

III Congresso de
**Inclusão e
Acessibilidade
2025**



Inclusão,
Inovação e
Justiça Social

ANAI S

DO III CONGRESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE 2025

Organizadoras:

Prof. Dra. Maria Natália Santos Calheiros
Prof. Dra. Angélica de Souza Galdino Acioly



Comitê de
Inclusão e
Acessibilidade



Evento: III Congresso de Inclusão e Acessibilidade 2025

Promovido pelo: Comitê de inclusão e Acessibilidade da UFPB

Abrangência: Nacional

Reitora da UFPB: Prof. Dra. Terezinha Domiciano

Vice Reitora da UFPB: Prof. Dra. Mônica Nóbrega

Coordenador do CIA UFPB: Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo

Organizadoras dos Anais:

Prof. Dra. Maria Natália Santos Calheiros

Prof. Dra. Angélica de Souza Galdino Acioly

Comissão Científica:

Prof. Dra. Maria Natália Santos Calheiros

(Dep. Terapia Ocupacional, CCS, UFPB) (Presidente)

Prof. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares

(Dep. de Ciências Humanas, UFERSA)

Prof. Dra. Ana Carollyne Dantas de Lima

(Dep. de Terapia Ocupacional, UFPE)

Prof. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger

(Dep. de Ciências Fundamentais e Sociais, CCA, UFPB)

Arq. Dra. Ana Cristina Claudino de Melo

(PPGAU, UFPB)

Prof. Dra. Ana Danielly Leite Batista Pessoa

(Dep. de Habilitação Pedagógica, CE, UFPB)

Prof. Dra. Angélica de Souza Galdino Acioly

(Dep. de Design, CCAE, UFPB)

Prof. Dra. Bruna Ramalho Sarmento

(Dep. Arquitetura e Urbanismo, CT, UFPB)

Prof. Ma. Cristianne Roberta Machado Cavalcante

Tomasi (Faculdade Pernambucana de Saúde)

Prof. Dra. Emanuele Mariano de Souza Santos

(Dep. de Terapia Ocupacional da Uncisal, Alagoas)

Prof. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva

(Dep. de Habilitação Pedagógica, CE, UFPB)

Prof. Dra. Larissa Scarano Pereira Matos da Silva

(IST de Construção Civil da Universidade SENAI

CIMATEC)

Prof. Dra. Lisie Marlene da Silveira Melo Martins

(Dep. de Habilitação Pedagógica, CE, UFPB)

Prof. Dra. Munique Massaro

(Dep. de Habilitação Pedagógica, CE, UFPB)

Arq. Dr. Plínio Renan Gonçalves da Silveira

(UFC INFRA)

Prof. Dra. Rosimeri Pichler

(Núcleo de Design - CAA/PPERgo UFPE)

Prof. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago (Dep. de

Habilitação Pedagógica, CE, UFPB)

Comissão Organizadora do Congresso:

Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo (Coordenador geral)

Fernando Dal Bianco Garcia (Coordenador das Oficinas)

Paulo Henrique Gomes Ribeiro (Coordenador da Secretaria)

Jamile de Mourão Lima (Logística/Apoio)

Dina Melo (Comunicação)

Tarcisio Victor (Comunicação)

Thiago Silva Martins (Coordenador de Logística/Apoio)

Katia Emanuelle Barros Cavalcanti (Oficinas)

Suzana Souza da Silva (Secretaria)

Esteffany da Silva Cirilo (Oficinas)

Guilherme dos Santos Costa (Comunicação)

Angélica de Souza Galdino Acioly (Plataforma)

Projeto gráfico/Diagramação dos Anais:

Angélica de Souza Galdino Acioly (LabProj Design CCAE)

Ana Clara Lima da Silva (LabProj Design CCAE)

Izabela Carvalho (LabProj Design CCAE)

Izac Marques (LabProj Design CCAE)

Publicado por: Editora UFPB

Título: Anais do III Congresso de Inclusão e Acessibilidade 2025

Edição: V.2, 2025

ISSN: 3086-1535

Formato da publicação: Resumo expandido

Publicado em: Novembro de 2025

Acesso: <https://periodicos.ufpb.br/>

O conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade dos autores.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
RESUMOS EXPANDIDOS	12
1. 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA(S) COM AUTISMO(S) DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias.	13
2. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: Conscientizando crianças sobre o transtorno do espectro autista PESSOA, Ana Danielly Leite Batista; SANTOS, Auristela Rodrigues dos; SILVA, Hany Beatriz Conceição Martins da.	16
3. A INCLUSÃO DAS REALIDADES DIVERGENTES NO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS E SEUS IMPACTOS NO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DA EJA: Relato de experiência do PIBID SILVA, Wellina de Lima da; OLIVEIRA, Jully do Nascimento; DANTAS, Yasmim Almeida; FERNANDES, Marcos Túlio.	20
4. A FALSA INCLUSÃO NA EJA: Um relato de experiência sobre invisibilidades e negligências simbólicas e estruturais no cotidiano escolar LEONEL, Diléia Maria de Oliveira; CORDEIRO, José Micael Simões; FERNANDES, Marcos Túlio; SILVA, Henrique Miguel de Lima.	23
5. ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: A experiência da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN ÁVILA, Giuliana Maria Gonçalves; GARCIA, Danielle Ferreira; MELO, Symone Fernandes.	27
6. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO DE MULHERES DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MORAIS, Vitória Monteiro de; BEZERRA, Andreza Vidal; SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; DANTAS, Taísa Caldas.	31
7. A CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO JURÍDICO EM LIBRAS: Da Formação de Grupos de Estudo à Proposta de Comissão de Tradução e Interpretação no contexto Jurídico NASCIMENTO, Leandro Silva do; CRUZ, Eliane da Silva; FERREIRA, Francileya Emmanuely de Lemos; MONTEIRO, Regina de Fátima Freire Valentim.	34
8. A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFPB ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OCULTA NUNES, Jeovana Batista de Sousa; FELIX, Maria da Conceição Silva; FREITAS, Niewerton David Souza de; SANTOS, Andriely Rodrigues dos; SILVA, Kyssiane de Oliveira.	37
9. A EJA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: Formação docente entre afetos, exclusões e acessibilidade na vivência do PIBID SILVA, Rislaneane Evely Rodrigues; LIMA, Maria Sabrina Pontes de; FERNANDES, Marcos Túlio; SILVA, Henrique Miguel de Lima.	41



10. ABORDAGENS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LITERATURA PARA ALUNOS NEURODIVERGENTES: Estratégias Pedagógicas Inclusivas No Ensino Básico. SILVA, Júlia Maria Nascimento Bezerra; MARCONE, Amanda Vitória de Oliveira, FERREIRA, Maria Ludimila da Silva; RODRIGUES, Sílvio Sérgio Oliveira; SILVA, Henrique Miguel de Lima.	44
11. ACESSIBILIDADE DIGITAL DE PROJETOS DE EXTENSÃO DA UFPB COM PERFIS NO INSTAGRAM SILVA, Rúbia Marinho Melo da; SILVA, Alzira Karla Araújo da.	48
12. A IMAGINAÇÃO TÁTIL: Experiência de criação com máscaras CORDEIRO, Lucas Henrique Alvino; COSTA, Robson Xavier da.	52
13. A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - PB SILVA, Ednalva Euzebio da Silva; MARTINS, Maurício Rebelo; GONZAGA, Annatalya Felix da Silva; SILVA, Natalice Freire da.	56
14. A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL NO INSTITUTO FEDERAL: Um relato de experiência de estágio SOUZA, Gabriel; ISSAMARA, Iasmyn; MELO, Silvana; SIMÕES, Henrique.	60
15. AUTISMO: Um enfoque na saúde mental e na valorização da vida RAMOS, Thais Monara Bezerra; XAVIER, Morgana Paz de Freitas; SILVA, Anna Regina Gomes da; NASCIMENTO, Aline Sheilla Cabral Silva.	63
16. A EXPERIÊNCIA DOS “EXPLORADORES”: Uma Proposta de Avaliação Gamificada. BRUM, Aline Benevides Câmara; CÂMARA, Andreza Benevides; DANTAS, Maria Tereza Gonçalves Lemos; SILVA, Luzia Mônica da; SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral,	67
17. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SENSIBILIZAÇÃO ATITUDINAL NO COMBATE AO CAPACITISMO NO ENSINO SUPERIOR NUNES, Jeovana Batista de Sousa; CABRAL, Genilda Liane Marques; FREITAS, Niewerton David Souza de; SANTOS, Maria Izabel Galdino dos; SANTOS, Carla Cristina Padilha dos.	70
18. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO: Experiências e Desafios da Monitoria Inclusiva no Apoio a Estudantes com Deficiência DANTAS, Isabel dos Santos; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias.	74
19. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: Um panorama a partir de pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações. DUARTE, Elias Ribeiro; COSTA E SILVA, Thales Fabrício.	78
20. A PARTICIPAÇÃO NO PIBID E A ESCUTA ATIVA VOLTADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR FERREIRA, Maria Ludimila da Silva; SILVA, Júlia Maria Nascimento Bezerra da; SILVA, Wesley José da Silva; RODRIGUES, Sílvio Sérgio Oliveira; SILVA, Henrique Miguel de Lima.	82
21. AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM UMA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NERY, Camila Alves da Silva; SILVA, Samara Raquel Gomes da; OLIVEIRA, Maria de Nasaré Moraes de; PICHLER, Rosimeri Franck.	85



22. A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 89
RIBEIRO, Kelson Pereira; SILVA, Marcia Moreira; PESSOA, Ana Danielly Leite Batista; SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; SILVA, Izaura Maria de Andrade da.
23. ABORDAGEM TERAPÊUTICA COM CRIANÇA PÓS-ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: Um relato de caso. 93
CAHINO, Raíssa Marinho; ROSA, Ana Beatriz Silva da; FURTADO, Pedro Victor de Souto Silva; SANTOS, Joalis Flório dos; CALHEIROS, Maria Natalia Santos.
24. ATIVIDADES DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Uma análise da relação entre linguagem, adaptação e pertencimento no ambiente escolar inclusivo. 97
MELO, Inayara Élide Aquino; MACHADO, Adilma Gomes da Silva; LIRA, Fabíola Jerônimo Duarte; SILVA, Maria Zilda Medeiros; SILVA, Henrique Miguel de Lima.
25. A INCLUSÃO DAS REALIDADES DIVERGENTES NO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS E SEUS IMPACTOS NO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DA EJA: relato de experiência do PIBID 101
SILVA, Wellina de Lima da; OLIVEIRA, Jully do Nascimento; DANTAS, Yasmim Almeida; FERNANDES, Marcos Túlio.
26. AUTISTAS E PLANOS DE SAÚDE: Uma luta por terapias e justiça social 104
CAMPOS, Sandra H. C.; FLORENTINO, Thiago.
27. A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFPB ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OCULTA 107
NUNES, Jeovana Batista de Sousa; FELIX, Maria da Conceição Silva; FREITAS, Niewerton David Souza de; SANTOS, Andriely Rodrigues dos; SILVA, Kyssiane de Oliveira.
28. A PRODUÇÃO DE CARTILHAS COMO UM RECURSO NO APOIO PSICOPEDAGÓGICO A ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: Relato de Experiência 111
SILVANO, Isabel Maria Conceição; VIDAL, Vitória Nunes; FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e; ESCARIÃO, Andréia Dutra.
29. CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI) DO CFP/UFCG: Um relato de experiência 114
SILVA, Valéria Andrade da; SILVA, Thales Fabricio da Costa.
30. CÍRCULOS DE LEITURA ACESSÍVEIS: Uma proposta inclusiva para alunos surdos 117
JERÔNIMO, Kalyane Maria da Silva; FERREIRA, Maria Ludimila da Silva; RODRIGUES, Silvio Sérgio Oliveira; SILVA, Henrique Miguel de Lima.
31. CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCACIONAIS ACESSÍVEIS A PARTIR DA NBR 9050/2020: Relato da produção acadêmica em uma universidade do semiárido nordestino. 120
SOARES, Alessandra Miranda Mendes; NÓBREGA, Marcilene Vieira da; CUNHA, Enai Taveira da; NOGUEIRA, Núbia Alves de Souza.
32. CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: Uma breve reflexão sobre o papel do mediador educacional 124
CRUZ, Eliane da Silva; ARAÚJO, Marinalda Pereira de; NASCIMENTO, Elayne Suellen Guilherme Carvalho do; ANDRADE, Ana Paula da Silva; SILVA, Jacqueline Veríssimo Ferreira da.



33. CONSTRUINDO A ACESSIBILIDADE AMBIENTAL: Ação contínua do LACESSE e GT-AA/UFPB COSTA, Angelina Dias Leão; SARMENTO, Bruna Ramalho; GARCIA, Barbara Isadora Giannattasio; PAIVA, Taiza Rodrigues de.	128
34. CAMINHOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Relatos de Educadores Sociais da Rede Municipal de João Pessoa/PB, desafios e conquistas. SANTOS, Vanderleia; SILVA, Luciana Gomes.	132
35. CONSTRUÇÃO DE UM FLUXO PARA ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO SUPERIOR PEREIRA, Jeane Constantino; LUSTOSA, Bruna de Freitas Brito; SANTOS, José Willamis dos.	136
36. CRÍTICAS DE MÃES E PSICÓLOGAS AO CENÁRIO ATUAL DAS PRÁTICAS DIRIGIDAS AO AUTISMO LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima.	139
37. DESDOBRAMENTOS SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: Uma revisão integrativa da literatura SILVA, Wesley José da Silva; VILAR, Ariana de Almeida; RODRIGUES, Silvio Sérgio Oliveira; SILVA, Henrique Miguel de Lima.	142
38. DESIGN UNIVERSAL, ACESSIBILIDADE E ENSINO À DISTÂNCIA: Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência visual OLIVEIRA, Silvio Bernardino de; ACIOLY, Angélica de Souza Galdino.	145
39. DESIGUALDADES NO ACESSO A FERRAMENTAS DIGITAIS: Perspectiva Inclusiva Dentro do Contexto Escolar no 1º Ano do Ensino Médio. SILVA, Júlia Maria Nascimento Bezerra; SILVA, Pedro Henrique Pontes; SILVA, Henrique Miguel de Lima.	149
40. DISSEMINAR ACESSIBILIDADE AMBIENTAL: Uma Missão Extensionista MARTINS, Niedja da Silva; FONSECA, Allynne Karen Porto; SARMENTO, Bruna Ramalho; COSTA, Angelina Dias Leão.	152
41. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PROVA: A experiência de estudantes com atendimento especializado no ENEM MELO, Safyra Lima Freitas de; FREITAS, Gabriel Irineu; RODRIGUES, Silvio Sérgio; SILVA, Henrique Miguel.	157
42. ENRIQUECIMENTO E SUPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO AEE RIBEIRO, Judite da Silva; TINÔCO, Saimonton.	160
43. EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E INCLUSÃO SOCIAL DE IDOSOS: Abordagens e Práticas Transformadoras FERNANDES, Ana Paula Augusta da Silva; RIBEIRO, Judite da Silva; BARBOSA, Jailsa Ferreira.	163
44. ENTRA A TEORIA E A PRÁTICA: O que psicólogas compreendem como uma concepção inclusiva de trabalho nas escolas municipais de João Pessoa? FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa.	166



45. ESTUDANTE COM TEA NO ENSINO SUPERIOR: Resignificações da docência DANTAS, Rosycléa.	170
46. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma análise interseccional da literatura científica BEZERRA, Andreza Vidal; SILVA, Dayza Meiry Barreto; HERCULANO, Luisa Carolina de Sousa e; MORAIS, Vitória Monteiro de.	174
47. EXPRESSÕES CAPACITISTAS NA LITERATURA DE CORDEL: Desconstruindo a linguagem para não ferir SOUZA, Ana Cleide Patrício de Souza.	178
48. ESPAÇOS SENSÍVEIS: DIRETRIZES PROJETUAIS PARA AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO COLETIVO CONSIDERANDO O USUÁRIO COM TEA PAIVA, Taiza Rodrigues de; GARCIA, Barbara Isadora Giannattasio; COSTA, Angelina Dias Leão; SARMENTO, Bruna Ramalho.	181
49. ENTRE PREGADORES E POSSIBILIDADES: Varal pedagógico como ferramenta inclusiva na classe hospitalar ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira; BRUM, Aline Benevides Câmara; DANTAS, Maria Tereza Gonçalves Lemos; COSTA, Maria Vitória Gomes da; SILVA, Luzia Mônica da.	184
50. ENTRE OLHARES E DESAFIOS: A Experiência de uma Estudante com Visão Monocular na Aprendizagem de Anatomia Humana PAULO, Joelma Mendonça; CAVALCANTI, Ana Beatriz Pereira de Araújo; ARAÚJO, Ana Beatriz Ramalho de; CARMO, Maria Yasmim Carolinne Azevedo do; SILVA NETO, Fernando Soares da.	188
51. FOTOGRAFANDO NO IPE-UFPB: Curso de fotografia digital para Pessoas Idosas FARIA, Laura Isabel Medeiros de; SOUZA FILHO, Raoni Pinheiro Gonzaga de; COSTA, Robson Xavier da.	192
52. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESPAÇOS MAKERS ESCOLARES: Uma Revisão Sistemática da Literatura DANTAS, Helen Karine Gomes; MASSARO, Munique.	196
53. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: Contribuição do PIBID para a prática de adaptações pedagógicas VILAR, Ariana de Almeida; SILVA, Wesley José da; RODRIGUES, Silvio Sérgio; SILVA, Henrique Miguel.	201
54. FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Aportes Teóricos, Políticos e Experiências Formativas LIMA, Ana Paula de Holanda Lima; LUSTOSA, Francisca Geny.	204
55. GOVERNANÇA ARQUIVÍSTICA E INCLUSÃO INFORMACIONAL: Um estudo de caso sobre acessibilidade nos arquivos de vestuário do Senai SOUZA, Gardênia da Silva; BARRANCOS, Jacqueline Echeverría.	208
56. GLOSSÁRIO DA NEURODIVERSIDADE: Uma experiência de docência assistida e práticas de letramento inclusivo no ensino superior PESSOA, Larissa; FONSECA, Gessica Fabiely.	212



57. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: Desafios e Estratégias na Perspectiva Docente - Relato de Experiência com Alunos com Deficiência e Transtornos do Neurodesenvolvimento AMORIM, Clezio Gontijo.	216
58. INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS SILVA, Maria Izabelli Cassiano da; MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de.	224
59. INCLUSÃO EM FOCO: Relato de Experiência sobre a Participação de Pessoas com Deficiência Auditiva na Ação de Educação em Saúde em uma Empresa Privada de Campina Grande - PB CAVALCANTI, Ana Beatriz Pereira de Araújo; ARAÚJO, Ana Beatriz Ramalho de; GUEDES, Ana Letícia Oliveira; PAULO, Joelma Mendonça; CARVALHO, Cristiano.	228
60. INTERSECCIONALIDADE E DEFICIÊNCIA: Compreendendo marcadores sociais que atravessam as condições de deficiência MUNGUBA, Marilene Calderaro; ROCHA, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira.	233
61. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: Experiências do Projeto Aponte REIS, Sonally Kelly Lourenço; SANTIAGO, Sandra Alves da Silva.	237
62. IMPRESSÃO 3D COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL UNIVERSAL: Abordagem teórico-prática inclusiva e integrativa CAVIGNAUX, Baptiste; ALMEIDA, Eduardo Augusto Monteiro; SARMENTO, Bruna Ramalho; COSTA, Angelina Dias Leão.	241
63. IMPRESSÃO 3D COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE: Contribuições do projeto de extensão "Pernas e braços: para que te quero?" para a inclusão na UFPB SILVA, Luan Henrique Anselmo; BORGES, Vanessa Carolina Rodrigues; SILVA, José Ribamar Cipriano; SILVA, Sarah Ângelo Peregrino; STOLT, Lígia Raquel Ortiz Gomes.	246
64. LEITURA LITERÁRIA ENGAJADA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Relato de Experiência do PIBID CORDEIRO, José Micael Simões; LEONEL, Diléia Maria; FERNANDES, Marcos Túlio; LIMA, Henrique da Silva.	250
65. MAPEANDO COLEÇÕES MUSEOLÓGICAS: Por uma curadoria que faça diferença SOUZA, Ana Cleide Patrício de.	253
66. MEDO, TRISTEZA E RAIVA: VIVÊNCIAS EMOCIONAIS DE MÃES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SILVA, Maria Luiza Fernandes; SANTINO, Larissa de Lima; SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; DANTAS, Taísa Caldas.	257
67. MONITORIA DE LIBRAS COMO ESPAÇO FORMATIVO: Experiências e aprendizagens no ensino superior COSTA, Luis Filipe da Silva; FARIAS, Edilania Tamires de; SOARES, Alessandra Miranda Mendes.	260



68. MOVIMENTO QUE ENSINA: A Psicomotricidade em uma Intervenção Psicopedagógica FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes; VIDAL, Vitória Nunes; SILVANO, Isabel Maria Conceição; ESCARIÃO, Andréia Dutra; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e.	264
69. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: O caso de uma estudante com deficiência intelectual e as contribuições da Psicologia Escolar Educacional LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias.	267
70. OFICINA DE ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: Vivências e Reflexões sobre inclusão e educação SCARANO, Larissa; DEIRO, Gabriela.	270
71. O GESTO NO AME DOWN: Projeto Artes Visuais & Inclusão NASCIMENTO, Ana Cláudia Araújo do; FIGUEIREDO, Livya Ramalho de; SANTOS, Márcio Soares dos; COSTA, Robson Xavier da.	275
72. O TOQUE ENSINA: Acessibilidade sensorial e inclusão em uma classe hospitalar ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira; BRUM, Aline Benevides Câmara; DANTAS, Maria Tereza Gonçalves Lemos; COSTA, Maria Vitória Gomes da; SILVA, Luzia Mônica da.	279
73. OLHAR COM TOQUE: Ateliê cartográfico inclusivo para produção de mapas táteis em Escola Técnica do Agreste Meridional de Pernambuco VANDERLEI, Damir Costa; LOPES, Carla Bismark; CIPRIANO, Vaneschka de Almeida; BARBOSA, Kauã Vinícius dos Santos; BARRETO, Heloísa Pereira.	283
74. ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA INTERFACE COM A AUDIODESCRIÇÃO: Caminhos para a acessibilidade da pessoa com deficiência visual FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino; SILVA, Katyuscia Maria da; SOARES, Ana Leila de Melo; ALVES, Jefferson Fernandes;	286
75. O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: Análise da legislação vigente. FERREIRA, Francileya Emmanuely de Lemos; CRUZ, Eliane da Silva; ARAÚJO, Marinalda Pereira de; NASCIMENTO, Elayne Suellen Guilherme Carvalho do; SILVA, Jacqueline Veríssimo Ferreira da.	290
76. O ENSINO INCLUSIVO DE RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: Uma pesquisa aplicada voltada à inclusão no ensino médio FREITAS, Gabriel; MELO, Safyra; RODRIGUES, Silvio Sérgio; SILVA, Henrique Miguel.	294
77. O PAPEL ORIENTADOR DO PROJETO DE VIDA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior ARAÚJO, Clarissa Janaína Maciel de; MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo.	297
78. OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSOS DIDÁTICOS INCLUSIVOS: Contribuições para a educação de Pessoas com Deficiência SANTOS, Mariana Izabel Souza; ALMEIDA, Isledna Rodrigues.	303
79. O PERFIL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS PELO NAI NO CFP/UFCG: Um estudo quantitativo SILVA, Valéria Andrade da, Psicóloga; SILVA, Thales Fabricio da Costa; DELFINO, Islania Andrade de Lira; PEREIRA, Alexandre Wallace Ramos.	307

80. O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR SANTIAGO, Sandra A. S.; LIMA, Maria Clara M. de.	311
81. PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE PESSOA COM DEFICIÊNCIA CARVALHO, Amanda Vitoria Corcino de; JACINTO, Roseélle Rúdya Freire; SILVA, Fernanda Karina Vieira da; SILVA, Eloyse Albino da; PESSOA, Katiene Symone de Brito.	315
82. PODEMOS BRINCAR COM A INCLUSÃO? SANTIAGO, Sandra A. S.; SIQUEIRA, Gessirlândia de C.; FELIX, Maria L. C. de O.	318
83. PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Relato de experiência da EEEE Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira ALMEIDA, Welita Gomes de.	321
84. PLANEJAMENTO SEMANAL NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA: Estratégia de Enfrentamento da Ansiedade Acadêmica - Um Relato de Experiência FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes; SILVANO, Isabel Maria Conceição; VIDAL, Vitória Nunes; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e.	325
85. PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Metodologias ativas como caminho para a inclusão e a justiça social OLIVEIRA, Jully do Nascimento; SILVA, Wellina de lima da; DANTAS, Yasmim Almeida; FERNANDES, Marcos Túlio.	328
86. PLANEJAR PARA APRENDER: Um relato sobre organização visual e engajamento com apoio psicopedagógico VIDAL, Vitória Nunes; FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes; SILVANO, Isabel Maria Conceição; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e.	333
87. POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA SOCIAL: Avanços na Inclusão de Estudantes da Educação Especial no Ensino Superior ROCHA, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira; LUSTOSA, Francisca Geny.	334
88. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INFLUÊNCIA DO CAPACITISMO NA VIDA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; BEZERRA, Andreza Vidal; MORAIS, Vitória Monteiro de; DANTAS, Taísa Caldas.	338
89. PROGRAMA TUTORIA INCLUSIVA: Relato de uma ação formativa no contexto da UFRN SOARES, Ana Leila de Melo; SARAIVA, Luzia Lívia Oliveira; MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; TRINDADE, Paula Batista da; PESSOA, Katiene Symone de Brito.	341
90. PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES QUE MINISTRAM AULAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIOS DE ENSINO TRINDADE, Paula Batista da; MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; DIAS, Maria Aparecida.	344
91. PERFIL OCUPACIONAL E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: A atuação da Terapia Ocupacional no caso de uma criança com Trissomia do 21 DE ALBUQUERQUE, Ana Carolina Medeiros; PORTO, Sara Giovanna Pereira de Carvalho; LIMA, Paula Emanuely Costa; CALHEIROS, Maria Natália Santos; DE OLIVEIRA, Alyne Kalyane Câmara.	348



92. (R)EXISTO: Residência Artística como Espaço de Produção, Visibilidade e Existência de Artistas com Deficiência e Não-Binariedade COSTA, Robson Xavier da; GOMES, Ana Gabriela do Vale; SENA, Lethicia Andrade Carneiro.	352
93. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE TRABALHO COLABORATIVO NA ORGANIZAÇÃO DO PEI COUTINHO, Grazielly Costa; SILVA, Marcia Moreira da; FARIAS, Marinalva Fontes Henrique; MELO, Gisela Farias de Figueiredo; SILVA, Izaura Maria de Andrade da.	355
94. RUGBY EM CADEIRA DE RODAS: Esporte, Inclusão e Visibilidade DE OLIVEIRA, Cauan Guarda; KRON, Isadora; SANTOS, Maxwell Taylonykaro Sousa; DA SILVA, Renato Fonseca Livramento,	358
95. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA UFRN: Relato de experiência SARAIVA, Luzia Livia Oliveira; MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco; COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra; FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino; GARCIA, Danielle Ferreira.	364
96. UMA ESTRATÉGIA PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR LIBRA, Catarina de; FECHINE, Ana Karine Ferreira da Silva; MEDEIROS, Mayara Cely Paulo da Silva.	368
97. VOZES INVISIBILIZADAS: INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO E O DIREITO DE SER E ESTAR DE PESSOAS LGBTQIAPN+ COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SILVA, Ana Luisa de Castro.	371



APRESENTAÇÃO

O III Congresso de Inclusão e Acessibilidade promovido pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba (CIA UFPB). agora com abrangência nacional, aconteceu entre os dias 17 a 19 de setembro de 2025, no Campus 1 da UFPB em João Pessoa.

Sob o tema **Inclusão, Inovação e Justiça Social** o Congresso teve como objetivo congrega estudantes, professores, pesquisadores, estudantes e profissionais envolvidos na temática da inclusão e acessibilidade, promovendo discussões de forma abrangente, atual e inclusiva.

Quanto à produção científica, os Anais apresentam os trabalhos apresentados no formato Resumo Expandido, que trazem pesquisas originais, concluídas ou em com resultados parciais, revisões sistemáticas ou relatos de experiência apresentando atividades práticas ou teóricas, acadêmicas ou profissionais, dentro da temática do Congresso.



RESUMOS EXPANDIDOS



1. 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA(S) COM AUTISMO(S) DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; Universidade Federal de Campina Grande, emellyne@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A escrita e publicação científicas de relatos de experiência é uma modalidade de escrita acadêmica que permite a apresentação crítica de práticas científicas, sendo um valioso meio de documentação histórica das práticas profissionais de diferentes épocas (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Para Antunes (2012) ciência é impregnada de influências históricas, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e políticas, logo, as concepções e práticas dos profissionais não são isentas dos impactos desses fatores.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ele se caracteriza como um transtorno do desenvolvimento que vem, crescentemente, sendo estudado desde 1943 com a primeira publicação feita por Leo Kanner. Dentro disso, entender as influências na própria história da Psicologia é fundamental para analisar criticamente as intervenções psicológicas dirigidas ao TEA ao longo desse tempo. Nessa direção, a base teórica que fundamenta este estudo e a experiência profissional aqui abordada é a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) de Vygotsky (1999) somada à História Social da Psicologia (Lacerda Jr., 2018), cujas áreas da Psicologia Social, da Psicologia Escolar Educacional (PEE) (Guzzo; Lacerda Jr., 2007) e da Psicologia do Desenvolvimento são fundamentais (Lemos; Nunes; Vasconcelos, 2023).

Considerando os aspectos abordados, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de uma Psicóloga, como base na PHC, ao longo de 20 anos de atuação profissional na área do autismo.

2 MÉTODO

O relato de experiência é um tipo de pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Como tal, não pretende fazer generalizações dos seus achados para a população geral. Em seu caráter longitudinal, descreve a experiência de uma psicóloga ao longo de 20 anos, envolvendo práticas nos contextos clínicos e educacionais (nos âmbitos do ensino, da

pesquisa e da extensão nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro contato com o TEA foi numa instituição privada, sob supervisão de uma pedagoga, na função de professora-terapeuta de duas crianças autistas, de 5 e 7 anos de idade, com base no Método TEACCH (2005). Na ocasião, articulei o trabalho com parte das práticas de Estágio em PEE. Com isso, além do papel pré-estabelecido para o cargo, foram feitas visitas às escolas dessas crianças e reuniões em equipe com outros profissionais que as atendiam. Na sequência, atuei em uma escola regular (2008), produzindo relatório de avaliação institucional a partir de observações e entrevistas com diferentes atores da comunidade escolar. Nesse período, realizei dinâmicas de grupo em salas de aulas para potencializar a qualidade das interações entre pares, além da formação de professores sobre o desenvolvimento infantil e a escrita de relatórios de avaliações dos alunos autistas.

Em seguida, atuei na clínica com foco em crianças com atrasos no desenvolvimento, com desenvolvimento atípico e com transtornos de aprendizagem (2007). Inicialmente, de maneira isolada, em uma sala de atendimento dentro de um centro médico e, posteriormente, de maneira transdisciplinar, em uma clínica multiprofissional em uma prática denominada “Rodízio de terapias” (2012). Uma experiência relevante por ter sido uma clínica pioneira nessa modalidade de atendimentos, especialmente pela perspectiva lúdica e naturalista, focada no desenvolvimento infantil, conforme preconizava a PHC, numa rede colaborativa de atuação que teve forte influência do conhecimento na área escolar. Em curso, passei a dedicar-me exclusivamente às atividades docentes (2014).

Com isso, fui pioneira na proposição do estágio em Psicologia Clínica com ênfase no Desenvolvimento Infantil na abordagem da PHC, na cidade de Patos. Tal atividade contribuiu na formação de psicólogos na área e na oferta de serviço especializado, o que era escasso para a época e para a região. Enquanto pesquisadora, me dediquei ao estudo da inclusão escolar de crianças autistas (Mestrado, 2012); das interações familiares e das relações fraternas (Doutorado, 2021) e; do cenário das práticas clínicas dirigidas ao autismo (Pós-Doutorado, 2023).

No Ensino Superior, a colaboração tem se dado com a difusão do conhecimento na

formação de professores com a disciplina Psicologia Educacional; com a adaptação pedagógica para os estudantes com TEA; com a pesquisa sobre estratégias de ensino e de aprendizagem e, com a Coordenação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que atua em prol da acessibilidade dos estudantes com deficiências.

4 CONCLUSÕES

A perspectiva de Vygotsky ofereceu base para a compreensão do TEA de maneira crítica, inovadora e comprometida socialmente, sem perder de vista a análise das proposições de intervenção mais indicadas em cada momento ao longo dessa trajetória.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, (n.spe), p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>. Acesso dia: 15 de jul. 2025.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo; LACERDA JR., Fernando. Fortalecimento em Tempo de Sofrimento: Reflexões Sobre o Trabalho do Psicólogo e a Realidade Brasileira. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 231-240, 2007.
- LACERDA JR., Fernando (org). **História Social da Psicologia**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2018.
- LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; VASCONCELOS, Dalila Castelliano. Práticas psicológicas, autismo e decolonização: a emergência de um diálogo. **Revista de Educação Interterritórios**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258801, p. 1-33, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258801>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

2. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: Conscientizando crianças sobre o Transtorno do Espectro Autista

PESSOA, Ana Danielly Leite Batista; Universidade Federal da Paraíba, ana.danielly@hotmail.com

SANTOS, Auristela Rodrigues dos; Universidade Federal da Paraíba, auristelars@hotmail.com

SILVA, Hany Beatriz Conceição Martins da; Universidade Federal da Paraíba, hany.beatriz@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

Uma boa formação na infância é essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, não apenas no aspecto cognitivo, mas também em suas capacidades emocionais e sociais. Deste modo, conscientizar sobre a inclusão desde a tenra idade configura-se como uma ação necessária a fim de contribuir para uma sociedade que respeite as diversidades. Assim, a promoção da inclusão, beneficia as crianças com necessidades específicas, mas, sobretudo, colabora para a promoção da justiça social, na medida em que ensina as demais crianças a conviverem com as diferenças de modo respeitoso e empático. É nesse sentido, que este trabalho se debruça a respeito da conscientização das crianças quanto à inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo a ludicidade como principal ferramenta para este fim. Pois, como afirma Lima (1991): “Atividade lúdica é uma importante fonte ao educador” (Lima, 1991, p.61).

Embora a inclusão das pessoas com TEA tenha avançado, ainda há um longo caminho a ser percorrido em direção a sua plena realização. Assim, buscamos por meio da ludicidade, oferecer estratégias que conscientizem as crianças de que as pessoas com autismo devem ser incluídas de forma participativa em todos os espaços sociais. O trabalho trata de uma proposta pedagógica, realizada na Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB – CE/UFPB, com crianças de 3 a 10 anos, filhos de alunos e servidores da instituição. Tal proposta contempla a ludicidade como metodologia educacional, buscando utilizar jogos e brincadeiras para motivar e estimular a aprendizagem.

Para isso, buscou-se uma metodologia organizada em três partes: sondagem do conhecimento prévio das crianças acerca do assunto, realizada de forma dialogal; realização de um jogo que promoveu uma conscientização sobre a importância da inclusão; um momento no qual as crianças foram conduzidas a conversarem sobre exemplos de

situações reais, nas quais poderiam/deveriam incluir uma pessoa com o TEA. Para isto, nos ancoramos em autores como: Freire (1996); Lima (1991); Kishimoto (2016); Vygotsky (1998); Wallon (1979); entre outros.

2 MÉTODO

Para a construção da proposta pedagógica e fundamento do trabalho interventivo, foram realizados estudos teóricos sobre inclusão, ludicidade e TEA, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Além disso, a metodologia utilizada se norteou pelas orientações da pedagogia dialógica freireana.

A intervenção ocorreu na Brinquedoteca do CE, no dia 17 de julho de 2025, com duração de aproximadamente uma hora. A atividade foi realizada no turno da noite, com crianças de 3 a 10 anos, filhos de alunos e servidores da instituição.

A intervenção iniciou com a verificação do conhecimento que os participantes tinham acerca do assunto e, a partir do compartilhamento deu-se a conversa também sobre as vivências que alguns tinham com colegas autistas, com isso, foi compartilhado as experiências que cada um já teve. Ainda no primeiro momento, foi dada uma explicação sobre a definição e as características do TEA.

Já o segundo e o terceiro momento da intervenção ocorreram de forma simultânea, pois foi proposto às crianças um jogo para que reconhecessem nas imagens algumas ações que uma pessoa autista pode apresentar e, a partir da resposta correta do jogo, o que poderia ser feito para incluí-la de maneira respeitosa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao aplicar a proposta didática, observou-se que o objetivo foi alcançado, contribuindo, assim, para que as crianças desenvolvessem o sentimento de empatia, respeito e responsabilidade frente à inclusão de pessoas com autismo. Conforme o Modelo de Mudança em três etapas, proposto por Lwein (2024), a transformação de conceitos consiste na ação de descongelamento, mudança e recongelamento. O primeiro passo se refere ao momento em que um ideal já normalizado dentro de um determinado grupo começa a ser rompido, o segundo é referente à aprendizagem dos novos comportamentos propostos ao grupo, já o terceiro momento se refere à consolidação do que foi proposto no

segundo passo. Acreditamos, então, que a intervenção apresentada, contribuiu para o descongelamento de ideias capacitistas e preconceituosas que as crianças aprendem desde muito novas, abrindo espaço para a mudança e o recongelamento de novas ideias que celebrem e respeitem as diferenças.

Neste arcabouço, a ludicidade como uma ferramenta de inclusão, foi capaz de contribuir para a conscientização das crianças, as quais, por meio do brincar aprenderam novos conceitos e novas formas de olhar o mundo e o outro.

4 CONCLUSÕES

A experiência com a intervenção na Brinquedoteca do CE/UFPB possibilitou, por meio da ludicidade, a conscientização das crianças sobre o TEA e sobre a inclusão. Promover a inclusão desde a mais tenra idade contribui para a formação de valores de uma futura geração que aprenderá a olhar o outro com respeito e solidariedade. Após a realização da proposta apresentada, espera-se que as crianças que participaram estejam mais preparadas para incluir uma pessoa com TEA, compreendendo o valor das diferenças e desenvolvendo uma postura de inclusão.

Acreditamos que as pequenas ações de conscientização podem contribuir para grandes avanços sociais. Com isso, a presente proposta pode ser desenvolvida não apenas em brinquedotecas, mas em outros ambientes educativos, a fim de promover, por meio da ludicidade, processos de sensibilização e conscientização capazes de moldar uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

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

LEWIN, K. **Teoria do Campo nas Ciências Sociais**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Convivam, 2024.

LIMA, Elvira. C. A. S. *et al.*, **O Jogo e a construção do conhecimento na Pré-escola**. São Paulo, FDE, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 1º ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

VYGOTSKY, Levy S. LURIA, A.R. LEONTIEL, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. (1998).



VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H, (1995), **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa (1979) Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes.

3. A INCLUSÃO DAS REALIDADES DIVERGENTES NO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS E SEUS IMPACTOS NO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DA EJA: Relato de experiência do PIBID

SILVA, Wellina de lima da 1; Universidade Federal da Paraíba, wellina489@gmail.com

OLIVEIRA, Jully do Nascimento 2; Universidade Federal da Paraíba, jullynascimento06@gmail.com

DANTAS, Yasmim Almeida 3; Universidade Federal da Paraíba, yasmim.dantas@academico.ufpb.br

FERNANDES, Marcos Túlio 4; Universidade Federal da Paraíba, literatulio@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA) surgiu como uma proposta de possibilitar a alfabetização das pessoas que não obtiveram acesso ao ensino regular e, com isso, reduzir as desigualdades sociais. Ao observar as dinâmicas de relacionamento dos alunos com a instituição de ensino, notam-se as distinções existentes entre o EJA e o ensino regular. Sendo assim, é possível afirmar que, devido às diferenças entre os indivíduos que compõem a sala de aula no ensino regular e os que integram a modalidade, há necessidades divergentes a serem levadas em conta pelo professor. A pluralidade de sujeitos no ensino de jovens e adultos é compreensível, pois a modalidade abarca uma parcela significativa da sociedade. As vivências exteriores à sala de aula podem ter um grande impacto no desgaste físico e mental dos alunos e, consequentemente, no engajamento durante as aulas. O objetivo desse trabalho é relatar as experiências vivenciadas na escola pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2 MÉTODO

O presente trabalho possui caráter qualitativo e baseia-se em experiências vivenciadas no EJA, em uma escola na cidade de Cabedelo. Ao observar, em dois momentos, a interação dos alunos com o professor — um, por meio da leitura de um texto; e outro, por meio de atividades escritas — é notável o engajamento por parte dos alunos no contato direto com o professor, impulsionado pela discussão gerada a partir do texto. No

segundo momento, em que as atividades deviam ser respondidas, os alunos continuaram engajados, devido à atividade de escrita. Porém, em um terceiro momento, durante a exibição de um vídeo cujo tempo de duração era maior que o esperado por eles, os alunos perderam a concentração com facilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos apresentam dificuldade em manter a concentração em atividades que envolvam passividade de movimentos, ou seja, que exijam observação prolongada. Ao assistirem a vídeos, nota-se essa dificuldade no engajamento. A duração das atividades na modalidade de ensino para jovens e adultos é, naturalmente, reduzida em comparação à modalidade tradicional. Sendo assim, surge outro desafio para o professor ao planejar a aula: o tempo reduzido.

A diversificação do público atendido pelo EJA é compreensível, considerando o contexto em que a escola está inserida. Alunos idosos que não tiveram a oportunidade de estudar na infância, jovens mães que precisam dedicar o dia aos filhos, trabalhadores que só possuem esse horário para estudar e estudantes que apresentaram desvios disciplinares no ensino regular compõem a diversidade de perfis presentes no EJA. Com base na observação desses sujeitos e nas divergências entre eles, pode-se afirmar que a relação desses indivíduos com a sala de aula varia de pessoa para pessoa.

Normalmente, os alunos da modalidade passam o dia trabalhando e, à noite, vão à escola. Com isso, chegam à sala de aula cansados da labuta diária, o que impacta sua disposição para acompanhar as aulas.

4 CONCLUSÕES

A dificuldade de engajamento em aulas com períodos extensos e os impactos das diversas realidades trazidas para a sala de aula são evidentes. Porém, existem estratégias para manter a atenção desses alunos nas atividades propostas. Atividades planejadas com atenção ao tempo disponível e que promovam a interação direta com o professor podem ser utilizadas para garantir um melhor aproveitamento das aulas.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 1 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BRUTSCHER, Volmir José. SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Discurso da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire**. 1 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

4. A FALSA INCLUSÃO NA EJA: Um relato de experiência sobre invisibilidades e negligências simbólicas e estruturais no cotidiano escolar

LEONEL, Diléia Maria de Oliveira, Universidade Federal da Paraíba, dileia.maria@academico.ufpb.br

CORDEIRO, José Micael Simões; Universidade Federal da Paraíba, jmicaelsimoes@gmail.com

FERNANDES, Marcos Túlio, Universidade Federal da Paraíba, literatulio@yahoo.com.br

SILVA, Henrique Miguel de Lima, Universidade Federal da Paraíba, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência aborda a problemática da falsa inclusão de alunos dos ciclos III (36 alunos) e IV (48 alunos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola situada em Cabedelo (PB), a partir da atuação no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho parte da premissa de que, embora o escopo da legislação brasileira reconheça o direito à educação para todos e reconheça como dever do Estado e da família, as práticas pedagógicas na escola pública ainda reproduzem exclusões simbólicas e estruturais, especialmente no que se refere à EJA. Autores como Aranha (2004) e Freire (1987) são evocados para discutir a distância entre o discurso da inclusão e a sua efetividade.

Ademais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), no artigo 37, parágrafo primeiro, aponta que o ensino destinado à Educação de Jovens e Adultos deverá assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Esse dispositivo legal reconhece que a EJA exige práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, que dialoguem com a trajetória de vida dos sujeitos, respeitando suas especificidades, vivências e temporalidades.

Pensar a inclusão na EJA é pensar em justiça social para um povo historicamente privado de seus direitos, seja pela fome, pela violência, pela falta de informação ou pela ausência de esperança de que a educação possa, de fato, transformar suas vidas. Falar sobre inclusão na EJA não se limita às pessoas com deficiência, mas envolve incluir uma

comunidade inteira que é sistematicamente excluída, inclusive pelos próprios documentos oficiais da educação brasileira.

2 MÉTODO

A pesquisa tem abordagem qualitativa e utiliza o Relato de Experiência (RE) como método, por considerar que o conhecimento também é produzido a partir das vivências concretas, conforme Mussi (2021). Foram utilizados diários de campo, observações diretas e conversas informais com alunos e professores da EJA. A análise dos dados foi interpretativa, com base nos aportes teóricos de Mantoan (2003), Freire (1987), Saviani (2003), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Lei nº 13.146 de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Constituição da República Federativa do Brasil [Constituição (1988)]. A escolha metodológica se justifica pela natureza subjetiva e contextual da investigação, que prioriza a compreensão crítica da realidade educacional a partir das vivências concretas dos sujeitos e da observação participante. Cabe destacar que a pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato dos sujeitos envolvidos e da instituição

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que a escola não dispõe de condições adequadas para garantir a inclusão efetiva dos estudantes da EJA. A ausência de infraestrutura acessível, de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de profissionais especializados, como cuidadores, fonoaudiólogos e psicopedagogos, evidenciando a negligência com essa modalidade de ensino. Além disso, observa-se a carência de formação docente voltada para a diversidade, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias dos alunos.

A exclusão se manifesta também de forma simbólica, como na invisibilidade da EJA em documentos como a BNCC, e na inexistência de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), fundamental para atender às necessidades específicas dos sujeitos.

Os alunos são tratados de maneira homogênea, desconsiderando suas vivências, identidades e limitações, o que reforça um modelo escolar padronizado e excludente. Como alerta Freire (1987), quando a palavra educativa não se traduz em ação transformadora, ela

se torna “verbosidade alienada e alienante”, gerando um discurso inclusivo que não se concretiza na prática.

4 CONCLUSÕES

Diante da experiência revelou-se que a inclusão na EJA continua sendo negligenciada pelas políticas públicas e pelas práticas institucionais. A escola, enquanto espaço de direitos, precisa ser reconstruída à luz das necessidades, trajetórias e identidades dos sujeitos da EJA. Sem infraestrutura adequada, formação docente crítica e políticas específicas, a inclusão se torna apenas uma narrativa burocrática, incapaz de gerar transformação. É necessário romper com modelos escolarizantes excludentes e assumir a diversidade como princípio estruturante da prática pedagógica. Defende-se, assim, uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, dialógica e socialmente comprometida, que vá além do acesso físico e promova justiça educacional, afetiva e cultural para os estudantes jovens, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, Michely Peres de; CASTRO, Larissa Januário de; LOPES, Marina da Costa. Inclusão e acessibilidade no Ensino Médio: relato de experiência a partir do estágio supervisionado. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987



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

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Ielson José dos *et al.* Quando o “acolher” transcende o “integrar”: um relato de experiência no processo de inclusão. In: EVINCI 2024 – Encontro Virtual de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2024. Disponível em: <https://evinci.uesb.br>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

5. ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: A experiência da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN

ÁVILA, Giuliana Maria Gonçalves; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, giuliana.avila@ufrn.br

GARCIA, Danielle Ferreira; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, danielle.garcia@ufrn.br

MELO, Symone Fernandes; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, symone.melo@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

Os Decretos nº 7.611/2011, nº 7.612/2011 (Brasil, 2011a; 2011b) e o Programa Incluir (Brasil, 2013) do MEC foram cruciais para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES. O objetivo era eliminar barreiras e promover o pleno desenvolvimento de estudantes com deficiência. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), esse movimento culminou na criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), que, em 2019, tornou-se a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), formalizando uma política institucional.

Contudo, a existência de uma estrutura não garante uma cultura inclusiva; é preciso superar paradigmas excludentes do ensino superior. Nesse contexto, este trabalho relata a experiência da atuação da Psicologia Escolar na equipe multiprofissional da SIA/UFRN, evidenciando estratégias e desafios na construção de práticas voltadas à inclusão educacional e justiça social.

2 MÉTODO

Este trabalho é um relato de experiência sobre a prática profissional de duas psicólogas escolares na equipe multiprofissional da SIA/UFRN. A atuação se fundamenta na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado socialmente (Vygotsky, 1999).

Baseado em Vygotsky (1993), a deficiência não é um déficit biológico, mas uma condição que altera a dinâmica do desenvolvimento, demandando caminhos alternativos e processos culturais de compensação. A metodologia de trabalho, assim, rompe com o

modelo clínico-individual e se orienta para uma atuação que busca identificar e transformar barreiras ambientais, mediando a oferta de instrumentos e signos para o pleno desenvolvimento acadêmico. A prática pauta-se pelo compromisso ético-político de uma psicologia que analisa as condições socioinstitucionais, em diálogo multiprofissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência da Psicologia Escolar na SIA, sob a abordagem histórico-cultural, tem focado em ações que deslocam a atenção da limitação individual para as barreiras nas mediações sociais e pedagógicas. Essa atuação difere de uma psicologia centrada no indivíduo, que contribui para a medicalização da educação e responsabilização do estudante pelo fracasso (Facci *et al.*, 2012; Meira, 2012), e reforçando estigmas e narrativas negativas sobre estudantes com deficiência (Campos; Kranz, 2020).

Em contrapartida, esta atuação parte do princípio de que o chamado “fracasso escolar” não é atributo do estudante, mas uma construção social e histórica (Patto, 1990). Nessa direção, busca-se intervir na deficiência secundária, que, segundo Vigotski (1997), não provém da lesão orgânica, mas das consequências sociais que a acentuam, ampliando barreiras e contribuindo para a evasão e o insucesso acadêmico, também no ensino superior (Moura; Facci, 2016). Nesse processo, a Psicologia Escolar não só acolhe e escuta as demandas dos estudantes, mas também age como agente de transformação institucional, intervindo criticamente nas práticas pedagógicas para construir uma cultura universitária mais acessível e inclusiva.

É nesse sentido que as ações desenvolvidas estão alinhadas aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), abordagem que orienta o planejamento pedagógico a partir da diversidade humana como ponto de partida, e não como exceção (Sebástian; Heredero, 2020; Campos; Kranz, 2020). O objetivo é ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, promovendo ambientes que ofereçam múltiplas formas de acesso à informação, à participação e à construção do conhecimento. Politicamente, essa perspectiva se reflete na contribuição para normativas que redesenham o ambiente universitário, garantindo condições mais equitativas de permanência e desenvolvimento. Formações continuadas com docentes têm sido estratégias essenciais para qualificar a mediação pedagógica, incentivando práticas educativas mais criativas,

flexíveis e responsivas à diversidade de estudantes, superando a histórica escassez de investimento pedagógico (Campos; Kranz, 2020).

Um dos principais desafios é a tensão entre demandas por soluções imediatistas, que tendem a recorrer a explicações individualizantes e patologizantes (Meira, 2012), e o trabalho de fundo que visa transformar as concepções de deficiência e fracasso escolar como fenômenos relacionais e historicamente construídos (Patto, 1990; Campos; Kranz, 2020).

4 CONCLUSÕES

A experiência relatada demonstra o potencial da Psicologia Escolar fundamentada na perspectiva Histórico-Cultural. A inserção em uma equipe multiprofissional potencializa a criação de estratégias que transcendem o olhar individual e impactam as estruturas e práticas de mediação, que podem excluir ou incluir. Conclui-se que o trabalho contribui para a consolidação de uma cultura de justiça social na UFRN, não como um estado acabado, mas um processo contínuo de disputa de narrativas e construção de novas possibilidades de ser e estar na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 222, p. 1-2, 18 nov. 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 222, p. 2-3, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador:** Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

CAMPOS, Herculano Ricardo; KRANZ, Cláudia Rosana. A atuação do psicólogo na escola inclusiva: deficiência e Desenho Universal Pedagógico em pauta. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayache. (Org.). **Psicologia e educação especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional.** Curitiba: Editora CRV, 2020. v. 1, p. 161-182.



FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra; RIBEIRO, Maria Julia Lemes. **Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno?** In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. (Org.). A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 157-186.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 503-514, set./dez. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 569-588, out./dez. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **The fundamentals of defectology**: (abnormal psychology and learning disabilities). Edited by Robert W. Rieber and Aaron S. Carton. New York: Plenum Press, 1993. (The Collected Works of L. S. Vygotsky, v. 2).

6. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO DE MULHERES DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MORAIS, Vitória Monteiro de; UFPB/PPGE, vitoriamonteiomorais2288@gmail.com

BEZERRA, Andreza Vidal; UFRN/PPGED, andrezavidal@hotmail.com

SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; UFPB, alyceliberato2@gmail.com

DANTAS, Taísa Caldas; UFPB/PPGE, taisa.cd@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Educação Emocional é um campo da educação que emerge com o objetivo de ressignificar os paradigmas da escola antiemocional, valorizando a subjetividade dos discentes, oportunizando o empoderamento e a inclusão de estudantes com deficiência (Casassus, 2009; Morais, 2024). Ao favorecer a consciência emocional, esse campo impulsiona o desenvolvimento de uma identidade fortalecida, materializando-se como um caminho para o empoderamento.

Os benefícios da Educação Emocional são ainda mais notórios para pessoas com deficiência, historicamente marginalizadas e silenciadas, dado que a exclusão que são submetidas impactam diretamente na sua identidade, nas suas relações sociais e em seu processo de empoderamento (Shimono, 2008; Morais, 2024). Além disso, essa exclusão é acentuada quando combinada com outros marcadores da vulnerabilidade humana, como raça, etnia, gênero e sexualidade, entre outros (Farias *et al.*, 2022).

Diante do contexto apresentado, esse estudo objetiva analisar como a Educação Emocional pode contribuir para a minimização dos efeitos do capacitismo na trajetória educacional de mulheres com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos

2 MÉTODO

O estudo caracteriza-se como qualitativa, com investigação de campo em uma escola estadual da Paraíba. As participantes são duas mulheres com deficiência, com idade entre 24 e 25 anos, regularmente matriculadas na EJA, que participaram de vivências em

Educação Emocional vinculada a um projeto de extensão universitário.

A pesquisa foi submetida e aprovada com o parecer de número 09655/2023 pela apreciação do Comitê de Ética do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) através da plataforma Brasil, para ser validado conforme a resolução 510/2016, dessa forma o estudo se comprometeu ao acordo científico de não ferir a integridade humana das participantes. Ademais, para preservar a identidade das participantes, será utilizado nomes fictícios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos das discentes, foi perceptível identificar a presença de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, que impossibilitam sua autonomia escolar, como podemos observar nos relatos de Larissa e Amanda: “As atividades não eram adaptadas, e não tinha rampas; eram as minhas colegas que me ajudavam a ir ao banheiro. Era muito difícil ir para sala.” e “não tinha atividades para mim”. As situações relatadas evidenciam a urgência de tornar a escola um ambiente que acolha as subjetividades dos discentes, e não um espaço que perpetue situações excludentes.

A partir das vivências em Educação Emocional, as discentes afirmaram que esse campo da educação as possibilitou refletir sobre as situações capacitistas que vivenciaram no ambiente escolar. Além disso, esse campo as permitiu compreender que elas podem alcançar seus objetivos através da educação, como explanado por Amanda: “Meu maior desejo é aprender a ler para ter autonomia para fazer as tarefas sozinhas. Penso em ir à Universidade, quero ser veterinária”. Ademais, o depoimento de Amanda e Larissa, revelam que a Educação Emocional as fez refletir acerca da importância de elas falarem por si, como pode ser observado a seguir: Eu acho importante eu falar por mim para as pessoas começarem a me respeitar” e “Eu que devo falar por mim. Fico com raiva da discriminação, falo por mim para saberem que sei o que eu quero”.

As narrativas das discentes revelam que a Educação Emocional foi essencial para minimizar o impacto do capacitismo e outras formas de preconceito em suas vidas, empoderando-as e dando visibilidade às suas vozes.

4 CONCLUSÕES

Com base nos relatos das mulheres com deficiência da EJA, este estudo evidenciou

que a Educação Emocional é fundamental, pois ajuda a enfrentar tanto a exclusão relacionada à deficiência quanto o preconceito por não terem concluído os estudos na idade esperada, tornando-se um caminho para o empoderamento. As participantes destacaram que essa abordagem contribuiu para uma vida mais autônoma e para que pudessem falar por si mesmas, o que rompe com a tutela social, fortalece autoestima e identidade, combate o silenciamento histórico vivenciado pelas mulheres e pessoas com deficiência, favorecendo ainda, a garantia de direitos e inspirando outras mulheres.

REFERÊNCIAS

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal; MEDEIROS, Livia Laenny Vieira Pereira de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Sexismo, capacitismo e racismo: Perspectivas Interseccionais. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima. **Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado**. 20. ed. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 97-115.

MORAIS, Vitória Monteiro de. **Vivências de educação emocional para pessoas com deficiência: um caminho para o empoderamento**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa, PB, 2024, p. 55.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e Trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. Tese (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 118. 2008.

7. A CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO JURÍDICO EM LIBRAS: Da Formação de Grupos de Estudo à Proposta de Comissão de Tradução e Interpretação no contexto Jurídico

NASCIMENTO, Leandro Silva do; UNÍNTESE, sr.nascymento@gmail.com

CRUZ, Eliane da Silva; UFPB, elianesc154@gmail.com

FERREIRA, Francileya Emmanuely de Lemos; UNINTER, leyaa.ferreiraa@gmail.com

MONTEIRO, Regina de Fátima Freire Valentim; IFPB, regina.monteiro@ifpb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A atuação do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILP) no contexto jurídico envolve desafios técnicos e linguísticos significativos, especialmente quando se considera a escassez de sinais típicos para os termos jurídicos. Vimos que essas lacunas não estão relacionadas a alguma limitação que a Libras possua enquanto língua pois não há limitação alguma, como enfatiza o diretor da Escola para Surdos de Iowa, J. Schuyler Long, “[a língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva (...) Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades Oliver Sacks recupera essa citação em sua obra Vendo Vozes (1998), ao tratar da riqueza e profundidade da língua de sinais.

A Libras só foi reconhecida como meio legal de comunicação em 2002, com a Lei nº 10.436, ainda que a língua de sinais já existisse no Brasil muito antes desse reconhecimento, como também afirmou Long: “Enquanto houver duas pessoas surdas na face da terra e elas se encontrarem, serão usados sinais”. Mesmo sem respaldo legal a língua de sinais já cumpria há séculos sua função de garantir o direito à comunicação da comunidade surda. A barreira linguística é agravada pela escassez de estudos sobre sua estrutura e pela falta de sinais para termos ases, o que dificulta a formação de glossários e materiais de referência. Como aponta Santos (2016) “outro tópico constatado foi a falta de termos jurídicos traduzidos para a Libras” (p. 127).

A maioria dos conteúdos acessados por pessoas surdas necessita ser previamente traduzida para garantir compreensão, mas 45% dos intérpretes relatam dificuldade em

encontrar materiais de preparação, e os poucos disponíveis “são raras as publicações sobre o tema no Brasil” (Santos, 2016, p. 125–126). Moreno diz em seu E-Book *Estudo da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais* que “toda e qualquer informação que a pessoa surda venha a adquirir e construir cognitivamente deve ser apresentada a ela de maneira visual.” (Moreno, 2022, p. 14). O objetivo geral é apresentar a experiência da criação de um Grupo de Estudos de sinais termo em contexto jurídico e propõe como objetivos específicos criar uma Comissão Permanente para Elaboração de um Glossário de sinais termo Jurídico e desenvolver competências específicas para atuação no campo jurídico.

2 MÉTODO

A metodologia adotada foi baseada na formação de um grupo colaborativo composto por quatro Tradutores e Intérpretes de Libras em formação estudantes do curso de Bacharelado em Letras Libras da faculdade UNÍNTESE. O grupo foi formado a partir da disciplina “Grupo de Estudo de Tradução e Interpretação em Contexto Jurídico”. As reuniões ocorriam semanalmente, às quartas-feiras, por meio da plataforma Zoom e os discentes realizavam a interpretação ao vivo das Sessões de Julgamento do Tribunal de Justiça Militar do Rio Grande do Sul, transmitidas pelo canal oficial do tribunal no YouTube. As sessões eram revistas na reunião da semana seguinte possibilitando uma análise crítica das interpretações com foco na identificação de dificuldades no estudo de terminologias jurídicas e na criação conjunta de sinais quando inexistiam análogos em Libras

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de estudos teve impacto direto no aumento do vocábulo linguístico dos intérpretes e na melhora da qualidade das interpretações em âmbito jurídico. A criação de glossários compartilhados e a gravação de 60 sinais termo contribuíram para a padronização e clareza das interpretações. No entanto, apesar dos avanços essas ações mostraram-se ainda ínfimas para suprir a grande demanda terminológica da área. Todo o processo de tradução, análise terminológica e criação de sinais foi sistematizado por meio de glossários temáticos digitais com registro em vídeo e anotações descritivas. Propõe-se a criação de uma **Comissão para Elaboração do Glossário Jurídico em Libras**, composta por TILPs, profissionais do Direito, professores surdos de Libras, linguistas e pesquisadores. Esses

profissionais garantirão a criação criteriosa e ampla de sinais jurídicos, assegurando à comunidade surda acesso real à Justiça e fortalece o direito à informação e à cidadania linguística.

4 CONCLUSÕES

Diante da dimensão e complexidade do campo jurídico, torna-se urgente a institucionalização desse processo por meio de uma Comissão Especializada que tenha como objetivo otimizar e sistematizar o processo de criação de sinais termo de forma a promover a acessibilidade linguística da comunidade surda aos sinais termo da área jurídica por meio da criação de um glossário bilíngue (Português–Libras) com sinais termo jurídicos. Compete à Comissão identificar os conceitos da área jurídica, pesquisar e selecionar sinais existentes ou propor novos, validar os sinais com a comunidade surda e sistematizá-los em formato visual e descritivo. A Comissão será responsável por documentar o processo, elaborar materiais de referência e divulgar os resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

LONG, J. Schuyler. **The Sign Language: A Manual of Signs.** Chicago: The Standard Printing Co.

MORENO, Ana Regina. **Estudo da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais.** E-book, 2022.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Questões emergentes sobre a interpretação de Libras-Português na esfera jurídica. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 117–129, 2016.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

8. A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFPB ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OCULTA

NUNES, Jeovana Batista de Sousa; Universidade Federal da Paraíba, jeovana.nunes@academico.ufpb.br
FELIX, Maria da Conceição Silva; Universidade Federal da Paraíba, maria.conceicao2@academico.ufpb.br
FREITAS, Niewerton David Souza de; Universidade Federal da Paraíba, niewerton98@gmail.com
SANTOS, Andriely Rodrigues dos; Universidade Federal da Paraíba, andrielyrodrigues@academico.ufpb.br
SILVA, Kyssiane de Oliveira; Universidade Federal da Paraíba, kyssiane@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto do plano de trabalho: “A implementação da política de educação inclusiva para os/as estudantes com deficiência oculta da Universidade Federal da Paraíba” e justifica-se pela urgência em analisar a eficácia das políticas de educação inclusiva e a permanência de estudantes com deficiência na UFPB. Para tanto, o estudo busca identificar, a partir do banco de dados institucional, os cursos que mais acolhem estudantes com deficiência oculta e suas ações a partir do relatório do Comitê de Acessibilidade e Inclusão da UFPB referente ao ano de 2024.

A construção de uma educação inclusiva também é amparada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esta, por sua vez, foi alterada pela Lei nº 14.624/2023 (BRASIL, 2023), que busca fortalecer a inclusão social e a acessibilidade, instituindo o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

A análise da eficiência de programas e ações no contexto de toda essa legislação é crucial para a formação profissional e para a compreensão das ações desenvolvidas junto à comunidade acadêmica.

2 MÉTODO

O método utilizado na pesquisa é o materialismo histórico-dialético, a metodologia qualitativa e os instrumentos e técnicas do processo de investigação recaem na pesquisa bibliográfica e documental, com bases leis, normas, documentos, artigos e livros referentes a

temática do estudo.

3 DISCUSSÃO E RESULTADO

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresenta, em seu relatório de 2024, um panorama das Necessidades Educacionais Específicas (NEE's) de seus discentes, classificando-as e detalhando as ações de apoio. Embora o documento não especifique quais cursos recebem o maior número de alunos exclusivamente com deficiência oculta (como Transtorno do Espectro Autista, TDAH, Transtornos de Ansiedade ou Depressivos, que juntos somam um número significativo de ocorrências em toda a UFPB), ele indica os cursos com a maior quantidade total de estudantes com qualquer tipo de NEE. Dentre eles, destacam-se Medicina (22 discentes), Pedagogia (19 discentes), Psicologia (15 discentes), Artes Visuais e Ciências Contábeis (ambas com 12 discentes), e Letras - Língua Portuguesa (11 discentes).

Em termos de ações institucionais, o CIA UFPB desenvolveu ações para o acolhimento e acompanhamento de com 418 discentes com NEE até o final de 2024. O Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) é um dos mecanismos centrais, realizando editais e pareamentos entre alunos apoiados e apoiadores para suporte acadêmico. O Comitê também participa ativamente da "Recepção dos Feras", orientando os novos ingressantes sobre como solicitar o acompanhamento via SIGAA e divulgando os recursos disponíveis. O Núcleo de Educação Especial (Nedesp), por sua vez, oferece avaliações pedagógicas para dificuldades de aprendizagem e neuroatipicidades, além de orientações a professores e estudantes sobre estratégias de estudo e remoção de barreiras.

A acessibilidade comunicacional e arquitetônica, também, recebe atenção significativa pela equipe de tradutores e intérpretes de Libras da UFPB que atendeu 148 demandas de interpretação em 2024 e atuou garantindo o acesso a aulas de graduação e pós-graduação, viabilizando o acesso aos materiais didáticos em diversos cursos como Pedagogia, Direito e Técnico em Análise Clínica. O Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) atua na promoção da acessibilidade arquitetônica, realizando vivências e laudos técnicos para identificar e propor adequações nos espaços universitários.

4 CONCLUSÕES

Em síntese, a política de inclusão existente na UFPB, serve não só para o ingresso, como também atende a permanência de estudantes que buscam uma educação com respeito à diversidade e igualdade, onde o respeito aos seus limites atenda as necessidades especificadas de cada pessoa com deficiência. E, neste sentido, corroboramos com Almeida (2020), quando relata que a inclusão da pessoa com deficiência, em específico no nível superior, é processual desde as estruturas universitárias quanto metodologicamente. A inclusão não ocorrerá sem que haja políticas afirmativas que visem a continuidade da educação desses estudantes.

As leis existentes impõem questões de ordem jurídica, mas enquanto sociedade é importante contribuir com a eliminação de práticas preconceituosas, em respeito a diversidade e as especificidades. É importante direcionar o olhar as pessoas com deficiência oculta que em muitas situações são invisibilizadas perante a sociedade pelas barreiras, sobretudo, as barreiras atitudinais.

É certo que, a partir das leis, as ações multidisciplinares da sociedade e ações da comunidade acadêmica devem ser melhoradas, mas na prática cotidiana é perceptível que a cultura é conservadora, preconceituosa e de exclusão e é fundamental construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, que transcenda a mera conformidade legal e abrace a diversidade como valor intrínseco. Souza (2023), discute sobre o acesso da pessoa com deficiência às universidades e esse acesso corrobora não só com a diminuição das desigualdades, mas também, um ambiente acadêmico diverso, que abrange as diversidades de pessoas típicas e atípicas. Essa abordagem integrada e proativa é essencial para desconstruir barreiras atitudinais, garantir o suporte necessário e assegurar que todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A inclusão de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Inclusão Social**, 12(3), 233-250, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 14.406, de 20 de julho de 2022, para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para identificação de pessoas com deficiências ocultas ou não visíveis. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14624.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, para fins de cumprimento do parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do parágrafo único do art. 3o da Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122016&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). **CIA em números: 2024**. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/wp-content/uploads/sites/79/sites/236/2025/01/Numeros-do-CIA2024.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, A. Educação superior inclusiva no Brasil: um estudo sobre a mudança cultural nas universidades. **Revista de Políticas Educacionais**, 14(1), 95-109, 2023.

9. A EJA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: Formação docente entre afetos, exclusões e acessibilidade na vivência do PIBID

SILVA, Rislaneane Evely Rodrigues; Universidade Federal da Paraíba, rislaneane@gmail.com

LIMA, Maria Sabrina Pontes de; Universidade Federal da Paraíba, maria.pontes2@academico.ufpb.br

FERNANDES, Marcos Túlio; Universidade Federal da Paraíba, literatulio@gmail.com

SILVA, Henrique Miguel de Lima; Universidade Federal da Paraíba, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência reflete sobre a formação docente inicial no âmbito do PIBID, com base nas vivências em turmas da EJA na Escola Municipal Plácido de Almeida, em Cabedelo/PB. A instituição atende trabalhadores com histórico de interrupções escolares e diversas vulnerabilidades sociais.

Durante a atuação, acompanhamos duas turmas noturnas: ciclo 3 (6º e 7º anos) e ciclo 4 (8º e 9º anos), com estudantes entre 14 e mais de 80 anos. Essa diversidade exigiu posturas pedagógicas sensíveis, ajustadas às experiências e expectativas distintas. Destaca-se ainda a presença de adolescentes transferidos da rede regular para a EJA, muitas vezes rotulados como “alunos-problema”. Embora institucionalmente justificadas como inclusão, essas transferências revelam uma exclusão velada, que atribui à EJA a responsabilidade de acolher sujeitos marginalizados pelo sistema educacional. Este trabalho propõe discutir como a EJA pode ser vista como território de resistência, onde práticas acessíveis e afetivas se tornam centrais na formação de docentes comprometidos com a justiça social.

2 MÉTODO

A abordagem adotada é o relato de experiência, fundamentado na prática pedagógica de bolsistas do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFPB, com base em diários de campo, reuniões pedagógicas e orientações do professor supervisor. As intervenções nas turmas do ciclo 3 e 4 buscaram promover escuta ativa, estratégias acessíveis e respeito ao ritmo de aprendizagem. As atividades priorizaram práticas dialógicas, leitura compartilhada e

produção textual, valorizando os saberes dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que a acessibilidade na EJA vai além de recursos físicos e tecnológicos: manifesta-se no afeto, na linguagem acolhedora e na escuta ativa. O PIBID mostrou que atuar na EJA exige sensibilidade, criatividade e ruptura com métodos Engessados.

A discrepância etária entre os estudantes evidenciou a complexidade do contexto, exigindo planejamento inclusivo e negociação constante. Enquanto os mais velhos traziam experiências de vida ricas e respeito à escola, os mais jovens enfrentavam conflitos típicos da adolescência e marcas de fracasso escolar.

A realocação de adolescentes considerados “inadequados” pela rede regular para a EJA evidencia uma exclusão institucionalizada. A EJA, nesse cenário, torna-se espaço de resistência ao acolher e valorizar esses sujeitos.

Apesar das dificuldades, práticas afetivas e escuta ativa fortaleceram vínculos, gerando engajamento e confiança. Os adultos e idosos inicialmente resistentes se mostraram motivados ao se sentirem respeitados.

Por outro lado, dificuldades como a escassez de materiais e o transporte precário dificultaram a permanência dos bolsistas, sendo o deslocamento viabilizado por um professor voluntário. A mobilidade, nesse contexto, também se configura como desafio à permanência nos estágios periféricos. Como defendem Freire (1996), Arroyo (2006) e Hooks (2018), a construção de práticas inclusivas exige compromisso ético, escuta e afetividade elementos fundamentais para romper com a lógica meritocrática e excludente da educação tradicional.

4 CONCLUSÕES

A experiência no PIBID com turmas da EJA revelou a escola como território de resistência e construção coletiva. A convivência com sujeitos historicamente excluídos proporcionou uma formação docente permeada por afetos, escutas e aprendizados significativos.



Conclui-se que a formação inicial precisa incluir reflexões sobre acessibilidade pedagógica, afetividade e permanência. A inclusão se concretiza nas práticas diárias, na escuta dos sujeitos e na disposição de ensinar e aprender com o outro. A EJA, portanto, é espaço de luta, resistência e reinvenção da prática docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

10. ABORDAGENS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LITERATURA PARA ALUNOS NEURODIVERGENTES: Estratégias Pedagógicas Inclusivas No Ensino Básico

SILVA, Júlia Maria Nascimento Bezerra, Universidade Federal da Paraíba, julia.maria9@academico.ufpb.br

MARCONI, Amanda Vitória de Oliveira, Universidade Federal da Paraíba, amandamarconi.letras@gmail.com

FERREIRA, Maria Ludimila da Silva, Universidade Federal da Paraíba, maria.ludimila@academico.ufpb.br

RODRIGUES, Sílvia Sérgio Oliveira, Orientador, sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA, Henrique Miguel de Lima, Orientador, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva e acessível representa um dos maiores desafios e compromissos das escolas públicas brasileiras, especialmente da educação básica. Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), fortaleceu-se o entendimento de que o acesso à escola deve ser universal, assegurando condições adequadas a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No entanto, embora os marcos legais garantam o direito à inclusão, a realidade cotidiana das escolas públicas ainda revela inúmeras barreiras, que podem ser de natureza física, pedagógica, atitudinal e comunicacional, que dificultam a plena participação dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o papel dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam diretamente nas salas de aula, torna-se central na construção de práticas efetivamente inclusivas.

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho busca refletir sobre a importância das abordagens multimodais no ensino de literatura para alunos neurodivergentes, com foco no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas no ensino básico. Os objetivos tangem em: Analisar o impacto das abordagens multimodais, com foco em histórias em quadrinhos (HQs) e literatura contemporânea, na compreensão e engajamento de alunos neurodivergentes no ensino de literatura do ensino básico; Propor estratégias pedagógicas inclusivas baseadas na utilização de diferentes linguagens e formatos literários, visando

facilitar a acessibilidade cognitiva e a participação plena de estudantes neurodivergentes na sala de aula; Discutir a relevância da formação continuada de educadores para a implementação de práticas de ensino de literatura que considerem as especificidades de aprendizagem de alunos neurodivergentes, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz.

A pesquisa nasce da experiência vivenciada no projeto de Iniciação à Docência (PIBID), no qual foi possível observar, no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFPB - Campus Cabedelo, a notável facilidade de interpretação e engajamento de alguns alunos neurodivergentes com diferentes formatos literários, como histórias em quadrinhos (HQs) e obras de literatura contemporânea. Essa vivência inicial demonstrou o potencial de diversificar os recursos e as linguagens no processo de ensino-aprendizagem da literatura, superando as limitações do texto linear tradicional para promover uma compreensão mais profunda e significativa.

As experiências relatadas refletem tanto os desafios enfrentados no dia a dia do ensino de literatura quanto às estratégias e soluções que podem ser desenvolvidas por educadores para transpor barreiras, buscando contribuir para uma educação de fato inclusiva que perpassa por ações assertivas, afetivas e exitosas, especialmente no que tange ao acesso e à fruição literária por parte de estudantes neurodivergentes.

2 MÉTODO

A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica exploratória de viés indutivo e análise qualitativa sobre as intersecções entre o ensino de literatura, as neurodiversidades e as estratégias pedagógicas inclusivas. Serão consultados estudos e artigos que abordam o uso de diferentes linguagens e mídias – como histórias em quadrinhos (HQs), audiolivros, vídeos e adaptações – como ferramentas de mediação literária. Essa revisão é fundamental para embasar teoricamente a proposta de abordagens multimodais e identificar as melhores práticas que promovam a acessibilidade cognitiva e o engajamento de alunos com perfis de aprendizagem variados.

A literatura existente, incluindo trabalhos como os de Ferraioli e Harris (2011), que discutem a inclusão educacional efetiva de alunos com autismo, Bagarollo, Ribeiro e

Panhoca (2013), que exploram o brincar sob a perspectiva histórico-cultural, e o autor Castro (2005), que discute a importância da reflexão crítica na formação de professores para a inclusão.

Esses fundamentos nos oferece subsídios para compreender as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem de crianças neurodivergentes, auxiliando na proposição de estratégias didáticas alinhadas às suas necessidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise, embasados na revisão bibliográfica e, principalmente, nas observações empíricas decorrentes da experiência no PIBID, revelam um panorama promissor para a aplicação de abordagens multimodais no ensino de literatura para alunos neurodivergentes. Foi notado que, sobretudo em salas de ensino médio, a mudança do eixo literário para formatos mais inclusivos proporcionou uma melhora cognitiva evidente nos estudantes. Isso se manifestou não apenas na alteração positiva das notas e do desempenho acadêmico, mas também em um aumento significativo do interesse e do engajamento pelas disciplinas que incorporam essa acessibilidade. A capacidade de interpretação e fruição literária desses alunos foi ampliada, demonstrando que a diversificação dos recursos pedagógicos, como o uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) e literatura contemporânea com diferentes linguagens, impacta diretamente na efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

A experiência demonstrou que a acessibilidade pode e deve abrir portas no campo da aprendizagem literária. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre as características de cada aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, para a construção das aulas e sua inclusão na turma (Ferraioli; Harris, 2011). Tal compreensão permite que o educador adapte o material, a linguagem e as atividades, garantindo que a literatura não seja uma barreira, mas sim um caminho para o desenvolvimento cognitivo e social. É imperativo que esse processo de adaptação e inovação pedagógica seja ativamente apoiado pela escola, para que o professor não se sinta incapaz ou frustrado com o desenvolvimento do seu trabalho (Castro, 2005). O suporte institucional, a formação continuada e a disponibilidade de recursos são elementos



fundamentais para que as abordagens multimodais não sejam vistas como iniciativas isoladas, mas como parte integrante de uma política educacional verdadeiramente inclusiva e representativa.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa, ao explorar as abordagens multimodais no ensino de literatura para alunos neurodivergentes, objetiva clarificar que a introdução de novas literaturas e de novas maneiras didáticas acessíveis a todos deve ser não apenas considerada, mas efetivamente implementada na sala de aula. Os resultados práticos e a discussão teórica reforçam que este é um caminho viável para a inovação pedagógica e para a promoção da representatividade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 1, p. 107-120, 2013.

FERRAIOLI, S. J.; HARRIS, S. L. Inclusão educacional efetiva de alunos com autismo. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

CASTRO, R. C. M. D. Vozes no silêncio: Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 21, p. 123-163, 2005.

11. ACESSIBILIDADE DIGITAL DE PROJETOS DE EXTENSÃO DA UFPB COM PERFIS NO INSTAGRAM

SILVA, Rúbia Marinho Melo da; Universidade Federal da Paraíba, rubiamarinho@outlook.com

SILVA, Alzira Karla Araújo da; Universidade Federal da Paraíba, alzirakarlaufpb@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a acessibilidade tecnológica no contexto da Extensão Universitária é essencial, considerando a natureza pública da atividade universitária e o impacto social dos projetos de extensão na promoção da educação e da cultura. Ademais, as Instituições de Ensino Superior devem observar o princípio da publicidade, conforme estabelecido pela Lei de Acesso à Informação, Nº 12.527/2011 (Brasil, 2011).

Este resumo expandido resulta da pesquisa de Medeiros (2024, p. 16) cujo objetivo é “diagnosticar a acessibilidade digital dos projetos de extensão do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba vigentes em 2024, por meio dos conteúdos publicizados na mídia digital Instagram”. Busca-se destacar a importância da aplicação de técnicas de acessibilidade nas publicações dos projetos de extensão da UFPB, promovendo sua adoção e incentivando a replicação dessas práticas em outras instituições de ensino.

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, e abordagem metodológica qualitativa e quantitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica e documental. O corpus da investigação é composto pelos projetos de extensão do Departamento de Ciência da Informação do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (DCI/CCSA/UFPB). O tipo de amostragem adotado foi o intencional, que se caracteriza pela seleção de casos considerados representativos do universo pesquisado (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010). Nesse sentido, foram definidos como critérios de inclusão que os projetos possuísem perfil ativo no Instagram e tivesse realizado ao menos uma publicação no período de 1º de agosto a 30 de setembro de 2024.

A coleta de dados dos projetos de extensão vigentes do DCI ocorreu no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas e nos resultados dos editais do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) e do Programa UFPB No Seu Município (NSM), ambos da Coordenação de Programas de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão da UFPB.

Os coordenadores dos projetos foram contatados por e-mail para identificar quais mantinham perfis ativos no Instagram. Constatou-se que, dos 15 projetos identificados, 4 não foram localizados ou não tiveram seus perfis informados, 6 não utilizavam o Instagram, e 5 mantinham perfis ativos na plataforma.

Prosseguiu-se para a fase de investigação em fontes de informação, a fim de identificar diretrizes nacionais e internacionais relacionadas à acessibilidade digital. Em sequência, partiu-se para a análise das publicações em outubro de 2024.

Para a coleta e organização dos dados, foram utilizados como instrumentos a observação sistemática (aplicada à análise das postagens do feed), software Excel e o leitor de tela Non-Visual Desktop Access (NVDA).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Edital PROEX Nº 13/2024 PROBEX, foram aprovados 52 projetos de extensão vinculados ao CCSA, dos quais 14 do DCI. Já no Edital PROEX Nº 9/2024 do Programa UFPB NSM, o DCI teve 1 projeto aprovado. Assim, dos 15 projetos vigentes em 2024, selecionou-se os 5 que mantinham perfis ativos no Instagram.

No que se refere ao mapeamento das diretrizes nacionais, destaca-se o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), adotado pelo Governo Federal. No âmbito internacional, sobressaem-se as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (Web Content Accessibility Guidelines - WCAG) 2.0, que se baseiam nos princípios de perceptibilidade, operacionalidade, compreensibilidade e robustez. Essas diretrizes estabelecem três níveis de conformidade: A (mínimo), AA e AAA (máximo) (W3C Brazil Office, 2014).

A análise dos projetos de extensão do DCI indicou que nenhum deles atingiu os níveis mínimos de conformidade estabelecidos pelas WCAG no que diz respeito à utilização de recursos de audiodescrição (AD), texto alternativo (TA), legenda em vídeos e tradução em LIBRAS. Ressalta-se que a adoção de técnicas de acessibilidade demanda capacitação

específica, tanto para o uso adequado dessas ferramentas quanto para a edição de vídeos e o domínio das funcionalidades da interface do Instagram. As recomendações direcionadas aos projetos analisados encontram-se no Guia de Acessibilidade em Mídias Sociais: técnicas e agentes de usuários (Figura 1).

Figura 1 – Guia de Acessibilidade em Mídias Sociais



Fonte: Medeiros e Silva (2024)

O guia reúne a legislação vigente e relaciona acessibilidade e extensão universitária. Cita técnicas, design das imagens e agentes de acessibilidade digital. Lista cursos sobre acessibilidade (Medeiros; Silva, 2024).

4 CONCLUSÕES

O diagnóstico realizado nos projetos de extensão do DCI evidenciou que, embora as atividades sejam divulgadas à sociedade, elas não são plenamente acessíveis às pessoas com deficiência (PCDs), especialmente no que se refere ao princípio da perceptibilidade, conforme estabelecido pelas diretrizes internacionais WCAG. Essa limitação compromete a efetividade dos direitos de inclusão.

A análise demonstrou que os 5 projetos de extensão avaliados encontram-se no nível de conformidade nulo em relação às diretrizes mencionadas, ou seja, não incorporam os requisitos mínimos de acessibilidade digital. Diante desse cenário, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre a acessibilidade digital na Extensão Universitária, incluindo outros departamentos e centros da UFPB, bem como promovam a replicação do estudo em diferentes instituições de ensino superior e acesso à

informação. Faz-se necessário o conhecimento da legislação sobre acessibilidade, capacitações para o uso de técnicas para acessibilidade digital como os recursos de audiodescrição, texto alternativo, legenda em vídeos e tradução em LIBRAS e sua aplicação nos conteúdos dos projetos de extensão publicitados no Instagram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano 190, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernando Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 2024.

MEDEIROS, Rúbia Marinho de. **Acessibilidade digital em projetos de extensão do Departamento de Ciência da Informação/CCSA/UFPB.** Orientadora: Alzira Karla Araújo da Silva. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

MEDEIROS, Rúbia Marinho de; SILVA, Alzira Karla Araújo da. **Guia de Acessibilidade em Mídias Sociais:** técnicas e agentes de usuários. 23 f. João Pessoa: UFPB, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Extensão. **Editais PROEX Nº 09/2024:** Programa UFPB No Seu Município: exercício 2024. João Pessoa: UFPB, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12QJv3h70f0B-U0cHZL8K-nyipakFn0xR/view>. Acesso em: 5 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Extensão. **Editais PROEX Nº 13/2024:** Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX: exercício 2024-2025. João Pessoa: UFPB, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16xXFJB1gb_CmF1II_lipdl6O2NNPpK9R/view. Acesso em: 5 out. 2024.

W3C BRAZIL OFFICE. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0.** São Paulo: W3C Brazil Office, 2014. Disponível em: <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-br/WCAG20-pt-br-20141024/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

12. A IMAGINAÇÃO TÁTIL: Experiência de criação com máscaras

CORDEIRO, Lucas Henrique Alvino; Universidade Federal da Paraíba, lucckaz.saturno@gmail.com

COSTA, Robson Xavier da; Universidade Federal da Paraíba, robsonxavierufpb@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As ações educativas dessa proposta tiveram como objetivo explorar a inclusão e acessibilidade cultural para o público com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), em João Pessoa, na Paraíba, com objetivo que os estudantes possam articular práticas pedagógicas com questões de autoconhecimento tátil durante as oficinas de máscaras, visando desenvolver autonomia e afetividade dos participantes. A experiência foi desenvolvida por meio do Projeto Artes Visuais & Inclusão da UFPB, coordenado pelo Dr. Robson Xavier da Costa, que tem como objetivo a formação dos estudantes do curso de Artes Visuais (UFPB), proporcionando o acesso a área nos campos da arte-educação, inclusão e a acessibilidade cultural, com ênfase na inserção de pessoas com deficiências (PCDs) e pessoas da terceira idade. Esta experiência foi realizada no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC).

2 MÉTODO

A ideia de autoconhecimento tátil, foi explorada desenvolvendo máscaras feitas manualmente com materiais recicláveis, em que o público explorou seu entendimento e suas maneiras de se enxergar. Trabalhamos com observação participante aproximando teoria e prática em artes visuais, buscando desenvolver concepções críticas e artísticas. Introduzimos diálogos provocativos com o propósito de abordar temáticas específicas permeadas por contextos históricos, sociais e culturais inseridos na realidade dos participantes, de acordo com Gohn:

Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. (Gohn, p.18. 2013).

Figura 1 - Desenvolvimento das atividades



Fonte: Acervo do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2025).

Com a produção de máscaras, dialogamos primeiramente com o contexto artístico contemporâneo, usando como referência as cabeças de cerâmica da artista visual pernambucana Christina Machado. Após isso, apresentamos algumas máscaras feitas de papel machê, e os materiais que iríamos usar durante os encontros. Com isso, a realização do processo de preparação do papel machê, as escolhas de cada expressão tátil, com cada cor de tinta que queria representar, os participantes tiveram total liberdade de escolha em suas criações de cada máscara. E no encerramento, após finalizarmos as máscaras, os participantes experimentaram as mesmas no rosto e por meio de uma roda de conversa com os participantes compartilharam suas vivências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros foram realizados semanalmente, com uma média de 3 a 7 participantes, na faixa etária de 5 a 12 anos de idade. Foi introduzida a proposta das máscaras feitas por papel machê, os quais alguns dos participantes não tinham conhecimento sobre a técnica em que, após isso, mostraram-se interessados. Observamos a experimentação dos participantes com a produção das máscaras, e também as percepções sonoras que

produziam rasgando papéis, ou com mistura da cola branca. Além disso, as percepções sensoriais exploramos o olfato e o tato, em contato a textura do papel machê e o cheiro dos materiais usados nas oficinas. Os participantes demonstram dificuldades em algumas etapas, com isso, os educadores fizeram adaptações de ferramentas das atividades auxiliando na sensibilidade tátil, olfativa ou sonora. Deixamos que os participantes escolhessem as cores para pintarem suas máscaras. No final, em todas as oficinas os participantes demonstraram interesse e organização durante a produção, mesmo com as dificuldades durante, conseguiram encontrar soluções rápidas para concluir suas produções.

Figura 2 - Desenvolvimento das atividades



Fonte: Acervo do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2025)

4 CONCLUSÕES

O recorte do projeto AV & Inclusão da UFPB promoveu ações que incentivaram a participação de crianças com deficiências visuais, em práticas sensoriais e táteis. As vivências possibilitaram interagirmos com os participantes estimulando as habilidades e desenvolvendo a autonomia criativa. As atividades fortaleceram o desenvolvimento criativo nas produções artísticas e a socialização do grupo, o processo possibilitou o posicionamento

crítico e sensível em relação às artes visuais, promovendo a inclusão e acessibilidade culturais.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Cristiana. **Minha Cabeça, Nossa Natureza**. Catálogo da Exposição. Usina Cultural Energisa. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Cortez. 2013.

13. A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - PB

SILVA, Ednalva Euzebio da Silva. UFPB, ednalvaeuzebio@academico.ufpb.br

MARTINS, Maurício Rebelo. UFPB, maurebelo@gmail.com

GONZAGA, Annatallya Felix da Silva. UFPB, annatallyagonzaga@gmail.com

SILVA, Natalice Freire da. UFPB, natalicefreire23@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar minha experiência, decorrente do Estágio Supervisionado I, na Educação não escolar, desenvolvido na Subsede do Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA, Campus III. O estágio teve a supervisão da suplente local e da estagiária bolsista.

A educação não formal é uma abordagem de ensino que ocorre fora do contexto escolar, apresentando um currículo adaptável. Ela envolve interações que ocorrem fora das salas de aula, reunindo diversos grupos, incluindo crianças, jovens, adultos e pessoas idosas.

Entretanto, o CIA, em conjunto com o Programa de Apoio a Estudantes com Deficiência (PAED), funciona como uma consultoria especial que se relaciona diretamente com o gabinete da reitoria. Isto é, o CIA como um órgão da Universidade Federal da Paraíba, foi instituído em 26 de novembro de 2013 por meio da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI).

2 METODOLOGIA

Primeiramente, visitei o local de estágio, na qual fui recepcionada com uma conversa inicial pela suplente e pela estagiária bolsista da subsede do campus III. Realizei um diagnóstico da realidade institucional, observando o espaço físico, os recursos disponíveis, a acessibilidade, bem como o perfil dos estudantes atendidos. A partir desse diagnóstico, foi possível planejar ações assertivas à realidade da Instituição, sendo sistematizado os dias e horários de atuação como estagiária; onde houve 10 horas de observação participativa e planejamento, 20 horas de intervenção.

Entre as atividades, destaca-se a atuação como debatedora em uma roda de

conversa no seminário “Construindo pontes e desconstruindo muros”. Este evento evidenciou as dificuldades enfrentadas em relação à inclusão e acessibilidade no ensino superior; além disso, outras ações foram realizadas ao longo do estágio, abordando questões relacionadas à deficiência visual, cegueira ou baixa visão. Essas ações incluíram: credenciamento, confecção de cards, exibição de filmes e vídeos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de toda a minha experiência de estágio, tive diversas oportunidades e conquistas. Todas as tarefas realizadas foram voltadas para destacar as particularidades dos estudantes com deficiência visual na UFPB, onde a chave se transformou em fechadura. No seminário do CIA, intitulado “Construindo pontes e desconstruindo muros”, estive presente no credenciamento pela manhã e, à tarde, atuei como debatedora sobre a experiência compartilhada entre o apoiador e o apoiado, momento em que confirmei a relevância do CIA na Universidade.

Como debatedora, compartilhei minhas experiências como estudante com deficiência visual, vivências que abrangem todo o campus III. A sociedade carrega estigmas negativos significativos em relação às pessoas com deficiência. Por meio desses eventos, o programa aluno apoiador tem sido fortalecido, o que é fundamental para o meu crescimento em autonomia. Enfrento muitos obstáculos na Universidade, incluindo a falta de acessibilidade em alguns locais e a resistência de certos professores em fazer adaptações ou disponibilizar materiais para que eu possa acompanhá-los pelo tablet.

De acordo com a lei 13.146/2015, que tem como objetivo promover a inclusão social e o exercício da cidadania, é direito do estudante ser atendido pelos professores em suas necessidades adaptativas. Entretanto, ainda observo comportamentos capacitistas. “O capacitismo refere-se ao preconceito dirigido a indivíduos com deficiências. Ocorre quando há avaliações que a desvalorizam em relação a seu potencial” (CIA, 2025, p.3). Percebo olhares críticos, que questionam minha participação ativas nos eventos ou a preocupação se vou ocupar vagas em projetos institucionais.

Desenvolvi todo o meu estágio em torno desse tema, que foi compartilhado no Instagram da subsede do CIA. Diante disso, elaborei um vídeo do evento e diversos cards abordando a questão: “Você sabia? Existem pessoas com deficiência visual que são cegas e

aquelas com baixa visão” (Manual de orientações ao estudante apoiador, 2016, p. 20-21). Além disso, o filme “Castelos de Gelo” foi apresentado para turma de ingressantes, narrando a trajetória de uma patinadora que, após um acidente, perde a visão e precisa enfrentar essa nova situação. Os desafios encontrados na Universidade são semelhantes, visto que a falta de apoio pedagógico e de estudantes bolsistas torna a permanência do estudante ainda mais difícil.

4 CONCLUSÕES

Por meio do estágio, foi possível abordar o tema deficiência visual ou baixa visão. Tema esse que não é amplamente divulgado no meio acadêmico. Percebemos que isso ajudou a destacar a presença de estudantes com deficiência visual ou baixa visão. Os seminários promovidos pelo CIA facilitaram a divulgação do programa e afirmaram um posicionamento contra o capacitismo. Com o PAED, os discentes com deficiência podem conhecer a iniciativa e requisitar um assistente, o que apoia sua permanência na Universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Comitê de Inclusão e Acessibilidade. **Manual de orientações ao estudante apoiador.** João Pessoa: UFPB, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **O capacitismo e a pessoa com deficiência.** João Pessoa: Comitê de Inclusão e Acessibilidade, 2025.

ANEXOS

Fotos 1 - Seminário do CIA



Fonte: Ednalva, 2024.

Foto 2 - Cards

Você sabia? Existe a pessoa com deficiência visual total e com baixa visão. Estagiária: Ednalva Euzebio da Silva Estágio I, no CIA - Campus III	Deficiência Visual Total ● É definida por acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo de visão inferior a 20° no melhor olho. ● Ela é caracterizada pela perda total da visão, inclusive ausência de percepção de luz. Visão subnormal ou baixa visão ● Considera-se baixa visão aquela em que a acuidade visual fica entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. ● Ainda têm casos em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°. Estagiária: Ednalva Euzebio da Silva	Orientações ⚠ Ao falar com um deficiente visual não é necessário alterar sua voz. ⚠ Cegos não enxergam gestos e fisionomia. ⚠ Evite usar os verbos olhar/ver, eles "enxergam" com as mãos. ⚠ Refira-se a ele pelo nome. ⚠ Ao guiar um cego, deixe-o segurar seu braço, o seu movimento o orienta. Estagiária: Ednalva Euzebio da Silva
--	--	---

Fonte: Ednalva, 2024.

14. A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL NO INSTITUTO FEDERAL: Um relato de experiência de estágio

SOUZA, Gabriel; Universidade Federal da Paraíba, gsa@academico.ufpb.br

ISSAMARA, Iasmyn; Universidade Federal da Paraíba, iasmyn.issamara@gmail.com

MELO, Silvana; Instituto Federal da Paraíba, sylvanacfmelo@gmail.com

SIMÕES, Henrique; Universidade Federal da Paraíba, henriquejsimoes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este relato compartilha vivências de um estágio em Psicologia Escolar com ênfase na educação inclusiva, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa.

Os Institutos Federais são instituições públicas voltadas à educação profissional e tecnológica, ofertando cursos do ensino médio técnico integrado à pós-graduação. Constituem-se como espaços privilegiados de aprendizagem e inovação, com potencial de impactar positivamente a vida de adolescentes e jovens, especialmente em vulnerabilidade social (Pacheco, 2012; Feitosa, 2017).

A perspectiva de inclusão e acessibilidade adotada neste trabalho defende a participação social plena e equitativa de todas as pessoas. Por isso, durante o estágio, priorizamos a atuação junto a diversos atores institucionais, visando mediar processos de desenvolvimento humano e aprendizagem que favorecessem o pertencimento, a permanência educativa e o êxito. A atividade central do primeiro semestre do estágio consistiu na realização de um **Mapeamento Institucional**, orientando diagnósticos e intervenções voltadas à promoção de uma cultura escolar inclusiva.

2 MÉTODO

A inserção no contexto institucional ocorreu por meio de escuta ativa, observação participante e diário de campo, baseadas no modelo de Intervenção Institucional (Marinho-Araújo, 2015), tendo o Mapeamento Institucional como principal dispositivo metodológico. A equipe envolvida foi composta por dois estagiários, uma supervisora de campo e um supervisor teórico.

O processo incluiu interações com gestores, estudantes, professores e outros profissionais, além da análise de documentos institucionais. O mapeamento permitiu compreender o Instituto como um campo de forças em disputa, identificando tensões e potencialidades nos processos inclusivos. Essa ferramenta viabilizou uma leitura crítica e contextualizada do cotidiano institucional, subsidiando ações que dialogam com a complexidade da inclusão em escolas públicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento revelou aspectos promissores e desafios relacionados à consolidação de práticas inclusivas no IFPB. Como ponto positivo, destacou-se a articulação intersetorial em projetos como o “**Tamo Junto**”, voltado à promoção de direitos educacionais, diversidade e inclusão. Tais ações demonstram abertura institucional a práticas alinhadas à justiça social. Contudo, emergiram fragilidades estruturais e relacionais que impactam a efetivação da inclusão, como: escassez de reuniões sistemáticas entre os atores educacionais, sobretudo nas equipes multiprofissionais, dificultando a construção de estratégias integradas de acompanhamento; ausência de uma cultura institucional de diálogo continuado, que fragiliza a detecção precoce de barreiras à aprendizagem e a superação de exclusões sutis ou naturalizadas.

Evidenciou-se também o aumento de afastamentos docentes por questões de saúde mental, reforçando a urgência de políticas institucionais de cuidado, no contexto dos processos educativos. As queixas escolares, frequentemente associadas às mudanças no perfil dos estudantes, indicam que a Psicologia Escolar deve ir além do suporte individual, atuando na transformação das condições institucionais para que sejam mais justas, acolhedoras e inclusivas.

Apesar de investimentos em assistência estudantil e infraestrutura, a falta de espaços acessíveis de convivência e problemas de manutenção comprometem o senso de pertencimento e o uso pleno dos ambientes escolares, sobretudo por pessoas com deficiência. A inclusão, portanto, exige reorganizações simbólicas, espaciais e relacionais, que garantam a participação ativa de todos no cotidiano escolar. Como aponta Pacheco (2012, p. 9), “a escola, seja do nível que for, é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível”. Assim, fortalecer a

escola como território de vínculos e equidade é condição fundamental para uma inclusão efetiva.

4 CONCLUSÕES

O estágio em Psicologia Escolar proporcionou uma imersão crítica no contexto institucional e possibilitou a construção de um olhar ampliado sobre os desafios e possibilidades da inclusão no IFPB. As ações desenvolvidas evidenciam que a Psicologia Escolar, quando orientada por uma abordagem institucional e comprometida com os direitos humanos, é estratégica na mediação de processos educacionais inclusivos.

Ao integrar os saberes da Psicologia Escolar às demandas cotidianas do IFPB, reafirma-se a importância de formar profissionais sensíveis às desigualdades e comprometidos com a construção de políticas públicas inclusivas. Defendemos, assim, uma Psicologia Escolar que atue como agente de transformação, e uma educação inclusiva que ultrapasse a lógica adaptacionista, visto que a inclusão demanda uma reformulação crítica da cultura escolar em favor da participação plena de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- FEITOSA, L. R. C. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior**. 299 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: Guzzo, R. S. L. (Org.) **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2015.
- PACHECO, E. M. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo, SP: Moderna. 2012.
- SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

15. AUTISMO: Um enfoque na saúde mental e na valorização da vida

RAMOS, Thais Monara Bezerra; Faculdade de Ciências de Timbaúba,

thais.ramos@faculdaadedetimbauba.edu.br

XAVIER, Morgana Paz de Freitas; Faculdade de Ciências de Timbaúba,

morgana.xavier@faculdaadedetimbauba.edu.br

SILVA, Anna Regina Gomes da; Faculdade de Ciências de Timbaúba, reginanna79@gmail.com

NASCIMENTO, Aline Sheilla Cabral Silva; aline.sheilla@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946) define saúde como um estado integral de bem-estar físico, social e mental. Nesse contexto, saúde mental é entendida como a condição em que a pessoa é capaz de perceber e lidar com o estresse ou cansaço psicológico diário.

Dentre os diversos transtornos mentais presentes, encontra-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que consiste em um tipo de transtorno que afeta diversos aspectos da vida social, destacando-se pela dificuldade de comunicação. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento que se manifesta por meio de desafios na comunicação social e comportamentos repetitivos ou restritivos. Pesquisas indicam que indivíduos autistas apresentam maior propensão a desenvolver transtornos de saúde mental, como ansiedade, depressão e distúrbios do sono. Entender essas comorbidades é fundamental para assegurar uma abordagem holística ao bem-estar do indivíduo autista (Costa, Soares, Araujo, 2021).

A finalidade da atividade foi fomentar o bem-estar, a socialização e a inclusão em locais públicos. Este trabalho objetiva relatar a experiência da participação de docentes e discentes do curso de enfermagem em uma caminhada inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realizada no município de Macaparana-PE, por profissionais de saúde, familiares e voluntários.

2 MÉTODO

Este estudo traz um relato de experiência, uma abordagem que, de acordo com Gil (2008), possibilita ao pesquisador compartilhar seus saberes, vinculando-os à literatura científica.

A equipe responsável pela organização da caminhada era composta por profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e educadores físicos, com colaboração com familiares de indivíduos autistas, escolas da rede pública e privada além de instituições de ensino superior como a Faculdade de Ciências de Timbaúba. Cerca de 80 pessoas autistas, com idades entre 6 e 28 anos, participaram do evento, acompanhadas por seus responsáveis ou cuidadores. A atividade ocorreu pelas principais ruas da cidade, com um percurso de 1,5 km, sinalização visual, intervalos programados e assistência sensorial. A caminhada já é um marco na cidade e os alunos participam desde 2022.

As etapas de preparação da caminhada acontecem um mês antes de sua realização que ocorre sempre na primeira semana de abril, e contam com as seguintes etapas :Encontro de recepção com as famílias; Exibição de pictogramas ilustrando cada etapa da atividade; Área de preparação sensorial (fones de ouvido com cancelamento de ruído, brinquedos para regulação, etc.). Estabelecimento de sinais para comunicação alternativa. Os discentes se organizaram levando faixas e cartazes alusivos a valorização da vida e da saúde mental de portadores e familiares do TEA.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento que se manifesta por desafios contínuos na comunicação e nas relações sociais, além de padrões de comportamento restritivos e repetitivos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2023), aproximadamente 1 em cada 100 crianças no mundo é diagnosticada com autismo.

Nesta perspectiva a caminhada, a comunidade que mesmo com a comunicação verbal prejudicada devido falta de entendimento das demandas sensoriais, sociais e comunicativas, eles podem ser enfáticos na sua participação na sociedade e preservação da saúde mental.

No entanto o município de Macaparana realiza alguns anos está vivencia sempre na primeira semana do mês de abril, é importante destacar que a caminhada é uma prática regular de atividade física é um dos fatores de proteção mais reconhecidos para a saúde mental, contribuindo para melhorias no humor, na qualidade do sono e na autoestima (WHO, 2022).

De acordo com a pesquisa de Kley *et al.* (2024) a caminhar em grupo, oferece experiências importantes de pertencimento, relaxamento e estímulo cognitivo, elementos que estão diretamente relacionados à saúde mental positiva. Ademais, as atividades físicas inclusivas representam um meio prático de promover a inclusão social, uma vez que incentivam a participação ativa de pessoas autistas em espaços públicos e ajudam a diminuir o estigma.

A valorização da vida é um tema central em contextos de saúde mental, lamentavelmente, indivíduos autistas, particularmente adolescentes e adultos que necessitam de suporte leve, enfrentam um risco consideravelmente elevado de suicídio em relação à população em geral (Bandeira, Godoi, Jesus, 2025).

Nesse contexto, iniciativas como caminhadas inclusivas, que fomentem o bem-estar emocional e destacando a relevância da inclusão como um elemento essencial para a saúde mental e valorização da vida.

A integração entre autismo, saúde mental, atividade física e valorização da vida deve ser considerada em políticas públicas, projetos sociais e práticas educativas. A caminhada, por ser uma atividade de fácil acesso e baixo custo, torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão, estímulo à autonomia e fortalecimento da identidade de pessoas autistas (Lima, 2022).

4 CONCLUSÕES

A experiência de caminhar com pessoas autistas revelou-se enriquecedora e transformadora para todos os envolvidos, tanto participantes quanto organizadores. Além dos benefícios físicos e emocionais, a atividade destacou a relevância de utilizar os espaços públicos de maneira acessível e inclusiva. A experiência destaca a importância de políticas públicas que promovam o lazer inclusivo, priorizando a valorização da neurodiversidade e o fortalecimento das relações comunitárias.

Quando bem planejadas e adaptadas, atividades simples podem ter um efeito significativo na saúde mental, socialização e qualidade de vida de pessoas com autismo. O êxito desta trajetória evidencia que a inclusão transcende a teoria: ela se edifica por meio de vivências práticas e emocionais.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lana Gisele Borges; GODOI, Cintia Neves; DE JESUS, Edna Maria. Neurodiversidade e direito à saúde: a dignidade da pessoa com autismo. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 8720-8747, 2025.

COSTA, Igor Cardoso; SOARES, Jeanne Vieira; ARAÚJO, Paulo Henrique. A arte no processo de desenvolvimento de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e19310817311- e19310817311, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Luis Eduardo Pina. A importância do (a) profissional de educação física para a integração social da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Anais do XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2022.

MENESES, Elieuzza Andrade *et al.* Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 174-188, 2020.

OMS-ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autismo**. 15 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

16. A EXPERIÊNCIA DOS “EXPLORADORES”: Uma Proposta de Avaliação Gamificada

BRUM, Aline Benevides Câmara; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Tibau do Sul/RN; alinebcbum@gmail.com

CÂMARA, Andreza Benevides; Professora Especial da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte; dedezacamara123@gmail.com

DANTAS, Maria Tereza Gonçalves Lemos; Professora de Classe Hospitalar; mariaterzagldantas@gmail.com

SILVA, Luzia Mônica da; Professora Classe Hospitalar; lmonica10@gmail.com

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral; Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede (Profei) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); franciscacabral@uern.br

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é um recorte da pesquisa “Gamificação como acessibilidade para a aprendizagem de alunos com e sem deficiência em uma escola municipal em Tibau do Sul/RN – Brasil” de grande relevância social, pois propõe práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar, promovendo cidadania, respeito aos direitos e fortalecendo a autonomia dos alunos com e sem necessidades educacionais específicas. Ao integrar gamificação ao processo de alfabetização, busca-se construir ambientes mais acessíveis, equitativos e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

A pesquisa ocorre na turma 1º A de uma escola municipal, com 24 alunos. Segundo a gestão, a instituição tem dificuldade em alcançar metas de educação especial e inclusiva. Nesse contexto, é necessário propor estratégias de ensino e aprendizagem para todos os alunos, com foco nos Alunos Público Alvo da Educação Especial (APAEE). A proposta de intervenção contempla atividades baseadas na gamificação, culminando em um momento avaliativo mediado por essas ações.

2 MÉTODO

A atividade pedagógica “Os Exploradores” foi planejada e executada com o 1º Ano A da Escola Municipal José Jerônimo Galvão, com o objetivo de desenvolver uma avaliação

diagnóstica gamificada, envolvendo leitura, escrita e lógica matemática de forma lúdica com desafios, recompensas, narrativa envolvente e feedbacks imediatos.

Na narrativa, os alunos tornaram-se “exploradores” com uma missão de ajudar a personagem “Corujita” a conquistar quatro estrelas. Cada uma vinculada a uma habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os que completassem todos os desafios ganhavam um desenho exclusivo do *Boobies Goods*¹ e podiam levar a mascote para casa por uma noite. A primeira missão “*Caça ao Nome*”, focava no reconhecimento do nome e das letras do alfabeto (EF01LP01). Em o “*Formador de Palavras*”, usavam o alfabeto móvel para formar palavras simples (EF01LP05). Na missão “*Enigma dos Números*”, resolveram operações com tampinhas de garrafa PET (EF01MA06) e registraram a sequência numérica de 0 a 15 (EF01MA03). Por fim, na etapa “*Desvendando a Mensagem Secreta*”, decifravam palavras com códigos gráficos, desenvolvendo a consciência fonêmica. Os alunos que decifrassem ao menos uma palavra completavam a jornada. Ao fim houve uma roda de conversa para a escuta ativa das crianças que relataram suas experiências, possibilitando à professora perceber o desenvolvimento dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Moraes (2019), a gamificação, ao incorporar elementos dos jogos (como metas, recompensas, desafios e feedbacks imediatos) em ambientes não lúdicos, promove o engajamento e a motivação. Assim, sua aplicação na avaliação reduzir a ansiedade e aumenta a confiança dos alunos. Segundo Huizinga (2014), o jogo é uma atividade voluntária e prazerosa que, quando bem orientada, favorece o desenvolvimento emocional e social. Outro aspecto observado foi o estímulo ao protagonismo infantil com os alunos exercendo papéis ativos desenvolvendo criatividade, colaboração e tomada de ¹ Boobies Goods são livros de pintura criativa voltados para o desenvolvimento da imaginação, da coordenação motora e da expressão artística. Com ilustrações temáticas e espaço para colorir, os livros oferecem uma experiência lúdica e educativa, ideal para crianças em fase de alfabetização, atividades escolares ou momentos de diversão em família. decisão. A gamificação valoriza o processo de construção do conhecimento, permitindo que os erros sejam compreendidos como parte do aprendizado.

No campo da inclusão, a gamificação se mostrou eficaz, ao possibilitar diferentes

formas de expressão e participação, respeitando o ritmo de cada criança. Moran *et al.* (2013) afirmam que metodologias ativas ampliam o acesso ao conhecimento e fortalecem a equidade educacional.

Assim, ao integrar ludicidade à avaliação ao processo avaliativo, a gamificação torna o processo mais humanizado, formativo e alinhado à BNCC, que defende uma educação voltada às competências socioemocionais, à autonomia e ao protagonismo desde os primeiros anos escolares (Brasil, 2017).

4 CONCLUSÕES

A atividade mostrou que a gamificação é eficaz nos anos iniciais, sobretudo para tornar a avaliação mais acolhedora. Ao integrar ludicidade, narrativa e desafios personalizados que respeitam o ritmo de cada aluno, favoreceu práticas inclusivas alinhadas à BNCC e ressignificou a avaliação como aprendizagem e valorização dos saberes infantis.

O modelo participativo e colaborativo gerou engajamento, estimulou a oralidade e mudou a postura dos alunos diante da avaliação; realizado com materiais de baixo custo da própria escola, mostrou-se viável mesmo em contextos com poucos recursos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAES, Maria Cândida. Gamificação e Aprendizagem: ressignificando o papel do aluno na escola. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 24, n. 2, 2019.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.35

17. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SENSIBILIZAÇÃO ATITUDINAL NO COMBATE AO CAPACITISMO NO ENSINO SUPERIOR

NUNES, Jeovana Batista de Sousa; Universidade Federal da Paraíba, jeovana.nunes@academico.ufpb.br

CABRAL, Genilda Liane Marques; Universidade Federal da Paraíba, genilda.cabral@academico.ufpb

FREITAS, Niewerton David Souza de; Universidade Federal da Paraíba, niewerton98@gmail.com

SANTOS, Maria Izabel Galdino dos; Universidade Federal da Paraíba, mariagald21@gmail.com

SANTOS, Carla Cristina Padilha dos; Universidade Federal da Paraíba, carla.cristina@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca em síntese, sensibilizar a comunidade acadêmica acerca das ações atitudinais sobre adaptabilidade, acessibilidade e ações integrativas entre os centros do Campus I, da UFPB e a importância do apoio relacionado as barreiras de ordem atitudinal no ambiente institucional, discutindo sobre: “A política de educação inclusiva e os estudantes com deficiência da Universidade Federal da Paraíba”, que é um plano de trabalho do Projeto de Pesquisa: “A formação profissional crítica e educandos com deficiência”.

O estudo debruça-se sobre a formação profissional, a qualidade do ensino, disponibilização dos recursos, acompanhamento das ações de acessibilidade atitudinal, na educação superior pública. Visa também, refletir sobre a formação profissional dos cursos que atuam com a luta pela efetivação do direito da pessoa com deficiência em diversos meios da sociedade. Ressalta-se a importância do apoio entre as diferentes áreas do conhecimento junto a Tecnologia Assistiva – TA, por meio dos laboratórios especializados que se colocam a disposição de orientar, criar meios e acompanhar discentes com deficiência em sua trajetória acadêmica, desde o início até a conclusão da graduação.

2 MÉTODO

O método utilizado na pesquisa é o materialismo histórico-dialético, a metodologia qualitativa e os instrumentos e técnicas do processo de investigação recaem na pesquisa desenvolvida pelo projeto: “A formação profissional e estudantes com deficiência”, a partir das técnicas bibliográficas e análise documental, com bases leis, normas, documentos,

artigos e livros referentes a temática do estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância de realizar pesquisas na temática de inclusão de estudantes/pessoas com deficiência na UFPB é indispensável e perpassa pela discussão das barreiras de acessibilidade, que está na necessidade de compreender o acesso, a permanência e a viabilização da formação profissional das pessoas com deficiência.

Por meio deste estudo, foram realizadas leituras a fim de apreender as diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE e as leis e normativas de garantia de direitos das pessoas com deficiência, dentre elas: PNE, com vigência de 2025 - 2035, e o Viver Sem Limite, 23 de novembro de 2023, asseguram através do Decreto de Lei nº11.793/2023, a dignidade da pessoa com deficiência.

É perceptível que, há necessidade de suporte e adequação dos sistemas de ensino superior adequando sua estrutura física/arquitetônica, a metodologia de ensino e as práticas atitudinais as necessidades específicas das pessoas com deficiência, uma vez que as adequações são essenciais para romper os obstáculos, as lacunas e promover a oportunidade de uma formação profissional de qualidade para todas as pessoas.

Na UFPB, tem-se como exemplo o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (CIA), que faz parte das ações legais decorrentes da luta organizacional da comunidade acadêmica e das normativas que regem a política de educação inclusiva para com pessoas com deficiência no ambiente de ensino superior. Em 2013 foi Institucionalizado o CIA para atuar junto à comunidade acadêmica, partindo dos princípios da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, viabilizando a permanência desses estudantes e fortalecendo o processo de formação profissional com a finalidade que estas pessoas consigam alcançar a tão sonhada colação de grau.

O CIA é composto por diversos profissionais que atuam de forma multidisciplinar e atuam para a potencialização do ensino superior, articulam de forma estrutural junto à comunidade acadêmica por meios de diálogos, ações institucionais e até mesmo ações incisivas, caso necessário, para que seja efetivado o direito daquele estudante. Em resumo, o comitê atua em diversas áreas que conversam entre si, utilizando de ferramentas que cada profissional atuante possa aplicar para que ocorra a inclusão para além do papel, mas que

haja de fato a inclusão desses indivíduos.

Há uma estrutura organizacional que visa assegurar o direito da pessoa com deficiência, as utilizações de artigos tecnológicos ajudam para uma potencialização da inclusão, assim como afirma Andrade (2019), ajuda na diminuição das desigualdades existentes no âmbito de ensino.

4 CONCLUSÕES

O presente artigo salientou a urgência de uma sensibilização aprofundada no ambiente acadêmico, enfatizando a relevância das ações atitudinais, adaptabilidade e acessibilidade integral no ensino superior. Discutiu-se a importância crucial do suporte institucional e da colaboração entre diversas áreas profissionais – como Serviço Social, Psicologia e Terapia Ocupacional, em conjunto com a Tecnologia Assistiva – para personalizar o acompanhamento de estudantes com deficiência. O objetivo central foi, portanto, promover uma cultura inclusiva eficaz que transcenda a formação profissional e posicione as instituições como protagonistas na garantia de uma trajetória acadêmica digna e acessível.

Em suma, a pesquisa reforça que a efetividade da inclusão no ensino superior requer diretrizes legais e uma forte atuação multidisciplinar, exemplificada por iniciativas como o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB. A combinação desses elementos, aliada ao uso de tecnologias assistivas, é vital para diminuir as desigualdades e transformar as instituições de ensino em espaços verdadeiramente justos, acessíveis e livres de preconceitos, contribuindo assim para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. O papel das tecnologias assistivas na educação superior inclusiva. **Educação e Tecnologia**, 8(1), 102-115, 2019.

BARROS, Suzana Alves dos Santos. BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra. **Pessoas com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a luta anticapacitista**. In "Anticapacitismo e serviço social". Brasil: Editora Terra sem amos, 2025. 103-122 p.



BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 10 nov. 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

18. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO: Experiências e Desafios da Monitoria Inclusiva no Apoio a Estudantes com Deficiência

DANTAS, Isabel dos Santos; Universidade Federal de Campina Grande, isabels.dantas@gmail.com

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; Universidade Federal de Campina Grande, emellyne@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A inclusão e a acessibilidade educacional no Ensino Superior requerem uma atuação integrada e intersetorial dentro das instituições de ensino. Um dos pontos-chave das ações sociopedagógicas (Barros, 2018) é a escuta qualificada das especificidades dos estudantes com deficiência. Nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) determina, em seu Art. 28, inciso II, que é dever do Estado garantir “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio da flexibilização curricular, da adoção de recursos de tecnologia assistiva e da oferta de apoios necessários ao estudante com deficiência”.

Nesse contexto, a atuação dos monitores inclusivos tem se mostrado estratégica, sobretudo quando articulada ao planejamento, à mediação pedagógica e à orientação para o uso de recursos didáticos acessíveis e metodologias diversificadas (Cadete, 2025; Pinheiro; Bentes, 2025). A partir disso, é possível traçar estratégias que contribuam para a superação das diversas barreiras, sejam elas curriculares, atitudinais, comunicacionais, e até mesmo arquitetônicas. Face ao exposto, o objetivo deste estudo é compreender as estratégias de estudos e as ações desenvolvidas pelos monitores inclusivos, bem como as formas de orientação e acompanhamento técnico-pedagógico realizadas pela equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro de Formação de Professores – NAI/CFP.

2 MÉTODO

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Foram analisados os seguintes documentos: as fichas de frequência mensal da monitoria inclusiva do NAI/CFP referentes ao semestre 2024.2. Nesse período, participaram do programa 28 monitores distribuídos entre os seguintes cursos: medicina, enfermagem, ciências biológicas, história, geografia, pedagogia e matemática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das frequências mensais revelou que as estratégias sociopedagógicas indicadas pelos monitores foram:

Tabela 1. Atividades da Monitoria Inclusiva

Estratégias de Estudo	Outras Ações dos Monitores Inclusivos
Resenha crítica	Levantamento de necessidades
Estudo dirigido (simples e com questões)	Plantão de dúvidas ²²
Resumo + mapa mental	Matrículas e inscrições
Roteiro de perguntas	Suporte no SIGAA, SEI e ferramentas digitais
Roteiros para: prova, seminário	Planejamento das atividades
Resumo (simples, crítico, esquemático, ilustrado)	Elaboração de cronogramas (semana, mês, semestre)
Questões comentadas	Acompanhamento de planos de aula
Fichamento	Definição de metas com estudante
Quiz / flash cards / mapa mental /	Pesquisa e envio de materiais
Casos clínicos	Atendimento via WhatsApp e Google Meet
Google Classroom/Drive/grupo WhatsApp	Apoio nas atividades solicitadas
Discussão de conteúdos	Produção textual, de slides e uso da ABNT
Revisão (com imagens, dialogada)	Estudo para aulas e provas
Playlist de aulas / podcast / gravação de vídeo aulas	Acompanhamento em aulas, laboratórios, provas e estágios
Leitura conjunta	Comunicação com orientadores, professores e alunos
Adaptação de slides e textos	Leitura (ledor) e escrita (transcritor)
Apps pedagógicos (e.g., Complete Anatomy)	Organização e impressão de materiais (NAI), correção de produções
Produção de materiais didáticos	
Explicações orais	
Jogos (associação, perguntas)	

O levantamento de dados a partir das frequências mensais revela a diversidade de práticas mobilizadas, desde a criação de materiais adaptados até o uso de ferramentas digitais e de metodologias ativas de aprendizagem (Ponath; Furlani; Zanoni, 2023). A sistematização desses dados permite não apenas avaliar a efetividade das ações, mas também subsidiar o aperfeiçoamento da Monitoria Inclusiva enquanto política institucional de suporte ao processo formativo dos estudantes com deficiência.

4 CONCLUSÕES

As estratégias desenvolvidas na Monitoria Inclusiva evidenciam que os monitores utilizam variados recursos e estratégias, desde metodologias mais tradicionais até a utilização de metodologias ativas. Do ponto de vista institucional, há importantes fragilidades que impactam diretamente a qualidade da inclusão. O NAI/CFP é composto por uma equipe não exclusiva, acumulando as funções da Assistência Estudantil. Soma-se a isso o fato de que a Técnica em Assuntos Educacionais, responsável pelas orientações pedagógicas, também exerce a função de coordenadora da assistência estudantil, o que compromete a dedicação plena à mediação pedagógica e ao acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, é fundamental repensar a política institucional de inclusão, ampliando a equipe do NAI, e consolidando a monitoria inclusiva como parte estruturante de um projeto pedagógico acessível, participativo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

CADETE, Luana de Godoy. A inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva da pedagogia crítica. **Revista Formação & Transformação**, Ciências Humanas, v. 29, n. 144, 11 mar. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-na-perspectiva-da-pedagogia-critica/>. Acesso em: 21 jul. 2025.



PINHEIRO, Daiane; BENTES, Thaisy. A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282497, 2025. Seção temática: Práticas educacionais inclusivas no Ensino Superior: dilemas atuais. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/282497>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PONATH, Aramis da Silva Monteiro; FURLANI, Cleidir José; ZANONI, Helenilze Espindula Rossi Coser; et al. (org.). **Metodologias ativas aplicadas no ensino superior**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/737950/1/metodologias-ativas-aplicadas-no-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

19. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: Um panorama a partir de pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações

DUARTE, Elias Ribeiro; Universidade Federal de Campina Grande, elias.ribeiro@tecnico.ufcg.edu.br
COSTA E SILVA, Thales Fabrício; Universidade Federal de Campina Grande, thalescostaprof@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestados aos estudantes com necessidades educacionais específicas que materializa a educação especial e está previsto para todos os níveis de ensino (Brasil, 1996, 2011).

No entanto, são poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) que a oferecem (Evaristo; Asnis; Cardoso, 2022). O quantitativo de pesquisas sobre AEE no ensino superior também não é expressivo, em proporção às pesquisas realizadas voltadas para a educação básica (Capellini; Araújo; Amorim, 2015).

Nesse contexto, essa pesquisa busca contribuir com as discussões sobre as concepções teóricas acerca do AEE no ensino superior considerando a especificidade do público-alvo desse serviço para esse nível de educação e sua implementação no escopo das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, este trabalho busca responder à seguinte questão: qual o estado da literatura sobre AEE na educação superior? Com isso, objetiva-se descrever o panorama das pesquisas sobre AEE na educação superior a partir da coleta e análise das teses e dissertações disponíveis na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2 MÉTODO

Escolheu-se a plataforma BDTD sob a justificativa de que ela mantém a base de dados das pesquisas em nível de mestrado e doutorado em todo o país, possibilitando uma amostragem ampla sobre a frequência que um problema de pesquisa tem sido estudado ao longo dos anos pelos programas de pós-graduação *strictu sensu*.

O período considerado foi de janeiro de 2011 a junho 2025, visando um período de tempo amplo e após as normativas vigentes que estabelecem as diretrizes para o AEE, a exemplo do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Nesse percurso, foram considerados todos os problemas de pesquisa que contivessem no título do trabalho a expressão “atendimento educacional especializado”, aplicado o filtro “descendente”. Nesta etapa, todas as teses e dissertações com este critério foram catalogadas e, em seguida, procedeu-se à coleta dos dados, especificamente: a) se é dissertação ou tese, b) se é um objeto de estudo da educação básica ou educação superior, c) ano; d) autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o caminho metodológico aqui percorrido, foram obtidos os seguintes resultados quantitativos, conforme a tabela 1: a) 290 trabalhos (teses e dissertações); b) 268 dissertações voltadas à educação básica; c) 4 dissertações voltadas à educação superior; d) 16 teses voltadas à educação básica; e) 2 teses voltadas à educação superior.

Tabela 1: Teses e dissertações sobre o AEE entre 2011- junho/2025.

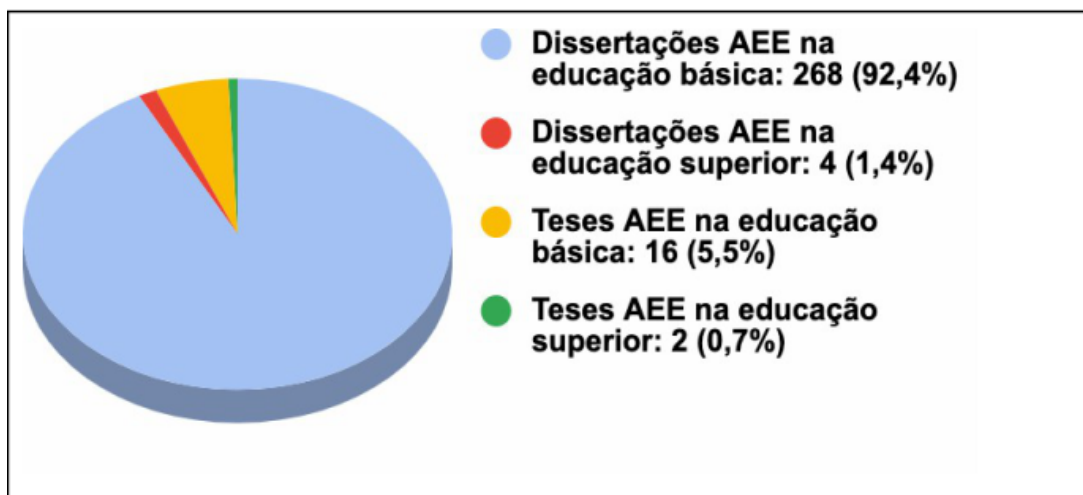
Total de pesquisas catalogadas: 290			
Dissertações		Teses	
Pesquisa na educação básica	268	Pesquisa na educação básica	16
Pesquisa na educação superior	4	Pesquisa na educação superior	2
Total de dissertações	272	Total de teses	18

Fonte: dados da revisão da literatura do autor.

De acordo com os dados quantitativos, demonstra-se que as pesquisas sobre o AEE na educação superior não tem ocupado uma posição de destaque nas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação. Evidencia-se, este dado, percentualmente, na figura 1.



Figura 1: Distribuição percentual das teses e dissertações sobre o AEE (2011-2025)



Fonte: dados da revisão da literatura do autor.

Conforme a figura 1, apenas 1,4% das dissertações e 0,7% das teses desenvolveram pesquisas sobre o serviço do AEE na educação superior. No entanto, pode-se considerar algumas variáveis que podem apontar para este resultado. Apesar de o AEE ser previsto em todos os níveis de ensino (Brasil, 2011), o quantitativo de matrículas de estudantes da educação especial na educação básica é consideravelmente superior àquele de estudantes da educação especial da educação superior (INEP, 2024). Nesse sentido, é natural que as demandas da educação básica concentrem pesquisas e colaborações com os programas de pós-graduação das universidades, já que estas, por sua vez, devem atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Outra consideração importante é que o AEE na educação básica volta-se a um público enormemente heterogêneo em relação à idade escolar e, por conseguinte, a etapa de ensino na qual cada um se insere, o que se constitui num campo vasto de estudos sobre esse serviço na medida em que cada etapa é constituída de um público específico (Brasil, 1996).

Planejar o AEE como é previsto na legislação, mas com uma natureza específica para o público da educação especial da educação superior constitui um grande desafio, pois na educação básica tem-se diretrizes específicas, enquanto nas instituições federais de

educação superior há a previsão de estruturação de núcleos de acessibilidade para fins de eliminação de “barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011).

4 CONCLUSÕES

O presente trabalho objetivou demonstrar um panorama das pesquisas sobre o AEE na educação superior. Não se pretende expressar juízo de valor em relação aos resultados, mas evidenciar um fenômeno para, possivelmente, contribuir na sua compreensão. Ressalta-se que as causas para o resultado demonstrado podem ser objeto de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26/07/2025.

BRASIL. Decreto do Executivo Federal nº7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm/ Acesso em: 26/07/2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm/ Acesso em: 26/07/2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARAÚJO, R. C. T.; AMORIM, G. C. Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5020/23180714.2015.30.1.68-83>. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/4749> Acesso em 31/06/2024.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 346-361, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913>

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/> Acesso em: 31/06/2024.

20. A PARTICIPAÇÃO NO PIBID E A ESCUTA ATIVA VOLTADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

FERREIRA, Maria Ludimila da Silva; maria.ludimila@academico.ufpb.br

SILVA, Júlia Maria Nascimento Bezerra da; julia.maria9@academico.ufpb.br

SILVA, Wesley José da; prof.wesleyjose@gmail.com

RODRIGUES, Sílvio Sérgio Oliveira; sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA: Henrique Miguel de Lima; henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva e acessível representa um dos maiores desafios e compromissos das escolas públicas brasileiras, especialmente da educação básica. Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), fortaleceu-se o entendimento de que o acesso à escola deve ser universal, assegurando condições adequadas a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No entanto, embora os marcos legais garantam o direito à inclusão, a realidade cotidiana das escolas públicas ainda revela inúmeras barreiras, que podem ser de natureza: físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, que dificultam a plena participação dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o papel dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam diretamente nas salas de aula, torna-se central na construção de práticas efetivamente inclusivas.

Partindo deste pressuposto, o trabalho em curso buscou refletir acerca do tema da inclusão nas escolas brasileiras, a partir de um relato de experiência vivida num conselho de classe no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência (Brasil, 2024). No conselho de classe, em um momento de escuta dos alunos, percebemos um dos impasses na efetivação da política de inclusão nas instituições de ensino: a insuficiência de apoio técnico aos estudantes com necessidades especiais. Partindo dessa percepção, buscamos refletir sobre as dificuldades da inclusão no meio educacional, com foco na limitação dos profissionais de apoio. Isso porque, apesar de vários documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca

(1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), defenderem um modelo inclusivo de educação, ele nem sempre se realiza na prática.

2 MÉTODO

Este relato foi desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em colaboração com o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Cabedelo. Ao participarmos, como ouvintes, de um conselho de classe, testemunhamos a demanda trazida pelos representantes de turma do terceiro ano do Ensino Médio sobre a ausência dos profissionais especializados no auxílio a colegas de classe com necessidades especiais, justificada pelo desbalanceamento entre o número de profissionais disponíveis e o número de alunos que precisam de assistência. Essa situação lançou luz para o tema da inclusão, fazendo-nos questionar o cumprimento deste princípio nas salas de aula e perceber o abismo existente entre teoria e prática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de os Institutos Federais terem como uma das diretrizes a existência da Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI), órgão teoricamente responsável por promover a inclusão dentro das instituições, “não garantem as condições e os recursos humanos necessários para as inúmeras atribuições do núcleo” (Silva, 2017).

Isso porque “os campi dos Institutos Federais atendem um grande e diverso público que se inserem em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes turnos, com demandas específicas e necessidade de atendimento em diferentes horários” (Silva, 2017), e o não atendimento dessas demandas revela o quanto o sistema educacional tem dado sinais de esgotamento (Mantoan, 2003), culminando no negligenciamento do processo de inclusão.

Esse negligenciamento inviabiliza, segundo Mantoan (2003), o dever do sistema educacional, que é o de “se reorganizar para contemplar a diversidade, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes.”

Portanto, a ausência dos profissionais compromete não apenas a participação e a aprendizagem dos alunos, como também fere o conceito de justiça social, inconcebível em um ambiente educacional no qual os direitos não são assegurados.

4 CONCLUSÕES

A experiência com o PIBID nos possibilitou enxergar que, nem sempre, o que está posto nos documentos oficiais se verifica na prática. Por isso, é essencial o maior comprometimento da educação pública brasileira com um ensino que seja integralmente acessível.

Além disso, pudemos, como docentes em formação, entender a importância de um olhar atento a essas contradições teórico-práticas, a fim de ressignificarmos nossas práticas, criando ambientes que sejam realmente acessíveis e inclusivos. Por fim, a escuta ativa dos alunos se mostrou essencial para construir uma educação sensível e acolhedora e um gesto inovador de acolhimento para pensar as mudanças, afinal, “inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer [...]”, como afirma Mantoan (2003).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Conselho Superior. **Resolução nº 6/2024 – CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 27 de fevereiro de 2024.** Dispõe sobre o Regulamento das Coordenações de Acessibilidade e Inclusão (CLAIs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2024. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/prae/acessibilidade-e-inclusao/legislacao-e-documentos-pertinentes/resolucao-6-2024-regulamento-coord-locais-de-acessibilidade-e-inclusao-clais.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Rosilene Lima da. **O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas.** Allan Rocha Damasceno. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20217. Disponível em: <https://share.google/drkYBzg7jZTSsWP2n>. Acesso em 19 jul. 2025.

21. AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM UMA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

NERY, Camila Alves da Silva; Universidade Federal de Pernambuco, camila.asnery@ufpe.br

SILVA, Samara Raquel Gomes da; Universidade Federal de Pernambuco, samara.raquel@ufpe.br

OLIVEIRA, Maria de Nasaré Moraes de; Universidade Federal de Pernambuco, maria.nasare@ufpe.br

PICHLER, Rosimeri Franck; Universidade Federal de Pernambuco, rosimeri.pichler@ufpe.br

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, as reconhece como direitos fundamentais de todos os cidadãos. Entre suas diretrizes, destaca-se a universalização do acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas (Brasil, 2018). Essa legislação reforça a importância de garantir ambientes acessíveis e inclusivos, assegurando que todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, possam usufruir dos espaços de conhecimento e cultura.

O objetivo deste estudo é analisar a acessibilidade da Biblioteca Setorial Ariano Suassuna da UFPE-CAA, mediante a aplicação de um *checklist*. Busca-se verificar se o ambiente oferece condições adequadas de uso para todos os usuários, destacar os desafios enfrentados no cotidiano e apontar possíveis perspectivas para a melhoria da usabilidade do espaço, visando à promoção da inclusão.

2 MÉTODO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva (Gil, 2008), que permite compreender a acessibilidade por meio de uma análise interpretativa do ambiente físico, neste caso, da Biblioteca Setorial Ariano Suassuna da UFPE-CAA, com o objetivo de identificar barreiras e potencialidades presentes no espaço analisado. Como instrumento de verificação, utilizou-se o *checklist* de avaliação de acessibilidade para edifícios públicos, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas em Projetos, Pessoas e Ambientes – NEPPA (Dorneles, Osés e Benetti, 2024), em conformidade com as normas regulamentadoras e os decretos vigentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar o *checklist*, foi necessário realizar um recorte na planilha, selecionando apenas os itens aplicáveis ao espaço em análise, uma vez que o objeto de estudo apresenta características que não se enquadram em determinados critérios. Por exemplo, a biblioteca está localizada no térreo e não possui escadas, o que exclui a necessidade de avaliar esses elementos. Assim, foram verificados cinco itens: portas, recepção, mobiliário, comunicação (visual, tátil e auditiva) e circulação interna.

A biblioteca dispõe de uma porta principal para entrada e saída dos usuários e uma porta interna, destinada exclusivamente aos funcionários. Avaliando a porta de acesso principal, a mesma atendeu apenas aos critérios de vão livre mínimo de 80 cm e à altura adequada das maçanetas, posicionadas entre 0,8 m e 1,10 m em relação ao piso, conforme estabelece a NBR 9050/2020 (Figura 1).

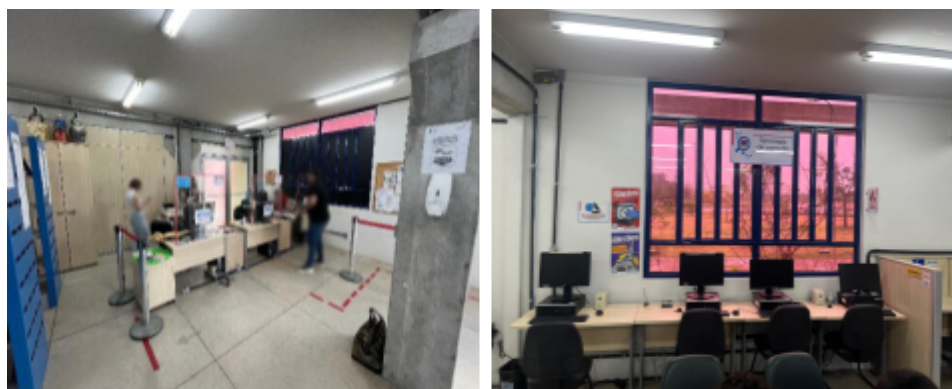
Figura 1 – Checklist da Porta



Fonte: capturado da internet (2025)

Ademais, o mobiliário da recepção e das mesas de consulta não atendem aos critérios da NBR 9050/2020, apresentando ausência de assento destinado a pessoas obesas e de balcão acessível a cadeirantes. As dimensões mínimas, como altura livre inferior a 73 cm, profundidade inferior livre de 30 cm, altura máxima do tampo de 90 cm, além de assento com profundidade mínima de 0,47 m e largura de 0,75 m, não são respeitadas (Figura 2).

Figura 2 – Recepção e Mobiliário



Fonte: capturado pelas autoras (2025)

Na circulação interna do espaço (Figura 3), apenas alguns critérios estiveram em conformidade, como o piso plano, sem degraus ou buracos, e o contraste de cor entre piso, paredes e portas. Contudo, poucos corredores apresentam a largura mínima de 1,20 m ao longo de uma extensão de 10 m, além de não haver sinalização tátil direcional no piso.

Figura 3 – Corredores



Fonte: capturado pelas autoras (2025)

Em sua maior parte, a biblioteca oferece uma comunicação visual clara (Figura 4), porém acessível apenas para pessoas videntes. Não há informações disponíveis de acordo com o princípio dos dois sentidos, tampouco são oferecidos recursos como mapa tátil do ambiente, informações em braile ou atendimento em Libras, determinado pelo Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004).

Figura 4 – Sinalização



Fonte: capturado pelas autoras (2025)

4 CONCLUSÕES

Com base nos resultados, entende-se que a Biblioteca avaliada enfrenta desafios relacionados à acessibilidade e inclusão. A falta de adequação no mobiliário, na recepção, na sinalização tátil e nos recursos de comunicação dificulta o uso do espaço por pessoas com deficiência. Como perspectiva, destaca-se a atuação de um projeto de extensão que tem como objetivo tornar a biblioteca mais acessível. A iniciativa vem promovendo melhorias estruturais e comunicacionais, alinhadas às normas vigentes. Dessa forma, o projeto visa construir um ambiente mais acessível, acolhedor e inclusivo para todos os usuários.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050/20**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16537/2016**: Acessibilidade — Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 jul. 2018.

DORNELES, V. G. OSÉS, J. C. BENETTI, J. P. **Checklist de Avaliação de Acessibilidade para edifícios públicos**. Santa Maria: NEPPA - Núcleo de pesquisas em Projetos, Pessoas e Ambientes. 2024. Disponível em: <https://www.neppaufsm.com.br/produtostecnologicos>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

22. A CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RIBEIRO, Kelson Pereira; Universidade Federal da Paraíba, kelson.pereira@academico.ufpb.br

SILVA, Marcia Moreira; Universidade Federal da Paraíba, marcia.moreiras20@gmail.com

PESSOA, Ana Danielly Leite Batista; Universidade Federal da Paraíba, ana.danielly@hotmail.com.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; Universidade Federal da Paraíba, sandraassantiago@gmail.com

SILVA, Izaura Maria de Andrade da; Universidade Federal da Paraíba, izamarasi@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Em prol da inclusão, ou seja, a fim de atender as demandas individuais dos educandos com necessidades educacionais específicas, os estudos têm demonstrados a necessidade de ser estabelecido redes de apoio que oferecem variados tipos de serviços especializados (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Calheiros, 2019) Entre esses serviços destacam-se: a Consultoria Colaborativa, o Serviço Itinerante, o Ensino Colaborativo (ou coensino), o Ensino Diferenciado e a Sala de Recursos Multifuncionais.

O objetivo da presente pesquisa é: verificar as possibilidades e limites da Consultoria Colaborativa na implementação do Planejamento Educacional Individualizado com os estudantes com necessidades educacionais específicas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio conveniado com a Universidade Federal da Paraíba (NEJAEM-UFPB).

Bello, Machado e Almeida, (2012, p. 26) definem Consultoria Colaborativa como:

(...) um estilo de interação entre dois ou mais parceiros que trabalham em conjunto na tomada de decisões, em busca de um objetivo comum. Essa colaboração acopla habilidades de educadores e especialistas, na tentativa de promover atitudes profissionais independentes, pautadas no desenvolvimento de habilidades para resolução de problema, apoio mútuo e compartilhamento de responsabilidades.

De tal modo, a Consultoria Colaborativa é um recurso que tem como pressuposto o trabalho cooperativo com o objetivo de implementar o Plano Educacional Individualizado (PEI), para aqueles estudantes com necessidades educacionais específicas que não usufruem das práticas universais utilizadas na sala de aula e necessitem que se articulem o singular e no coletivo, considerando as questões específicas dos estudantes e as propostas do currículo padrão.

O Planejamento Educacional Individualizado é, portanto, uma metodologia de trabalho colaborativo, pois, além dos professores, envolve a participação dos pais, outros profissionais da educação e da saúde (se necessário) e, quando possível, do próprio estudante. O foco está em garantir a inclusão do estudante na escola, seja ele com deficiência ou com outras necessidades que demandem um olhar especializado. Assim, o PEI deve conter objetivos de aprendizagem que considerem as dimensões acadêmicas, sociais e comportamentais, e, ainda que sejam elaborados a partir da série, da idade, consideram, sobretudo, o grau de desenvolvimento, o estado atual de habilidades e os conhecimentos prévios do seu público alvo, pensando em objetivos de curto, médio e longo prazos. (Silva; Camargo, 2021).

Desse modo, esperamos contribuir com uma compreensão mais aprofundada dos limites e alcances da Consultoria Colaborativa frente à inclusão na Educação de Jovens e Adultos.

2 MÉTODO

A metodologia empregada é de abordagem qualitativa e utiliza um tipo da pesquisa participante que é a pesquisa colaborativa, ou seja, um processo que se compromete com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional. Desse modo, entende que: (...) a pesquisa colaborativa implica processos investigativos que tem, ao mesmo tempo, duas características distintas, mas que estão intimamente relacionadas: a de intervir nos diversos contextos em que esses processos ocorrem, possibilitando situações em que conhecimentos pudessem ser construídos e reconstruídos colaborativamente pelos participantes da pesquisa e a de analisar cientificamente tais processos. (Mizukami; Andrade; Lima, 2021, p. 06)

Na presente pesquisa, as duas características da pesquisa colaborativa caminham paulatinamente, portanto, além de intervir na realidade da EJA por meio da elaboração, implementação e avaliação do PEI, também se farão os estudos para analisar cientificamente o processo. Na medida em que os estudos são feitos pelos pesquisadores e professores da EJA, se elaboram os recursos didáticos compatíveis com as necessidades educacionais específicas dos estudantes indicados como público-alvo. Tal processo, portanto, envolve de forma colaborativa todos os envolvidos: professores, gestora e

coordenadora da EJA, além da equipe organizadora e colaboradora da pesquisa. Destaca-se, por fim, que o presente trabalho foi aprovado pelo comitê de ética (UFPB), sendo o CAAE: 81368924.3.0000.5188. Na mesma perspectiva, todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de livre consentimento, garantindo assim as questões de natureza ética que envolvem a pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes encaminhados pelos professores do NEJAEM, foram convidados a participar de um processo avaliativo no Núcleo de Educação Especial da UFPB. O processo avaliativo teve por objetivo identificar indícios (ou não) de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, a fim de que tais informações subsidiem a proposta a ser elaborada. O processo avaliativo ocorreu entre os 12/11 e 03/12 no próprio núcleo (NEDESP). Dos oito (8) estudantes encaminhados, três (3) não quiseram comparecer à avaliação, os demais (5) participaram. De posse dos dados foram organizados momentos de estudo com os professores, a fim de dialogar sobre as necessidades de cada estudante. Nessa ocasião, fez-se um estudo de caso com um dos estudantes, onde se aprofundou as características apresentadas e se propôs que os mesmos, em seus respectivos componentes curriculares, construíssem um PEI que atendesse as necessidades do referido estudante.

4 CONCLUSÕES

A perspectiva da Consultoria Colaborativa visa encontrar, de maneira conjunta, as estratégias didáticas, adequações, etc. que melhor se apliquem a cada caso. Nesse sentido, a presente pesquisa (ainda em andamento) tem buscado integrar os saberes da equipe pesquisadora com as experiências dos docentes envolvidos, a fim de construir um modelo que seja aplicável e possível na realidade da EJA.

REFERÊNCIAS

BELLO, S. F.; MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. (2012). A parceria colaborativa entre Fonoaudiólogo e Professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, 29(88), 46-54. Recuperado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100007



CALHEIROS, D S.. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) –Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019. 204f

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

MIZUKAMI, M. G. N.; ANDRADE, M. F. R.; LIMA, F. P. M. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 12, p. 5-21, 2021. ISSN 2525-703X.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509> . Acesso em: 21 abr. 2024.

23. ABORDAGEM TERAPÊUTICA COM CRIANÇA PÓS-ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: Um relato de caso

CAHINO, Raíssa Marinho; Graduada em terapia ocupacional - UFPB, raissacahino@gmail.com

ROSA, Ana Beatriz Silva da; Graduanda em terapia ocupacional - UFPB, anabeatriz.s.rosa@gmail.com

FURTADO, Pedro Victor de Souto Silva; Graduando em terapia ocupacional - UFPB, peupe8@gmail.com

SANTOS, Joalis Flório dos; Graduanda em terapia ocupacional - UFPB, joalis.florio@academico.ufpb.br

CALHEIROS, Maria Natalia Santos; Terapia Ocupacional - UFPB, mnsc@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

O Acidente Vascular Cerebral (AVC), é uma lesão cerebrovascular ocasionada pela interrupção ou diminuição de sangue para determinada região do cérebro, podendo ser classificado em hemorrágico ou isquêmico (Gonçalves *et al.*, 2018).

O pós-AVC em crianças pode desencadear atrasos no desenvolvimento, repercutindo no desempenho ocupacional. Portanto, é necessário o acompanhamento com profissionais especializados, dentre eles o terapeuta ocupacional (TO) (Branco *et al.*, 2021). Neste contexto, o principal objetivo é compreender a criança em suas especificidades e promover a reabilitação considerando seu perfil ocupacional, favorecendo a inclusão em todos os aspectos da sua vida (Fonseca *et al.*, 2018). O objetivo deste trabalho é relatar a intervenção da TO com uma criança de seis anos após AVC.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de caso (RC), que visa abordar a contribuição da prática terapêutica ocupacional em um contexto específico para a garantia do direito da criança com deficiência em participar ativamente de quaisquer atividades que sejam significativas. Este tipo de estudo contribui para a construção de evidências científicas, pois reúne informações específicas com o objetivo de compreender e descrever a complexidade de uma situação (Marconi e Lakatos, 2022).

Este relato envolve uma criança com deficiência e sua mãe, com dados coletados entre fevereiro e julho de 2025, por meio de escuta ativa, avaliação clínica e aplicação da Medida de Independência Funcional (MIF). Os atendimentos ocorrem semanalmente em uma instituição pública em João Pessoa - PB no período de fevereiro a julho de 2025, com

duração de 30 minutos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O paciente, identificado como F.G., sexo masculino, nascido em 2019, foi submetido à correção cirúrgica de defeito cardíaco congênito com um ano de idade. Durante o procedimento, sofreu dois AVCs, sendo internado na unidade de terapia intensiva por 15 dias, em estado de coma e, posteriormente, submetido a uma craniectomia. Como sequela, F.G. apresenta importantes alterações, incluindo dificuldades na fala, deficiência visual e hemiparesia esquerda, o que provocou atrasos no desenvolvimento, como aquisição da marcha aos dois anos com instabilidade do lado esquerdo do corpo, foi encaminhado para TO aos três anos e cinco meses de idade com o objetivo de prevenir agravos decorrentes do atraso no desenvolvimento motor, funcional e social. Na avaliação, identificou-se dificuldades no autocuidado, déficit cognitivo e alterações sensoriais.

Neste contexto, a TO busca promover a autonomia e a participação social de pessoas com AVC, por meio do desenvolvimento de atividades significativas que envolvem diferentes áreas do cotidiano, com foco no aprimoramento do desempenho ocupacional (Cruz e Toyoda, 2009). Nesse caso, as intervenções focaram no estímulo das funções neuromusculoesqueléticas, no treino da função manual, abrangendo a destreza e a coordenação motora fina, além do estímulo à independência nas atividades de vida diária (AVD) e orientação familiar.

Durante os atendimentos, F.G. apresentou limitações em tarefas que exigem coordenação motora fina com o membro superior esquerdo, destacando-se a dificuldade na preensão em pinça e força muscular do membro afetado. Após 5 meses identificou-se avanços significativos no uso do membro dominante, com melhora na destreza manual e maior precisão em atividades como abotoar roupas, usar zíperes e alimentar-se, evidenciando melhora na coordenação motora fina.

Em relação aos aspectos cognitivos, inicialmente havia baixa manutenção do foco e atenção em atividades estruturadas, evidenciando dificuldades no raciocínio e associação de formas e cores, que impactavam algumas funções. Da mesma forma, também foram observados progressos, como a associação de cores, formas, letras e números, com impactos significativos em atividades funcionais em ambiente domiciliar.

De acordo com as Diretrizes Educacionais, de 1995, a estimulação precoce caracteriza-se por um conjunto de atividades e recursos que oferecem à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para seu pleno desenvolvimento (Brasil, 1995).

Nesta perspectiva, as intervenções buscaram desenvolver habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, potencializando o aprendizado em diferentes aspectos da vida da criança e alinhando-se com os princípios da inclusão, buscando incentivar a autonomia e participação social da pessoa com deficiência (Brasil, 2015; Fonseca et al.; 2018).

4 CONCLUSÕES

Este relato destaca a importância da TO na reabilitação infantil em casos de sequelas pós-AVC na infância com um plano terapêutico individualizado e participação familiar, F.G. apresentou avanços no desenvolvimento neuropsicomotor, autocuidado, AVDs e habilidades cognitivas, evidenciando a importância da intervenção precoce e contínua para a inclusão da criança em diferentes aspectos da sua vida.

REFERÊNCIAS

BRANCO, L.C.; SILVA, A.A.N.; SOUZA, A.A.; ALHO, A.P.B.; PAIXÃO, G.M. Efeitos da prática baseada em ocupações sobre o desempenho ocupacional e a função motora de sobreviventes de AVE. Rio de Janeiro, **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** 2021. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto40187;

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 28 jun de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** o portador de necessidades educativas especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

CRUZ, D. M. C.; TOYODA, C. Y. Terapia Ocupacional no tratamento do AVC. **ComCiência**, Campinas, n. 109, p. 1-5, 2009.

FONSECA, S.P.; SANT'ANNAB, M.M.S.; CARDOSO, P.T.; TEDESCO, S.A. **Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar.** São Paulo, Cadernos Brasileiro de Terapia Ocupacional, 2018.



GONÇALVES, J.S.; CARBONERO, F.C.; BEZERRA, F.; CAMPOS, D. **Efeitos da fisioterapia no acidente vascular cerebral na infância: uma revisão baseada em evidências.** São Paulo, Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n1p104-116>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p. viii. ISBN 9786559770670. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770670/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

24. ATIVIDADES DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Uma análise da relação entre linguagem, adaptação e pertencimento no ambiente escolar inclusivo

MELO, Inayara Élide Aquino; Universidade Federal da Paraíba, inayara.elida@academico.ufpb.br

MACHADO, Adilma Gomes da Silva; Universidade Federal da Paraíba, adilmalibrasp@gmail.com

LIRA, Fabíola Jerônimo Duarte; Universidade Federal da Paraíba, fabiolla-mf@hotmail.com

SILVA, Maria Zilda Medeiros; Universidade Federal da Paraíba, zilda.libras@gmail.com

SILVA, Henrique Miguel de Lima; Universidade Federal da Paraíba, henriquemiguel91@gmail

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental exige práticas pedagógicas específicas. Apesar dos avanços legais da educação inclusiva (Lei nº 13.146/2015, LDB, BNCC), persistem desafios na adaptação curricular, especialmente onde a linguagem é central.²⁴

A problemática reside em como adaptar conteúdos, como o gênero fábula, para alunos com TEA, favorecendo seu desenvolvimento, participação e senso de pertencimento, superando barreiras pedagógicas e sociais. A linguagem, aqui, é meio de interação e construção de identidade.

Atividades adaptadas mediam o ensino-aprendizagem, permitindo que estudantes com TEA compreendam, se expressem e participem ativamente, fortalecendo vínculos e o pertencimento. Este relato de experiência descreve e analisa práticas de adaptação curricular com alunos com TEA do 3º ano em escola pública, no estudo da fábula, destacando a contribuição para o desenvolvimento da linguagem, inclusão e construção de vínculos afetivos e de pertencimento.

2 MÉTODO

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva, baseia-se na prática pedagógica vivenciada com estudantes com TEA em turma de 3º ano em 2024, focando na fábula. As atividades foram planejadas sob princípios da educação inclusiva e dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), que defendem a adequação curricular. Adaptações envolveram desde o conteúdo e objetivos até materiais e comunicação (ex: imagens, apoio visual/tátil, grupos colaborativos, flexibilização de tempo/formas de participação). Observações e reflexões foram sistematicamente registradas (diário de bordo, fotos), subsidiando a análise da aprendizagem da linguagem e fortalecimento do pertencimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação de atividades adaptadas de Língua Portuguesa resultou em avanços significativos no desenvolvimento linguístico e no engajamento escolar de alunos com TEA. Ao promover práticas acessíveis, os estudantes se sentiram mais confiantes e participativos. No aluno com TEA, observou-se avanço na atenção conjunta e expressão de ideias durante a leitura de fábulas.

Figura 1- Leitura individual de fábula por aluno TEA, promovendo linguagem e autonomia leitora.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025.

Na leitura individual, o estudante demonstrou concentração, sendo as ilustrações cruciais para sua compreensão e engajamento. As atividades com fábulas evidenciaram engajamento dos alunos, a ludicidade e a personificação facilitaram a compreensão. Por sua vez, a construção de personagens com blocos LEGO estimulou criatividade e oralidade.

Figura 2- Construção de personagens com LEGO: criatividade e inclusão de aluno TEA em fábulas.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025.

O aluno com TEA participou ativamente, manuseando blocos e representando personagens, promovendo interação social e assimilação de conceitos narrativos. A mediação docente garantiu acessibilidade, valorizando diferentes formas de aprendizagem.

Outra estratégia foi o teatro de sombras, onde os alunos dramatizaram fábulas com cenário adaptado, desenvolvendo oralidade, expressão corporal, interpretação e cooperação.

Figura 3 -Alunos encenam fábula em teatro de sombras



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025.

O aluno com TEA engajou-se significativamente, movimentando personagens, demonstrando avanço na comunicação não verbal e colaboração, fortalecendo vínculos. Essa vivência representou um avanço importante na sua interação com o grupo, promovendo o fortalecimento do vínculo afetivo com os colegas.

4 CONCLUSÕES

Esta experiência reitera a importância da adaptação curricular e da atenção às necessidades práticas dos alunos com TEA em Língua Portuguesa. O estudo da fábula demonstra como a adaptação pedagógica é crucial para o desenvolvimento da linguagem e construção de um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo. Materiais adaptados e incentivo à participação promovem aprendizagem significativa, avanços sociais e de comunicação, e um maior senso de pertencimento.

Tais iniciativas são vitais para que a inclusão se materialize em participação efetiva e engajadora. A elaboração de material específico e o estímulo à participação em todas as fases do processo educativo foram eficazes, facilitando a aquisição da linguagem, interação social e solidificação do sentimento de pertencimento em um ambiente acolhedor e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DOLZ, J.; LIMA, G.; BACAN ZANI, J. **Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso**. Textura, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020.

NUNES, D. R. P; WALTER, E. C. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016.

25. A INCLUSÃO DAS REALIDADES DIVERGENTES NO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS E SEUS IMPACTOS NO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DA EJA: Relato de experiência do PIBID

SILVA, Wellina de lima da; Universidade Federal da Paraíba, wellina489@gmail.com

OLIVEIRA, Jully do Nascimento; Universidade Federal da Paraíba, jullynascimento06@gmail.com

DANTAS, Yasmim Almeida; Universidade Federal da Paraíba, yasmim.dantas@academico.ufpb.br

FERNANDES, Marcos Túlio; Universidade Federal da Paraíba, literatulio@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA) surgiu como uma proposta de possibilitar a alfabetização das pessoas que não obtiveram acesso ao ensino regular e, com isso, reduzir as desigualdades sociais. Ao observar as dinâmicas de relacionamento dos alunos com a instituição de ensino, notam-se as distinções existentes entre o EJA e o ensino regular. Sendo assim, é possível afirmar que, devido às diferenças entre os indivíduos que compõem a sala de aula no ensino regular e os que integram a modalidade, há necessidades divergentes a serem levadas em conta pelo professor. A pluralidade de sujeitos no ensino de jovens e adultos é compreensível, pois a modalidade abarca uma parcela significativa da sociedade. As vivências exteriores à sala de aula podem ter um grande impacto no desgaste físico e mental dos alunos e, consequentemente, no engajamento durante as aulas. O objetivo desse trabalho é relatar as experiências vivenciadas na escola pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2 MÉTODO

O presente trabalho possui caráter qualitativo e baseia-se em experiências vivenciadas no EJA, em uma escola na cidade de Cabedelo. Ao observar, em dois momentos, a interação dos alunos com o professor — um, por meio da leitura de um texto; e outro, por meio de atividades escritas — é notável o engajamento por parte dos alunos no

contato direto com o professor, impulsionado pela discussão gerada a partir do texto. No segundo momento, em que as atividades deviam ser respondidas, os alunos continuaram engajados, devido à atividade de escrita. Porém, em um terceiro momento, durante a exibição de um vídeo cujo tempo de duração era maior que o esperado por eles, os alunos perderam a concentração com facilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos apresentam dificuldade em manter a concentração em atividades que envolvam passividade de movimentos, ou seja, que exijam observação prolongada. Ao assistirem a vídeos, nota-se essa dificuldade no engajamento. A duração das atividades na modalidade de ensino para jovens e adultos é, naturalmente, reduzida em comparação à modalidade tradicional. Sendo assim, surge outro desafio para o professor ao planejar a aula: o tempo reduzido.

A diversificação do público atendido pelo EJA é compreensível, considerando o contexto em que a escola está inserida. Alunos idosos que não tiveram a oportunidade de estudar na infância, jovens mães que precisam dedicar o dia aos filhos, trabalhadores que só possuem esse horário para estudar e estudantes que apresentaram desvios disciplinares no ensino regular compõem a diversidade de perfis presentes no EJA. Com base na observação desses sujeitos e nas divergências entre eles, pode-se afirmar que a relação desses indivíduos com a sala de aula varia de pessoa para pessoa.

Normalmente, os alunos da modalidade passam o dia trabalhando e, à noite, vão à escola. Com isso, chegam à sala de aula cansados da labuta diária, o que impacta sua disposição para acompanhar as aulas.

4 CONCLUSÃO

A dificuldade de engajamento em aulas com períodos extensos e os impactos das diversas realidades trazidas para a sala de aula são evidentes. Porém, existem estratégias para manter a atenção desses alunos nas atividades propostas. Atividades planejadas com atenção ao tempo disponível e que promovam a interação direta com o professor podem ser utilizadas para garantir um melhor aproveitamento das aulas.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 1 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BRUTSCHER, Volmir José. SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Discurso da educação popular contemporânea**: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire. 1 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

26. AUTISTAS E PLANOS DE SAÚDE: Uma luta por terapias e justiça social

CAMPOS, Sandra H. C.; NACE/UFPE, sandra.campos@ufpe.br

FLORENTINO, Thiago; Csind/UFRPE, thiago.florentino@ufrpe.br

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar as barreiras enfrentadas por pessoas no Transtorno do Espectro Autista - TEA, diante das recorrentes negativas das operadoras de planos de saúde à cobertura de terapias multiprofissionais. No contexto atual esta é uma realidade vivida pelos autistas.

Sendo de suma relevância as terapias multiprofissionais prescritas, sobretudo aos pacientes infantis. O problema é que a ausência ou redução das terapias durante a infância repercute de forma significativa na vida adulta. Observamos na universidade muitos estudantes autistas que buscam o Núcleo de Acessibilidade – NACE/UFPE. Ao ingressarem no ensino superior, recorrem ao NACE para apoiá-los diante de desafios acadêmicos e sociais que poderiam ter sido mitigados com intervenções precoces. Objetivamos assim, colaborar científico e socialmente ao expor este problema que compromete a dignidade humana e a justiça social.

2 MÉTODO

A investigação teve como delineamento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, com base em legislações, jurisprudências e publicações científicas. Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica consiste em um tipo de investigação construída a partir de conteúdos previamente divulgados, abrangendo, de forma tradicional, livros, periódicos, jornais, teses, dissertações e anais de eventos acadêmicos, podendo incluir ainda outras fontes, como materiais disponíveis na Internet. O referencial teórico envolve conceitos de justiça social, direitos da pessoa com deficiência, dignidade da pessoa humana e justiça social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas das terapias multiprofissionais, ainda que comumente indicadas pela

comunidade médica, são limitadas pelas operadoras de saúde na quantidade ou no tempo das sessões, por exemplo, de psicologia, fonoaudiologia, etc. E outras são frequentemente negadas, como musicoterapia, acompanhante terapêutico dentre outras, levando então os autistas à judicialização. Mormente as empresas alegam o fato de não estar elencado no Rol de Procedimentos e Eventos em Saúde da Agência Nacional de Saúde Suplementar - ANS, sendo que esta orienta a estipulação de uma cobertura mínima aos usuários.

Dentre as normas e legislações pertinentes, podemos citar a Lei 9.656/1998, que dispõe sobre os planos e seguros privados de assistência à saúde que define a cobertura obrigatória para doenças constantes na CID - 11. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) em seus artigos 15 e 17 asseguram o direito ao acatamento da dignidade da criança, e a não violação das integridades psíquica, física e moral. Também a Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, contempla a exigência do provimento de atendimento multiprofissional aos autistas. Podemos citar o Código de Defesa do Consumidor - CDC (1990) que traz em seu artigo 51, a abusividade de cláusula contratual no tocante às limitações de tratamento indicadas por médico. Mesmo com a legislação vigente, o que se revela é a constante luta dos autistas por terapias e justiça social.

A justiça social para Honneth (2009) implica o reconhecimento social, este que se dá através das interações e relações interpessoais. Para o autor, a luta por reconhecimento é central para a formação da identidade individual e social. De acordo com Barroso (2010, p. 14 - 15), tanto ações oriundas do

Estado quanto aquelas praticadas por agentes privados podem violar o princípio da dignidade da pessoa humana. O sofrimento causado por um inadequado tratamento imposto pela operadora de saúde e, sobretudo as constantes negativas destas terapias, fere o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, basilar em nosso ordenamento pátrio. Baseando-se em tal princípio, “as pessoas no TEA têm direito a um padrão de vida colacionado às suas dificuldades, especialmente na esfera social” (Campos *et al.*, p. 10, 2023). E um sistema de justiça social eficaz precisa reconhecer e valorizar a dignidade dos indivíduos em suas múltiplas dimensões (Honneth, 2009).

4 CONCLUSÕES

Constatamos que as terapias multiprofissionais contribuem na evolução social dos autistas, e apesar de estarem amparados juridicamente, continuam tendo seus direitos negados pelas operadoras de saúde. Concluimos assim que tais recusas impactam diretamente os princípios constitucionais da dignidade humana desses sujeitos, comprometendo sua autonomia e a efetivação da justiça social. Espera-se que a exposição do problema, possa contribuir para que se tenha uma maior conscientização sobre as injustiças enfrentadas por este grupo social.

REFERÊNCIAS

- ANS. AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR. **Rol de Procedimentos e Eventos em Saúde da Agência Nacional de Saúde Suplementar - ANS**. Disponível em: <https://www.ans.gov.br/ROL-web/>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação**. Versão provisória para debate público. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: http://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Dignidade_texto---base_11dez2010.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.
- BRASIL. **LEI Nº 9.656, DE 3 DE JUNHO DE 1998**. Dispõe sobre os planos e seguros privados de assistência à saúde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9656.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.
- BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 mar. de 2025.
- BRASIL. **LEI Nº 8.078, DE 11 DE SETEMBRO DE 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.
- CAMPOS, Sandra H. da C.; FLORENTINO, Thiago; MARQUES, Denilson. A luta por direitos das pessoas no Transtorno do Espectro Autista - TEA: uma análise sobre invisibilidade mediante a teoria honnethiana. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2023. DOI: 10.31423/oikos.v34i1.14427. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/14427>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. Ed. São Paulo: Ed.34, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

27. A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFPB ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OCULTA

NUNES, Jeovana Batista de Sousa; Universidade Federal da Paraíba, jeovana.nunes@academico.ufpb.br
FELIX, Maria da Conceição Silva; Universidade Federal da Paraíba, maria.conceicao2@academico.ufpb.br
FREITAS, Niewerton David Souza de; Universidade Federal da Paraíba, niewerton98@gmail.com
SANTOS, Andriely Rodrigues dos; Universidade Federal da Paraíba, andrielyrodrigues@academico.ufpb.br
SILVA, Kyssiane de Oliveira; Universidade Federal da Paraíba, kyssiane@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto do plano de trabalho: “A implementação da política de educação inclusiva para os/as estudantes com deficiência oculta da Universidade Federal da Paraíba” e justifica-se pela urgência em analisar a eficácia das políticas de educação inclusiva e a permanência de estudantes com deficiência na UFPB. Para tanto, o estudo busca identificar, a partir do banco de dados institucional, os cursos que mais acolhem estudantes com deficiência oculta e suas ações a partir do relatório do Comitê de Acessibilidade e Inclusão da UFPB referente ao ano de 2024.

A construção de uma educação inclusiva também é amparada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esta, por sua vez, foi alterada pela Lei nº 14.624/2023 (BRASIL, 2023), que busca fortalecer a inclusão social e a acessibilidade, instituindo o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

A análise da eficiência de programas e ações no contexto de toda essa legislação é crucial para a formação profissional e para a compreensão das ações desenvolvidas junto à comunidade acadêmica.

2 MÉTODO

O método utilizado na pesquisa é o materialismo histórico-dialético, a metodologia qualitativa e os instrumentos e técnicas do processo de investigação recaem na pesquisa bibliográfica e documental, com bases leis, normas, documentos, artigos e livros referentes a temática do estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresenta, em seu relatório de 2024, um panorama das Necessidades Educacionais Específicas (NEE's) de seus discentes, classificando-as e detalhando as ações de apoio. Embora o documento não especifique quais cursos recebem o maior número de alunos exclusivamente com deficiência oculta (como Transtorno do Espectro Autista, TDAH, Transtornos de Ansiedade ou Depressivos, que juntos somam um número significativo de ocorrências em toda a UFPB), ele indica os cursos com a maior quantidade total de estudantes com qualquer tipo de NEE. Dentre eles, destacam-se Medicina (22 discentes), Pedagogia (19 discentes), Psicologia (15 discentes), Artes Visuais e Ciências Contábeis (ambas com 12 discentes), e Letras - Língua Portuguesa (11 discentes).

Em termos de ações institucionais, o CIA UFPB desenvolveu ações para o acolhimento e acompanhamento de com 418 discentes com NEE até o final de 2024. O Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) é um dos mecanismos centrais, realizando editais e pareamentos entre alunos apoiados e apoiadores para suporte acadêmico. O Comitê também participa ativamente da "Recepção dos Feras", orientando os novos ingressantes sobre como solicitar o acompanhamento via SIGAA e divulgando os recursos disponíveis. O Núcleo de Educação Especial (Nedesp), por sua vez, oferece avaliações pedagógicas para dificuldades de aprendizagem e neuroatipicidades, além de orientações a professores e estudantes sobre estratégias de estudo e remoção de barreiras.

A acessibilidade comunicacional e arquitetônica, também, recebe atenção significativa pela equipe de tradutores e intérpretes de Libras da UFPB que atendeu 148 demandas de interpretação em 2024 e atuou garantindo o acesso a aulas de graduação e pós-graduação, viabilizando o acesso aos materiais didáticos em diversos cursos como Pedagogia, Direito e Técnico em Análise Clínica. O Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) atua na promoção da acessibilidade arquitetônica, realizando vivências e laudos técnicos para identificar e propor adequações nos espaços universitários.

4 CONCLUSÕES

Em síntese, a política de inclusão existente na UFPB, serve não só para o ingresso, como também atende a permanência de estudantes que buscam uma educação com

respeito a diversidade e igualdade, onde o respeito aos seus limites atenda as necessidades especificadas de cada pessoa com deficiência. E, neste sentido, corroboramos com Almeida (2020), quando relata que a inclusão da pessoa com deficiência, em específico no nível superior, é processual desde as estruturas universitárias quanto metodologicamente. A inclusão não ocorrerá sem que haja políticas afirmativas que visem a continuidade da educação desses estudantes.

As leis existentes impõem questões de ordem jurídica, mas enquanto sociedade é importante contribuir com a eliminação de práticas preconceituosas, em respeito a diversidade e as especificidades. É importante direcionar o olhar as pessoas com deficiência oculta que em muitas situações são invisibilizadas perante a sociedade pelas barreiras, sobretudo, as barreiras atitudinais.

É certo que, a partir das leis, as ações multidisciplinares da sociedade e ações da comunidade acadêmica devem ser melhoradas, mas na prática cotidiana é perceptível que a cultura é conservadora, preconceituosa e de exclusão e é fundamental construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, que transcenda a mera conformidade legal e abrace a diversidade como valor intrínseco. Souza (2023), discute sobre o acesso da pessoa com deficiência as universidades e esse acesso corrobora não só com a diminuição das desigualdades, mas também, um ambiente acadêmico diverso, que abrange as diversidades de pessoas típicas e atípicas. Essa abordagem integrada e proativa é essencial para desconstruir barreiras atitudinais, garantir o suporte necessário e assegurar que todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A **inclusão de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Inclusão Social, 12(3), 233-250, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 14.406, de 20 de julho de 2022, para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para identificação de pessoas com deficiências ocultas ou não visíveis. Brasília, DF: Presidência da República,



2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14624.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, para fins de cumprimento do parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do parágrafo único do art. 3o da Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122016&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). CIA em números: 2024**. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/wp-content/uploads/sites/79/sites/236/2025/01/Numeros-do-CIA-2024.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, A. **Educação superior inclusiva no Brasil: um estudo sobre a mudança cultural nas universidades**. Revista de Políticas Educacionais, 14(1), 95-109, 2023.

28. A PRODUÇÃO DE CARTILHAS COMO UM RECURSO NO APOIO PSICOPEDAGÓGICO A ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: Relato de Experiência

SILVANO, Isabel Maria Conceição; Universidade Federal da Paraíba, isabel.maria.silvano@gmail.com

VIDAL, Vitória Nunes; Universidade Federal da Paraíba, vickynunesvidal@gmail.com

FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes; Universidade Federal da Paraíba, gislaynemarinho@gmail.com.

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e; Universidade Federal da Paraíba, adrianagaiao@uol.com.br

ESCARIÃO, Andréia Dutra, Universidade Federal da Paraíba, aescario@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A vida adulta exige o desenvolvimento contínuo de estratégias para lidar com as demandas sociais e a sobrevivência (Gonçalves, 2022).

Nesse contexto, as dificuldades no âmbito acadêmico se manifestam de diversas formas: a falta de preparo para o ensino superior, desmotivação, procrastinação, ansiedade, estresse e problemas de atenção, e a complexa tarefa de conciliar as exigências acadêmicas com as responsabilidades pessoais e profissionais frequentemente leva à evasão universitária (Bardagi; Hutz, 2010).

O apoio psicopedagógico surge como um suporte essencial para auxiliar o estudante a ressignificar seu processo de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de estratégias personalizadas que considerem sua individualidade e o capacitem a superar essas barreiras.

O uso de recursos didáticos, como as cartilhas, contribui significativamente para a construção de conhecimentos no adulto, utilizadas para compartilhar informações de forma clara e objetiva (Bento, 2024; Santos, 2025), integram aspectos cognitivos e se inserem de forma relevante no cotidiano acadêmico.

Ao considerar as vivências e os saberes prévios do adulto, o acompanhamento psicopedagógico torna-se eficaz ao promover a autonomia e colocá-lo como protagonista do seu processo de evolução. O presente estudo objetiva relatar a experiência com a produção e utilização de cartilhas personalizadas como ferramenta de apoio psicopedagógico a estudantes universitários, destacando seus efeitos na autonomia do discente e na eficácia das intervenções.

2 MÉTODO

O presente estudo é um relato de experiência, com uma abordagem qualitativa. Os atendimentos psicopedagógicos ocorrem no Centro de Apoio Psicopedagógico (CAPpE), projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba. O projeto oferece apoio psicopedagógico individualizado, promovendo intervenções e orientações direcionadas aos discentes regularmente matriculados na instituição, com sessões semanais de 50 minutos.

As cartilhas foram criadas de forma colaborativa com o paciente, a cada sessão, de forma digital, utilizando Canva e Word. As cartilhas possuem adaptações na linguagem, cores, ênfase nos temas e uso de recursos visuais conforme a individualidade do paciente. Apesar das diferenças, todas incluem temas como o planejamento de rotina, higiene do sono, métodos e técnicas de estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração de cartilhas didáticas demonstrou um impacto significativo no processo de aprendizagem dos estudantes universitários. Observou-se um aumento no engajamento e motivação durante as sessões, à medida que os discentes preenchiam as cartilhas com informações personalizadas. Além disso, os pacientes buscavam estratégias e técnicas para preencher nas cartilhas não somente nas sessões. Conforme os relatos dos estudantes, as cartilhas serviram como um tipo de “manual para o universitário”. Os discentes informaram sobre a utilização contínua do instrumento digital no cotidiano, para consulta rápida de informações sobre rotina e estudos, sugerindo o desenvolvimento de uma habilidade reflexiva e crítica sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A cartilha, por ser atualizada continuamente, funciona como um recurso dinâmico e evolutivo, ao qual o estudante pode recorrer entre as sessões para lembrar os pontos discutidos, reforçar estratégias e manter o foco nas metas. Isso visa promover maior autonomia ao longo do processo psicopedagógico. Esta habilidade é crucial para um desempenho acadêmico significativo, visto que a reflexão sobre a própria forma de pensar influencia na autonomia e na criação de estratégias de aprendizagem (Jou, Sperb, 2006).

Tais resultados assemelham-se aos achados em estudos que investigam a eficácia das cartilhas como recursos didáticos (Bento, 2024; Campos et. al., 2020). Portanto, a

implementação das cartilhas configurou-se como um instrumento eficaz para a disseminação de informações relevantes, promovendo conexões cognitivas e auxiliando na consolidação da memória e na retenção do aprendizado.

4 CONCLUSÕES

A produção de cartilhas personalizadas se mostrou crucial para abordar desafios da aprendizagem adulta, como dificuldades com os estudos. Ao envolver os discentes ativamente na criação de seus materiais, promoveu-se a autonomia metacognitiva e um notável aumento no engajamento e motivação. A relevância do uso contínuo das cartilhas pelos estudantes, para organização e estudo diário, reforça o desenvolvimento de habilidades de planejamento, atenção e reflexão crítica sobre o aprendizado. Assim, as cartilhas se estabelecem como um instrumento dinâmico e eficaz para a disseminação de informações, consolidando a aprendizagem e fortalecendo o protagonismo do estudante em sua jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BARDAGI, M. P., HUTZ, C. S. Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/17085>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BENTO, V. R. S. A produção de cartilhas como ferramenta para o ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 81–94, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/259517>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- CAMPOS, J.O. MARINHO, J. de O.; OLIVEIRA, V. O. C. C. de; REINALDO, L. R. L. R. Contribuição dos Recursos Didáticos na EJA: uma análise a partir do estágio supervisionado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n.18, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8266>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- GONÇALVES, J. E. **Psicopedagogia para adultos e idosos: diagnóstico e intervenção**. 2. ed. Belo Horizonte: Wak Editora, 2020.
- JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, abr./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/sSCMC3HhLZ5vV3pSKM9ycqc/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- SANTOS, A. C. T. dos S.. Cartilha de Educação Inclusiva: O que é e como aplicar na escola?. **International Integralize Scientific**. v 5, n 45, Março/2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/6EC0FC> Acesso em: 18 jul. 2025.

29. CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI) DO CFP/UFCG: Um relato de experiência

SILVA, Valéria Andrade da, Psicóloga; UFCG, valeria.andrade@tecnico.ufcg.edu.br

SILVA, Thales Fabricio da Costa; UFCG, thalescostaprof@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo caracterizar os serviços de Psicologia junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), enquanto unidade de apoio à permanência dos estudantes com deficiência.

Segundo a Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), considera-se pessoa com deficiência (PCD) quem possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial, que, ao interagir com barreiras diversas, possa ter restringida sua participação na escola e na sociedade. Também são incluídas pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com superdotação.

Nesse sentido, o NAI foi criado na UFCG, a partir da Resolução nº 11/2016, enquanto um núcleo especializado para a promoção da acessibilidade das PCDs, sendo os discentes o público prioritário e de forma secundária os técnico-administrativos e docentes.

Segundo Macêdo. Freitas e Teixeira (2024), como impedimentos a inclusão no espaço universitário estão às barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de socialização, de comunicação, metodológicas e/ou atitudinais, sendo essas duas últimas, conforme Brugnera et al. (2023), as que mais comprometem a permanência das PCDs. O NAI do CFP/UFCG é formado por uma equipe multidisciplinar: psicóloga, assistente social, técnica em assuntos educacionais, intérpretes em libras e em braile, apoiadores escolares e coordenação. Além disso, oferece: apoio pedagógico, psicológico e de acessibilidade, como intérprete de libras, leitor, transcritor em braile, monitoria inclusiva, mobiliário adaptado e adequações em avaliações, visando o desenvolvimento acadêmico dos alunos e permanência.

2 MÉTODO

O relato de experiência trata-se de um estudo científico de caráter descritivo e abordagem qualitativa, centrado na vivência profissional da psicóloga atuante no NAI, buscando integrar a teoria e a prática à atuação. Contudo, ressalta-se que o serviço de psicologia não atua exclusivamente no NAI, tendo ação junto a Coordenação Local de Apoio Estudantil (CLAE) e outras funções administrativas, o que limita as possibilidades de contribuição ao NAI.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os serviços da Psicologia são: acolhimento, apoio psicológico, acompanhamento multidisciplinar, construção de plano de ação individualizado, visita domiciliar e grupos de apoio.

O acolhimento discente é realizado antes do início das aulas, com agendamento por e-mail ou telefone, visando à construção de vínculo e registro, na ficha do estudante PCD, das suas principais necessidades. Essa escuta visa conhecer aspectos demográficos, histórico de saúde, trajetória acadêmica e necessidades específicas, funcionando como porta de entrada para os serviços do núcleo.

O apoio psicológico consiste em um momento de escuta qualificada e livre, pautado nos princípios éticos profissionais, como sigilo e respeito à singularidade do sujeito. Essa escuta é voltada ao acolhimento das demandas emergentes e pode ser solicitada a qualquer momento pelo discente.

O acompanhamento multidisciplinar ocorre de forma colaborativa e tem como foco o planejamento de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais, articulação com a rede de saúde ou assistência local, mediação de conflitos familiares e apoio em demandas institucionais.

Os planos de ações individualizados geralmente são elaborados em caráter multidisciplinar, considerando as necessidades de cada discente. A Psicologia contribui com ações como: estruturação de rotinas de estudo, elaboração de planner acadêmico, organização de estratégias de aprendizagem e encaminhamentos para adaptação pedagógica.

As visitas domiciliares geralmente são realizadas em situações que requerem uma

compreensão mais detalhada da realidade sociofamiliar do discente. Nessas ocasiões, se busca aprofundar o vínculo, orientar condutas, identificar fatores de risco caso existam e promover encaminhamentos em situações de urgência.

Por fim, tem-se as atividades em grupos abertos com temáticas diversas: inclusão, acessibilidade, enfrentamento de barreiras atitudinais, etc. São momentos que favorecem o protagonismo discente e promovem reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados no cotidiano universitário e estratégias de direcionamento.

4 CONCLUSÕES

Assim, pode-se dizer que o serviço de Psicologia no NAI do CFP/UFCG reflete o compromisso institucional com a promoção da equidade sendo um instrumento de transformação social que contribui para a permanência dos discentes e enfrentamento das desigualdades, mesmo diante das limitações de ter que exercer múltiplos papéis em outras funções administrativas.

O setor de psicologia também tem um papel ativo na busca por melhorias junto à direção e reitoria, sempre buscando avanços quanto aos espaços físicos e desmistificação frente às concepções equivocadas sobre o processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2025.

BRUGNERA, Elisângela Dias; DIAS, Maria Angélica Dornelles; DIAS, Adriano Valter Dornelles; ALMEIDA, Alexandra Tomaz de Sousa; MACHADO, João Carlos. Acessibilidade no ensino superior: desafios e políticas para inclusão. **Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, n. 2, p. 213-224, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46550/m9w3r233>.

MACÊDO, Cleuza Rezende; FREITAS, Cinara Aline de; TEIXEIRA, Luciana Almeida Silva. A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: possibilidades e desafios no acesso e permanência. **REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO**, Curitiba, v.21, n.1, p. 3407-3424, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-181

Resolução nº 11/2016, de 31 de maio de 2016. Cria o núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências.

30. CÍRCULOS DE LEITURA ACESSÍVEIS: Uma proposta inclusiva para alunos surdos

JERÔNIMO, Kalyane Maria da Silva, UFPB, kalyanejeronimo19@gmail.com

FERREIRA, Maria Ludimila da Silva, UFPB, maria.ludimila@academico.ufpb.br

RODRIGUES, Silvio Sergio Oliveira, IFPB, sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA, Henrique Miguel de Lima, UFPB, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os Círculos de leitura são atividades em grupo nas quais os participantes compartilham a leitura e discutem coletivamente textos literários cujo principal objetivo é desenvolver o gosto pela literatura e, conseqüentemente, aumentar o seu repertório cultural. Entretanto, quando nos voltamos à comunidade surda, pouco se fala na inserção desses alunos nas rodas de leitura. A proposta dos círculos de leitura acessíveis configura-se como uma ação pedagógica potente e transformadora, especialmente quando voltada à inclusão de alunos surdos no contexto da educação básica. Este trabalho parte do pressuposto de que o direito à literatura e à fruição estética deve ser garantido a todos, independentemente das especificidades linguísticas e comunicacionais. A iniciativa de criar círculos de leitura adaptados às necessidades da comunidade surda visa romper com barreiras históricas de exclusão, promovendo práticas de letramento literário que dialoguem com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com as múltiplas formas de acesso ao texto.

2 MÉTODO

Este trabalho foi desenvolvido a partir da observação de uma licencianda, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao aplicar, como regência, a roda de leitura para os alunos do 2º ano do ensino médio do Instituto Federal da Paraíba, Campus Cabedelo, onde são desenvolvidas as atividades do programa. Durante a aplicação da regência, foi notado a pouca participação de um aluno surdo presente em sala de aula. Partindo do entendimento de que o letramento literário deve contemplar a diversidade linguística e cultural presente na escola pública BNCC (2018), esta proposta busca integrar alunos surdos e ouvintes em uma prática pedagógica coletiva e visualmente acessível. A

proposta consiste em organizar encontros em formato circular, assim como as rodas de leituras propostas por Cosson (2014), permitindo o contato visual entre todos os participantes e o acompanhamento da mediação em Libras, feita por um intérprete, pois, segundo Gabriel (2022), “a Libras cumpre um papel relevante no desenvolvimento linguístico do surdo e, conseqüentemente, auxilia na aquisição da leitura e escrita”. Para o desenvolvimento do círculo de leitura acessível aos surdos, foram selecionadas obras com apelo imagético e temáticas ligadas à cultura surda, como histórias em quadrinhos, livros ilustrados e poesias visuais. As atividades também devem envolver dramatizações, leituras em Libras, recontos com apoio de imagens e produções finais em vídeo, pois, assim como afirma Pereira (2009), “a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre leitura e escrita, suas habilidades visuais”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto, em fase de implementação, tem como objetivo estimular o gosto pela leitura literária, estimular a interação entre alunos surdos e ouvintes por meio da literatura, promover a autonomia expressiva dos alunos surdos em espaços de escuta e fala visual e desenvolver o pensamento crítico desses alunos nos processos de ensino-aprendizagem. Entre os resultados esperados estão: fortalecimento e valorização da Libras e da identidade surda dentro da escola, e o desenvolvimento de práticas escolares mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística.

4 CONCLUSÕES

Diante da experiência de observação que o PIBID possibilitou, conclui-se que os círculos de leitura acessíveis podem atuar como uma ação pedagógica potente e transformadora, especialmente quando voltada à inclusão de alunos surdos no contexto da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.



GABRIEL, Djanês Lemos Ferreira. **Estratégias de leitura e compreensão de texto verbo-imagético de alunos surdos**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

31. CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCACIONAIS ACESSÍVEIS A PARTIR DA NBR 9050/2020: Relato da produção acadêmica em uma universidade do semiárido nordestino

SOARES, Alessandra Miranda Mendes, Universidade Federal Rural do Semi-árido,
alessandrasoares@ufersa.edu.br

NÓBREGA, Marcilene Vieira da, Universidade Federal Rural do Semi-árido, marcilenenobrega@ufersa.edu.br

CUNHA, Enai Taveira da, Universidade Federal Rural do Semi-árido, enai@ufersa.edu.br

NOGUEIRA, Núbia Alves de Souza, Universidade Federal Rural do Semi-árido, nubia@ufersa.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham acesso seguro a ambientes e serviços. Nesse contexto, a NBR 9050/2020, norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), define critérios técnicos que asseguram o uso de edificações, mobiliários e espaços urbanos por todas as pessoas.

Este estudo apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas em uma universidade pública do semiárido nordestino, em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa de Inclusão e Acessibilidade (GEPEIA), cadastrado no CNPq. Foram selecionados 15 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de alunos dos cursos de Bacharelado em Ciência e Tecnologia e Engenharia Civil, com foco na verificação da adequação arquitetônica de espaços educacionais à luz da NBR 9050/2020. O objetivo é discutir a importância da norma na formação acadêmica de estudantes da área de tecnologia e engenharia.

2 MÉTODO

Adotou-se uma abordagem bibliográfica e descritiva, a partir dos relatos de experiência das orientadoras e de reflexões das discentes sobre os desafios e soluções apresentados nos TCCs.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no Repositório Digital da UFRSA (RDU), com recorte de TCCs orientados por quatro docentes do Centro Multidisciplinar de Angicos

(CMA). Foram identificados 15 trabalhos: 14 de graduação e 1 de pós-graduação, excluindo-se um estudo voltado para ambiente hospitalar (Morais, 2022). Entre os selecionados, dez trataram de escolas de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e quatro de Instituições de Ensino Superior (IES) e foram analisados os resumos e resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, orientar TCCs sobre acessibilidade representou um desafio, visto que os conceitos de Desenho Universal e NBR 9050 são recentes no contexto acadêmico. Era necessário refletir sobre como inseri-los no currículo e estimular sua aplicação prática pelos discentes.

Observou-se que os estudantes não possuíam conhecimento aprofundado da NBR 9050/2020. Contudo, ao desenvolverem a fundamentação teórica, demonstraram progresso significativo, possibilitando análises mais críticas acerca da acessibilidade em espaços escolares.

As pesquisas analisadas indicaram que a maioria dos usuários dos espaços educacionais (alunos, professores, funcionários e comunidade) desconhece o conceito de acessibilidade, bem como os princípios da NBR 9050 e do Desenho Universal. Tal constatação evidencia a necessidade de maior disseminação desses conhecimentos. Dois dos trabalhos utilizaram revisão bibliográfica (Braga, 2022; Diniz, 2021), enquanto os outros doze adotaram a metodologia de estudo de caso (Morais, 2024; Ramalho, 2024; Costa, 2023; Medeiros, 2023; Mendonça, 2023; Marinho, 2023; Cunha, 2023; Matias, 2022; Santos, 2022; Araújo, 2022; Araújo, 2020; Junior, 2019). Nessas pesquisas, foram aplicados formulários, realizadas medições e vistorias presenciais, com registros fotográficos para análise das barreiras arquitetônicas.

A partir do levantamento *in loco*, os discentes puderam aplicar os conhecimentos acadêmicos, de forma geral, por meio de medições e da utilização de materiais técnicos identificou-se rampas com medidas inadequadas e sem corrimãos, ausência de piso tátil e de placas de identificação dos espaços em Braille, ausência de barras de apoio nos banheiros, ausência dos botões acionamento para emergência e, não foram identificados mobiliários adequados às pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida.

4 CONCLUSÕES

A orientação desses TCCs revelou-se uma experiência enriquecedora, tanto para os docentes quanto para os discentes, ao ampliar a compreensão sobre acessibilidade e educação inclusiva. O estudo contribuiu para difundir a NBR 9050/2020, promovendo reflexões sobre sua importância na prática profissional.

Evidenciou-se que a acessibilidade vai além da eliminação de barreiras físicas, representando um compromisso ético com a equidade, a inclusão e a cidadania. A integração entre teoria, prática e responsabilidade social fortalece a formação de profissionais mais conscientes e preparados para atuarem em uma sociedade diversa.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

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

MEDEIROS, Eduarda Dantas. **APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL (DU) EM EDIFICAÇÕES - ESTUDO DE CASO EM AMBIENTE EDUCACIONAL**. 2023. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Civil, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2023.

MATIAS, Camila Emanuely da Silva. **ESTUDO DA ACESSIBILIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS: APLICAÇÃO DA NBR 9050/2020 EM BANHEIROS DE ESCOLAS EM MUNICÍPIO DO LITORAL NORDESTINO**. 2022. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia., Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2022.

SANTOS, Heitor Luiz Sousa dos. **PLANEJAMENTO E ORÇAMENTOS DE RAMPAS DE ACORDO COM A NORMA NBR 9050/2020 – ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM CIDADE NORDESTINA**. 2022. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Engenharia Civil, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2022.

ARAÚJO, Débora Monic de Lima. **ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTUDO DE CASO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM UM MUNICÍPIO NORDESTINO**. 2022. 54 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Engenharia Civil, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2022.

BRAGA, Ana Angelica Nunes; NOGUEIRA, Núbia Alves de S.. **A ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UMA REVISÃO**. Angicos/Rn: Ufersa, 2022. 12 p.

MORAIS, Bruna Tavares de; NÓBREGA, Marcilene Vieira da. **BARREIRAS FÍSICAS NA ACESSIBILIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN**. Angicos/Rn: Ufersa, 2022. 17 p.



NASCIMENTO JÚNIOR, Adalberto Antonio do. **ACESSILIDADE NO CAMPUS DO SEMIÁRIDO NORDISTINO: VERIFICAÇÃO DA APLICAÇÃO DA NBR 9050/2015**. 2019. 82 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Engenharia Civil, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2019.

MENDONÇA, Jainny Sthefanny; NOGUEIRA, Núbia Alves de Souza. **ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO: ESTUDO DE CASO A PARTIR DA NBR 9050/20**. Angicos/Rn: Ufersa, 2023. 11 p.

MARINHO, David Gabriel Rodrigues. **ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO SEMI-ÁRIDO NORDESTINO: UM ESTUDO DE CASO**. 2023. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia., Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2023.

RAMALHO, Melissa Lohrany Dantas. **ACESSIBILIDADE DAS CALÇADAS E RAMPAS DE ACORDO COM A NBR 9050/2020 EM UMA UNIVERSIDADE DO RN: UM ESTUDO DE CASO**. 2024. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia., Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2024.

CUNHA, Wilson Silas. **ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO RIO GRANDE DO NORTE**. 2023. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia., Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2023.

ARAÚJO, Daniel Henrique de. **ESTUDO DA APLICAÇÃO DA NORMA NBR 9050/2015 EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ NORDESTINO**. 2019. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Engenharia Civil, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2020.

COSTA, Hudson Alves Batista da. **ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO: UM ESTUDO A PARTIR DA ABNT 9050/2020**. 2023. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Computação e Informática., Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos/Rn, 2023.

SIMÕES, Pedro Igor Soares; NOGUEIRA, Núbia Alves de Sousa. **ELEMENTOS DE ACESSIBILIDADE EM UM EQUIPAMENTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO**. Angicos/Rn: Ufersa, 2023. 14 p.

32. CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: Uma breve reflexão sobre o papel do mediador educacional

CRUZ, Eliane da Silva; UFPB, elianesc154@gmail.com

ARAÚJO, Marinalda Pereira de; UFPB, marinaldapereir4@gmail.com

NASCIMENTO, Elayne Suellen Guilherme Carvalho do; UFPB, elaynesuellen86@gmail.com

ANDRADE, Ana Paula da Silva; UFPB, anapsilvaadr@gmail.com

SILVA, Jacqueline Veríssimo Ferreira da; IFPB; jacqueline.silva@ifpb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão exige a reestruturação das redes escolares, do currículo e da postura dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Diante de todas as mudanças educacionais, que a educação especial, na perspectiva inclusiva propõe, surgem novos agentes educacionais que podem ser professor itinerante, professor da sala, o audiodescritor, cuidador entre outros como indica a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que formará a equipe de profissionais aptos para atender o público alvo da educação inclusiva. E dentre esses surge a figura do mediador educacional que fará parte desse processo intermediando o aluno com deficiências (PCD), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Contudo, por mais que essa figura seja exigida, não é especificado nas leis a formação profissional necessária, atuação no âmbito escolar ou piso salarial. Sendo assim, temos como principal objetivo compreender o papel do mediador educacional no processo de inclusão e como as leis legitimam e preconizam a figura deste na escola. Como objetivos específicos temos: Analisar a luz das legislações vigentes o papel do mediador educacional na escola e compreender a prática deste no âmbito escolar.

2 MÉTODO

Realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre a temática nas bases de dados do Google Acadêmico e Scielo. Utilizamos como descritores para a pesquisa as palavras-chave: mediador, educação especial e educação inclusiva. O marco temporal da literatura pesquisada compreende o período de 2018-2020 que foram baseadas na LBI e as

legislações que versam sobre a educação na perspectiva inclusiva, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e conceitos teóricos difundidos por Bezerra (2020), Vasconcellos e Dutra (2018).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O que preconizam as legislações acerca do mediador

A comunidade escolar é formada por diversos agentes, tais como alunos, docentes, diretores, coordenadores, familiares e outros profissionais que fazem com que a escola funcione de maneira orgânica. No Brasil há leis que garantem a presença do mediador em sala de aula acompanhando alunos PCD, inicialmente temos a LDB que instituiu em seu art. 3º o princípio de igualdade para acesso e permanência na escola, incluindo e valorizando todos os alunos matriculados sem distinção e respeitando todas as especificidades. E no art. 58º versa sobre a modalidade da educação especial que “deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos PCD, TGD, altas habilidades/superdotação” (Brasil, 1996). A partir da LBI a presença do mediador em sala de aula acompanhando alunos PCD passou a ser obrigatório (Brasil, 2015).

Segundo Bezerra (2020, p.674) a problemática dessa discussão surge, pois, as leis que garantem o direito à educação para os alunos PCD na escola regular não indicam as atribuições em relação ao profissional que fará esta mediação, possibilitando que os estados e municípios tenham seus próprios critérios para a prestação desse serviço, tornando-o precarizado: [...] como um dos legados mais polêmicos dessa política a aparição e a atuação da figura do monitor ou cuidador de estudantes PAEE com necessidades de apoio as atividades de higiene, alimentação e locomoção. Isso porque, em torno dessa figura, posteriormente designada por vários nomes, vão se projetando determinados (des)entendimentos, expectativas e funções ao longo dos últimos mais de dez anos de vigência da PNEEPEI, sem que haja uma regulamentação para o trabalho desse profissional, a ponto de, em muitas circunstâncias, ser confundido com um professor de apoio e até ser assim referido nos discursos escolares.

3.2 O papel do mediador no processo de aprendizagem

O mediador é aquele que atua auxiliando o aluno, viabilizando a autonomia para que este consiga se desenvolver de maneira plena psíquica, emocional e social. Com efeito, Vasconcellos e Dutra (2018, p.153) nos dizem que “cabe ao mediador acompanhar a criança em todos os ambientes da escola, desde a entrada da criança em sala, a aulas, e a saída, priorizando sempre o seu desenvolvimento integral”. Assim o mediador atua em todos os espaços escolares e faz a mediação nos locais de interação e no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

4 CONCLUSÕES

Compreendemos que esse profissional precisa ser bem definido em sua capacitação e atuação, já que será quem fornecerá estímulos visuais, auditivos e sensoriais que possibilitará o desenvolvimento pleno de habilidades interacionais e pedagógicas do aluno PCD, de modo que este possa desenvolver-se em sua plenitude. Entendemos que a precarização do profissional de apoio à educação especial reflete a falta de investimento e de interesse das autoridades em tratar a educação como um campo importante para o desenvolvimento nacional e social, possibilitando através da inclusão a democratização do ensino para todos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146 promulgada em 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> acesso em 09 de jul. 2025

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> acesso em 09 jul. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Disponível em <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em 05 jul. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

VASCONCELLOS, I. M. M. V.; DUTRA, F. B. da S. O papel do mediador escolar para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. In: **Educação no Século XXI** – volume 13 – Infantil, Média, Tecnológica. Editora Poisson. p.150-159. 2018.

33. CONSTRUINDO A ACESSIBILIDADE AMBIENTAL:

Ação contínua do LACESSE e GT-AA/UFPB

COSTA, Angelina Dias Leão, Universidade Federal da Paraíba, angelinadlcosta@yahoo.com.br

SARMENTO, Bruna Ramalho, Universidade Federal da Paraíba, brs@academico.ufpb.br

GARCIA, Barbara Isadora Giannattasio, Universidade Federal da Paraíba, barbara.garcia@academico.ufpb.br

PAIVA, Taiza Rodrigues de, Universidade Federal da Paraíba, taiza.paiva@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade no ensino superior é um pilar fundamental para a promoção da inclusão e da equidade dentro das instituições públicas. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), duas iniciativas têm se destacado nesse cenário: o Laboratório de Acessibilidade (Lacesse), criado em 2012, e o Grupo de Trabalho em Acessibilidade Arquitetônica (GT-AA), fundado em 2013, como parte do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB). O Lacesse e o GT-AA atuam juntos a partir de ações relacionadas à acessibilidade no ambiente construído, desenvolvendo projetos, materiais, vivências, laudos técnicos de acessibilidade e acompanhamento de casos que contribuem para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência na UFPB. Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama das ações realizadas pelo Lacesse e GT-AA entre os anos de 2013 e 2024, destacando a contribuição dessas iniciativas para a construção de uma universidade mais acessível, por meio da catalogação e espacialização das ações desenvolvidas nos diferentes campi da UFPB.

2 MÉTODO

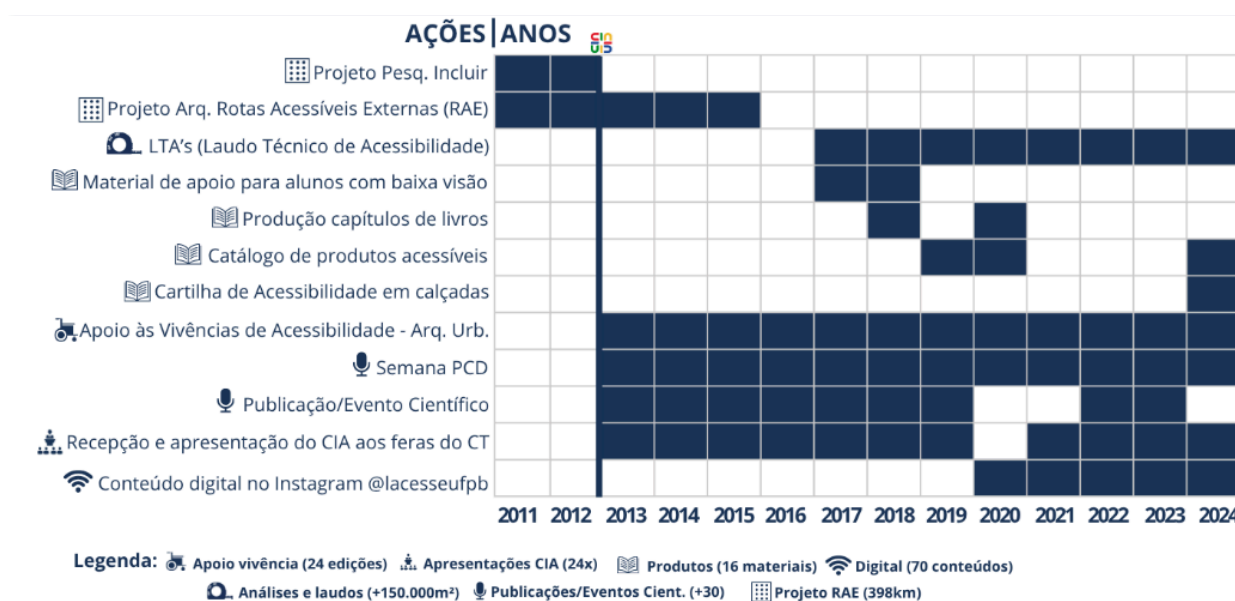
Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de forma qualitativa, com foco exploratório e bibliográfico. A metodologia consistiu na revisão e análise de artigos, livros e publicações acadêmicas acerca das ações realizadas entre 2013 a 2024. Após a análise documental, foi realizado um mapa de descoberta explicativo, contendo uma linha do tempo com a quantificação das ações realizadas ao longo do período analisado. Além disso, foram produzidos mapas georreferenciados indicando a distribuição espacial das atividades em cada campus da UFPB, permitindo a identificação clara de onde cada ação ocorreu. Após a

análise documental, foram iniciadas a produção de imagens explicativas, a catalogação sistemática das atividades desenvolvidas e a elaboração de mapas georreferenciados dos campi da UFPB. As ações foram identificadas e organizadas dentro do recorte temporal de 2013 a 2024, com seus respectivos quantitativos e categorias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os principais resultados, destaca-se o Projeto Arquitetônico de Rotas Acessíveis Externas (RAE), com aproximadamente 398 km analisados (Costa e Silva, 2018); os Laudos Técnicos de Acessibilidade (LTA's), que abrangeram uma área superior a 150.000 m² (Costa et al. 2017, 2018, 2019, 2021, 2022 e 2024); e diversos produtos acadêmicos, como materiais de apoio para alunos com baixa visão, capítulos de livros, um catálogo de produtos acessíveis (Costa et al, 2020) e uma cartilha sobre acessibilidade em calçadas (Costa et al, 2024), que, juntos, totalizam 16 materiais teóricos (Costa e Sarmento, 2018). No âmbito das ações extensionistas e de divulgação científica, foram registradas 24 edições das Vivências de Acessibilidade - Arquitetura e Urbanismo, mais de 30 publicações em eventos científicos, 24 apresentações institucionais realizadas, e 70 publicações de conteúdo digital voltado à acessibilidade, veiculadas no perfil do Instagram @lacsseufpb (Figura 1).

Figura 1- Linha do tempo das ações do GT-AA.



Fonte: Acervo Lacsse, 2025.

Observou-se que a maior parte das atividades foi concentrada no Campus I da UFPB, o qual recebeu ações em todas as categorias mencionadas. Os demais campi apresentaram atuação mais pontual, com destaque apenas para a implementação do Projeto RAE. Essa distribuição ressalta a centralização das iniciativas em João Pessoa, levantando a necessidade de estratégias de ampliação e descentralização das ações para alcançar uma efetiva inclusão institucional em todos os campi da UFPB.

4 CONCLUSÕES

A análise documental das ações desenvolvidas pelo LACESSE e pelo GT-AA entre 2013 e 2024 evidencia a importância dessas iniciativas para a consolidação de uma cultura de acessibilidade na UFPB. A diversidade e o volume de atividades catalogadas demonstram um esforço contínuo e articulado em prol da inclusão, envolvendo desde projetos técnicos e produção acadêmica até ações formativas e de divulgação científica. A concentração das atividades no Campus I revela tanto a força operacional sediada em João Pessoa quanto à necessidade de expansão e descentralização das práticas de acessibilidade para os demais campi da universidade. Os dados georreferenciados e a linha do tempo produzida contribuem para visualizar a trajetória e o impacto institucional dessas ações ao longo dos anos. Conclui-se que os resultados obtidos reforçam a importância de manter e fortalecer essas frentes de trabalho, consolidando a acessibilidade como um princípio transversal no planejamento, na gestão e nas ações cotidianas da UFPB.

REFERÊNCIAS

COSTA, A.D.L., SILVA, R.F.L. **O desafio de pensar a acessibilidade no ambiente universitário: o percurso do grupo de trabalho acessibilidade arquitetônica.** In: DAXENBERGER, A.C.S., POLIA, A.A. **Inclusão: do discurso às práticas educacionais**, 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018. p. 67-p.76.

COSTA, A.D.L., SARMENTO, B.R. **Projetando para e com as pessoas: caminho para promoção de acessibilidade.** In: DAXENBERGER, A.C.S., CALHEIROS, M.N.S. **Inclusão da pessoa com deficiência: redes colaborativas no ensino superior**, 1. ed. Boa Vista: Editora IOLE, 2018. p. 225-p.248.

COSTA, A.D.L.; SARMENTO, B.R.; CORDEIRO, M.E.M; VITORINO, M.F.N. **Avaliação de Acessibilidade Espacial: Blocos A e C do CCHLA/UFPB.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.



COSTA, A.D.L; SARMENTO, B.R; PACHECO, C.S; NÓBREGA, Y.S. **Laudo Técnico – Avaliação Espacial: avaliação de acessibilidade no Centro de Educação (CE) da UFPB.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2019.

COSTA, A. D. L.; SARMENTO, B. R.; DINIZ, M. A.; PACHECO, C. S.; NOBREGA, Y. S. (Org.). **Catálogo de produtos arquitetônicos para promoção de acessibilidade espacial 2020** - 4ª EDIÇÃO. 4. ed. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2020. 64p.

COSTA, A.D.L; SARMENTO, B.R; BARCELLOS, D.B; ALMEIDA, C.M. **Laudo Técnico – Avaliação de Acessibilidade Espacial: Instituto Paraibano do Envelhecimento (IPE).** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021.

COSTA, A.D.L; SARMENTO, B.R; BARCELLOS, D.B; LIMA, T.H. **Laudo Técnico – Avaliação de Acessibilidade Espacial: Clínica Escola de Fisioterapia Infantil e área de praça externa.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2022.

COSTA, A.D.L., SARMENTO, B.R., GARCIA, B.I.G., SANTOS, R.S. **Laudo Técnico de Acessibilidade Espacial: Setor de Esportes da UFPB – Ginásio de Ginástica, Ginásio de Práticas Integrativas e Sala de Musculação.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2024.

COSTA, A.D.L., SARMENTO, B.R., DANTAS, A.G., MACIEL, B.H.V. **Laudo Técnico de Acessibilidade Espacial: Setor de Esportes da UFPB – Ginásio Poliesportivo e seu entorno.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2024.

COSTA, A. D. L.; SARMENTO, B. R.; ALMEIDA, E. A. M.; FONSECA, A. K. P.; GARCIA, B. I. G.. **Calçada para João Pessoa(s):** orientações para acessibilidade. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2024. v. 1. 36p.

SARMENTO, B.R; CORDEIRO, M.E.M; DINIZ, M.A; VITORINO, M.F.N. **Avaliação de Acessibilidade Espacial: o caso do edifício da Reitoria.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SILVA, R.F.L; VITORINO, M.F.N; LAURENTINO, R.S. **Avaliação de Acessibilidade Espacial: o caso dos ateliês de plástico do Bloco H no CT/UFPB.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

34. CAMINHOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Relatos de Educadores sociais da Rede Municipal de João Pessoa/PB, desafios e conquistas

SANTOS, Vanderleia, Prefeitura de João Pessoa/PB, vanderleiageo@gmail.com

SILVA, Luciana Gomes, Secretária Estadual da Educação da Paraíba, ciannags@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva e acessível representa um dos maiores desafios e compromissos das escolas públicas brasileiras, especialmente da educação básica. Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), fortaleceu-se o entendimento de que o acesso à escola deve ser universal, assegurando condições adequadas a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No entanto, embora os marcos legais garantam o direito à inclusão, a realidade cotidiana das escolas públicas ainda revela inúmeras barreiras, que podem ser de natureza: físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, que dificultam a plena participação dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o papel dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam diretamente nas salas de aula, torna-se central na construção de práticas efetivamente inclusivas.

Partindo deste pressuposto, o trabalho em curso buscou refletir sobre as perspectivas dos Educadores Sociais que atuam na Rede Municipal de Ensino da Educação Básica de João Pessoa/PB, especificamente na Escola Y, tendo um universo de 28 Educadores Sociais, onde objetivou-se analisar seus entendimentos sobre a definição de Educação Inclusiva, os desafios do seu cotidiano escolar, a valorização profissional e as conquistas, que de acordo com seus pontos de vistas, a Educação Inclusiva já alcançou.

As experiências relatadas refletem tanto os desafios enfrentados no dia a dia quanto às estratégias e soluções desenvolvidas por esses educadores sociais que buscam transpor várias barreiras, incluindo a desvalorização profissional, para realizar e oferecer uma

prestação de serviços de qualidade, buscando dentro de suas limitações, contribuir para uma Educação de fato inclusiva que perpassa por ações assertivas, afetivas e exitosas.

2 MÉTODO

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, de natureza qualitativa, com enfoque na descrição e análise dos discursos dos Educadores sociais da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, que atuam diariamente nas salas de aulas da Educação Básica, se caracterizando como uma das principais pontes capazes de promover a inclusão e a acessibilidade no contexto escolar. A coleta de informações foi baseada em observação *in loco*, conversas informais e reflexões com o público alvo do trabalho e equipe escolar.

A análise das experiências foi realizada de forma reflexiva, buscando identificar os principais desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para superá-las e os resultados observados no processo na busca de uma educação de fato e de direito inclusiva. A abordagem adotada está fundamentada nos princípios da educação inclusiva, conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os educadores sociais da Rede Municipal de João Pessoa desempenham um papel estratégico na mediação de processos educativos inclusivos. No entanto, enfrentam diversos desafios que impactam diretamente a qualidade do trabalho realizado com os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) e com aqueles em situação de vulnerabilidade social. Muitos educadores sociais relatam que não possuem formação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Os cursos oferecidos pela rede de ensino, quando existem, são considerados insuficientes, superficiais e pouco práticos.

A ausência de formação voltada para a Educação Inclusiva, especialmente nas áreas de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência múltipla, limita as possibilidades de intervenção pedagógica qualificada. Quando perguntados sobre o seu entendimento sobre o que é Educação Inclusiva, a grande maioria relatou seu ponto de vista, afirmando ser igualdade de oportunidade de aprender e pertencer ao espaço escolar,

não bastando existir naquele lugar, mas de fato fazer parte, ter significado.

Outro obstáculo relatado é a falta de reconhecimento institucional do papel do educador social nas escolas. Muitos são vistos como “ajudantes” ou “assistentes” e não como parte da equipe pedagógica. Essa desvalorização se reflete na exclusão dos educadores sociais de reuniões pedagógicas, planejamentos e formações da escola, dificultando a integração com os professores e o corpo técnico. A desvalorização também se expressa na ausência de reconhecimento oficial do cargo como parte da equipe técnica pedagógica. Muitas vezes, os educadores sociais não são incluídos nos planejamentos coletivos, nas formações continuadas nem na elaboração de planos de intervenção pedagógica. Além disso, há falta de clareza quanto ao papel legal e à regulamentação profissional desses trabalhadores, o que os deixa vulneráveis a interpretações equivocadas de suas funções por parte de direções escolares e demais colegas de trabalho.

A exclusão simbólica e funcional do educador social compromete a efetividade da educação inclusiva, pois limita a atuação de um profissional que tem potencial para ser ponte entre o aluno, a escola e a comunidade. Quando desvalorizado, o educador social perde força para intervir pedagogicamente, reduzir conflitos, apoiar os estudantes e colaborar com os professores na construção de estratégias de inclusão. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige o envolvimento coletivo de todos os atores da escola, e não apenas do professor regente ou do AEE. A invisibilização do educador social rompe com essa lógica de corresponsabilidade e enfraquece o processo inclusivo.

4 CONCLUSÕES

A desvalorização profissional dos educadores sociais no contexto da educação inclusiva revela não apenas uma falha na estrutura institucional das redes de ensino, mas também uma resistência histórica em reconhecer o valor da atuação de profissionais que desafiam as lógicas tradicionais de ensino-aprendizagem. Tais profissionais desempenham um papel essencial na mediação entre os sujeitos da escola, promovendo o acolhimento, a escuta ativa e a construção de vínculos que muitas vezes são fundamentais para que estudantes em situação de vulnerabilidade sintam-se parte do ambiente escolar.

Ao serem excluídos das instâncias decisórias, das formações pedagógicas e dos espaços de planejamento coletivo, os educadores sociais têm sua ação pedagógica



subestimada, o que compromete diretamente os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e emancipadora. Tal exclusão também aponta para uma contradição dentro da própria proposta de inclusão: enquanto se busca a integração dos estudantes marginalizados, ainda se permite a marginalização daqueles que mais atuam diretamente com eles.

Reconhecer, valorizar e estruturar a função do educador social como parte da equipe pedagógica das escolas não é apenas uma ação administrativa, mas um compromisso ético com os princípios de equidade e justiça social. Essa valorização precisa se concretizar em políticas públicas que garantam formação específica, condições de trabalho dignas, reconhecimento salarial e espaço institucional de atuação qualificada.

Portanto, os caminhos para a consolidação de uma educação inclusiva e transformadora passam necessariamente pelo reconhecimento do educador social como agente estratégico, ativo e indispensável no cotidiano escolar. Sua valorização é condição essencial para o fortalecimento de práticas inclusivas que realmente alcancem todos os sujeitos da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

35. CONSTRUÇÃO DE UM FLUXO PARA ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO SUPERIOR

PEREIRA, Jeane Constantino, Universidade Federal Rural de Pernambuco, jeane.pereira@ufrpe.br

LUSTOSA, Bruna de Freitas Brito, Universidade Federal Rural de Pernambuco, bruna.brito@ufrpe.br

SANTOS, José Willamis dos, Universidade Federal Rural de Pernambuco, jose.willamis@ufrpe.br

1 INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Superior tem se tornado cada vez mais frequente, no entanto, de acordo com os dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira aproximadamente 12% das pessoas com deficiência(s) conseguem concluir o curso (BRASIL, 2021). Apesar das políticas afirmativas estarem implementadas em grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES), ainda são muitos os desafios para a garantia do direito à inclusão e permanência nas Universidades. Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar a construção de um fluxo para acompanhamento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) pela Seção de Acessibilidade da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

2 MÉTODO

Trata-se de um Relato de Experiência que foi realizado por Técnicos Administrativos em Educação da UACSA - UFRPE no período de junho a julho de 2025. O objeto do estudo foi a construção de um fluxo para abertura de processo de acompanhamento pela Seção de Acessibilidade da Instituição. O objetivo foi organizar o processo de trabalho e ampliar o acesso à informação por meio da disponibilização dessas informações na seção de orientações acadêmicas da página institucional na internet. Para o embasamento teórico do documento foram utilizados artigos científicos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), o Regulamento Geral da Graduação da UFRPE (2024) e a Política de Acessibilidade e Inclusão da UFRPE (2023). Além disso, foram realizadas reuniões para discutir qual seria o papel de cada setor na tramitação do processo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fluxo para acompanhamento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais pela Seção de Acessibilidade da UACSA-UFRPE foi estruturado da seguinte forma: público-alvo, documentos necessários, trâmite do processo, perguntas frequentes e modelo de requerimento. O percurso para tramitação do processo pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 1 - Trâmite do Processo

Nº	RESPONSÁVEL	AÇÃO
1	Discente	Abertura de processo no setor de protocolo;
2	Seção de Acessibilidade	Solicita avaliação do discente por profissional do NAPS;
3	Núcleo de Assistência e Promoção da Saúde - NAPS	Valida o laudo médico apresentado pelo discente.
4	Seção de Acessibilidade	Elabora ofício com as orientações/adaptações pedagógicas em diálogo com o discente;
5	Coordenação do curso	A coordenação do curso encaminhará a cada semestre letivo o ofício aos docentes responsáveis pelas disciplinas que o discente estiver matriculado;
6	Setor de Escolaridade	Realiza os ajustes necessários nos sistemas de informação;
7	Discente	Mantém diálogo com a Coordenação do Curso, Seção de Acessibilidade e os docentes das disciplinas para acompanhamento das adaptações pedagógicas nas atividades acadêmicas e avaliações.

Fonte - Seção de Acessibilidade da UACSA - UFRPE (2025)

As ações que podem ser solicitadas incluem: atendimento educacional condizente com suas necessidades educacionais especiais, mediadores para tradução e interpretação em Libras, adaptação do material pedagógico e dos equipamentos, metodologia de ensino adaptada, formas adaptadas de avaliação do rendimento acadêmico, tempo adicional de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que têm duração limitada, empréstimos de tecnologia assistiva, matrícula flexibilizada junto à coordenação e cancelamento de disciplina sem ônus.

O estudo de Araújo e Silva (2025) demonstrou que as ações que contribuem para a

promoção da inclusão no âmbito das IES perpassam pela formação e valorização docente, a atuação de núcleos multidisciplinares, a representatividade nos espaços institucionais, a acessibilidade e o envolvimento da comunidade acadêmica.

4 CONCLUSÕES

A elaboração do documento promoveu melhorias na estruturação e organização do fluxo tanto para a Seção de Acessibilidade quanto para o público-alvo, além de possibilitar a integração de profissionais dos diferentes setores da Instituição, estimulando o trabalho colaborativo e a construção de estratégias para uma universidade mais inclusiva. Por fim, a promoção de práticas que ampliem a acessibilidade e a inclusão é dever de todos, por isso é fundamental que a comunidade acadêmica se envolva em ações que estimulem a participação e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. E.; SILVA, M. L. R. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um compromisso de todos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 43, n. 4, p. 1-24, out./dez. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p.1 -87, 7 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), **Sinopse Estatística da Educação Superior: 2021**. Brasília, DF, 2021. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário.

Resolução CONSU/UFRPE n.º 279, de abril de 2023. Institui a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: Conselho Universitário, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE/UFRPE n.º 744, de 22 de agosto de 2024**. Aprova o Regulamento Geral da Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e dá outras providências. Recife: Conselho Universitário, 2024.

36. CRÍTICAS DE MÃES E PSICÓLOGAS AO CENÁRIO ATUAL DAS PRÁTICAS DIRIGIDAS AO AUTISMO

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; UFCG, emellyne@gmail.com

NUNES, Laísy de Lima; UFPB, laisynunes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada no pós-doutoramento da primeira autora, sob supervisão da segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O embasamento teórico pauta-se na História Social da Psicologia e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a um dos transtornos do neurodesenvolvimento e, como tal, manifesta-se precocemente. É caracterizado por déficit no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional, com níveis de suporte que variam entre I, II e III. Dados do Censo 2022 revelam que 2,4 milhões de brasileiros são autistas, o que representa 1,2% da população. A maior parte dos diagnósticos é identificada em crianças e adolescentes, com maiores percentuais nas faixas etárias de 0 a 4 anos e 5 a 9 anos (IBGE, 2022).

O cenário brasileiro ilustra a tendência presente nos demais países. Assim como é crescente o número de casos em âmbito global, são crescentes os estudos sobre o tema. Para compreender o fenômeno e as práticas psicológicas na área, sugere-se considerar as experiências das pessoas que protagonizam esse processo, quais sejam: pessoas autistas, seus familiares e profissionais que atendem esse público diretamente (Lemos, Nunes, Vasconcelos, 2023).

Nessa perspectiva, é importante considerar a realidade multifacetada das práticas em Psicologia, que possuem estreita relação com os aspectos sociais e econômicos. Dito de outro modo, as influências sobre as intervenções veiculadas nos meios midiáticos e científicos, devem ser analisadas criticamente e as proposições de Vygotsky fornecem importantes elementos para essa análise. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as concepções de mães e psicólogas sobre as intervenções psicológicas na área do autismo.

2 MÉTODO

Esta é uma pesquisa descritiva de abordagem metodológica qualitativa. Se caracterizou pelo uso de entrevistas semiestruturadas com 4 mães, que exercem ou que exerceram, papéis de lideranças em instituições dedicadas ao atendimento de pessoas autistas e 10 psicólogas que atuam na área. Dessas participantes, metade delas são da cidade de João Pessoa (PB) e a outra metade da cidade de Porto Velho (RO). Os dados foram transcritos e analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Este estudo passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR e respeitou todas as recomendações para a pesquisa com seres humanos (CAAE 65813022.4.0000.5300, Parecer de nº 5.834.850). As participantes foram acessadas por meio da técnica de bola de neve e as entrevistas foram realizadas individualmente, nos locais indicados por elas, com a duração média de uma hora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho apresenta-se um recorte da pesquisa com os aspectos em comum apresentados pelas participantes dos dois contextos (PB/RO).

Os dados das entrevistas com as mães relevaram as seguintes críticas: emissão de diagnósticos errados, exploração comercial do tema, falta de unidade entre os pais militantes e preocupação com a população mais vulnerável. Na sequência, os dados das entrevistas com as psicólogas apontaram para críticas, basicamente, na mesma direção, a saber: exploração comercial e midiática do tema, falta de unidade entre os profissionais, exigência da formação em ABA e preocupação com a população mais vulnerável.

Dentre as mães, uma era arquiteta, outra médica, outra estudante do curso de Psicologia e uma se dedicava exclusivamente às atividades da instituição que exercia cargo de liderança. Dentre as psicólogas, suas abordagens eram: Fenomenológica, Histórico-Cultural, Humanista, Comportamental e Cognitivo Comportamental.

Em conjunto, pode-se depreender que mães e psicólogas demonstraram críticas e preocupações com a área, especialmente, no tocante à preocupação com a população mais vulnerável. Essa menção foi unânime nos relatos analisados e é convergente com a perspectiva crítica da Psicologia indicada neste estudo. Esse dado possui estreita relação

com a exploração comercial e midiática do tema que, por sua vez, estabelece interfaces com a lógica neoliberal que supervaloriza práticas hegemônicas e privadas e desqualifica práticas fora desse status e oferecidas em espaços públicos, por exemplo.

4 CONCLUSÕES

Por meio das críticas anunciadas por mães e psicólogas, aponta-se para as implicações da globalização e do neoliberalismo na autonomia da atuação do psicólogo, nas instituições e nas políticas. Tais aspectos precisam ser discutidos para que a Psicologia não importe modelos de forma anacrônica, ou pior, para que ela não se fragmente enquanto grupo, que deve estar coeso em prol do fortalecimento da área e distante dos discursos de alienação que causam ainda mais sofrimento às famílias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; VASCONCELOS, Dalila Castelliano. Práticas psicológicas, autismo e decolonização: a emergência de um diálogo. **Revista de Educação Interterritórios**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258801, p. 1-33. Disponível em: 10.51359/2525-7668.2023.258801. Acesso em: 15 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Problemas da defectologia**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. Título original: Osnovi defectologii.

37. DESDOBRAMENTOS SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: Uma revisão integrativa da literatura

SILVA, Wesley José da; prof.wesleyjose@gmail.com

VILAR, Ariana de Almeida; arianaalmeida256@gmail.com

RODRIGUES, Silvio Sérgio Oliveira; sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA, Henrique Miguel de Lima; henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) marcou um avanço no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, especialmente no campo educacional. Contudo, esse progresso não deve se restringir à estrutura física das instituições, mas envolver também a formação inicial e continuada de professores, considerando as múltiplas realidades presentes na sala de aula, inclusive as relacionadas à deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Capítulo V, reforça o direito à educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado, formação docente específica e acesso equitativo a recursos e programas sociais. Diante disso, anos depois da promulgação de várias leis que asseguram e reforçam o acesso e à acessibilidade de pessoas com deficiência a vários contextos da sociedade brasileira, é importante refletir criticamente como o assunto sobre inclusão e acessibilidade está sendo debatido na literatura científica, uma vez que, tais estudos são importantes para provocar na sociedade debates plurais e (trans)formadores de agentes protagonista. Para isto, temos como objetivos específicos: buscar os trabalhos mais recentes que discutem sobre inclusão e acessibilidade no ensino médio e analisar sua pertinência para o fazer docente.

2 MÉTODO

Esta pesquisa, ainda em andamento, trata-se de uma revisão integrativa da literatura científica, composta por três etapas metodológicas: busca, inclusão e exclusão. As bases de dados selecionadas inicialmente foram o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico; no entanto, optou-se por concentrar a busca no Portal da CAPES. Utilizando

os filtros da busca avançada (palavras-chave: inclusão, acessibilidade, ensino médio e deficiência; tipo de material: artigos), foram identificados inicialmente 36 artigos.

Na segunda etapa, aplicaram-se critérios de refinamento: presença de uma das palavras-chave no título e recorte temporal a partir de 2024, resultando em apenas dois artigos elegíveis para análise crítica. A terceira etapa, de exclusão, não foi realizada, visto que apenas dois estudos atenderam aos critérios estabelecidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dois artigos revela um cenário em que a ausência de acessibilidade e a negligência estrutural ainda são marcantes nas escolas públicas brasileiras, em descompasso com o que determina a legislação vigente. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Capítulo V, estabelece que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a devida garantia de serviços de apoio especializados e adaptações curriculares, metodológicas e arquitetônicas. No entanto, tanto a pesquisa de Alencar e Deliberato (2024) quanto a de Martins e Pieczkowski (2024) evidenciam que a efetivação desses dispositivos legais ainda encontra entraves práticos, resultando em exclusões e, por vezes, naturalizadas na escola.

Além disso, os estudos reforçam a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores que vá além da dimensão técnica, promovendo uma compreensão crítica e humanizada das diferenças. A deficiência, como apontam os autores, não pode ser tratada como um obstáculo isolado, mas sim como parte de um contexto maior de diversidade que desafia a escola a (re)pensar suas práticas, posturas e estruturas. Isso implica, por exemplo, na formação de docentes capazes de reconhecer e intervir diante das múltiplas barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, que limitam a participação plena dos estudantes com deficiências.

Assim, tanto os marcos legais quanto a produção acadêmica atual convergem para a mesma direção: a urgência de uma escola inclusiva em sua totalidade, que se comprometa não apenas com a presença física dos estudantes, mas também com sua permanência, aprendizagem e protagonismo. Para isso, é fundamental que os educadores estejam preparados para atuar com sensibilidade, embasamento teórico, responsabilidade e justiça social.

4 CONCLUSÕES

A partir da análise dos artigos selecionados, torna-se evidente que, embora haja avanços legais e conceituais no campo da inclusão escolar, a realidade vivenciada por estudantes com deficiência física nas escolas públicas brasileiras ainda é marcada por barreiras atitudinais e negligências institucionais. As pesquisas examinadas revelam que a acessibilidade, enquanto direito garantido, como a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão, continua não sendo vivenciada no cotidiano escolar, tanto no que se refere às condições físicas quanto às dimensões pedagógicas e humanas.

Portanto, o presente trabalho torna-se pertinente para os estudos sobre inclusão e acessibilidade uma vez que, ele discute trabalhos importantes para a temática, além de apresentar dados basilares que auxiliam pesquisadores e educadores brasileiros sobre as possíveis problemáticas e pluralidades do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eli Carlos de Sousa; DELIBERATO, Débora. Alunos com deficiência física no ensino médio: análise da acessibilidade em uma escola pública. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e4966024, 2024. DOI: 10.14244/198271994966. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4966>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei Nº 13.146, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.Htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9394.Htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARTINS, P. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e52/1–29, 2024. DOI: 10.5902/1984686X85214. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85214>. Acesso em: 10 jul. 2025.

38. DESIGN UNIVERSAL, ACESSIBILIDADE E ENSINO À DISTÂNCIA: desafios para a inclusão de estudantes com deficiência visual

OLIVEIRA, Silvio Bernardino de; Departamento de Design - UFRN, silvio.deoliveira@gmail.com

ACIOLY, Angélica de Souza Galdino, Departamento de Design - UFPB/PPGDesign UFCG,
angelica.acioly@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 acelerou a transição para o ensino remoto, trazendo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ao centro do processo educativo. Contudo, a utilização de sistemas como o Moodle expôs disparidades pré-existentes, particularmente para alunos com dificuldades de visão, que tiveram dificuldade de acesso e utilização. Apesar de progressos tanto na legislação quanto na tecnologia, a educação digital ainda necessita de ajustes significativos para assegurar a inclusão plena. Dentro deste contexto, o Design Universal, em conjunto com as Tecnologias Assistivas, emerge como uma abordagem crucial para estimular a acessibilidade, a independência e a continuidade no ensino superior.

Diante desse cenário, este artigo busca discutir, à luz de referenciais teóricos e evidências empíricas, os desafios e as potencialidades do Design Universal e das Tecnologias Assistivas no contexto do ensino a distância, com foco na experiência de estudantes com deficiência visual que utilizam a plataforma Moodle em cursos de extensão de iniciação ao violão.

2 MÉTODO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa com elementos exploratórios e descritivos, fundamentada em uma estratégia de estudo de caso. O foco foi a análise da plataforma Moodle utilizada no curso de Iniciação ao violão desenvolvido pelo pesquisador em ação conjunta com o TEDUM (Grupo de pesquisa em Tecnologias na Educação Musical) e pelo SEAD (Superintendência de Educação a distância) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) utilizando o Moodle como AVA institucional. O estudo prático adotou um método de avaliação de uso e acesso, baseado em Lima (2012) e adaptado para este fim.

Esse método segue as regras da ISO 9241-171 e as sugestões das WCAG 2.1. Cinco alunos com deficiência visual, trazidos por iniciativas de extensão da UFPB, fizeram parte da pesquisa.

Os procedimentos incluíram:

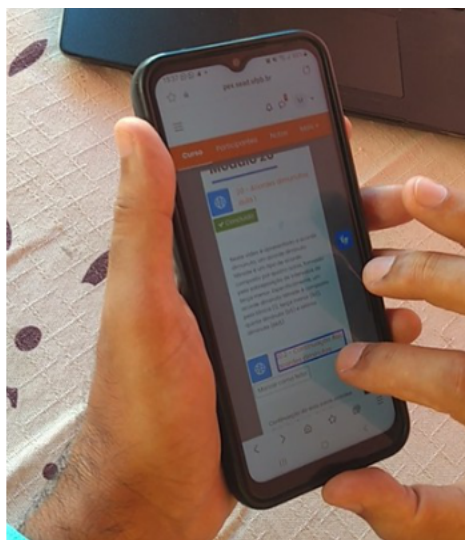
- Observação direta e gravação das interações dos usuários com a interface do Moodle;
- Entrevistas semiestruturadas sobre dificuldades percebidas e estratégias de navegação;
- Análise da interface quanto à conformidade com princípios de perceptibilidade, operabilidade e compreensibilidade; e
- Triangulação de dados com base teórica e padrões internacionais de acessibilidade digital.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO;

A análise revelou que, apesar de o Moodle ser bastante popular e personalizável, sua estrutura visual representa desafios consideráveis de acessibilidade para alunos com limitações visuais. Os maiores obstáculos notados durante as avaliações com participantes reais e a verificação seguindo os padrões ISO 9241-171 e WCAG 2.1 incluem:

- A falta de descrições textuais em figuras e símbolos, o que impede a compreensão de partes visuais por softwares de leitura de tela;
- Áreas de preenchimento e comandos sem identificação correta, impossibilitando que o *software* de leitura de tela descreva seu propósito precisamente;
- Navegação pelo teclado muito sequencial, sem organização clara entre seções e materiais, com itens que não são encontrados pelos *softwares* de leitura; e
- A ausência de sinalização visual e sonora de destaque nos componentes de interação, tornando difícil a identificação do ponto atual de ação para pessoas que usam apenas o teclado.

Figura 1: Aluno usando o Moodle no *smartphone* através de tecnologia assistiva



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Os problemas encontrados impactam de forma imediata a facilidade de uso do ambiente digital, prejudicando a independência e o interesse dos alunos com deficiência visual. A integração de ferramentas de apoio, a exemplo do *software* de leitura TalkBack (Nativo do Android), junto a métodos baseados no Desenho Universal pode atenuar tais problemas, desde que a plataforma esteja corretamente ajustada e os professores preparados para atender a essa pluralidade. Contudo, os resultados revelam que ainda falta para que os educadores estejam aptos, fazendo com que continue as barreiras digitais. Conforme indicam Freire (2022), Lemos (2020) e Campello (2005), a acessibilidade digital precisa ser encarada como uma norma institucional, que abrange os aspectos de ensino, suporte técnico e gestão.

4 CONCLUSÕES

O estudo mostrou que, embora o Moodle seja bastante utilizado em instituições públicas, estudantes com deficiência visual ainda enfrentam dificuldades ao utilizá-lo. Os maiores problemas incluem a falta de textos que descrevam imagens e ícones, espaços sem identificação clara, dificuldade para navegar usando o teclado e pouca indicação de foco na tela. Essas limitações dificultam o uso por pessoas que utilizam de ferramentas de acessibilidade, prejudicando sua experiência, fazendo com que demorem mais para realizar

as tarefas e afetando a continuidade de seus estudos. Os resultados reforçam que garantir a acessibilidade digital não é só assegurar aspectos técnicos, mas sim assegurar também que todos possam utilizar as plataformas, ou seja, que haja preocupação com aspectos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, R.; MORAES, M.; SILVA, J. Inclusão digital de deficientes visuais: o uso da tecnologia assistiva em redes sociais online e celulares. In: Computer on the Beach, **Anais [...]**. Florianópolis: UNIVALI, 2011. Disponível em: <https://independent.academia.edu/RobsonAlvesCampelo>. Acesso em: 23 jul. 2025

CARLETTO, R.; Cambiaghi, D. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Senac, 2007.

FREIRE, Luciana Lopes. **Método integrado para avaliação de usabilidade em e-Learning. Tese de doutoramento.** Programa Doutoral em Engenharia Industrial e de Sistemas. Universidade do Minho. Abril/ 2022

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**: resumo técnico. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://share.google/s2DhEyBkk3rIPTGfC>. Acesso em: 20 de ju.l de 2025

ISO. **ISO 9241-171**: Ergonomics of human-system interaction – Part 171: Guidance on software accessibility. Genebra: International Organization for Standardization, 2008.

LE MOS, E. das C.; CAVALCANTE, I. F.; DE ALMEIDA, R. P. B. Análise e diagnóstico da acessibilidade no moodle para deficientes visuais. **HOLOS**, 4, 1–23.202. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9219>. Acesso em: 20 de jul. de 2025

LIMA, A.C.O. **Abordagem metodológica híbrida para avaliação da usabilidade de recursos de acessibilidade para deficientes visuais.** Tese de Doutorado. Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande. Março, 2012.

TERNAUCIUC, Andrei; VASIU, Radu. **Testing usability in Moodle**: When and How to do it. 2015. 10.1109/SISY.2015.7325391. Disponível em: <https://share.google/yh68RTbl8Nm4XMNmu> Acesso em 20 de jul. 2025

WCAG 2.1 – World Wide Web Consortium. **Web Content Accessibility Guidelines 2.1.** W3C Recommendation, 5 June 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

39. DESIGUALDADES NO ACESSO A FERRAMENTAS DIGITAIS: Perspectiva Inclusiva Dentro do Contexto Escolar no 1º Ano do Ensino Médio

SILVA, Júlia Maria Nascimento Bezerra, Universidade Federal da Paraíba, julia.maria9@academico.ufpb.br

SILVA, Pedro Henrique Pontes, Universidade Federal da Paraíba, pedrouniversitarioufpb@gmail.com

SILVA, Henrique Miguel de Lima, Universidade Federal da Paraíba, henriquemiguel91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva e acessível representa um dos maiores desafios e compromissos das escolas públicas brasileiras, especialmente da educação básica. Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), fortaleceu-se o entendimento de que o acesso à escola deve ser universal, assegurando condições adequadas a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No entanto, embora os marcos legais garantam o direito à inclusão, a realidade cotidiana das escolas públicas ainda revela inúmeras barreiras que dificultam a plena participação dos alunos. Nesse contexto, as desigualdades no acesso a ferramentas digitais emergem como um desafio significativo, impactando diretamente a experiência educacional e acentuando a exclusão digital, especialmente entre os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Essas barreiras podem ser de natureza física (disponibilidade de dispositivos como celulares e tablets), pedagógica (falta de capacitação para o uso dessas ferramentas) e estrutural (acesso à internet de qualidade).

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho propõe-se a discutir as desigualdades no acesso a ferramentas digitais no contexto escolar no 1º ano do Ensino Médio. Nosso objetivo é analisar a extensão da disparidade no acesso a essas ferramentas, investigar a correlação entre o acesso limitado e o desempenho acadêmico dos estudantes, e propor estratégias e recomendações para mitigar as desigualdades e promover a inclusão digital no ambiente escolar. Como pergunta de pesquisa, temos: “Quais são as implicações

das desigualdades no acesso a ferramentas digitais na experiência educacional dos alunos do 1º ano do Ensino Médio?”.

As experiências relatadas refletem tanto os desafios enfrentados no dia a dia quanto às estratégias e soluções desenvolvidas por esses educadores sociais que buscam transpor várias barreiras, incluindo a desvalorização profissional, para realizar e oferecer uma prestação de serviços de qualidade, buscando dentro de suas limitações, contribuir para uma Educação de fato inclusiva que perpassa por ações assertivas, afetivas e exitosas.

2 MÉTODO

A pesquisa se baseia em um estudo de revisão bibliográfica de viés indutivo e análise qualitativa, focando nas desigualdades de acesso a ferramentas digitais no contexto escolar do 1º ano do Ensino Médio. Serão consultados estudos e artigos que abordam a exclusão digital, o impacto da conectividade e da disponibilidade de dispositivos na experiência educacional, e estratégias para promover a inclusão digital no ambiente escolar. Essa revisão é fundamental para embasar teoricamente a discussão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes e para identificar propostas que promovam a equidade no acesso à tecnologia. A literatura existente inclui trabalhos como os de Pretto e Costa (2020), que discutem a educação e cultura digital; Fantin e Bonilla (2021), que exploram as conexões entre cultura digital e educação; Moran (2021), que aborda metodologias ativas e modelos híbridos; Kenski (2022), sobre tecnologias e ensino presencial e a distância; e Santaella (2023), que analisa a era da cultura das mídias. Esses fundamentos nos oferecem subsídios para compreender as especificidades do acesso e uso das ferramentas digitais no contexto educacional, auxiliando na proposição de estratégias didáticas alinhadas às necessidades dos alunos do Ensino Médio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A introspecção e a incorporação de elementos modais de viés tecnológico nas aulas do Ensino Médio, especialmente no 1º ano – um período crucial de transição da educação básica –, abrem portas significativas para alunos neurodivergentes e aqueles com dificuldades de inclusão. Essa abordagem oferece um acesso com apoio aos estudos,

permitindo que, de maneira controlada e mediada, esses estudantes desenvolvam uma capacidade intelectual importante por meio digital. Isso não só potencializa o caráter estudante do aluno, mas também contribui para sua formação crítica e social, ao prepará-lo para um mundo cada vez mais conectado e exigente em termos de letramento digital. A análise teórica, fundamentada nos autores selecionados, evidencia que tais desigualdades no acesso e uso de ferramentas digitais não se limitam ao campo pedagógico, mas estão diretamente ligadas a fatores sociais, econômicos e estruturais, reforçando a necessidade de abordagens inclusivas e tecnologicamente ricas.

4 CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa indutiva focada no ambiente do Ensino Médio, esperamos impactar a área docente, despertando interesse e incentivando uma ruptura com paradigmas tradicionais de ensino. Nosso objetivo é que esta discussão sobre as desigualdades digitais e as possibilidades de inclusão inspire os educadores a abraçar a era digital de forma transformadora em sala de aula. Ao reconhecer o potencial das ferramentas digitais como aliadas na construção de uma educação mais justa e equitativa, almejamos contribuir para a formação de profissionais que possam garantir condições equitativas de aprendizagem e promover, assim, uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

FANTIN, Monica; BONILLA, Maria Helena. **Cultura Digital e Educação: Múltiplas Conexões**. São Paulo: Cortez, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos: Inovação na Educação**. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; COSTA, Cátia Regina da. **Educação e Cultura Digital: Perspectivas e Desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **A Era da Cultura das Mídias: Da Comunicação à Cognição**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2023.

40. DISSEMINAR ACESSIBILIDADE AMBIENTAL:

Uma Missão Extensionista

MARTINS, Niedja da Silva, Universidade Federal da Paraíba, niedja.martins@academico.ufpb.br

SECA, Allynne Karen Porto, Universidade Federal da Paraíba, alkaren.fonseca@gmail.com

SARMENTO, Bruna Ramalho, Universidade Federal da Paraíba, brs@academico.ufpb.br

COSTA, Angelina Dias Leão, Universidade Federal da Paraíba, angelinadlcosta@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O acesso à informação por meio das redes sociais é uma realidade consolidada, moldando formas de interação e participação cidadã. Apesar de ampliarem conexões, esses meios ainda podem reproduzir barreiras quando não consideram a diversidade de corpos e modos de viver. Por isso, promover a acessibilidade no ambiente digital e físico torna-se essencial para garantir o direito de todas as pessoas à participação plena na vida social.

Nesse contexto, as redes sociais se mostram potentes ferramentas educativas, capazes de sensibilizar e difundir a cultura da acessibilidade ambiental de forma ampla e dinâmica. A produção de conteúdos conectados ao cotidiano e às vivências fortalece o papel social da universidade na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante disso, este trabalho relata a experiência do projeto de extensão “Disseminação digital da cultura de acessibilidade ao ambiente construído – Ano 4”, destacando estratégias, desdobramentos e contribuições para a formação dos envolvidos e para a promoção de uma cultura de acessibilidade ao ambiente construído para todas as pessoas.

2 MÉTODO

O projeto utiliza a comunicação digital como principal meio de atuação para sensibilizar a sociedade sobre o conhecimento e o direito à acessibilidade no ambiente construído. A equipe desenvolve postagens informativas em redes sociais, sobretudo no perfil @lacesseufpb, com base em princípios de acessibilidade comunicacional e visual. O conteúdo é produzido a partir de análises bibliográficas e de normativas, como a NBR 9050 (ABNT, 2020), e produção de materiais didáticos. A linguagem acessível, o alto contraste, as descrições de imagens e a objetividade textual foram critérios centrais para tornar a produção mais inclusiva, como preconiza o design universal.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo desse ciclo, o projeto já abordou temas como calçadas, rampas, edificações públicas, cidadania e equidade espacial, alcançando públicos diversos, desde estudantes e profissionais da área até membros da comunidade externa interessados na temática. As postagens foram desenvolvidas em conformidade com as *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG), prezando por conteúdos perceptíveis, compreensíveis e operáveis, com foco na clareza textual, contraste visual e uso consistente de descrições alternativas.

De agosto de 2024 até julho de 2025, as publicações na rede social *Instagram* resultaram em aproximadamente 85,5 mil visualizações, com um alcance de 41 mil pessoas e cerca de 3,1 mil interações com o conteúdo — entre curtidas, comentários, salvamentos e compartilhamentos. Esses dados demonstram a potência desses meios como ferramenta de sensibilização e educação sobre acessibilidade.

Entre os materiais com maior alcance e repercussão destacam-se o vídeo do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, que trouxe uma reflexão através de uma pessoa com deficiência e sua aluna apoiadora, destacando o papel da universidade na inclusão desse público (Figura 1); o vídeo do Dia do Orgulho Autista, publicado colaborativamente com a UFPB, que abordou a relevância de colocar a data em pauta (Figura 2); e o *post* sobre arquitetura e autismo, que discutiu a relação entre espaço construído e neurodivergência (Figura 3).

Figura 1 - Vídeo do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.



Fonte: As autoras (2025).

Figura 2 - Vídeo do Dia do Orgulho Autista.



Fonte: As autoras (2025).

Figura 3 - Post sobre Arquitetura e o Autismo.



Fonte: As autoras (2025).

Outro conteúdo relevante foi a divulgação da Cartilha “Calçadas para João Pessoa(s)” (Costa *et al*, 2024) (elaborada no ano 3 do projeto) em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP. A Figura 4 refere-se à notícia institucional publicada no perfil oficial da UFPB, em formato de post colaborativo, o que impossibilita o acesso completo às métricas pelo perfil do projeto. Já a Figura 5 apresenta um registro fotográfico do evento de lançamento da cartilha, com parte da equipe envolvida na publicação e representantes da PMJP.

Figura 4 - Post de Divulgação da Cartilha.



Fonte: As autoras (2025).

Figura 5 - Post do Evento de Lançamento da Cartilha.



Fonte: As autoras (2025).

Lima e Silva (2018, p. 211) destacam que “as universidades têm o dever de fomentar a acessibilidade em todos os seus âmbitos: físico, pedagógico, comunicacional e atitudinal”. Nesse processo, reforçou-se o papel da universidade como agente ativo na promoção da inclusão.

4 CONCLUSÕES

O projeto demonstra que a disseminação digital da cultura de acessibilidade é um caminho efetivo para sensibilizar, informar e formar cidadãos que se comprometem com a inclusão. Além disso, a produção de conteúdo acessível nas redes sociais ampliou o direito

à informação e fortaleceu o protagonismo de pessoas com deficiência no debate público.

Outrossim, a comunicação acessível, quando praticada com ética, responsabilidade técnica e sensibilidade, é uma ferramenta transformadora - e o projeto está inteiramente alinhado com essas premissas. Como defende Sassaki (2006, p. 47), “a acessibilidade não é apenas um conjunto de normas técnicas, mas um direito humano fundamental que garante a participação plena na vida social, cultural e econômica”.

Por fim, a experiência extensionista reforça que a inclusão não se restringe à legislação, mas requer escuta, empatia e compromisso contínuo com a transformação dos espaços — físicos e simbólicos — que compõem a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, Angelina Dias Leão; SARMENTO, Bruna Ramalho; ALMEIDA, Eduardo Augusto Monteiro; FONSECA, Allynne. Karen Porto; GARCIA, Barbara Isadora Giannattasio.

Calçada para João Pessoa(s): orientações para acessibilidade. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2024. v. 1. 36p.

LIMA, Giselle; SILVA, Rodrigo de Andrade. A universidade e o desafio da inclusão: políticas e práticas de acessibilidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

W3C – WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1**. 2018. Disponível em: <<https://www.w3.org/TR/WCAG21/>>. Acesso em: 18 jul. 2025.

41. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PROVA: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES COM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO ENEM

MELO, Safyra Lima Freitas de. Universidade Federal da Paraíba, safyrmello8@gmail.com

FREITAS, Gabriel Irineu. Universidade Federal da Paraíba, irineugabriel26121@gmail.com

RODRIGUES, Silvio Sérgio. Instituto Federal da Paraíba, sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA, Henrique Miguel. Universidade Federal da Paraíba, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se sustenta sobre os princípios de equidade e justiça social, buscando garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena de todas as pessoas nos processos educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam o direito à educação com igualdade de condições. No entanto, a distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que é vivenciado por estudantes no cotidiano escolar, especialmente em avaliações de grande escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda é preocupante.

Este trabalho apresenta um relato de experiência baseado em um depoimento real de uma estudante da educação básica que teve acesso ao atendimento especializado no ENEM. A partir dessa escuta, refletimos sobre os desafios enfrentados por alunas e alunos que dependem de recursos como leitor, transcrição e tempo adicional para realizar a prova, evidenciando lacunas estruturais e humanas na aplicação dessas medidas.

Nosso objetivo é propor uma análise crítica da prática avaliativa inclusiva e destacar a importância da formação docente e de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atuam diretamente na escola pública e podem contribuir para a transformação de contextos excludentes.

2 MÉTODO

Este relato de experiência tem como base o acompanhamento de uma aluna da educação básica, participante de atendimentos especializados em edições do ENEM. A coleta se deu por meio de registros de áudios e transcrição de relatos compartilhados em ambiente digital. A escuta da experiência permitiu analisar, com profundidade, as falhas de

execução da inclusão escolar no contexto avaliativo.

O relato foi analisado à luz dos referenciais teóricos de Mantoan (2006), Brasil (2015), Uchôa e Chacon (2022), e também articulado com as vivências proporcionadas no contexto do PIBID, através de atividades em escolas públicas e observação das práticas de inclusão no chão da escola. A análise considerou as dimensões pedagógica, afetiva e institucional da inclusão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estudante relata uma série de desafios que colocam em xeque a efetividade da política de inclusão: leitores despreparados, trocas improvisadas de aplicadores, realização da prova em ambiente inadequado, ausência de comunicação acessível e despreparo emocional dos profissionais envolvidos. Além disso, a estudante expressa angústia ao precisar organizar sozinha ideias complexas em condições precárias, o que compromete diretamente seu desempenho e bem-estar.

Esses episódios revelam um processo de exclusão dentro do que deveria ser um espaço de acolhimento e apoio. A inclusão, nesse caso, existiu apenas no plano formal. Na prática, o atendimento oferecido falhou em garantir equidade.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão não é apenas o acesso, mas a vivência de processos que respeitem e valorizem a singularidade de cada sujeito. Uchôa e Chacon (2022) destacam que a educação inclusiva se aplica a todos, não apenas a grupos específicos. É nesse ponto que se insere a importância do PIBID: ao atuar na escola pública, o programa forma futuros professores que compreendem essas nuances da inclusão, a partir da realidade e da escuta ativa de seus alunos. As experiências vivenciadas no âmbito do PIBID permitiram observar que, quando a escuta da comunidade escolar é priorizada e o planejamento pedagógico considera as diferenças, a aprendizagem se torna mais significativa. Professores bem formados e comprometidos com a inclusão conseguem, inclusive em avaliações, pensar estratégias que minimizem desigualdades estruturais.

4 CONCLUSÕES

O relato analisado evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida à concessão de tempo adicional ou à presença de um leitor. É preciso repensar as estruturas

de aplicação de avaliações como o ENEM e garantir que todos os profissionais envolvidos sejam preparados, empáticos e conscientes do papel que desempenham.

A formação docente, neste sentido, é essencial. Programas como o PIBID devem ser fortalecidos por oferecerem aos licenciandos experiências concretas que os aproximam das dificuldades vividas por estudantes reais. A educação inclusiva exige mais do que boas intenções: requer compromisso ético, escuta e preparo técnico.

Assim, concluímos que a inclusão plena nas avaliações de larga escala só será possível quando for acompanhada de políticas públicas que se materializem em práticas eficazes. O depoimento da estudante aqui apresentado é um chamado para que se escute, de fato, quem está na base do sistema, e para que essas vozes orientem mudanças urgentes e necessárias.

REFERÊNCIAS

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. LOURO, G. L.. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.

PRECIADO, B.. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11–20, jan. 2011.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 21 jul. 2025.

42. ENRIQUECIMENTO E SUPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO AEE

RIBEIRO, Judite da Silva. Universidade Federal da Paraíba, jdtrbr@gmail.com

TINOCO, Saimonton. Universidade Federal da Paraíba, saimonton.tinoco@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 –, juntamente com o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, regulamentam e legitimam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No caso específico dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AHSD), o AEE tem como finalidade oferecer enriquecimento e suplementação curricular, promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e contribuindo para sua inclusão no espaço escolar formal.

Diante dos desafios enfrentados por esses estudantes no ambiente escolar, este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância do AEE no processo de enriquecimento e suplementação curricular voltado a esse público. Por meio de discussões teóricas e práticas, busca-se apresentar estratégias e recursos pedagógicos do AEE que favoreçam o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com AHSD.

2 MÉTODO

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa porque busca compreender um fenômeno educacional em seu ambiente natural, considerando os múltiplos fatores envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994),

Quanto aos seus objetivos é de natureza exploratória, uma vez que visa considerar aspectos relativos ao fenômeno estudado, proporcionando maior familiaridade com este (Gil, 2010).

Assim, foram analisadas produções teóricas e normativas que embasam o AEE para estudantes com AHSD (legislação, artigos e livros), bem como relatos escritos e práticas pedagógicas documentadas por profissionais da educação que atuam diretamente com esse

público nas salas de Recursos Multifuncionais. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), o que permitiu identificar estratégias pedagógicas utilizadas e os principais desafios enfrentados por profissionais da educação ao promover o desenvolvimento pleno dos estudantes com AHSD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de documentos e práticas pedagógicas voltadas para estudantes com AHSD no contexto do AEE revelaram a importância do planejamento intencional e diferenciado para atender às demandas cognitivas desse público. O enriquecimento curricular, quando bem estruturado, ampliou o acesso a conteúdos desafiadores, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo estudantil.

Dentre as estratégias pedagógicas identificadas estão:

- projetos interdisciplinares de investigação científica, que favoreceram a autonomia intelectual;
- agrupamentos flexíveis, permitindo que os estudantes interagissem com colegas de níveis semelhantes de habilidade;
- uso de metodologias ativas, como sala invertida, aprendizagem baseada em problemas (PBL) e gamificação;
- mentorias e parcerias com especialistas, conectando os estudantes a áreas de seu interesse;
- flexibilização curricular, respeitando os ritmos e níveis de aprofundamento necessários para o avanço individual.

O AEE atuou como suplementar e articulador dessas práticas, sendo um espaço em que o estudante pode desenvolver seus talentos e competências com acompanhamento especializado. Observou-se, contudo, que ainda há desafios relacionados à formação continuada de professores, identificação precoce desses estudantes e estrutura adequada para o atendimento.

Segundo Renzulli (2004), o enriquecimento curricular deve ocorrer não apenas em profundidade, mas também em variedade, permitindo que o aluno se engaje em múltiplas experiências que estimulem sua curiosidade e capacidade de resolução de problemas complexos.

4 CONCLUSÕES

O AEE tem um papel fundamental no desenvolvimento pleno dos estudantes com AHSD, oferecendo-lhes oportunidades de enriquecimento e suplementação curricular que respeitam suas especificidades.

Assim, este estudo destaca que o AEE não deve se limitar a um espaço de reforço ou compensação, mas atuar como um ambiente de criação, desenvolvimento e expansão de possibilidades para estudantes com AHSD. A implementação de práticas pedagógicas desafiadoras, alinhadas ao perfil desses alunos, é essencial para garantir uma educação inclusiva.

É urgente que as redes de ensino invistam na formação de professores e na criação de políticas públicas que valorizem e deem visibilidade às AHSD, promovendo não apenas a identificação desses estudantes, mas também seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões.

REFERÊNCIAS

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 de julho de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viwr_Identificacao/DEC%206.571-2008&OpenDocument. Acesso em: 26 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

Renzulli, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg; E. L. Grigorenko (Orgs.). **The generalizability of giftedness.** Lawrence Erlbaum Associates: 2004. p. 171-204.

43. EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E INCLUSÃO SOCIAL DE IDOSOS:

Abordagens e Práticas Transformadoras

FERNANDES, Ana Paula Augusta da Silva; UFPB, anapaulaagustadasilva@gmail.com

RIBEIRO, Judite da Silva; UFPB, jdtrb@gmail.com

BARBOSA, Jailsa Ferreira; UFPB, jailsa.ferreira2015@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um componente curricular do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva. A proposta foi desenvolvida com cerca de 60 pessoas idosas atendidas pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) nos municípios de Arara/PB e Serraria/PB.

A iniciativa tem como foco a realização de ações socioeducativas não escolares, orientadas por princípios de equidade e acessibilidade. Para isso, são utilizadas atividades culturalmente significativas, muitas vezes esquecidas, que evocam memórias afetivas e promovem experiências de aprendizagem sensíveis e contextualizadas. O objetivo é compreender as especificidades das pessoas idosas atendidas; desenvolver atividades inclusivas com base em textos orais e escritos da cultura popular; promover vivências com oralidade e escrita mediadas pelo AEE; e utilizar tecnologias assistivas que favoreçam a participação equitativa.

A justificativa da proposta baseia-se na ampliação dos espaços de aprendizagem ao longo da vida, superando a visão de que o desenvolvimento humano ocorre apenas no ambiente escolar e em determinadas faixas etárias. Ao integrar diferentes contextos — como centros culturais, bibliotecas, museus, ONGs e espaços comunitários — fortalece-se a inclusão e o respeito às trajetórias e saberes das pessoas idosas.

2 MÉTODO

Adotou-se uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão do processo formativo das pessoas idosas atendidas pelo SCFV e CRAS em Arara e Serraria. Reconhecendo o envelhecimento como um fenômeno atravessado por dimensões sociais, emocionais, culturais e cognitivas, a pesquisa envolveu escuta, observação e diálogo com os sujeitos em suas rotinas.

Na etapa inicial, foi realizado um mapeamento exploratório das instituições envolvidas, considerando estrutura física, perfil do público, rotina das atividades, frequência de participação e formação dos educadores sociais. Também foram observadas condições de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e metodológica, visando à identificação de possíveis barreiras à participação plena.

A partir desse diagnóstico, estruturou-se um plano pedagógico com quatro encontros educativos, cada qual com objetivos formativos distintos. Até o momento da redação deste artigo, apenas o primeiro encontro foi realizado, estando os demais previstos conforme cronograma definido com a docente da disciplina e as instituições parceiras.

Ressalta-se que a proposta ainda está em fase de implementação, com análise e sistematização processual dos dados. Os resultados iniciais indicam o potencial das práticas culturais como ferramentas pedagógicas e o protagonismo das pessoas idosas em seus próprios processos formativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, em suas formas formal, não formal e informal, constitui um ato de inclusão social. Essa perspectiva exige práticas educativas equitativas, sobretudo voltadas a sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Ao longo da vida, qualquer pessoa pode ser alvo de exclusão por razões diversas — gênero, deficiência, etnia, cultura, religião ou idade, especialmente no processo de envelhecimento. Essas exclusões, muitas vezes silenciosas, são sustentadas por visões normativas que desvalorizam a diversidade humana e impõem padrões sociais opressores.

Nesse contexto, a Educação Não Escolar (ENE), conforme Severo (2015), surge como uma resposta a demandas históricas e sociais. Mais do que simples educação não formal ou informal, a ENE propõe práticas estruturadas, contínuas e abertas ao longo da vida, valorizando os sujeitos como protagonistas de sua aprendizagem.

Espera-se, com esta proposta, fortalecer a autonomia dos idosos, ampliar seu repertório cultural e valorizar suas trajetórias por meio de ações inclusivas e afetivas. Tais práticas têm potencial transformador não apenas dos espaços sociais, mas também das relações humanas construídas nesses ambientes.

4 CONCLUSÕES

As ações planejadas, fundamentadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nos princípios da equidade, revelam-se eficazes na valorização da oralidade, na produção criativa e no fortalecimento dos vínculos comunitários.

A proposta dialoga com marcos legais como o Estatuto da Pessoa Idosa e a Lei Brasileira de Inclusão, que garantem o direito à educação, cultura e acessibilidade em todas as fases da vida. Além de assegurar esses direitos, amplia-se o entendimento de arte, cultura e educação, valorizando expressões populares frequentemente excluídas das práticas pedagógicas convencionais.

Conclui-se, ainda que de forma preliminar, que a Educação Não Escolar oferece caminhos reais para uma educação mais humana e inclusiva, especialmente para públicos historicamente marginalizados, como as pessoas idosas. Espera-se, ao término do projeto, aprofundar a análise dos impactos dessas ações, consolidando a proposta como referência para iniciativas que integrem inclusão, oralidade, cultura popular e acessibilidade em contextos comunitários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SEVERO, José Leonardo Rolin de Lima. Educação não escolar: sentidos e práticas em contextos múltiplos. In: SOARES, Leôncio; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; DIAS, Rosângela (org.). **Educação não escolar:** campos, saberes e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 455–472.

44. ENTRA A TEORIA E A PRÁTICA: O que psicólogas compreendem como uma concepção inclusiva de trabalho nas escolas municipais de João Pessoa?

FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; Universidade Federal da Paraíba; ingridrayssal.ferreira@gmail.com

BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa; Universidade Federal da Paraíba; fabiola.aquino@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

Defende-se a contribuição da Psicologia Escolar para a construção coletiva de uma escola inclusiva, com base na literatura da área e documentos técnicos. Espera-se que a(o) profissional atue de forma a reconhecer as singularidades dos sujeitos escolares e promovam ações que propiciem a eliminação de barreiras que comprometem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Frente aos desafios impostos a Educação Inclusiva nos contextos públicos de educação básica, este trabalho busca apresentar e discutir ações relatadas, por psicólogas da rede municipal de João Pessoa, que denotam uma concepção inclusiva de trabalho.

2 MÉTODO

A análise integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do doutorado. Neste trabalho são apresentados os resultados da pergunta “Que ações a(o) psicóloga(o) pode realizar na escola que demonstram uma concepção inclusiva de trabalho?”, de um roteiro de 8 perguntas. Das entrevistas participaram as 23 participantes, a idade mínima registrada foi de 31 anos e a máxima foi de 67 anos. A média das idades das participantes é de 50 anos, indicando que, em geral, as profissionais possuem uma faixa etária próxima a essa idade. A construção do roteiro de entrevista passou por ampla discussão entre os mestrandos e doutorandos do NEISDI (PPGPS, UFPB). Também foi realizado estudo piloto com uma psicóloga da rede pública do município de João Pessoa - PB, o que atestou a adequação semântica do instrumento. A análise dos dados analisados foi feita à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011), com base teórica nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001; 2004; 2022) e nas diretrizes do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019; 2025) e autores contemporâneos da Psicologia Escolar que estudam

a atuação deste profissional na perspectiva Inclusiva (Andrada *et al.*, 2018; Bezerra; Correia, 2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações relatadas foram organizadas em quatro eixos: com estudantes, com professores, com a família e com a equipe escolar. A predominância de respostas se concentrou no eixo **estudantes**, com destaque para ações como construção de estratégias, escuta qualificada, encaminhamentos e atendimentos individualizados. Tais práticas apontam para uma atuação voltada à singularidade dos sujeitos escolares, mas ainda marcada por um viés individualizante.

Segundo Vigotski (2004), a compreensão da singularidade deve considerar os contextos de interação social, sendo necessário articular o atendimento individual a ações coletivas e institucionais (CFP, 2019; Andrada *et al.*, 2018). Outras práticas com estudantes incluíram a adequação de espaços físicos e ações de autovalorização, revelando sensibilidade às necessidades específicas dos alunos e busca por ambientes mais acessíveis (Dainez; Smolka, 2014; 2019; Guzzo *et al.*, 2018). Entretanto, ainda se observa a necessidade de ampliar essas ações para além de respostas pontuais.

No eixo **professores**, foram recorrentes ações de orientação individual, diálogo e conscientização. Tais práticas demonstram esforço em fomentar reflexões sobre a prática docente frente à diversidade (Bezerra; Correia, 2020; Zonta; Zanella, 2021). Contudo, destaca-se a carência de ações coletivas e planejadas, como formações continuadas e projetos institucionais.

Com relação à **família**, foram mencionadas ações de escuta, orientação e diálogo. A valorização da parceria escola-família, embora presente, ainda carece de sistematização e intencionalidade. O envolvimento da família no processo educativo é fundamental e deve ser promovido por meio de ações contínuas e colaborativas (Guzzo *et al.*, 2018; Vigotski, 2001).

Por fim, o eixo **equipe escolar** apresentou ações de orientação, parcerias com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e trabalhos coletivos. Esses resultados indicam uma atuação institucional e interdisciplinar que deve ser fortalecida e sistematizada, em consonância com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica (CFP, 2019; Maia, 2023).

4 CONCLUSÕES

As ações relatadas pelas(os) psicólogas(os) escolares indicam importantes iniciativas em prol de uma educação inclusiva, com destaque para o atendimento individualizado, orientação a professores, escuta das famílias e atuação conjunta com a equipe escolar. No entanto, observou-se que muitas dessas ações ainda ocorrem de forma pontual e individualizada, revelando a necessidade de maior articulação com propostas coletivas e institucionais.

A consolidação de uma prática inclusiva demanda planejamento, sistematização e compromisso com a transformação das relações escolares, promovendo o desenvolvimento de todos os sujeitos, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P. C. *et al.* Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Montes Claros, v. 11, n. 1, p. 123–141, 2018. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, H. J. S.; CORREIA, M. F. B. Psicologia Escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In: MARINHO-ARAÚJO, C.; SANT'ANA, I. M. (org.). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2020. p. 31–53.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n.º 7, de 14 de junho de 2025*. Estabelece normas para o exercício profissional da Psicologia com pessoas com deficiência. Brasília, DF: CFP, 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Normas técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093–1108, 2014.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1–18, 2019.
- DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, p. 362–375, 2010.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.



GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia Escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. In: SOUZA, V. L. T. et al. (org.). *Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2018. p. 143–162.

MAIA, J. C. A. Determinações históricas sobre a relação currículo-fracasso escolar no contexto educacional brasileiro: da carência à diferença cultural. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 67, p. 1–18, 2023.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por G. Arias Beatón. Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE, 2022. (Obra original publicada em 1983).

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Obra original publicada em 1991).

ZONTA, G. A.; ZANELLA, A. V. Oficinas de leitura e escrita: prática psicológica de assistência estudantil na universidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 37, p. 1–11, 2021.

45. ESTUDANTE COM TEA NO ENSINO SUPERIOR: Ressignificações da docência

DANTAS, Rosycléa; Universidade Federal da Paraíba, rosyclea.dantas@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025) registrou um total de 2.074.063 matrículas de estudantes da Educação Especial, sendo 918.877 com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse crescimento também é perceptível no ensino superior: o Censo da Educação Superior de 2021 (Brasil, 2022) revelou que, entre quase 9 milhões de matrículas em cursos de graduação, 63.404 são de estudantes com deficiência.

É nesse contexto que compartilho reflexões sobre minha experiência com dois estudantes autistas matriculados no curso de Letras-Inglês de uma universidade pública brasileira. O autismo, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), em sua atualização de 2013, é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta por meio de dificuldades na interação social, na linguagem e na comunicação, bem como por comportamentos repetitivos e/ou restritivos (American Psychiatric Association, 2014).

No entanto, é fundamental reconhecer que nenhuma perspectiva isolada é capaz de abarcar toda a complexidade do TEA. Assim, é necessário adotar uma abordagem multidimensional, considerando aspectos neurológicos, sociais, comportamentais, afetivos e individuais (Harrison; St-Charles; Thúy, 2019). Cada pessoa autista apresenta características únicas, o que exige que os ambientes de ensino-aprendizagem sejam planejados de forma responsiva às suas necessidades e potencialidades específicas.

Desse modo, reforçamos a importância de investigarmos como práticas pedagógicas podem ser concebidas de maneira acessível, respeitosa e inclusiva. Tal compromisso representa uma forma concreta de justiça social e contribui para que, de fato, pessoas com TEA sejam não apenas inseridas, mas incluídas em suas singularidades nos espaços educativos.

2 MÉTODO

O contexto da presente investigação é uma universidade pública do nordeste, a participante é uma professora do curso de Letras-Inglês da referida instituição e os dados foram gerados a partir de relatos escritos entre julho de 2021 e setembro de 2022, período em que tinha dois alunos autistas. Os dados foram analisados qualitativamente, a partir dos temas mais recorrentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como parte dos resultados e discussão, destaco três segmentos que evidenciam aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis às especificidades desses estudantes.

Segmento 01: “eu percebi que **ele estava de olhos fechados na aula**, achei que era o cansaço, ou que ele estava fechando os olhos para se concentrar melhor na discussão, mas não era isso [...] ele tinha **sensibilidade à luz**, daí **passamos a desligar a primeira fileira de luzes** e tudo foi resolvido [...] quando eu não lembrava de fazer isso os próprios colegas de turma diziam “Professora, luzes apagadas” ou então, **eles já tomavam a iniciativa e já apagavam.**”

Neste trecho, destaco a sensibilidade sensorial à luz apresentada pelo estudante com TEA. A partir da observação de comportamentos como fechar os olhos e da escuta do relato do aluno, minha prática docente foi ressignificada: adotei a simples medida de apagar as luzes mais próximas ao quadro. Essa ação, embora aparentemente pequena, inova o ambiente formativo, tornando-o mais acessível. Além disso, ressalto o desenvolvimento de uma cultura de cuidado coletivo, na qual os próprios colegas passaram a assumir essa responsabilidade de forma espontânea.

Segmento 02: “[...] Apesar de ser um vídeo que ele mesmo escolheu para apresentar, percebi **que ele não estava confortável** apresentando, colocou a mão no bolso, buscando um **objeto sensorial** [...] ele falou “professora, na aula passada eu trouxe um vídeo que não funcionou pra mim, **o barulho incomodou muito**”.

Essa textualização revela a sensibilidade auditiva, um traço comum entre pessoas com TEA. Como explicam Harrison, St-Charles e Thúy (2019), “não é o barulho em si, mas

a irregularidade dele que sobrecarrega o sistema de processamento de informações”. O episódio reforça a importância de que professores estejam atentos aos estímulos sonoros utilizados em sala e, também, possam criar espaços acolhedores para que os estudantes possam expressar e gerenciar suas emoções.

Segmento 03: “[...] sobre as **metáforas**, ele falou que podem usar, é só traduzir em seguida [...] relatou que tinha muita dificuldade na disciplina de poesia, pois ele conseguia fazer uma análise técnica e estrutural do poema, mas não conseguia alcançar a subjetividade”

Neste segmento, saliento a dificuldade de acesso a conteúdos abstratos por parte do estudante com TEA. Como o cérebro da pessoa autista é predominantemente visual e concreto, conceitos abstratos podem constituir uma barreira ao aprendizado. Assim, é fundamental que docentes adotem estratégias de explicitação do significado concreto de determinadas expressões e figuras de linguagem, tornando o conteúdo mais acessível. Essa prática não significa simplificar o conhecimento, mas sim oferecer mediações que permitam diferentes formas de acesso, respeitando as particularidades cognitivas de cada estudante.

4 CONCLUSÕES

A análise desses segmentos demonstra a importância de práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades sensoriais, emocionais e cognitivas de estudantes com TEA. Ao proporcionar acessibilidade ao ambiente, aos conteúdos e às relações pedagógicas, criamos oportunidades reais de inclusão e promovemos justiça social no cotidiano universitário. A escuta ativa, a observação atenta, o trabalho coletivo e a disposição para aprender e ressignificar a nossa prática docente são passos fundamentais nesse processo de criação de espaços formativos acessíveis.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Washington, DC, 2014.

BRASIL. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. SECOM: Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em 24 jul. 2025.



BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 28 Jun. 2025.

HARRISON, Brigitte; ST-CHARLES, Lise; THÚY, Kim. **New ways of understanding autism**. Toronto: Dundurn, 2019.

46. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma análise interseccional da literatura científica

BEZERRA, Andreza Vidal. UFRN/PPGED, Andrezavidal@hotmail.com

SILVA, Dayza Meiry Barreto. UFPB/PPGL, dayza.barreto23@gmail.com

HERCULANO, Luisa Carolina de Sousa e. UFPB, luisasousa628@gmail.com

MORAIS, Vitória Monteiro de. UFPB/PPGE, vitoriamonteioromoris228@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, pessoas com deficiência foram privadas de direitos básicos, comprometendo uma vida digna (Oliveira, 2023). Hoje, enfrentam barreiras no acesso, permanência e aprendizagem na Educação Superior (Bezerra *et al.*, 2024). Esses desafios se agravam quando combinados com marcadores como raça, etnia, gênero e sexualidade, potencializando exclusões (Farias *et al.*, 2022).

Houve avanços importantes, fruto de lutas sociais e alinhamento com normas internacionais (Maior, 2017), como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No Brasil, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e a PNEEPEI (2023).

Nas IFES, o Programa INCLUIR (2005) fomentou a acessibilidade. As Leis nº 12.711/2012, nº 13.409/2016 e nº 14.723/2023 aprimoraram políticas de inclusão. Ainda assim, pesquisas apontam a necessidade de uma abordagem interseccional para enfrentar barreiras persistentes.

Apesar dos avanços, pesquisas apontam para a necessidade de uma abordagem interseccional nas investigações sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, uma vez que compreender a sobreposição de diferentes formas de discriminação e preconceito é essencial para o desenvolvimento de políticas institucionais mais eficazes e justas.

Nesse sentido, objetivamos analisar pesquisas sobre inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na Educação Superior sob uma perspectiva interseccional.

2 MÉTODO

Para este estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), permite reunir informações de livros e artigos científicos, sendo útil para temas com dados dispersos e para fundamentação teórica.

As bases escolhidas foram o Portal de Periódicos da CAPES e a BDTD, por sua relevância no acesso a artigos, dissertações e teses, democratizando o conhecimento científico no Brasil.

A busca focou em estudos com abordagem interseccional sobre deficiência na Educação Superior, usando descritores como Intersecção, Interseccionalidade, Deficiência e Educação Superior, com filtros para publicações em português entre 2019 e setembro de 2024.

Os critérios de inclusão abrangeram artigos, dissertações e teses em português que tratam do tema sob perspectiva interseccional. Os estudos selecionados serão analisados à luz dos Estudos Feministas da Deficiência na seção seguinte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos critérios de inclusão e exclusão definidos no método, foram selecionados 9 artigos e 1 tese.

Essas publicações abordam temas como: barreiras de gênero enfrentadas por mulheres com deficiência (Silva, 2020); a invisibilidade de mulheres negras no ensino superior (Garcia *et al.*, 2021); a experiência de negros/as surdos/as em Letras Libras (Santos; Fernandes, 2021); as múltiplas vulnerabilidades de mulheres refugiadas com deficiência (Santos; Santiago, 2021); o ativismo político de pessoas com deficiência para acesso e permanência no ensino superior (Paiva; Gesser, 2023); a produção científica sobre capacitismo no ensino superior (Lorandi; Gesser, 2023); as experiências de uma mulher surda enfrentando audismo e machismo na universidade (Lima, 2023); o acesso de mulheres com deficiência em universidades federais nordestinas (Farias, Bezerra, Pita, 2023); interseções entre gênero e Educação em Direitos Humanos na pós-graduação (Melo *et al.*, 2023); e, na BDTD, a tese de Dantas (2021), sobre resistências de grupos marginalizados (trans, negros, indígenas e pessoas com deficiência) no espaço escolar.

4 CONCLUSÕES

Os estudos revelam desafios relacionados ao capacitismo, ao racismo, ao gênero e à interseccionalidade, enfatizando a necessidade de políticas institucionais inclusivas que garantam acesso, permanência e participação com qualidade na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Andreza Vidal *et al.* Capacitismo, eugenia e educação superior: como entender essa relação?. **Revista InCantare**, v. 21, n. 2, p. 1-21, 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras exceções**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 atrás. 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 14.723, de 4 de outubro de 2023. Altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**, para dispor sobre a inclusão de pessoas com deficiência e com doenças raras na política nacional de educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 5 fora. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF, 2005. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br>

DANTAS, Lucas Silva. **Dissidência, resistência e transgressão no espaço escolar: vozes trans, negras, indígenas e de pessoas com deficiência na encruzilhada epistêmica**. 2021.

FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal; PITA, Fábila Halana Fonseca Rodrigues. O ACESSO DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 3, p. 591-602, 2023.

FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal; MEDEIROS, Lúvia Laenny Vieira Pereira de. **Sexismo, capacitismo e racismo: Perspectivas Interseccionais**. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima. Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado. 20. ed. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 97-115.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Andréa das Graças Souza Camacho et al. A interseccionalidade da mulher negra e sua (in)visibilidade no Ensino Superior brasileiro. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, v. 1, 2021.

LIMA, CR de O. Ser mulher e surda em um curso de nível superior: Audismo e gênero em debate. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 00, pág. e023022, 2023.

LORANDI, JM; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 1, pág. e30/1–25, 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inclusão Social, v. 10, n. 2, 2017.

MELO, N; MENDONÇA, R; CARDOSO, F. de S. As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023005, 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. Editora Contexto, 2023.

PAIVA, JCM; GESSER, M. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, pág. 1117–1131, 2023.

SANTOS, M. P. dos.; SANTIAGO, M. C. Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional. **Revista Educação Especial**, v. 34, pág. e69/1-17, 2021.

SANTOS, R. de L.; FERNANDES, S. de F. Negros/as surdos/as: um estudo sobre o acesso a cursos de graduação em Letras Libras. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021.

SILVA, Jackeline Souza. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. **Revista Educação Especial**, v. 1-24, 2020.

47. EXPRESSÕES CAPACITISTAS NA LITERATURA DE CORDEL: Desconstruindo a linguagem para não ferir

SOUZA, Ana Cleide Patrício de Souza, Universidade Federal da Paraíba, ana2004cleide@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A linguagem, desempenha a forma como compreendemos o mundo e interagimos com outras pessoas, mais de uma forma de comunicação a linguagem carrega tudo que nos cerca ideologias, crenças e até mesmo preconceitos que foram construídos no decorrer das nossas vivências e auxiliando abordagem de temas que também envolvam o contexto social atual.

No cenário da literatura de cordel, os folhetos atuam com veículos informativos e fontes do conhecimento, ainda utilizados por apreciadores da cultura popular até os dias de hoje. Tradicionalmente, esses materiais em outro tempo, também reproduziram estigmas e visões excludentes relacionadas à diversidade humana.

O capacitismo é qualquer tipo de discriminação contra uma pessoa em função da sua deficiência (Block, 2022), logo, a produção por cordelistas, do título aos versos que aportem expressões capacitistas devem ser excluídas em suas rimas, esclarecemos que essa crítica pontuada, serve como uma adequação à nova realidade anticapacitista, conscientizando para esse lento processo de desconstrução, onde essas expressões preconceituosas sejam eliminadas do vocabulário, evitando assim a continuidade da difusão.

Na atualidade, os autores devem criar seus versos e suas personagens de forma sobretudo verossímil, sem apresentar estereótipos que retratem essas pessoas com vitimismo ou como um exemplo de superação, ao escrever devem apresentar a próprias características e gostos peculiares que vão além às deficiências não colocar a deficiência da pessoa como foco.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva analisar a presença de expressões capacitistas na literatura de cordel. Busca-se compreender como essas expressões são inseridas no discurso das narrativas e refletir sobre o capacitismo e sugerir trajetos para uma abordagem anticapacitista e inclusiva na produção desses folhetos na contemporaneidade.

2 MÉTODO

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza documental e interpretativa. Foram selecionados três folhetos de cordel como recorte do trabalho, a escolha considerou as expressões capacitistas no conteúdo dos mesmos, garantindo maior representatividade. Na análise do conteúdo centrou-se na identificação de expressões com teor capacitista. Após esse levantamento, categorizamos as ocorrências de acordo com o tipo de deficiência a que se referem (física, intelectual, entre outras).

Considerando ainda as intenções dos discursos associadas a essas expressões, como uso humor, desqualificação da pessoa com deficiência. Para enriquecer a pesquisa em andamento se ampliará como é observado entre produtores cordelistas e estudiosos da literatura de cordel através de entrevistas, com o intuito de verificar se e como essas expressões são percebidas e discutidas de forma coletiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais apontam que entre os versos as expressões capacitistas, permeiam as narrativas naturalmente em meio ao contexto de forma estrutural na linguagem, são expressões que surgem em diferentes momentos dos versos e se enraíza culturalmente na linguística levando junto implicações sociais importantes, onde o capacitismo na linguagem, revela o preconceito e estereótipos que associam essas pessoas com deficiência com pessoas limitadas, incompetentes e anormais.

Associar questões de cunho pejorativos, nesses discursos contribuem para manter estigmas cuja finalidade é reforçar exclusão social de pessoas com deficiência. A linguagem inclusiva, necessária para novas reimpressões, esclarecendo e atualizando as expressões capacitistas através de revisão crítica dos folhetos tradicionais, auxiliando para sensibilizar a formação sobre o tema a ser escrito.

Buscando evidenciar nos folhetos de cordel, o conteúdo capacitista, selecionamos três títulos, o título em si carrega um termo capacitista, que foram concebidos em outra época onde os discursos preconceituosos eram vistos como humor, com um discurso pejorativo, preconceituoso e ofensivo acerca das pessoas com deficiência física, de José da Costa Leite, intitulado O cego e o aleijado (1), o título em si carrega um termo capacitista “aleijado”, concebidos em outra época, cujos discursos preconceituosos eram vistos como

humor.

Na peleja intitulada *Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, do poeta Firmino Teixeira do Amaral (2), além do preconceito racial o capacitismo se destaca negativamente na obra e com a pessoa com deficiência visual retratada com características pejorativas ao seu opositor. “Cego feio, assim de óculos /só parece uma coruja”; no folheto de João Ferreira de Lima, *História de Mariquinha e José de Souza Leão*, Discussão de Rutino (3) as expressões além de pejorativas apresentadas no verso analisado, como: “Feridente” e “nojento” expressões capacitistas ao se referir a pessoa com deficiência física como “envergado e aleijado”.

4 CONCLUSÕES

Na análise inicial dos folhetos de cordel, percebe-se a reprodução de discursos capacitistas que contribuem para a manutenção de práticas excludentes, considerando os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015), esse conteúdo deve ser discutido, não com a finalidade de censura mas, de adequação à nova realidade eliminando palavras ou expressões em novas publicações e nas reimpressões recomendar, incentivando a linguagem valorize a diversidade, com recomendações para produtores cordelistas, editores e estudiosos se envolvam de forma ativa no processo de desconstrução cultural capacitista se forma justa, iniciando pela escolha com consciências das palavras utilizadas nas rimas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Firmino Teixeira do. **Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum**. Mossoró: Queima-Bucha, [s.d.]. p.16.

BLOCK, Geisa Letícia Kempfer et al. **Guia para práticas anticapacitistas na Universidade** / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). 2.ed. São Paulo: Unesp, 2022. p. 47. (Recurso digital).

LEITE, J.C. **O cego e aleijado**. Juazeiro do Norte – CE.

LIMA, J.F. **História de Mariquinha e José de Souza Leão**, discussão de Rutino Disponível em: <https://app.docvirt.com/cordelfcrb/pageid/20423>. Acesso em: 12.jul.2025.

48. ESPAÇOS SENSÍVEIS: Diretrizes projetuais para ambientes de alimentação coletivo considerando o Usuário com TEA

PAIVA, Taiza Rodrigues de. Universidade Federal da Paraíba, taiza.paiva@academico.ufpb.br

GARCIA, Barbara Isadora Giannattasio. Universidade Federal da Paraíba, barbara.garcia@academico.ufpb.br

COSTA, Angelina Dias Leão. Universidade Federal da Paraíba, angelinadlcosta@yahoo.com.br

SARMENTO, Bruna Ramalho. Universidade Federal da Paraíba, brs@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

Os Restaurantes Universitários (RUs) exercem papel essencial nas instituições públicas de ensino superior ao oferecerem refeições de baixo custo, balanceadas e seguras para uma comunidade diversa de usuários (Eduarda et al., 2019). Além de suprir uma necessidade básica, os RUs são instrumentos de permanência estudantil, promovendo igualdade, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). No entanto, esses locais amplos, de uso coletivo e com grande fluxo de pessoas, apresentam estímulos sensoriais intensos, como conversas simultâneas, ruídos de equipamentos e iluminação artificial forte, que podem ser toleráveis para muitos, mas desafiadores para pessoas neurodivergentes, como os usuários com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam sensibilidades auditivas, visuais e táteis, dificultando a interação social e adaptação a espaços imprevisíveis. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta em variados graus, do leve ao severo, conforme o DSM-5 (SBP, 2019), e pode causar sobrecarga sensorial, ansiedade e crises comportamentais quando a pessoa é exposta a espaços mal planejados (Albuquerque, 2023). As universidades públicas são compostas por um público bastante diverso, que inclui alunos com TEA e funcionários. Diante disso, torna-se necessário repensar os espaços alimentares universitários para garantir acessibilidade sensorial, cognitiva e ambiental, acolhendo necessidades específicas desse público. A motivação para este trabalho adveio de uma demanda institucional real, e foi desenvolvido no Laboratório de Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba - Lacesse/UFPB, que elaborou uma proposta projetual para um ambiente voltado para o público TEA no RU do Campus I. Este artigo resgatou metodologia de Mostafa (2008) aplicando-a na elaboração de um ambiente exclusivo de alimentação coletiva, que

proporciona conforto e autonomia aos usuários com TEA, colaborando com sua inclusão no contexto universitário.

2 MÉTODO

A natureza teórica, exploratória e propositiva, baseou-se em revisão bibliográfica interdisciplinar, especialmente baseada nas diretrizes de projeto propostas por Mostafa (2008), denominadas *Autism ASPECTSS*, que definem 07 princípios para espaços sensorialmente adequados para pessoas com TEA, sendo: Acústica, Sequenciamento espacial, Ambiente de fuga, Compartimentações, Transição, Zoneamento sensorial e Segurança. A metodologia traduziu esses conceitos em estratégias projetuais aplicáveis a ambientes alimentares universitários, sistematizando conhecimentos para embasar o desenvolvimento da sala sensorialmente adequada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas diretrizes de Mostafa (2008), foi desenvolvido um projeto de reforma para um ambiente no RU da UFPB, o espaço definido possui aproximadamente 45m² com capacidade para 22 pessoas. Para adequação **acústica**, a partir dos princípios, propôs-se: aplicação de forro com gesso acartonado com o uso de mantas de lã de rocha, reduzindo reverberações, além de inserção de ponteiras de borracha nas cadeiras, minimizando ruídos de impacto. No **sequenciamento espacial** o layout linear e intuitivo define fluxos claros entre entrada, zonas de **transição** e área de alimentação, reduzindo aglomerações e favorecendo previsibilidade. A escala do ambiente foi reduzida em relação ao espaço total do restaurante, com pé-direito mais baixo, iluminação amarela e indireta trazendo aconchego e mobiliário adaptado para uso individual. Janelas com vista da área verde no exterior ampliam a sensação de calma e conexão com a natureza. O **zoneamento sensorial** diferencia pisos, cores e **compartimentações**, criando subáreas com diferentes níveis de estímulo e interação social, permitindo ao usuário escolher o espaço ideal conforme seu estado sensorial. Um **ambiente de fuga** com puffs e cores suaves foi incluído para momentos de autorregulação, caso necessário. Aspectos de **segurança** contemplam sinalização visual clara e direta, cantos arredondados no mobiliário e iluminação uniforme, garantindo previsibilidade e segurança emocional. Essas estratégias projetuais beneficiam

não só usuários com TEA, mas também outros que necessitam de ambientes sensoriais mais controlados.

4 CONCLUSÕES

A criação da sala de alimentação sensorialmente acessível no RU da UFPB evidencia a importância de considerar as particularidades dos usuários com TEA em espaços coletivos de ensino superior. A adoção das diretrizes de Mostafa (2008) permitiu o desenvolvimento do projeto de interiores para o ambiente considerando as demandas sensoriais, cognitivas e emocionais desse público, promovendo conforto, previsibilidade, segurança e autonomia. Essas estratégias projetuais se mostram eficazes para prevenir sobrecarga sensorial e favorecem a permanência dos usuários no ambiente, reforçando a arquitetura como agente de inclusão. A replicação dessa proposta em outros campi pode contribuir para universidades mais sensíveis, acolhedoras e acessíveis, fortalecendo políticas de permanência estudantil e inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Sheila Rodrigues de. *Percepções singulares à luz do design universal e da arquitetura sensorial: avaliação do Centro de Atendimento ao Autista em João Pessoa-PB*. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Tecnologia, Programa de Pós- Graduação em Arquitetura e Urbanismo, João Pessoa, 2023.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- EDUARDA, Maria; BATISTA, Rita; SANTOS, Gabriel Neves dos; NETO, João; FILIPE, Pedro. Análise do ambiente térmico na cozinha do Restaurante Universitário de uma Instituição Federal de Ensino Superior. In: Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção – CONBREPRO. Ponta Grossa: ConBREpro, 2019.
- MOSTAFA, Magda. Architecture for autism: Autism ASPECTSS in School Design. *ArchNet-IJAR*, v. 8, n. 1, 2014.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Transtorno do Espectro do Autismo*. Manual de orientação nº 05. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. São Paulo: SBP, abr. 2019.

49. ENTRE PREGADORES E POSSIBILIDADES: Varal pedagógico como ferramenta inclusiva na classe hospitalar

SILVA, Luzia Mônica da. Professora Classe Hospitalar, Mestranda PROFEI/UERN. Imonica10@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A construção de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas representa um compromisso fundamental na educação brasileira, especialmente no contexto hospitalar. A Educação Hospitalar, amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), garante o direito à aprendizagem mesmo em situações de adoecimento. No entanto, desafios físicos, emocionais e estruturais exigem estratégias sensíveis por parte dos educadores.

Este relato apresenta a utilização de um varal pedagógico em uma classe hospitalar vinculada a um hospital filantrópico em Natal/RN, com crianças da Educação Infantil em tratamento oncológico. A proposta foi desenvolvida com base na teoria de Wallon, partindo da compreensão de que “[...] a teoria walloniana, se utilizada como instrumento para a reflexão pedagógica, suscita uma prática que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis” (Galvão, 2002, p. 97).

Tem como objetivo analisar e relatar a contribuição de uma prática pedagógica inclusiva, por meio do uso do varal pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil em contexto hospitalar, considerando os aspectos afetivos, cognitivos e motores. Essa abordagem está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 3 e 4 da Agenda 2030, que visam assegurar saúde e educação de qualidade para todos. A integração de elementos visuais e táteis, como letras, números, cores e peças de roupa, favorece aprendizagens significativas, estimula a empatia e promove o sentimento de pertencimento, constituindo-se como base para uma educação hospitalar verdadeiramente inclusiva.

2 MÉTODO

Este estudo de abordagem qualitativa foi conduzido por meio de observação participante e escuta sensível em atendimentos na classe hospitalar de um hospital pediátrico filantrópico, com crianças da Educação Infantil em tratamento quimioterápico. As atividades foram planejadas em articulação com a escola de origem, quando possível, e adaptadas pelos professores hospitalares com base nos objetivos da BNCC (Brasil, 2017). Na ausência de encaminhamentos escolares, realizamos acessibilidade curricular considerando a etapa de escolarização e as condições clínicas da criança, visando à continuidade do processo educativo de forma significativa.

O varal pedagógico foi confeccionado com materiais simples (MDF, corda, pregadores, cartões) e utilizado para trabalhar cores, pareamento de imagens, estações do ano, formação de palavras, sequência de histórias, relações matemáticas, lateralidade e noções espaciais. A intervenção, fundamentada no brincar, na escuta sensível e na mediação afetiva, ocorreu de forma individual ou em pequenos grupos, respeitando o estado clínico e a disponibilidade das crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos atendimentos mais significativos ocorreu na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), com uma criança que apresentava apatia e dificuldades motoras em decorrência de uma lesão cerebelar. Ao ver o varal pedagógico, ela demonstrou curiosidade ao perguntar: “iam estender roupas de sol?”, revelando uma percepção refinada de tempo e espaço, mesmo em um ambiente hospitalar com escassa diferenciação temporal e espacial.

Inicialmente, a proposta visava estimular a preensão manual, mas evoluiu para a realização de atividades autônomas e mais complexas, como a construção do próprio nome, os exercícios de reconhecimento espacial e a reconstrução de imagens. Esses momentos favorecem tanto o desenvolvimento motor quanto o engajamento afetivo e cognitivo. Observou-se, de forma notável, a preservação da memória: a criança organizou espontaneamente as roupas de acordo com as estações do ano, nomeando-as conforme conteúdos previamente estudados. Além disso, conseguiu contextualizar, no varal, a sequência de palavras relacionadas a essas estações, demonstrando uma ampliação das

aprendizagens.

A participação da família enriqueceu as interações, proporcionando um ambiente afetivo que favoreceu a ressignificação do espaço hospitalar. O entusiasmo das crianças e a adoção da proposta por outros educadores evidenciaram o potencial do varal como recurso inclusivo. As ações mobilizaram habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nos campos de experiências relacionados a “interações” e “brincadeiras” (Brasil, 2017), fundamentais na Educação Infantil, mesmo em contexto hospitalar.

O varal pedagógico possibilitou à criança ter vivências para além dos muros do hospital e vivenciar uma prática pedagógica que estimulou não somente sua cognição mas suas habilidades motoras. Ausubel (1968), cita que se ele pudesse resumir a psicologia educacional a um princípio seria o da influência da aprendizagem através daquilo que a criança já sabe. Nisso, foi de extrema importância compreender a realidade já vivenciada pelo protagonismo das crianças, produzindo um ensino-aprendizagem baseada nas interações através das mediações sociais e da cultura.

4 CONCLUSÕES

O varal pedagógico demonstrou ser um recurso acessível, criativo e eficaz na promoção da aprendizagem de crianças hospitalizadas, especialmente aquelas em tratamento oncológico. Apesar das limitações físicas, emocionais e estruturais impostas pela hospitalização, a atividade revelou-se potente ao mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e sociais por meio do lúdico e da escuta sensível.

A experiência reafirma que a inclusão, em contextos de vulnerabilidade, não se limita ao acesso formal à educação, mas implica a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades da infância, promovam o vínculo e reconheçam a criança como sujeito ativo, mesmo em situações de adoecimento. Nesse sentido, o varal pedagógico não foi apenas uma estratégia didática, mas um gesto de compromisso ético e humanizador com o direito à educação em todos os espaços e tempos da vida.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and



Winston, 1968.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

GALVÃO, Isabel. *Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SIMÕES, Eneida. Práticas inclusivas e humanizadas em educação hospitalar. *Educação, Saúde & Humanidade*, v. 14, n. 1, p. 15–30, 2012.

50. ENTRE OLHARES E DESAFIOS: A Experiência de uma Estudante com Visão Monocular na Aprendizagem de Anatomia Humana

PAULO, Joelma Mendonça.UEPB, joelma.paulo@aluno.uepb.edu.br

CAVALCANTI, Ana Beatriz Pereira de Araújo. UEPB, cavalcanti.beatriz@aluno.uepb.edu.br

ARAÚJO, Ana Beatriz Ramalho de. UEPB, b.ramalho@aluno.uepb.edu.br

CARMO, Maria Yasmim Carolinne Azevedo do. UEPB, maria.yasmim.carmo@aluno.uepb.edu.br

SILVA NETO, Fernando Soares da. UEPB, fernando.neto@servidor.uepb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) no ensino superior brasileiro tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) (Brasil, 2015; 2012). No entanto, ainda persistem desigualdades estruturais e práticas meritocráticas que desconsideram as especificidades desses estudantes (Antunes, 2020). Entre os grupos menos visibilizados estão os estudantes com visão monocular, condição reconhecida pela Lei nº 14.126/2021, caracterizada pela perda total da visão em um dos olhos, o que compromete a percepção de profundidade, a coordenação motora fina e a interação com materiais predominantemente visuais (Vieira, 2024).

Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes em cursos da área da saúde, cuja formação exige o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas e o uso intensivo de recursos visuais e táteis. Além das barreiras físicas e pedagógicas, há entraves psicossociais importantes, como o preconceito, a falta de acolhimento institucional, a escassez de materiais acessíveis e a ausência de práticas pedagógicas inclusivas (Guerra, 2021; Alexandrino, 2017).

A disciplina de Anatomia Humana, por sua ênfase em recursos visuais e atividades práticas, representa um desafio particular para estudantes com visão monocular. A carência de adaptações pedagógicas, de formação docente voltada à inclusão e de apoio institucional compromete a aprendizagem e dificulta uma inclusão equitativa (Souza Vieira; Silva; Sá, 2020).

Neste contexto, o presente estudo relata a experiência de uma estudante com visão monocular em um curso da área da saúde, destacando os desafios enfrentados e as

adaptações propostas na disciplina de Anatomia Humana.

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa científica tipo relato de experiência, com abordagem qualitativa, fundamentada na auto-etnografia, método que permite a análise crítica da experiência pessoal do pesquisador como forma de compreender contextos sociais e culturais (Chang, 2008). Nesse sentido, o relato da estudante com deficiência visual (visão monocular) na disciplina de Anatomia Humana, em um curso da área da saúde de uma instituição pública, visa explorar barreiras, estratégias e apoios no processo de aprendizagem, abrangendo aspectos acadêmicos, pedagógicos e psicossociais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da minha trajetória na disciplina, enfrentei diversas dificuldades relacionadas à falta de materiais adaptados. Embora comunicado interno prévio quanto a condição visual e acesso ao ensino superior por meio das cotas de PCD, em várias ocasiões não houve adequação dos materiais intelectuais utilizados em aula. Neste cenário, *“por vezes me senti sozinha, porém em grupo”*. A falta de sensibilidade e de adaptações comprometeu minha autonomia e evidenciou a urgência de práticas pedagógicas mais equitativas.

Todavia, um pensamento era constante, como articular e solucionar esta demanda, vislumbrando um aproveitamento do processo de aprendizado, efetivas competências e habilidades, para ser uma fisioterapeuta? Neste panorama, observou-se a mediação da chefia de departamento, por meio de documentos oficiais e reuniões docentes e representação estudantil, para minimizar os ônus. O apoio de uma tutora, disponibilizada pela Pró-reitoria Estudantil, foi essencial para transformar as práticas de aprendizado.

Por meio da tutoria, foi possível obter, os materiais ampliados, a qual facilitaram a visualização dos conteúdos ministrados, tal como, foi possível revisitar os conteúdos por meio do manuseio de peças anatômicas sintéticas em tamanho real, com aprendizado face a face. Além disso, os *flashcards* passaram a ser utilizados como ferramentas eficazes de reforço à memorização, facilitando significativamente o processo de aprendizagem teórico-prática.

Um dos momentos mais marcantes que motivou este estudo foi a vivência de equidade na disciplina de Anatomia Cardiovascular e Respiratória, conduzida com sensibilidade e inclusão. Aulas acessíveis, avaliações orais e conteúdos complementares criaram um ambiente motivador, favorecendo o engajamento, o aprendizado e o bom desempenho acadêmico, que culminou na minha aprovação como monitora.

Essa experiência reforça que a acessibilidade não deve ser encarada como exceção ou concessão, mas como um compromisso institucional fundamental com a equidade. Para garantir uma inclusão verdadeira de pessoas com deficiência visual no ensino superior, especialmente em disciplinas práticas que exigem auto manuseio e percepção tátil, como anatomia é imprescindível.

4 CONCLUSÕES

A experiência vivenciada ressalta a acessibilidade como prática indispensável no ensino superior, especialmente em disciplinas que exigem recursos visuais e táteis, como Anatomia Humana, ademais reforça que adaptações pedagógicas, escuta ativa e sensibilidade docente, além de apoio institucional transformam a trajetória de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Eduardo Gauze et al. **Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência**. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2017.

ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. **Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. esp. 2, p. 1465-1481, ago. 2020.

BIBLIOTECA VIRTUAL DO MINISTÉRIO DA SAÚDE. 13/12 – **Dia Nacional da Pessoa com Deficiência Visual**. Brasília, DF: BVS MS, 12 dez. 2024. Disponível em: BVSms. Acesso em: 13 de maio de 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

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



CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.

GUERRA, Maria José; ORIENTADORA DO TRABALHO, Estela Simões. **Visão monocular: desafios e perspectivas no processo inclusivo por meio da efetivação da Lei Federal nº 14.126 de 22 de março de 2021**. Bauru: [s.n.], 2024.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 94-104, jul./dez. 2017.

SILVA, Gabriel Henrique Santana da; LIRA, Isabel Cristina Silva de Lira; FERREIRA, Letícia Marcelly De Moraes; MOURA, Sergio Adriane Bezerra de; CAMILLO, Christina da Silva. **Ensino acessível da morfologia humana: uma análise do discurso na UFRN**. In: Morfologia para Deficientes Visuais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023. p. 59-60.

SOUZA VIEIRA, Paula Danielle de; SILVA, Wendell Medrado Teófilo da; SÁ, Nefertiti Alves de. **O estudo prático da Anatomia Humana numa perspectiva inclusiva: um exercício de empatia**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID897_26102020184858.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

51. FOTOGRAFANDO NO IPE-UFPB: Curso de fotografia digital para Pessoas Idosas

FARIA, Laura Isabel Medeiros de; UFPB, lauraimfaria@gmail.com

SOUZA FILHO, Raoni Pinheiro Gonzaga de; UFPB, raoni.filho@academico.ufpb.br

COSTA, Robson Xavier da; UFPB, robsonxavierufpb@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Artes Visuais & Inclusão funciona desde 2014 sob a Coordenação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS) e ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq). O Projeto consiste em ações de extensão e pesquisa intervenção, de caráter permanente, que objetiva a inserção de oficinas presenciais semanais e quinzenais de artes visuais para crianças e jovens com deficiências e pessoas idosas. A equipe de trabalho é formada por estudantes bolsistas e voluntários, com 3 grupos de trabalhos em 2025: Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), Instituto Paraibano do Envelhecimento (IPE) e a Associação AME DOWN PB. No GT do Instituto Paraibano do Envelhecimento (GT IPE) realizamos semanalmente o curso de fotografia digital com o uso do celular, com 22 alunos, com 60+, separados em duas turmas, uma iniciante e outra intermediária, o foco das aulas é à fotografia digital com celular.

2 MÉTODO

As aulas consistem em oficinas abordando a estrutura básica da fotografia. As aulas iniciais são uma apresentação de como o curso vai seguir e os futuros assuntos que serão tratados, além da roda de conversa com os participantes sobre suas motivações e as dificuldades no campo da fotografia com o celular, incentivando o uso criativo das funções da câmera do celular.

Na sequência do curso abordamos detalhes sobre a técnica da fotografia digital, a partir de aulas sobre composição, perspectiva, cor e pós edição das fotos no próprio celular. Utilizamos *slides* como material didático, com definições do assunto e exemplos de fotos correspondentes aos conteúdos da aula, trabalhando com fotógrafos

nacionais, incentivando os participantes à comentarem as suas perspectivas e tirarem dúvidas.

Após a explicação aplicamos a atividade prática, para experimentar os conceitos estudados. Utilizando objetos trazidos pelos professores e o ambiente externo do IPE-UFPB, os idosos fazem suas fotos temáticas, socializando a produção com a turma.

Figura 1 - Aulas realizadas no IPE-UFPB em 2025.



Fonte: Acervo do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das aulas identificamos a participação ativa dos estudantes, com destaque para o crescente interesse das pessoas idosas, quanto ao uso técnico da câmera do celular e na compreensão dos aspectos estéticos e poéticos da fotografia. No início, alguns participantes relataram insegurança ao fotografar com intencionalidade, com o tempo, demonstraram avanços significativos, utilizando a fotografia como forma de expressão

peçoal e o melhor domínio quanto a questões tecnológicas de uso do celular, como ocorre em muitos casos das pessoas idosas são excluídas dessa nova era digital por não terem a facilidade do domínio e acabam não podendo tirar proveito das potencialidades oferecidas por esses instrumentos tecnológicos (Moro, 2010).

Na turma intermediária, os estudantes passam a aplicar conceitos como regra dos terços, linhas de perspectiva e uso da luz natural. Já os iniciantes têm se mostrado cada vez mais confiantes, principalmente após as aulas sobre composição, perspectiva e iluminação, nas quais puderam perceber melhorias visíveis em suas imagens.

Destacamos o fortalecimento dos vínculos entre os participantes e o sentimento de pertencimento a um espaço de aprendizagem acessível e inclusivo. A experiência no curso evidencia o poder transformador da arte como ferramenta de inclusão e empoderamento social. A mediação sensível e o acompanhamento pedagógico permitiram aos participantes desenvolver um novo olhar sobre si mesmos e o mundo, usando a fotografia como linguagem e narrativa. A valorização da escuta ativa e o respeito ao ritmo individual de cada estudante é essencial para atingirmos o objetivo do curso.

4 CONCLUSÕES

Com o aceleração das novas tecnologias, as gerações com 60+ acabam tendo um pouco mais de dificuldade de se manterem em dia com o ritmo acelerado das atualizações do meio tecnológico. No curso de fotografia oferecido pelo Projeto utilizamos o celular como uma ponte entre a arte e a tecnologia, auxiliando as pessoas idosas à decodificar as ferramentas presentes não só nos aplicativos utilizados durante as aulas, mas do próprio celular.

Por fim, o curso revelou-se um espaço de valorização da memória, da subjetividade e da convivência. A fotografia ultrapassou a estética, tornando-se meio de identidade, reconhecimento e expressão. Essa experiência reforça a importância de políticas públicas e ações de extensão universitária voltadas ao acesso de pessoas idosas à educação e à cultura.

REFERÊNCIAS

COSTA, Robson Xavier da; SANTOS, Márcio Soares do. **Do presencial ao virtual: ações**



do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2014-2021). In: COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; XAVIER, Cleber Cardoso; COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). Encontros & Entrelaçamentos: grupos de pesquisa em arte. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/encontros-e-entrelacamentos-grupos-de-pesquisa-em-artes>. Acesso em: 16 julho 2025.

MORO, Gláucio Henrique Matsushita. **Uma nova interface para a inclusão digital na terceira idade.** Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. São Paulo SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

52. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESPAÇOS *MAKERS* ESCOLARES: Uma Revisão Sistemática da Literatura

DANTAS, Helen Karine Gomes. PPGE/UFPB, helendantas.interiores@gmail.com

MASSARO, Munique. PPGE/UFPB, munique@ce.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tornou-se pauta essencial a garantia de acesso equitativo, justo e igualitário à educação, com temáticas relevantes e urgentes acerca da inclusão e diversidade no âmbito educacional (Casagrande; Vieira, 2024), portanto, faz-se necessário a oferta de formação continuada de professores, especialmente que levem em consideração o público da Educação Especial, uma vez que o número de matrículas continuam aumentando nas escolas da Educação Básica (Massaro; Farias, 2020).

Nessa perspectiva, é fundamental que um novo modelo de formação de professores tenha como foco principal os alunos e sua diversidade, com a adoção de metodologias de ensino baseadas em abordagens colaborativas, participativas e cooperativas (Gil, 2018). Logo, a Cultura *Maker*, que tem como proposta a “mão na massa”, tem nos Espaços *Makers* a possibilidade de estimular a criatividade, a resolução de problemas, a experimentação e a colaboração (Casagrande; Vieira, 2024).

Sob essa ótica, para viabilizar o uso de ambientes criativos eficazmente e promover as ambiências criativas, é preciso que o espaço respeite os interesses, as necessidades e a diversidade de todos os alunos, para que sintam-se livres e oportunize a geração de novas ideias (Elali, 2022). Nessa perspectiva, indaga-se: De que modo a formação de professores pode beneficiar os alunos público da Educação Especial em Espaços *Makers* Escolares?

Será apresentada a Revisão Sistemática da Literatura, resultante da Tese de Doutorado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, que tem como objetivo geral analisar o processo de formação de professores e mediadores de Espaços *Makers* sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem.

2 MÉTODO

Foi realizado o levantamento bibliográfico a partir da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) visando melhor aprofundamento sobre o tema estudado e melhor compreensão do cenário atual demonstrados nas pesquisas que associam a Espaços *Makers* e a Formação de Professores, que levem em consideração o público da Educação Especial. A pergunta delimitada foi: *De que modo ocorre a formação de professores para atuação em Espaços Makers na perspectiva da Educação Inclusiva?*

As fontes de dados selecionadas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Base de Dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDPP-CAPES), utilizando as seguintes palavras-chave: Espaço *Maker*, Cultura *Maker*, Formação de Professores, Educação Especial e Educação Inclusiva, organizadas em 10 combinações diferentes, com idiomas em português e inglês, utilizando a lógica booleana. As etapas adotadas na RSL para a seleção dos trabalhos publicados, seguem a proposta de Costa e Zoltowski (2014).

Para isso, os critérios de inclusão e exclusão (Figura 1) foram:

CRITÉRIOS	
INCLUSÃO	EXCLUSÃO
 Trabalhos publicados de 2015 a 2025 (primeiro semestre);	 Trabalhos publicados fora do recorte temporal dos critérios de inclusão;
 Publicados em idiomas como: português, inglês, italiano, alemão e espanhol;	 Publicados em outros idiomas;
 Estar entre os 100 mais relevantes na categorização das bases de dados definidas;	 Os trabalhos que não estão entre os 100 mais relevantes das bases de dados;
 As temáticas dos trabalhos devem estar associadas aos Espaços <i>Makers</i> e a Formação de Professores para atuação nesses ambientes, bem como a sua correlação com a Educação Especial.	 Trabalhos que não estejam associados às temáticas dos critérios de inclusão.

Figura 1 - Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram encontrados 39 trabalhos na BDTD E 76 na BDPP-CAPES. Na seleção dos

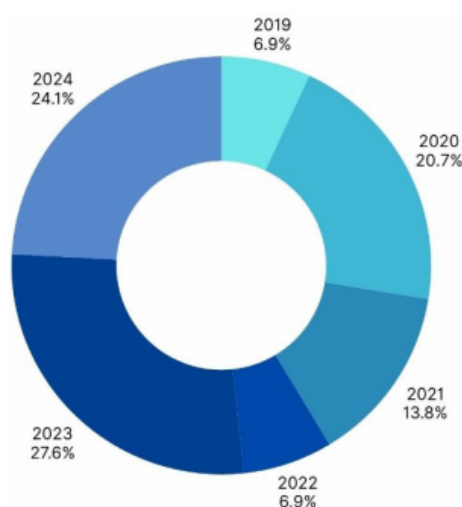
trabalhos para análise, os dados bibliométricos foram gerados a partir do Testes de Relevância 1 (TR1), com a leitura dos títulos e dos resumos e do Teste de Relevância 2 (TR2), com a leitura na íntegra do material. Após o TR1 e TR2, a maioria dos trabalhos foram descartados por fugirem do escopo dos critérios de inclusão, resultando em 29 trabalhos selecionados, sendo 12 da BDTD e 17 do BDPP-CAPES.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As principais temáticas estudadas pelos autores foram: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas, Desenvolvimento de Ferramentas/Recursos, Oficinas, Desenvolvimento de Cursos, Sequência Didática, Estratégias Pedagógicas, Motivação e Implementação de Espaço *Maker*. Nessa perspectiva, as temáticas que mais tiveram ênfase na RSL foram acerca da Formação de Professores, estudados por 18 autores e Práticas Pedagógicas, estudadas por 6 autores.

Percebeu-se que, dos 29 trabalhos selecionados, apenas 8 tem correlação com o público da Educação Especial, sendo 2 da BDTD e 6 do BDPP-CAPES. Foi observado também que, apesar de ter como recorte temporal os últimos 10 anos, só foram encontrados trabalhos a partir do ano de 2019, sendo:

Figura 2 - Quantidade de trabalhos encontrados por ano



Fonte: Desenvolvido pelas autoras (2025)

A Revisão Sistemática da Literatura foi de suma importância para compreender o que

vem sendo estudado por diversos autores nacionalmente e internacionalmente, bem como irá embasar a pesquisa no tocante às informações levantadas, oportunizando também posteriores discussões acerca dos resultados dessa pesquisa em andamento.

4 CONCLUSÕES

Em meio a constantes transformações e avanços na educação, os professores da Educação Básica tem como desafio “tornar a sua prática escolar mais tecnológica à medida em que também garantam uma educação que atenda às necessidades individuais de cada um”, sendo necessário repensar a formação dos professores, visando promover a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos (Lucinda, 2024, p. 41).

Por fim, entende-se que os Espaços *Makers* devem ser acessíveis a todas as pessoas, independente das suas condições físicas, cognitivas e socioemocionais. Além disso, com a implantação desses espaços e com o avanço das inovações educacionais, exige-se uma nova conduta e prática docente, bem como repensar a formação de professores, de modo a tornar sua prática cada vez mais acessível e beneficiar todos os alunos, em especial o público da educação especial, aspirando promover uma aprendizagem equitativa, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- CASAGRANDE, K.; VIEIRA, L. A. Desenho Universal para Aprendizagem na prática *maker*: promovendo a inclusão e a diversidade. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 131-141, jan./abr., 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9108>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9108>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70
- ELALI, G. A. Em busca da ambiência criativa: uma abordagem exploratória do conceito. In: VALENÇA, M. M. *et. al.* **Arquitetura e criatividade**. Natal, RN: EDUFRN, 2022.
- GIL, R. L. **La formación docente**: horizontes y rutas de innovación – 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.



LUCINDA, C. S. C. **Educação 5.0 e a inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial em uma rede municipal de educação.** 2024. 112p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei), Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2024.

MASSARO, M.; FARIAS, A. Q. Formação Docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. Muiiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**.v. 8, n. 1. UFAC, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3713>. Acesso em: 19 jul. 2025.

53. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: Contribuição do PIBID para a prática de adaptações pedagógicas

VILAR, Ariana de Almeida, Universidade Federal da Paraíba, arianaalmeida256@gmail.com

SILVA, Wesley José da, Universidade Federal da Paraíba, prof.wesleyjose@gmail.com

RODRIGUES, Silvio Sérgio, Instituto Federal da Paraíba, sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA, Henrique Miguel. Universidade Federal da Paraíba, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Especial foi concebida como um modelo segregado, desvinculado da educação comum. A crença de que o atendimento separado seria a forma mais apropriada para estudantes com deficiência ou com altas habilidades/superdotação marcou profundamente a trajetória educacional brasileira. No entanto, essa concepção começou a ser contestada com a Declaração de Salamanca (1994), que reconheceu as escolas regulares como mais eficazes no combate à discriminação e exclusão, propondo uma abordagem baseada na educação inclusiva.

Nesse novo paradigma, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares, assegurando o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades especiais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a promoverem práticas educativas que respeitem as diferenças, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE), a formação continuada de professores, a acessibilidade, a participação da família e da comunidade, e a articulação intersetorial das políticas públicas.

Pensando na necessidade de promover uma proposta de ensino voltada às pessoas com necessidades educacionais específicas e de desconstruir os estereótipos ainda presentes na sociedade em relação às pessoas com deficiência, este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir das vivências no IFPB Campus Cabedelo, foi possível observar de forma concreta os desafios e as potencialidades da prática docente inclusiva, destacando a importância de formar educadores comprometidos com uma educação que valorize a diversidade humana e

reconheça as singularidades dos sujeitos. As ações realizadas evidenciaram que ambientes escolares inclusivos, aliados à escuta ativa dos estudantes e à construção de estratégias pedagógicas adaptadas, são essenciais para garantir o desenvolvimento pleno das potencialidades de todos os alunos, contribuindo para uma escola mais acessível, equitativa e justa.

2 MÉTODO

Este trabalho baseia-se na experiência com turmas do 3º ano do Ensino Médio do IFPB – Campus Cabedelo, no contexto do PIBID. As ações envolveram observação e aplicação de uma oficina de produção textual, voltada à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A oficina foi planejada para atender à diversidade dos estudantes, com atividades flexíveis, uso de diferentes recursos (visuais, orais e escritos) e escuta ativa. A proposta contou com o apoio do professor supervisor e foi construída conforme as demandas observadas em sala.

A metodologia utilizada foi qualitativa, com abordagem descritiva e reflexiva, buscando compreender o impacto da proposta no engajamento e desempenho dos alunos. O trabalho fundamenta-se em Marcuschi (2002), Antunes (2009) e na BNCC (2017), que destacam a produção textual como prática essencial para a formação crítica e comunicativa dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de ensino foi aplicada nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, considerando a proximidade com o ENEM e a necessidade de desenvolver habilidades de escrita em um ambiente pedagógico inclusivo. A oficina de redação promoveu tanto a revisão da estrutura dissertativo-argumentativa quanto à criação de um espaço de escuta e expressão, no qual os alunos puderam refletir sobre temas sociais e participar ativamente do processo de aprendizagem. As estratégias adotadas, como o uso de recursos visuais, explicações orais complementares e exemplos de textos, facilitaram a participação de estudantes com dificuldades de concentração, leitura e escrita. A realização de momentos coletivos de reescrita e revisão estimulou a colaboração entre os alunos, promovendo autonomia e engajamento. A experiência evidenciou que a formação docente inicial, aliada à

vivência prática proporcionada pelo PIBID, fortalece a sensibilidade pedagógica e a capacidade crítica dos futuros professores, destacando a importância de práticas que considerem a diversidade e priorizem dimensões humanas e afetivas da educação (Mantoan, 2003).

4 CONCLUSÕES

Este trabalho destacou a relevância da Educação Inclusiva como um aspecto crucial para a criação de ambientes escolares que sejam mais acessíveis, justos e sensíveis às diversidades individuais. A experiência realizada no âmbito do PIBID no IFPB Campus Cabedelo demonstrou que metodologias de ensino adaptadas, que valorizam a diversidade e incentivam a escuta atenta dos alunos, têm um impacto positivo no envolvimento e no desenvolvimento das competências de todos os estudantes, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais. Ademais, a formação inicial dos professores, juntamente com a prática reflexiva e colaborativa, revelou-se vital para dismantelar estereótipos e para fortalecer uma perspectiva educacional que reconhece as particularidades de cada indivíduo. Assim, reafirma-se que a educação inclusiva vai além de ser uma simples política, é uma postura ética e pedagógica essencial para garantir o direito à aprendizagem e à plena cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

54. FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Aportes Teóricos, Políticos e Experiências Formativas

LIMA, Ana Paula de Holanda Lima. Universidade Federal do Ceará, apaulahl@gmail.com

LUSTOSA, Francisca Geny. Universidade Federal do Ceará, franciscageny@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta considerações a partir dos estudos para a dissertação de mestrado, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), trazendo os aportes teóricos e políticos que fundamentam a temática da gestão para a educação inclusiva, com enfoque na formação continuada.

A consolidação da educação inclusiva exige mudanças profundas no modo como as escolas são organizadas, geridas e concebidas socialmente. Nesse cenário, os gestores escolares desempenham papel estratégico na promoção de uma cultura institucional comprometida com os direitos humanos, com a valorização das diferenças e com a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, é essencial investir em processos formativos contínuos que possibilitem aos gestores refletir sobre sua prática, desenvolver competências e liderar transformações no cotidiano escolar.

A formação continuada é entendida, na contemporaneidade, como um processo permanente e articulado ao exercício profissional, emerge como ferramenta essencial para fortalecer a atuação dos gestores frente aos desafios da inclusão.

Essa perspectiva, ancorada no modelo social da deficiência, rompe com concepções biomédicas e capacitistas, apontando para a necessidade de ações que promovam a equidade e a justiça social nas instituições educacionais.

2 MÉTODO

Este estudo é de caráter qualitativo e teórico-documental, organizado a partir do levantamento de referências bibliográficas e de documentos legais sobre o tema. Foram

utilizados como fontes principais:

- I. Produções acadêmicas de autores que são referências na área da formação docente e a inclusão, como: Imbernón (2010), Pimenta (2002), Bock (2024), entre outros;
- II. Documentos oficiais e programas de formação continuada vinculados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2004), ;
- III. Registros institucionais de experiências formativas recentes, como os divulgados pelo Instituto Rodrigo Mendes, CAPES e universidades públicas como a Rede Nacional de Formação (Renafor).

A sistematização do material identificou o que estas publicações explicitam quanto às concepções, estratégias e impactos das formações voltadas à gestão escolar inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada de gestores escolares, pautada por princípios inclusivos, é uma estratégia potente para a transformação institucional. Ao favorecer uma compreensão mais ampla sobre os direitos educacionais, a valorização das diferenças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, esse processo formativo colabora diretamente para o fortalecimento de contextos escolares mais justos, acessíveis e acolhedores para todos os estudantes.

Políticas como o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* e o de Formação Continuada de Professores na Educação Especial foram fundamentais na disseminação do modelo social da deficiência e na articulação de redes profissionais comprometidas com a inclusão.

Mais recentemente, cursos de extensão como “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no âmbito da SECADI/MEC e o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), ofertado por uma rede nacional de instituições públicas, sinalizam a retomada da formação em nível nacional, ampliando a qualificação dos profissionais da educação. No Ceará, o curso “Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), evidenciou o potencial das formações semipresenciais articuladas às redes de ensino e às realidades locais.

Imbernón (2010), Pimenta (2002), Melo (2015) e Bock (2024) defendem formações ancoradas na prática e nos desafios cotidianos. O desenvolvimento de uma gestão escolar inclusiva requer que os profissionais compreendam as múltiplas barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que limitam o acesso e a participação de estudantes com deficiência.

A formação crítica e situada, nesse contexto, constitui um instrumento potente para desconstrução de estereótipos e superação de práticas capacitistas ainda presentes nas instituições escolares, contribuindo para que gestores e professores ressignifiquem suas práticas e construam coletivamente uma cultura escolar mais acolhedora e democrática. Conforme aponta Mapurunga (2024), é preciso romper com a lógica excludente que hierarquiza corpos e modos de existir, valorizando a diversidade como riqueza e não como limitação. Assim, investir em formações continuadas articuladas ao cotidiano escolar é essencial para consolidar políticas educacionais inclusivas e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e o respeito aos direitos de todos os estudantes.

4 CONCLUSÕES

As experiências relatadas neste estudo evidenciam que, quando bem planejadas e articuladas às políticas públicas e às universidades, as formações têm o potencial de provocar transformações profundas na cultura institucional e nas práticas de gestão. Contudo, a descontinuidade dessas políticas, especialmente nos últimos anos, representa um desafio a ser enfrentado, o que torna, urgente a retomada e ampliação das ações formativas voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, garantindo suporte técnico, político e pedagógico aos gestores escolares. Investir na formação crítica e anticapacitista desses profissionais é um caminho necessário para construir uma escola pública verdadeiramente democrática, inovadora e comprometida com os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. A formação continuada de professores e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: Editora OEI, 2025. Disponível em: <https://oei.int/wp->



content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.**

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: CAPES, 2024.

Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva#institui%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 25 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MAPURUNGA, Francisco Alexandre Dourado. **Capacitismo no contexto escolar:** entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78619>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças:** análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15893>. Acesso em: 2 maio 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUIDIN, Edla Lula (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

55. GOVERNANÇA ARQUIVÍSTICA E INCLUSÃO INFORMACIONAL: Um estudo de caso sobre acessibilidade nos arquivos de vestuário do Senai

SOUZA, Gardênia da Silva, Mestranda no PPGDARQ/UEPB, souza.gardenia@aluno.uepb.edu.br

BARRANCOS, Jacqueline Echeverría, Docente do PPGDARQ/UEPB, jacquebarrancos@servidor.uepb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre a temática da inclusão social e a garantia da acessibilidade não é tarefa simples, principalmente por se tratar de um assunto que pode ser estudado por diversas modalidades, entre as quais pretende-se abordar a inclusão social informacional. Nesse sentido, Castells (2003) ao se referir a esse tema chama de “cidadania digital”, que conecta a sociedade a redes de informação com inclusão econômica, política e cultural.

Considerando dimensões tecnológicas, educacionais, culturais e sociais, a inclusão social informacional é o processo que possibilita a participação ativa do indivíduo na sociedade e a defesa de seus direitos (Silva; Castells, 2003; Freire; Prado, 2008).

Apesar do esforço demonstrado pelos pesquisadores e dos marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito de acesso à informação em formatos acessíveis, observa-se que no contexto informacional, as práticas de gestão documental em ambientes educacionais ainda não contemplam, de forma sistemática, as especificidades comunicacionais desses sujeitos.

Esse cenário de exclusão é evidenciado por dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), que indicam as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de ações concretas que garantam o direito à informação e à formação profissional equitativa.

Em termos educacionais, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência atinge 19,5%, enquanto entre pessoas sem deficiência é de apenas 4,1%. A proporção daqueles que não completaram a educação básica chega a 63,3% entre pessoas com deficiência, contrapondo-se aos 29,9% da população sem deficiência. Por outro lado, apenas 7,0% das pessoas com deficiência alcançaram o ensino superior, frente a 20,9% entre as pessoas sem deficiência.

Diante desse cenário, torna-se urgente a formulação de políticas públicas inclusivas que considerem a acessibilidade informacional como um direito fundamental (Freire; Prado, 2008).

No contexto do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), especialmente nos arquivos vinculados aos cursos da área do vestuário, observa-se uma lacuna significativa na adoção de políticas arquivísticas de acesso à informação por parte de públicos diversos.

Diante desse panorama, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo a governança arquivística adotada nos arquivos dos cursos de vestuário do SENAI contribui – ou representa um entrave – para a inclusão informacional de pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à acessibilidade aos documentos e serviços arquivísticos?

Partindo dessa problemática, a presente investigação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Governança Arquivística da Universidade Estadual da Paraíba (PPGDARQ/UEPB), tem como objetivo analisar como os princípios da governança arquivística podem ser orientados pela perspectiva da inclusão informacional, de modo a assegurar o direito à acessibilidade nos arquivos dos cursos de vestuário do SENAI.

A fundamentação teórica do estudo apoia-se na abordagem pós-custodial da Arquivologia, que desloca o foco da guarda para o acesso e o uso social da informação (Silva; Silva, 2016); nos estudos sobre mediação da informação, que compreendem o arquivista como agente ativo na construção do acesso (Almeida Júnior, 2009); e nas diretrizes da educação inclusiva previstas na Base Nacional Comum Curricular e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Compreendendo a importância da promoção do acesso equitativo à informação por meio de ações inclusivas e educativas voltadas à diversidade dos usuários (Rodrigues *et al.*, 2024).

2 MÉTODO

O delineamento metodológico adotado é o estudo de caso único (Yin, 2005), realizado em uma unidade do Senai localizada em João Pessoa/PB, permitindo a observação contextualizada dos processos institucionais no arquivo dos cursos de vestuário. A coleta de dados será realizada em três frentes complementares:

- Aplicação de questionários estruturados e semiabertos com três públicos-alvo: arquivistas, professores dos cursos de vestuário e usuários surdos.
- Observação participante, a fim de identificar barreiras informacionais e estratégias de adaptação (Fragoso, 2008).
- Análise documental de normativas internas, projetos pedagógicos e documentos arquivísticos da instituição, com o intuito de verificar a presença (ou ausência) de diretrizes voltadas à acessibilidade e inclusão informacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise preliminar aponta que os arquivos pedagógicos não são concebidos considerando a diversidade comunicacional dos estudantes. Como resposta prática, propõe-se a elaboração de um manual técnico de acessibilidade arquivística, com diretrizes para a produção e organização de documentos acessíveis nos arquivos dos cursos de vestuário, como fichas técnicas, planos de aula e projetos pedagógicos. Essa iniciativa será desenvolvida em diálogo com a comunidade surda, promovendo inovação social e fortalecendo a atuação do arquivista como agente social e promotor da inclusão.

4 CONCLUSÕES

A análise parcial revela a ausência de políticas arquivísticas voltadas à acessibilidade para surdos, limitando o acesso à formação profissional. Destacam-se a baixa participação institucional e a falta de materiais adaptados. O diálogo com usuários surdos mostra-se essencial para a inovação inclusiva. Sugere-se ampliar estudos sobre acessibilidade documental em outros cursos e adaptar o manual técnico a diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. *Mediação da informação e mediação da leitura: aproximações e distanciamentos conceituais*. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 14, n. 1, p. 42-59, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362009000100004>. Acesso em: 20 jul. 2025 (Online).

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: seção 1, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FRAGOSO, Sueli Maria de Régio. *Observação participante: uso e aplicação nas pesquisas em comunicação*. Revista Fronteiras, v. 10, n. 2, p. 131-145, 2008.

FREIRE, Isa Maria; PRADO, Marta Lúcia de Oliveira. *Inclusão informacional: por uma política pública de acesso à informação* In: PRADO, Marta Lúcia de Oliveira; FREIRE, Isa Maria (org.). *Inclusão informacional e políticas públicas para o acesso à informação*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 17–34.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pessoas com deficiência: indicadores sociais. Agência de Notícias*, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025 (Online).

RODRIGUES, Maria Luiza; et al. *Arquivo verde: como promover a sustentabilidade nas instituições arquivísticas*. 1. ed. Campina Grande: Editora Científica Digital, 2024.

SILVA, Armando Malheiro da; SILVA, Daniel Flores da. *Arquivística: ciência da informação*. São Paulo: Polis, 2016.

SILVA, Armando Malheiro da. *Política e ciência da informação: contribuições para uma abordagem crítica da política informacional*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 2, p. 90–100, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/749>. Acesso em: 21 jul. 2025.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

56. GLOSSÁRIO DA NEURODIVERSIDADE: uma experiência de docência assistida e práticas de letramento inclusivo no ensino superior

PESSOA, Larissa, Discente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial/UFRN, psicologalarissa852@gmail.com

FONSECA, Gessica Fabiely, Doutora em Educação, Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial/UFRN, gessica.fonseca@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

O Brasil avançou na formulação de políticas públicas e práticas institucionais para inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes, mas persistem lacunas formativas entre os docentes quanto ao uso adequado junto a esse público (Pinto; Cândido, 2021). O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de construção de um glossário inclusivo no contexto de uma disciplina de Fundamentos da Psicologia Educacional, a partir de uma experiência de docência assistida. O relato é sustentado por uma abordagem ancorada nos estudos da deficiência e da neurodiversidade (Bliacheris, Hernandez, 2024; Diniz, 2007), e busca contribuir para a discussão sobre a importância de práticas pedagógicas de letramento sobre marcadores sociais da diferença, como a neurodiversidade, na formação de professores no ensino superior.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência, que descreve a vivência de construção de um glossário sobre inclusão no contexto do ensino superior. A reflexão emerge da experiência das autoras, desenvolvida durante uma atividade de docência assistida junto a uma turma de graduandos dos cursos de Letras – Inglês, Francês e Espanhol. A iniciativa surgiu a partir da demanda de estudantes da disciplina, sobre quais seriam as nomenclaturas mais apropriadas para se referir a pessoas neurodivergentes e com deficiência no contexto da diversidade em sala de aula (Grollmus; Tarrés, 2015).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira versão do glossário no formato de ebook foi elaborada com base nos temas emergentes ao longo do primeiro semestre de 2025, a partir das discussões

desenvolvidas na disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura na UFRN, a disciplina de Fundamento da Psicologia Educacional, contendo aproximadamente nove termos. O material foi apresentado à turma em uma aula expositivo-dialogada de encerramento, conduzida por uma das autoras, com mediação da professora responsável pela disciplina. Durante a apresentação, os(as) estudantes puderam levantar questionamentos, sugerir novas nomenclaturas e esclarecer dúvidas em torno dos termos abordados.

Observou-se que a possibilidade de acessar os significados e conceitos através do glossário pode trazer reflexões sobre as experiências, afetos e necessidades dos(as) estudantes e favorecer a aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao(à) professor(a) o papel de mediar esses sentidos promovendo espaços que articulem os saberes instituídos com as vivências concretas dos sujeitos da aprendizagem (Libâneo, 1994).

Os resultados apontam para uma heterogeneidade nas percepções e nos níveis de familiaridade com as nomenclaturas abordadas. Parte dos(as) estudantes demonstrou insegurança quanto à escolha dos termos mais atualizados, revelando lacunas formativas sobre a temática. Por outro lado, observou-se que outra parcela do grupo apresentou maior familiaridade com os conceitos, especialmente estudantes que convivem ou são pessoas neurodivergentes e ou com deficiência.

A diversidade de experiências e de marcadores sociais da diferença presentes no grupo contribuiu significativamente para o engajamento e para a riqueza das trocas ao longo do semestre, favorecendo um processo de letramento sobre inclusão e linguagem. A análise dos relatos evidencia que barreiras atitudinais podem ser mitigadas a partir de espaços dialógicos de escuta e troca. Alguns autores reiteram que a mediação pedagógica como ferramenta para consolidar a aprendizagem só será possível se o professor tiver competências e habilidades para promover essa interação (Feuerstein, 1997; Gasparin, 2007). Nesse sentido, a experiência possibilitou não apenas a ampliação do vocabulário, mas também a experimentação dos termos, reforçando a importância da linguagem como prática social situada (Spink, 2013).

Os estudos sobre aprendizagem na educação básica — aqui estendidos ao ensino superior — indicam que o processo de aprender ocorre por meio da articulação entre diversas intersecções, como gênero, raça, classe, cognição, território e produção de sentidos (Magalhães; Mendonça, 2016). Nesse sentido, defende-se a produção de

conhecimento por meio da mediação docente, concebida como prática imbricada em um saber-fazer situado (Leite, 2024).

Apesar dos avanços observados, persistiram dúvidas entre os(as) estudantes acerca dos critérios que definem se uma pessoa é ou não considerada com deficiência, especialmente no que se refere à tensão entre os modelos biomédico e social. Essa é uma discussão urgente, visto que essas mesmas dúvidas se reproduzem em diversos espaços sócio-institucionais, impactando diretamente práticas de inclusão e reconhecimento. Foucault (2014), que corrobora parcialmente essa ideia, destaca que o poder nunca está distribuído de forma homogênea. Sempre há, segundo ele, com exceção do regime de escravidão, uma parcela de poder em nossas mãos, e a possibilidade de circulação de novos discursos.

Ademais, embora as políticas institucionais de inclusão tenham apresentado avanços normativos como instrumentos fundamentais para a garantia dos direitos individuais e coletivos na construção da justiça social (Stamato, 2016), ainda enfrentam limitações significativas em sua implementação efetiva — tanto devido a lacunas formativas quanto a resistências atitudinais. No caso da educação brasileira, as políticas públicas estiveram alinhadas a uma agenda internacional que parecia anunciar uma nova compreensão sobre a deficiência.

4 CONCLUSÕES

A experiência relatada evidencia, portanto, a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que promovam a flexibilização dos formatos de ensino-aprendizagem e incentivem o ensino colaborativo, articulando diferentes saberes e níveis de experiência na construção coletiva do conhecimento. Tais caminhos mostram-se promissores para uma formação docente comprometida com a valorização da diversidade e a defesa dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. *Revista Psicologia Política*, v. 24, e24081, 2024. Disponível em: <https://abraca.net.br>. Acesso em: 22 out. 2024.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

FEUERSTEIN, Reuven. Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural. In: FEUERSTEIN, Reuven. *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Editora Bruno, 1997.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. *Fórum Qualitative Social Research*, Berlim, v. 16, n. 2, p. 1-24, maio 2015. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net>. Acesso em: 2 out. 2022.

LEITE, Maria Laís dos S. *et al.* Políticas públicas, territorialidade e diferenças. *Revista Uné*, Juazeiro do Norte – CE, n. 1, p. 9–12, 2024. Disponível em: <https://www.une23.com/revista-une/politicas-publicas-territorialidade-e-diferencas>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

MAGALHÃES, Luciana Oliveira Rocha; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Ação interdisciplinar e transformação da realidade: construção de sonhos e práticas inclusivas em sala de aula. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 161-174, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17865/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 311–338, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38381. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38381>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

STAMATO, Maria Izabel C. *et al.* *Psicologia e políticas públicas: reflexões e experiências*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

57. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: Desafios e Estratégias na Perspectiva Docente - Relato de Experiência com Alunos com Deficiência e Transtornos do Neurodesenvolvimento

AMORIM, Clezio Gontijo. Universidade Federal da Paraíba – CCSA/DCI, clezioamorim@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão na educação superior representa um desafio complexo (Moreira, 2005; Freitas, Brito e Silva, 2024; Castanho e Freitas, 2006), não apenas para o discente com necessidades especiais, mas, de forma igualmente significativa, para o corpo docente. Longe de ser uma tarefa simplista, o ato de ensinar, especialmente quando a natureza da disciplina exige complexidade conceitual e prática, impõe ao professor a necessidade de adaptações em diversas dimensões: da comunicação efetiva à preparação de aulas e materiais didáticos, passando pela elaboração de avaliações justas e a oferta de um *feedback* de desempenho verdadeiramente construtivo. Segundo Castanho e Freitas (2006, p. 1), “as práticas docentes exigem preparo do profissional ao tratar de alunos com necessidades educacionais especiais e o projeto de organização universitária deve implementar ações - políticas públicas favorecendo uma educação inclusiva a esses estudantes”. As autoras ressaltam ainda que a educação inclusiva é um desafio para a educação superior e que a ausência de política pública é evidente.

Nesse cenário, torna-se essencial refletir sobre a crescente inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, um tema que tem se tornado recorrente tanto nas conversas entre educadores quanto na busca por atender às demandas específicas desses estudantes. Essa necessidade de reflexão é retratada por Freitas, Brito e Silva (2024, p. 2), para quem:

Faz-se necessário, uma reflexão acerca da crescente inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, fato esse, que tem se apresentado como assunto frequente nas discussões educacionais, tanto nas preocupações presentes no diálogo entre os educadores quanto no atendimento às necessidades dos seus alunos.

Uma das reflexões é o despreparo do docente, que muitas vezes se depara com uma sutil e tênue linha divisória entre o necessário suporte e a manutenção da rigorosidade acadêmica. Existe o risco de que a empatia, embora fundamental, se transforme

inadvertidamente em um sentimento de pena, ou de que a busca pela adaptação possa, sem intenção, suavizar o compromisso com a cobrança de resultados acadêmicos equivalentes.

Este presente relato de experiência propõe-se a lançar luz sobre o lado do docente, revelando as preocupações, os aprendizados e as estratégias desenvolvidas em sala de aula frente à diversidade de alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, buscando, assim, contribuir para uma compreensão mais completa e equilibrada do processo inclusivo. Freitas, Brito e Silva (2024), ressaltaram a importância da formação continuada para professores da educação especial e regular, principalmente porque a inclusão de qualidade vai além do compartilhamento do espaço físico da sala de aula.

Frequentemente, as discussões sobre inclusão no ensino superior tendem a focar predominantemente nos desafios e nas perspectivas dos estudantes. No entanto, nós docentes do ensino superior regular, ficamos à deriva no processo, revelando preocupações, insegurança, desconhecimento técnico e estratégico para atuar em sala de aula frente à diversidade de alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Moreira (2005) ressaltou em seu artigo sobre in(ex)clusão de alunos no ensino superior, que além de todas as necessidades de infraestrutura, máquinas e equipamentos, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem investir em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, para assegurar uma inclusão de fato.

Diante desse complexo contexto e da reconhecida carência de formação específica para os professores universitários em processos inclusivos em salas regulares, surge a questão central que este trabalho pretende explorar: Como o docente, sem formação técnica em processos inclusivos de discentes no ensino superior, pode aprimorar a experiência de aprendizagem para si e para os alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento em sala de aula regular?

2 MÉTODO

Este trabalho, de cunho qualitativo, empregou como procedimento central o relato de experiência, que se fundamenta na análise da prática docente vivenciada com alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no ensino superior. Os casos específicos desses discentes serviram como unidades de análise para a compreensão aprofundada do

fenômeno da inclusão, caracterizando-se como uma série de estudos de caso (Gil, 2012; Marconi e Lakatos, 2017). A coleta de dados foi realizada por meio da memória descritiva e da observação direta do docente, que, por sua natureza, não permite a generalização, mas oferece *insights* ricos e contextualizados. A pesquisa bibliográfica, embora não seja o procedimento de coleta de dados primário, foi essencial para a construção da fundamentação teórica que embasa e dialoga com as experiências relatadas, conforme abordado na introdução e discussão. Sem o objetivo de quantificar dados, buscou-se compreender o fenômeno das interações docente/discente a partir da percepção do docente, atribuindo significados às experiências de inclusão. O nível da pesquisa foi descritivo e exploratório, com foco no enriquecimento da discussão sobre o tema (Gil, 2012; Marconi e Lakatos, 2017). A análise foi estruturada a partir de categorizações da experiência dos desafios do docente, como comunicação, adaptação de materiais, avaliação e *feedback* de desempenho. Os nomes dados aos discentes são fictícios, para preservar a identidade dos mesmos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As diversas experiências aqui relatadas ocorreram em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas ao longo dos últimos 20 anos. Essas vivências abrangeram interações com estudantes com diferentes tipos de deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo TDAH, deficiência visual, perda severa da audição, cadeirantes, indivíduos com enfermidades neuromusculares degenerativas e aqueles com aprendizagem predominantemente auditiva. Vale ressaltar que em todos os casos abaixo, eu não fui informado que nas turmas eu teria alunos com necessidades especiais. A descoberta foi no primeiro dia de aula. Ao longo do semestre, eu também não recebi apoio para a elaboração de um plano de inclusão. As Figuras 1 a 4 apresentam os Casos.



Figura 1 - Caso 1

Caso 1: A Complexidade da Inclusão frente a uma Enfermidade Neuromuscular Degenerativa

O primeiro caso é um dos mais marcantes desafios na docência inclusiva e refere-se à minha experiência com Pedro, um aluno que, apesar de possuir plena capacidade intelectual, era acometido por uma enfermidade neuromuscular degenerativa progressiva, que resultava em paralisia muscular gradual e atrofia. A disciplina que eu ministrava, Criatividade e Empreendedorismo, por sua natureza, exigia muitas dinâmicas interativas, movimento, trabalhos manuais e sensoriais, o que amplificava a complexidade da situação. Ao iniciar a aula, deparei-me com Pedro posicionado em uma cadeira um pouco mais inclinada do que o normal, contido por um cinto de segurança no tronco. A ausência de comunicação prévia por parte da instituição (Pública) sobre a condição do discente e a falta de apoio pedagógico ou de um plano de adaptação para o docente/discente, deixaram-me surpreso diante do discente e certo de que deveria agir imediatamente, considerando as limitações do discente e respeitando os demais alunos. Decidi agir com extrema sinceridade e uma postura de abertura, resistindo conscientemente à tentação da pena ou do protecionismo que poderiam contaminar a relação pedagógica. Após apresentar-me brevemente à turma, optei por dispensá-la e convidar Pedro para uma conversa individual. Sentando-me para ficar ao seu nível de olhar, confessei minha falta de preparo e conhecimento sobre como conduzir as aulas em sua presença, mas reafirmei meu compromisso em aprender junto a ele. O objetivo dessa longa conversa, que durou quase duas horas e foi guiada intuitivamente, era que ele me posicionasse sobre seus limites, dificuldades e expectativas, e que eu pudesse explicar a natureza das atividades e avaliações da disciplina de criatividade. Pedro tinha também dificuldade para falar, pois era um esforço imenso. Faltava-lhe ar. Eu teria que prestar mais atenção no contexto e nas palavras. Quando eu não entendia, com naturalidade, eu pedia para ele repetir, pois eu não o entendi. Com o tempo, essas repetições foram diminuindo, pois eu já o conhecia e o compreendia muito melhor. Ao final do diálogo, Pedro expressou um profundo agradecimento, revelando que eu havia sido o único professor a tratá-lo sem pena ou compaixão excessiva. Ele enfatizou que sua presença na universidade se dava por sua capacidade e que não desejava que sua deficiência física fosse um motivo para um tratamento diferenciado em relação à cobrança de resultados. Interpretei essa fala como um pedido por adaptações que respeitassem seus limites físicos, mas que mantivessem a equidade na exigência acadêmica. Essa conversa inicial foi o alicerce para as subsequentes adaptações. Dediquei inúmeras horas a pesquisas, leituras e reflexões sobre como adaptar as atividades da disciplina às suas condições físicas, buscando formas de proporcionar a ele a experiência de processos sensoriais e a participação plena nas reflexões com a turma. O desafio era encontrar um equilíbrio, adaptando sem perder o foco nos demais alunos e, principalmente, adaptar sem excluí-lo do grupo. As atividades em equipe exigiram atenção redobrada para garantir sua participação efetiva. Ao longo da disciplina, mantive as cobranças de tempo, produtividade e qualidade para Pedro, sempre resguardando seus limites intrínsecos. O ápice dessa jornada ocorreu no encerramento da disciplina. Pedro não apenas se desenvolveu excepcionalmente, mas também demonstrou uma capacidade de superação que se tornou uma inspiração para toda a turma. Compartilhei esse feedback com a classe, parabenizando-o publicamente. Ele, por sua vez, reforçou que eu havia sido o professor que mais o respeitara e que lhe havia conferido a dignidade de estudar na universidade. Ao longo da disciplina, mantivemos diversas conversas, nas quais ele relatou momentos de alegria, tristeza e, por vezes, o sentimento de se sentir excluído por docentes que, sem intenção, tentaram propor uma jornada menos desafiadora. Essa experiência com Pedro se consolidou como o maior aprendizado sobre inclusão em minha trajetória na educação superior. A última notícia que tive dele foi a de que estava atuando na área de Recursos Humanos de uma empresa, o que atesta a sua competência e resiliência.

Fonte O autor

Figura 2 - Caso 2

Caso 2: Processamento Auditivo

O segundo caso significativo na minha trajetória envolve Fabiana, uma aluna com um perfil de aprendizagem singular: sua capacidade de processamento de informações era quase que exclusivamente verbal. Isso significava que, embora soubesse ler textos e outras informações apresentadas por escrito ou visualmente (gráficos, diagramas, fluxogramas) não eram plenamente captadas. Seu cérebro processava eficazmente apenas aquilo que era ouvido. Como professor da disciplina de Organização, Sistemas e Métodos (OSM), o desafio de comunicação com Fabiana era um desafio. A natureza de OSM exige a compreensão e elaboração de gráficos, organogramas e fluxogramas, que por si só são ferramentas de comunicação visual poderosas e essenciais para a disciplina. Para Fabiana, no entanto, essas representações visuais faziam pouco sentido. Meu principal desafio, portanto, era adaptar a linguagem para descrever oralmente e em detalhes cada elemento desses recursos visuais, garantindo que ela pudesse construir mentalmente as estruturas e processos que o gráfico representava. Além da adaptação do conteúdo, outro aspecto importante que exigiu uma mudança significativa na minha dinâmica de sala de aula foi o método de gravação. Minha metodologia de ensino tradicional envolve muito movimento em sala, circulando entre os alunos e utilizando o espaço além da frente do quadro. Fabiana, para otimizar sua aprendizagem, solicitou autorização para gravar todas as aulas. Como à época não havia smartphones com gravadores mais tecnológicos, ela utilizava um aparelho de gravação convencional, posicionado cuidadosamente na mesa do professor para assegurar a qualidade do áudio. Para suas provas, a principal forma de estudo consistia em ouvir repetidamente as aulas gravadas. As avaliações com Fabiana eram sempre orais. Para garantir a lisura do processo e a equidade em relação aos demais alunos, eu buscava, sempre que possível, a presença de outro aluno como testemunha durante a aplicação dessas avaliações. Essa prática visava assegurar que não houvesse suspeição de favorecimento e que o conteúdo cobrado fosse o mesmo que o dos alunos que realizavam as provas escritas. Essa dinâmica exigiu de mim um cuidado redobrado na elaboração e condução das aulas e avaliações. A experiência com Fabiana reforçou a percepção de que a inclusão transcende a mera presença física do aluno em sala. Ela exige do docente uma capacidade de observação aguçada para identificar perfis de aprendizagem distintos e uma flexibilidade pedagógica para adaptar métodos, materiais e avaliações, reconhecendo que a via de processamento da informação pode ser tão variada quanto os próprios indivíduos. Essa vivência reforça como a comunicação eficaz em sala de aula precisa ser multidimensional e que o aprendizado pode acontecer de maneiras distintas quando o professor se dispõe a inovar.

Fonte O autor

Figura 3 - Caso 3

Caso 3: Ausência Visual e a Percepção Ampliada

O terceiro caso que marcou minha experiência docente inclusiva foi a interação com Manoel, um aluno com cegueira de nascença, que nunca havia percebido a luz. A disciplina em questão era Gestão de Pessoas, no curso de Administração, e parte do meu conteúdo envolvia a exibição de vídeos motivacionais – um desafio particular para um estudante cego. Diante dessa especificidade, estabeleci com Manoel um acordo: para cada vídeo exibido, eu realizaria uma leitura e narração detalhada do seu conteúdo visual. Faria uma tentativa de audiodescrição. Aprenderia com ele. Para facilitar minha narração e garantir que eu pudesse acompanhar a cena com precisão, eu ajustava ligeiramente a velocidade de reprodução do vídeo. Durante essas narrações, um questionamento intrigante sempre me acompanhava: como as cores e os cenários eram processados em sua mente, se ele jamais havia tido uma experiência visual? Minha busca era por uma compreensão não apenas das suas limitações físicas, mas também da sua complexa forma de interpretar a minha transcrição e narração, para assegurar que a essência e o sentido original do vídeo fossem apreendidos por ele da mesma forma que fosse apreendido pelos demais alunos. A adaptação estendia-se também aos materiais didáticos. Pedro possuía um sistema de tradução para o Braille, o que exigia que todo o conteúdo textual fosse enviado para seu e-mail, permitindo que ele realizasse o tratamento e a leitura autônoma. As avaliações eu optei por fazê-las oralmente, uma vez que a instituição não possuía impressora de braille. Além disso, algumas dinâmicas de aula eram cuidadosamente planejadas considerando suas limitações visuais, buscando formas alternativas de participação e engajamento. A vivência com Manoel consolidou uma convicção que se tornou um pilar da minha prática pedagógica: quando se aborda indivíduos com deficiência com respeito genuíno por seus limites e se busca compreender suas particularidades, em vez de tentar enquadrá-los como iguais aos demais ou excluí-los, a própria deficiência passa a ser secundária. Ela deixa de ser o aspecto mais ressaltado e se torna apenas mais uma característica individual do aluno. O foco, então, recai sobre o professor e a sua capacidade de ajustar-se didaticamente às necessidades específicas daquele estudante, da mesma forma que se ajusta às diversas necessidades de aprendizagem de todos os outros alunos em sala. Essa perspectiva transforma o desafio em uma oportunidade de aprimoramento contínuo da prática docente, promovendo uma inclusão de fato.

Fonte O autor



Figura 4 - Caso 4

Caso 4: O Desafio da Leitura Labial e a Gestão do Espaço em Sala de Aula

O quarto caso que destaco refere-se à Camila, uma aluna com perda severa de audição, matriculada na disciplina de Teoria Geral da Administração em uma instituição privada. Camila possuía a habilidade de leitura labial, o que se tornou o principal fator a demandar minha adaptação em sala de aula. Minha prática docente natural e quase involuntária me leva a movimentar-me intensamente pela sala, interagindo com os alunos de diferentes pontos. Contudo, para que Camila pudesse acompanhar a aula, era imperativo que ela mantivesse contato visual constante com minha boca, já que sua compreensão dependia integralmente do movimento dos meus lábios. No início, essa exigência representou um grande desafio de adaptação para mim, pois tive que controlar um hábito enraizado.

Um problema adicional surgiu nos primeiros momentos de adaptação: ao tentar garantir o contato visual ininterrupto com Camila, percebi que, involuntariamente, estava me voltando quase que exclusivamente para ela. Essa postura provocou um certo distanciamento visual com os demais alunos, que podiam sentir-se preteridos ou menos conectados. O dilema era claro: eu precisava estar visualmente conectado com Camila para sua compreensão, mas também com o restante da sala para manter a dinâmica e o engajamento de todos. Com o passar do tempo e através da prática reflexiva, fui ajustando minha movimentação, mudei a posição da aluna para a parte central das primeiras filas e gerenciando o contato visual, conseguindo compartilhar a atenção visual com toda a sala de forma mais equilibrada, sem comprometer a compreensão de Camila. Com o tempo, até mesmo o contato visual passou a ser intuitivo. Não me fixava exclusivamente na aluna. Para as demais atividades da disciplina, as adaptações foram mínimas. No que tange a vídeos e recursos audiovisuais, utilizei sempre conteúdo com legendas, garantindo que Camila pudesse lê-los e ter acesso à informação de forma autônoma. Essa experiência com Camila ressaltou a importância da percepção do espaço e da linguagem corporal na comunicação pedagógica inclusiva. Ela demonstrou que a inclusão vai além das adaptações de conteúdo, alcançando a própria dinâmica da sala de aula e os hábitos do professor. Foi um aprendizado sobre a necessidade de consciência situacional e a capacidade de ajustar-se em tempo real para atender às diferentes necessidades de cada aluno, mantendo um tratamento justo e a conexão com o grupo como um todo. A análise dos relatos da minha experiência com alunos com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento, apresentados nos Casos 1 a 4, revela um panorama complexo dos desafios e estratégias inerentes ao processo de inclusão de estudantes com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento no ensino superior, como ressaltaram Moreira (2005) e Freitas, Brito e Silva (2024). As vivências demonstram que a inclusão vai além do cumprimento de normativas, exigindo do docente uma postura proativa, reflexiva, criativa e de constante adaptação, que não são preparadas pelas instituições. As experiências permitiram identificar categorias temáticas que emergem como eixos centrais das minhas práticas pedagógicas inclusivas e intuitivas, conforme detalhado a seguir.

Fonte O autor

A análise, estruturada a partir de categorizações da experiência dos desafios do docente, é apresentada nas Figuras 5 a 8.

Figura 5 - Comunicação e Interação Adaptada

1. Comunicação e Interação Adaptada: Desafios e Estratégias (Casos 1, 2, 3 e 4)

A comunicação emergiu como um pilar fundamental e, frequentemente, o primeiro ponto de desafio. Para Freitas, Brito e Silva (2024, p.5), “aprendizagem é individual diversificando a forma que cada aluno aprende, o papel do professor é compreender essas formas de aprendizagem e conduzir esses alunos e nunca desistir de buscar melhorias para que desenvolvam suas habilidades”. A comunicação é uma das principais habilidades para que a aprendizagem aconteça. Para mim, foi o maior desafio em todos os casos. No Caso 1 (Pedro, doença neuromuscular degenerativa), a ausência de comunicação institucional prévia ressaltou a importância do diálogo direto e honesto com o aluno para estabelecer expectativas e limites. A estratégia de sentar ao nível do olhar e a confissão de despreparo, aliada à abertura para aprender com o discente, revelaram-se cruciais para que eu pudesse construir uma relação de confiança e respeito mútuo, desmistificando a pena e focando na capacidade. Pedro, fazia um grande esforço para falar. Boa parte da comunicação era feita pela expressão facial e olhar. Com o tempo, eu fui aprendendo. A atenção e o foco para percebê-lo se desenvolveram muito ao longo das aulas. A comunicação não verbal passou a fazer parte inerente no processo de ensino aprendizagem com ele. Para Fabiana no Caso 2 (aprendizagem predominantemente auditiva), a comunicação visual, padrão na disciplina de OSM, tornou-se uma barreira. A adaptação para descrição oral detalhada de gráficos e fluxogramas, bem como a autorização e o apoio para gravação das aulas, ilustram a necessidade de o docente transcender a modalidade de comunicação preferencial e desenvolver novas estratégias para garantir a acessibilidade ao conteúdo. Similarmente, no Caso 3 (Manoel, cegueira de nascença), a comunicação exigiu uma completa transcodificação. A narração detalhada de vídeos e a preocupação em captar a essência da imagem para uma mente que jamais viu cores sublinham a complexidade da representação da realidade para diferentes percepções sensoriais. Minha abordagem intuitiva de descrever as cenas visualmente, mesmo sem formação específica em audiodescrição, alinha-se à perspectiva de pesquisadores da área. Carvalho (2017, p. 121), por exemplo, enfatiza que “percebemos que para os professores começarem a utilizar a audiodescrição como ferramenta pedagógica na sala de aula, eles não precisam necessariamente ser audiodescritores, basta ter conhecimento sobre o recurso ou fazer alguns cursos na área. Isso porque, com todo o estudo realizado, entendemos que a audiodescrição realizada na sala de aula não precisa ser a técnica, feita por um audiodescritor profissional, e sim uma audiodescrição que possua um vocabulário mais simples, diversificada e que atenda às necessidades dos alunos”. A interação com Fabiana no Caso 4 (perda severa de audição) exemplifica a dependência da comunicação visual, manifesta na necessidade de contato labial constante. Isso impôs uma reavaliação da dinâmica espacial e do meu movimento em sala de aula, demonstrando que a linguagem corporal e a gestão do espaço são elementos cruciais da comunicação inclusiva. Essas experiências sublinham que a comunicação não é um ato unilateral, mas um processo de via dupla que exige flexibilidade e criatividade docente, desafiando o professor a sair de sua zona de conforto e a buscar novas formas de interação verbal e não verbal, confirmando a necessidade de desenvolver competências comunicacionais específicas para a inclusão (Carvalho, 2017).

Fonte O autor

Figura 6 - Adaptação de Materiais e Metodologias

2. Adaptação de Materiais e Metodologias: O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) intuitivo (Casos 1, 2 e 3)

A necessidade de adaptação de materiais e metodologias permeou todos os casos. Para Pedro no Caso 1, a disciplina de Criatividade e Empreendedorismo, rica em dinâmicas manuais e sensoriais, exigiu uma reinvenção das atividades. A busca por formas de proporcionar processos sensoriais alternativos e a garantia de sua participação em trabalhos em equipe evidenciam a aplicação intuitiva de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Para Castanho e Freitas (2006, p.3), “o educador, neste contexto universitário também precisa de capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais”. O que reforça a participação ativa, proativa e deliberada da instituição de ensino na inclusão. Nessa mesma direção, Oliveira e Pereira (2018) ressaltaram que o desafio é grande para as universidades na formação dos educadores, pois precisam ir além da transmissão do conhecimento científico. No Caso 2, a adaptação de materiais visuais (organogramas, fluxogramas) para uma descrição puramente oral é um exemplo claro de múltiplas formas de representação, um dos pilares do DUA. A gravação das aulas por Fabiana, por sua vez, representou uma adaptação metodológica que empoderou a aluna em sua forma preferencial de estudo. No Caso 3, o envio de conteúdos por e-mail para tradução em Braille e as narrações de vídeos demonstram a flexibilidade na disponibilização de materiais. Essas adaptações, embora muitas vezes realizadas sem formação prévia específica em DUA, refletem uma busca incessante por garantir que o conteúdo e as atividades fossem acessíveis a todos, independentemente de suas barreiras sensoriais ou de processamento.

Fonte O autor

Figura 7 - Avaliação Inclusiva e a Linha Tênu entre Suporte e Exigência

3. Avaliação Inclusiva e a Linha Tênu entre Suporte e Exigência (Casos 1, 2 e 3)

A questão da avaliação surgiu como um ponto crítico para mim, pois envolvia também questões éticas. No Caso 1, a percepção inicial de que pena ou protecionismo poderiam contaminar a relação foi ativamente combatida. A conversa com Pedro estabeleceu a premissa de adaptações nos limites físicos, mas cobrança equivalente nos resultados acadêmicos. A avaliação oral e as cobranças de tempo, produtividade e qualidade, mantendo o resguardo de seus limites, ilustram essa busca por equidade. O notável desenvolvimento de Pedro no final da disciplina validou essa abordagem, demonstrando que a dignidade reside na capacidade de ser desafiado e de superar-se. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 138) "não resta dúvida que desenvolver e administrar procedimentos de avaliação que forneçam resultados válidos e permitam inferências válidas e decisões para alunos com necessidades educacionais especiais representam o grande desafio para os professores na atualidade". No Caso 2, as avaliações orais de Fabiana, acompanhadas por outro aluno para garantir a lisura, demonstram a preocupação com a transparência e a justiça no processo avaliativo, assegurando que o conteúdo exigido fosse o mesmo dos demais. O Caso 3 também recorreu a provas orais, reforçando a necessidade de adequar a modalidade de avaliação à forma de processamento da informação do aluno. Esses casos evidenciam que a avaliação inclusiva não significa redução de conteúdo ou de exigência, mas sim a adaptação das formas de expressão e demonstração do conhecimento. Ela reflete o desafio constante de encontrar o equilíbrio entre o apoio individualizado e a manutenção dos padrões acadêmicos, um ponto de tensão frequentemente discutido na literatura sobre avaliação inclusiva. O reflexo desse desafio e ponto de tensão foi evidenciado em pesquisas, como o depoimento de um aluno (E1) coletado por Mariante (2008, p. 86) em sua dissertação, que revela a frustração diante da falta de adaptação comunicacional em uma avaliação: Durante o tempo que eu estou aqui, nenhum professor fez avaliação diferente para que eu compreenda melhor. Vou te contar uma coisa, que eu fiquei para "baixo". No dia ela fez uma prova, eu não tinha entendido as palavras...chamei a professora e disse que não estava entendendo...Mas como ela não mexia quase a boca quando falava, eu não entendia. Disse que não estava entendendo e ela ficou nervosa e disse em voz alta que não podia me ajudar... Isso me deixou mal. Quando a intérprete tá junto ela me ajuda, mas são poucas cadeiras. (Mariante, 2008, p. 86)

Fonte O autor

Figura 8 - Impacto Docente e a Transformação Pessoal

4. Impacto Docente e a Transformação Pessoal

Em todos os relatos, a figura do docente emerge não apenas como mediador do conhecimento, mas como um agente de transformação e contínuo aprendizado. O sentimento de despreparo inicial, a intuição na tomada de decisões e a busca ativa por soluções (pesquisas, leituras, reflexões) mostram um professor que se permite ser desafiado e crescer com a experiência. Eu cresci e aprendi muito com os contatos com os 4 alunos acima. Os casos acima reforçaram em mim que o processo de educação inclusiva no ensino superior é uma via de mão dupla. Requer criatividade, flexibilidade, abertura, humildade e compreensão por parte do professor de que é necessário individualizar as práticas sem pesar para o sentimento de pena. E requer do aluno, confiança, resiliência, clareza para delimitar os limites ao professor e dizer as suas expectativas. A constatação de que, ao respeitar os limites, a deficiência passa a ser apenas uma característica, e não o foco, é a grande lição que eu tirei de todos os casos.

Fonte O autor

4 CONCLUSÕES

Este relato de experiência, focado na perspectiva docente, lança luz sobre os complexos e gratificantes desafios da inclusão e acessibilidade no ensino superior. Os casos apresentados – envolvendo um aluno com enfermidade neuromuscular degenerativa, outro com aprendizagem predominantemente auditiva, um com cegueira de nascença e uma aluna com perda severa da audição – demonstram que o processo inclusivo vai além do acesso físico do discente na universidade.

Exige do professor uma adaptabilidade contínua e uma reflexão pedagógica aprofundada. Voltando à pergunta central que guiou este trabalho, as experiências indicam que a resposta reside em uma combinação de fatores como abertura e sinceridade, diálogo ativo e respeitoso, flexibilidade para adaptação da comunicação, materiais didáticos, observação e sensibilidade e persistência. (Castanho e Freitas, 2006; Carvalho, 2017; Freitas, Brito e Silva, 2024)

Os relatos comprovam que, embora a ausência de formação técnica específica seja um desafio real para os docentes, a postura ética, a empatia genuína e a busca proativa por

adaptações podem gerar resultados transformadores. A inclusão, nessa perspectiva, emerge como um processo de aprendizagem mútua e constante aprimoramento profissional e pessoal para o docente, conferindo dignidade e possibilitando o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Este trabalho contribui para o debate sobre a educação inclusiva ao evidenciar que o apoio ao docente é tão crucial quanto o apoio ao discente, pois é na prática diária da sala de aula que a inclusão se materializa. Sugere-se que futuras pesquisas e políticas educacionais dediquem maior atenção à formação continuada de professores universitários em metodologias inclusivas e ao desenvolvimento de redes de apoio institucionais que instrumentalizem e valorizem o trabalho do professor frente à crescente diversidade do alunado. A inclusão é, fundamentalmente, uma questão de respeito à dignidade humana e de reconhecimento da riqueza da diversidade na construção de um ensino superior verdadeiramente justo e inclusivo, mais baseado em ações reais do que em leis e discursos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marielle Duarte. Educação, Arte e Inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017. **Disponível em:** <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1159>> **Acessado em:** 15.07.2025.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 1-4, 2006. **Disponível em:** <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>>. **Acessado em:** 15.07.2025.

GIL, A. C. (2012). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. Ed. São Paulo: Atlas.

FREITAS, Raquel Magalhães de; BRITO, Rosa Lilia da Silva; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. A formação docente para a educação especial. **Revista Educação In Loco**, v. 3, n. 1, 2024. DOI: 10.29327/216986.3.1-1. **Disponível em:** <<https://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/5826>>. **Acessado em:** 10.07.2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais:** entre a teoria e a prática docente. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. **Disponível**



em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3565>> **Acessado em:** 14.07.2025

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 37–47, 2012. **Disponível em:** <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>>. **Acesso em:** 23 jul. 2025.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>> **Acessado em:** 15.07.2025

58. INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

SILVA, Maria Izabelli Cassiano da; IFRN, maria.izabelli@ifrn.edu.br

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de; UFRN, blendamedeiros@nei.ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a qual objetivou analisar ações realizadas que influenciam na efetiva permanência escolar com qualidade dos estudantes com deficiência em um curso de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Campus do IFRN, localizado na região metropolitana de Natal/RN.

Este artigo tem como foco a discussão dos Núcleos de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), consolidados no período de 2003 a 2006, em ações de fortalecimento da estrutura organizacional voltadas à inclusão nas instituições da Rede Federal (Nascimento; Faria, 2013). Considerando o papel central dos NAPNEs nas discussões sobre inclusão na Rede Federal, eles são reconhecidos como instrumentos essenciais para a inserção de Pessoas com Deficiência nos Institutos Federais (Silva, 2014), o que justifica a escolha por esse recorte, a ser discutido de forma articulada ao tema do congresso.

2 MÉTODO

Como parte da pesquisa de mestrado mais ampla, foi realizada uma análise documental a partir de documentos Normativos sobre inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Para o presente artigo, será considerada prioritariamente a análise do Regimento do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Conforme apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental tem como propósito a produção e a reelaboração do conhecimento, a partir de novas compreensões sobre os fenômenos investigados, possíveis diante da análise do conteúdo exposto. Assim, o pesquisador deve interpretar criticamente os dados, sintetizar as

informações, identificar padrões e tendências, além de realizar inferências sempre que possível.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) desempenham um papel estratégico na promoção da inclusão e da acessibilidade nas instituições de ensino, atuando na sensibilização da comunidade acadêmica e no oferecimento de suporte pedagógico e psicológico. Além disso, são responsáveis pela adaptação de recursos didáticos e tecnológicos, de modo a atender a demandas específicas dos estudantes com deficiência (Nascimento; Faria, 2013). Os NAPNEs também contribuem significativamente para a formação continuada dos docentes, capacitando-os para lidar com a diversidade em sala de aula e para potencializar ações assegurem as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

O NAPNE possui um regimento próprio em cada Instituição, no regimento do IFRN são delimitados seus objetivos, dentre os quais destacamos (IFRN, 2013): “I. Difundir a prática educativa democrática e a inclusão social como diretriz do IFRN; II. Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas”; “VII. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição”; e “IX. Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar”.

Todos os *campi* do IFRN possuem um NAPNE, que deve ser composto por técnicos-administrativos, docentes, estudantes e representantes da comunidade, totalizando oito membros. Os Núcleos são coordenados por um servidor efetivo do Campus e as ações de sua equipe giram em torno das seguintes competências: Análise de Assuntos Relacionados à Inclusão Social, Articulação Institucional, e Assessoramento

em Inclusão Social (IFRN, 2012b). Anualmente, é elaborado um Plano de Ação com previsão de recursos para as ações de inclusão social em cada Campus, conforme as necessidades vigentes.

Além disso, o IFRN contrata serviços especializados para apoiar, atender e acompanhar estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais específicas,

dentre os quais: Assistente Educacional Inclusivo, Tradutor e Intérprete de LIBRAS, Ledor, Transcritor de Braille e Psicopedagoga (IFRN, 2024).

4 CONCLUSÕES

Em resumo, o NAPNE configura-se como espaço institucional voltado à equidade educacional, para permanência e sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar dos Institutos Federais, respeitando suas particularidades e necessidades.

A equipe do NAPNE é responsável por propor ações que subsidiam a instituição no campo da inclusão. Além disso, também atuam com estudos voltados à inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem sejam estas associadas a altas habilidades/superdotação, disfunções neurológicas, questões emocionais ou limitações de ordem física ou sensorial.

Desde o ingresso dos estudantes, O NAPNE desenvolve ações de acolhimento e diminuição de barreiras que comprometam a permanência com qualidade desses estudantes. Essas ações estão previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN (IFRN, 2012a) e expressam o compromisso institucional com a equidade e a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

IFRN. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN**: uma construção coletiva. CONSUP. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, 2012a. Disponível em: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN: - uma construção coletiva. Acesso em: 20 mar. 2024.

IFRN. **Regimento Interno do NAPNE**. IFRN, Natal: 2012b. Disponível em: (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é um grupo de trabalho e estudo. Acesso em: 21 ago. 2024.

IFRN. **Portaria Nº 839/2013, de 02 de julho de 2013**. Altera os objetivos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNES) no IFRN criados, no âmbito dos Câmpus deste Instituto Federal, pela Portaria Nº 1533/2012, de 21 de maio de 2012. Reitoria IFRN. Natal, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/documentos/portarias/Portaria-n-839-2013-RE-NAPNES-Nucleo-de-Apoio-as-Pessoas-com-Necessidades-Educacionais-Especificas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024. Acesso em: 20 mar. 2024.



IFRN. **Conheça o trabalho do IFRN voltado a pessoas com necessidades educacionais específicas**. Natal, 12 de julho 2024. Disponível em:

<https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/conheca-o-trabalho-do-ifrn-voltado-a-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

NASCIMENTO, Franklin C.; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franklin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.).

Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, p. 13-23, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. v. 1, n.1, p.1-15, 2009. Disponível em: Vista do Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Acesso em: 31 out. 2024.

SILVA, Rivânia S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP. Acesso em: 24 jul. 2024.

59. INCLUSÃO EM FOCO: Relato de Experiência sobre a Participação de Pessoas com Deficiência Auditiva na Ação de Educação em Saúde em uma Empresa Privada de Campina Grande - PB

CAVALCANTI, Ana Beatriz Pereira de Araújo. UEPB, annahbeatriz2005@gmail.com

ARAÚJO, Ana Beatriz Ramalho de. UEPB, b.ramalho@aluno.uepb.edu.br

GUEDES, Ana Letícia Oliveira. UEPB, leticia.o@aluno.uepb.edu.br

PAULO, Joelma Mendonça. UEPB, joelma.paulo@aluno.uepb.edu.br

CARVALHO, Cristiano. UEPB, cristiano.carvalho@servidor.uepb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A deficiência, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), deve ser compreendida pela perspectiva biopsicossocial, que reconhece tanto as limitações corporais quanto as barreiras sociais (Brasil, 2009). A deficiência auditiva, em especial, é fortemente afetada por falhas na comunicação, comprometendo o acesso à informação e à autonomia (Caldas, 2024).

O Brasil avançou em marcos legais como a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) regulamentou o seu ensino em instituições educacionais, e a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou o direito à acessibilidade, inclusive no âmbito do trabalho (Brasil, 2015).

Entretanto, na área da saúde, a ausência de profissionais capacitados em Libras e a falta de intérpretes dificultam o diagnóstico e a prestação de cuidados adequados às pessoas com deficiência auditiva. Apesar do reconhecimento legal da Libras, sua implementação nos serviços de saúde ainda é limitada (Bernardo et al., 2021).

Garantir equidade e humanização no cuidado exige o reconhecimento das particularidades culturais e comunicacionais das pessoas com deficiência auditiva. Nesse sentido, a Libras deve ser vista como condição essencial e não opcional para um atendimento ético e de qualidade. Como apontam Raimundo e Santos (2012), a ausência de

profissionais habilitados impõe barreiras significativas, resultando em soluções improvisadas que prejudicam tanto a autonomia quanto a qualidade do cuidado.

2 MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência de uma estudante de Fisioterapia da UEPB durante ação educativa em uma empresa de Campina Grande – PB, com foco na prevenção do Diabetes mellitus. A atividade envolveu trabalhadores, incluindo pessoas com deficiência auditiva, com apoio de intérpretes de Libras, garantindo comunicação acessível. A intervenção contou com exames (teste de glicemia capilar e aferição da pressão arterial), orientações e uso de material informativo (Figura 1), respeitando princípios éticos e destacando a importância da inclusão e da acessibilidade na formação em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação social realizada em 22 de maio de 2025, em uma empresa de Campina Grande – PB, foi conduzida por seis estudantes de Fisioterapia da UEPB, com supervisão docente. A atividade, organizada em circuito educativo, incluiu exames, orientações sobre Diabetes mellitus e uso de panfleto acessível. A participação de trabalhadores com deficiência auditiva foi garantida por intérprete de Libras, evidenciando a importância da comunicação acessível e os desafios da inclusão (Figura 2).

A experiência demonstrou o impacto positivo da educação em saúde no ambiente de trabalho, promovendo o autocuidado e prevenindo doenças crônicas, como destaca Viegas et al. (2023). No entanto, também revelou a necessidade da formação em Libras para profissionais de saúde, conforme apontam Bernardo *et al.* (2021), a fim de garantir uma comunicação direta e humanizada.

O Decreto nº 5.626/2005 estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e em Fonoaudiologia, enquanto nos demais cursos de nível superior sua oferta é considerada facultativa (Brasil, 2005). No entanto, a vivência prática no campo da saúde demonstra que essa formação é igualmente essencial em outras áreas, especialmente para assegurar uma comunicação acessível, equitativa e inclusiva às pessoas com deficiência auditiva.



Figura 1 - Panfleto distribuído a cerca do Diabetes Mellitus

DIABETES MELLITUS

O QUE VOCÊ PRECISA SABER

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB
Curso: Fisioterapia
Disciplina: Educação em saúde na rede de atenção I
Docente: Cristiano Carvalho
Discentes: Ana Beatriz Pereira de Araújo, Cavalcanti,
Ana Beatriz Ramalho de Araújo, Ana Letícia Oliveira
Guedes, Joelma Mendonça Paulo, Thaís Calixto
Damásio.

1.O QUE É O DIABETES?

É uma doença crônica (de longa duração) na qual o corpo não produz insulina ou não consegue empregar adequadamente a insulina que produz

A insulina é um hormônio que ajuda no controle dos níveis de glicose (açúcar) no sangue

2.ACOMETIMENTO

O Brasil tem cerca de 20 milhões de pessoas com diabetes

3.TIPOS DE DIABETES

TIPO 1	• Comum em jovens • Dependente de insulina
TIPO 2	• Comum em adultos • Relacionado a estilo de vida
GESTACIONAL	• Ocorre temporariamente durante a gravidez

4. PRINCIPAIS SINTOMAS

- Perda de peso
- Fraqueza e cansaço
- Fome e sede constantes
- Vontade de urinar várias vezes ao dia
- Feridas que demoram para cicatrizar

5.FATORES DE RISCO

- Histórico familiar
- Idade avançada
- Alimentação rica em açúcares e carboidratos
- Obesidade ou sedentarismo

6.PREVENÇÃO E CONTROLE

- Prática regular de atividade física
- Alimentação saudável e balanceada
- Acompanhamento médico periódico

7.CONSEQUÊNCIAS DO DIABETES NÃO CONTROLADO

- Problemas nos rins, no coração, nas artérias, nos olhos e nos nervos
- Amputações (em casos graves de problemas circulatórios)

8.DICAS PARA UMA VIDA SAUDÁVEL COM DIABETES

- Beber água e evitar o consumo de bebidas açucaradas
- Praticar exercício físico regularmente
- Reduzir e evitar o consumo de alimentos ultraprocessados

REFERÊNCIAS
SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. Tipos de diabetes. Disponível em: <https://diabetes.org.br/tipos-de-diabetes/>. Acesso em: 08 abr. 2025.
BRASIL. Ministério da Saúde. Diabetes (diabetes mellitus). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/diabetes>. Acesso em: 08 abr. 2025.
CASARIN, Daniele Escudeiro et al. Diabetes mellitus: causas, tratamento e prevenção. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 2, p. 10062-10075, 2022.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O ensino limitado de Libras nos cursos da saúde dificulta um cuidado inclusivo. Como apontam Ferreira, Nascimento e Pitanga (2014), a presença da Libras na formação é essencial para garantir acesso equitativo à saúde. A experiência reforça os benefícios da educação em saúde na promoção e prevenção de doenças, além da necessidade de políticas que assegurem acessibilidade e profissionais capacitados, em alinhamento com os princípios do Sistema Único de Saúde.

Figura 2 - Discente realizando ação em saúde com o acompanhamento da intérprete de Libras



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

4 CONCLUSÕES

Este relato demonstra que intervenções educativas inclusivas no ambiente laboral são fundamentais para promover a promoção e prevenção da saúde, garantindo a participação efetiva de todos, especialmente das pessoas com deficiência auditiva. Reforça-se a necessidade de formação em Libras para profissionais da saúde e de políticas institucionais que assegurem acessibilidade, contribuindo para um cuidado mais humanizado, equitativo e integral.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Lucas Andreolli et al. **Potências e limites no cotidiano da formação acadêmica no cuidado à saúde da pessoa surda.** *Revista Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, e20200341, 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

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

CALDAS, Marinez Pereira et al. **Educação inclusiva: um olhar sobre a deficiência auditiva.** *Revista Educação Inclusiva*, v. 5, n.1, 2024.

FERREIRA, Menezes Wendel; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; PITANGA, Ângelo Francklin. **Dez anos da Lei da Libras: um conspecto dos estudos publicados nos últimos dez anos nos anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química.** *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 185–193, ago. 2014.

VIEGAS, Maria Eduarda de Oliveira et al. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA A PREVENÇÃO DE DOENÇAS OCUPACIONAIS.** In: 1º Simpósio Regional de Saúde Translacional: Da Pesquisa à Prática na Atenção à Saúde da Família - Manaus Amazonas Brasil, 2024.

RAIMUNDO, Ronney Jorge de Souza; SANTOS, Thais Alves dos. **A importância do aprendizado da comunicação em Libras no atendimento ao deficiente auditivo em serviço de saúde.** *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia*, v. 3, p. 184–191, 2012.

60. INTERSECCIONALIDADE E DEFICIÊNCIA: Compreendendo marcadores sociais que atravessam as condições de deficiência

MUNGUBA, Marilene Calderaro; Universidade Federal do Ceará, marilenemunguba@accessibilidade.ufc.br
Rocha, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira; Universidade Federal do Ceará, anarebecapsi@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Estudar a interseccionalidade como uma ferramenta para a compreensão dos atravessamentos dos marcadores sociais na vida de pessoas com alguma condição de deficiência, tem se constituído em um desafio, porque é recente a associação desse conceito, também à deficiência.

As pessoas com alguma condição de deficiência, historicamente tem vivenciado o processo de invisibilização social, que identifica-se ser forjado na perspectiva do atravessamento dos diversos marcadores sociais da diferença como raça, gênero, sexualidade, classe, geração, deficiência, entre outros, interseccionam-se e são a base do capacitismo.

Em se tratando do Brasil, a vulnerabilidade das pessoas com deficiência tem sido agravada, considerando que a “interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito” (Collins; Bilge, 2021, p. 30)

Assim, o presente estudo corresponde a um recorte de uma revisão integrativa, e objetiva estruturar uma síntese da produção científica referente ao tema “interseccionalidade e deficiência: compreendendo os marcadores sociais que atravessam as condições de deficiência”, especificamente no período de 2022 a 2024.

2 MÉTODO

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, conforme as contribuições de Minayo (2017) e Guerra (2014), visando compreender aspectos subjetivos dos fenômenos investigados. Além disso, caracteriza-se como uma Revisão Integrativa de Literatura, fundamentada nos autores Souza, Silva e Carvalho (2010) e Mendes, Silveira e Galvão (2008), com o objetivo de sistematizar e sintetizar a produção científica relacionada ao tema da interseccionalidade nas condições de deficiência.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com enfoque na análise temática (Minayo et al., 2015), o que permitiu a identificação do núcleo temático populações enfocadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização do estudo, utilizou-se como base de dados a plataforma Periódicos da CAPES, devido à sua relevância na divulgação da produção científica brasileira. Definiu-se os descritores associados: Interseccionalidade *and* Deficiência e Interseccionalidade *and* Deficiência *and* Educação, considerando artigos em língua portuguesa. A busca foi delimitada ao período 2020 a 2024.

Adotou-se como critérios de inclusão a presença dos descritores no título, resumo e/ou palavras-chave. Os artigos selecionados foram organizados para o levantamento e sistematização dos resultados.

Conforme os dados apresentados no Quadro 1, observa-se a predominância de publicações de caráter teórico ou reflexivo, com número reduzido de investigações empíricas. Dentre eles, 13 estudos adotaram abordagem qualitativa e nenhum utilizou a quantitativa, evidenciando o predomínio de perspectivas interpretativas. Entre os trabalhos não empíricos, destaca-se ensaios teóricos e revisões bibliográficas.

Quadro 1 - Distribuição por tipo de publicação e o respectivo número de publicações

Tipo de publicação			N
Pesquisa		Abordagem quantitativa	0
		Abordagem qualitativa	13
Não pesquisa	Revisão de	Revisão Integrativa de Literatura	2
	literatura	Revisão Sistemática de Literatura	3
		Metanálise	0
Relato de experiência			3
Outras			27
	TOTAL		45

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Os dados sobre as populações enfocadas (núcleo temático), apresentados no Quadro 2, reúnem 7 categorias. A maioria dos estudos (17) tratou de interseccionalidades envolvendo pessoas com deficiência, destacando “mulheres negras com deficiência” e

“sujeitos com múltiplas interseccionalidades” (7, cada), “mulheres com deficiência” (5) e “pessoas negras com deficiência” (4), “crianças com deficiência” (2) e “público da Educação Especial” (3).

Quadro 2 – Disposição por população enfocada

População enfocada	Quantitativo
Crianças com deficiência	2
Estudantes Público da Educação Especial	3
Mulheres com deficiência	5
Mulheres negras com deficiência	7
Pessoas com deficiência e suas interseccionalidades	17
Pessoas negras com deficiência	4
Sujeitos e suas interseccionalidades	7
Total geral	45

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Ressalta-se que “[...] a interseccionalidade possibilita o (re)conhecimento da diversidade das pessoas com deficiência” (Chaveiro, 2024, p.92), o que aponta para a demanda de reconhecer os marcadores sociais nas propostas de estratégias e práticas planejadas e aplicadas com e por pessoas com deficiência.

4 CONCLUSÕES

A partir da análise dos artigos selecionados, observa-se que os estudos sobre interseccionalidade e deficiência predominam em abordagens teóricas e reflexivas, com menor presença de investigações empíricas, especialmente quantitativas. Essa predominância evidencia a importância de investir em pesquisas empíricas nessa temática, a fim de aprofundar a compreensão dos marcadores sociais que atravessam as condições de deficiência, sobretudo no contexto educacional, onde as interseccionalidades influenciam diretamente as experiências e as possibilidades de inclusão.

Os resultados também apontam que as pesquisas têm ampliado seu foco ao considerar não apenas a deficiência isoladamente, mas sua articulação com outros

marcadores sociais, como sexualidade, raça, gênero, entre outros. Esse movimento é fundamental para uma aproximação dos diversos marcadores sociais que apontam as diferenças e que tornam essas populações mais vulneráveis à discriminação e capacitismo, possibilitando uma compreensão mais complexa e realista das desigualdades sociais e da necessidade garantia do exercício pleno da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Alberto Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHAVEIRO, Maylla. Interseccionalidade e pensamento contracolonial: reflexões para inclusão de pessoas com deficiência. *Revista Videre*, v. 16, n. 35, p. 87-106, 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual pesquisa qualitativa. *Grupo Ânima Educação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p.1-52, jun., 2014.

HORTA, Ícaro Belém; SARAIVA, Ana Maria Alves; TORRES, Josiane Pereira. A emergência da interseccionalidade nos debates sobre deficiência: contribuições de pensamentos decoloniais latino-americanos. *Revista Relicário*, Uberlândia, v. 10, n. 19, jan./jul., 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PAIVA, Carla de et al. *Concepções de Gestores de Educação Especial sobre a interseccionalidade nas políticas locais de Educação inclusiva*. 152 f. 2024. Tese (Doutorado), Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

61. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: Experiências do Projeto Aponte

REIS, Sonally Kelly Lourenço; sonally.lourenco@academico.ufpb.br

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva; UFPB, sandraassantiago@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil (Lei nº 9.394/1996; BNCC, 2018), visa o desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como proposta metodológica capaz de garantir acessibilidade e inclusão, fundamentado em princípios que contemplam as múltiplas formas de aprender, expressar-se e envolver-se com o conhecimento (Bettio, Miranda; Schmidt, 2021; Maurício 2008; Zerbato; Mendes, 2018). Considerando os desafios e as diversidades presentes na Educação Infantil, torna-se urgente a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança, conforme defendido pela BNCC (BRASIL, 2018). Assim, este estudo consistiu numa pesquisa realizada no período em 2023 e é parte do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, onde as autoras foram orientanda e orientadora, respectivamente. Desse modo, se analisou a possibilidade do uso do DUA como estratégia para a inclusão de crianças com necessidades específicas de aprendizagem numa instituição de Educação Infantil do terceiro setor, situada em região periférica de João Pessoa, na Paraíba.

2 MÉTODO

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e documental com pesquisa de campo. A coleta de dados envolveu observação participante e registros em checklists estruturados pelas autoras. A observação participante e respectivos registros tiveram como campo investigativo a Escola Projeto Aponte, uma instituição do terceiro setor que atende crianças da Educação infantil, situada na periferia de João Pessoa, PB. A coleta de dados de campo ocorreu entre fevereiro e julho de 2023. A fim de complementar os dados, se fez uso da pesquisa documental que analisou 12 planejamentos semanais da escola, buscando identificar a presença dos direitos de aprendizagem da

BNCC (Brasil, 2018) e dos princípios do DUA (Zerbato; Mendes, 2018). Os registros foram feitos em dois checklists: um para os nove princípios do DUA e outro para os treze itens dos seis direitos de aprendizagem indicados na BNCC. A análise dos dados incidiu sobre os planejamentos selecionados e as vivências da pesquisadora na instituição.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados na Escola Projeto Aponte demonstrou a efetiva integração do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia didática para a inclusão na Educação Infantil, em alinhamento com a legislação brasileira e a BNCC (Brasil, 2018; Bettio, Miranda & Schmidt, 2021). Verificou-se que a escola atende à maioria dos critérios do DUA e da BNCC, evidenciando seu compromisso com um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. O DUA, ao propor que as barreiras à aprendizagem residem no ambiente e não no aluno (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018), promove a flexibilização do design educacional, tornando o ensino acessível a todos. Isso se manifesta na diversidade de recursos, materiais e linguagens oferecidos, além do suporte individualizado e da possibilidade de escolha em atividades pedagógicas. As práticas da escola, como o incentivo à expressão criativa (Sebastián-Heredero, 2020), o aprendizado colaborativo, a conexão do currículo com os interesses das crianças (Lima, 2004) e a valorização da cultura local, reforçam a capacidade do DUA de criar uma sala de aula envolvente onde todos podem participar e aprender (Oliveira, 2016; UNESCO, 2020).

4 CONCLUSÕES

Este estudo confirmou que é possível a adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para promover a inclusão na Educação Infantil, cumprindo, ainda, as normativas da BNCC (Zerbato; Mendes, 2018; BRASIL, 2018). A alta adesão aos critérios do DUA e da BNCC evidenciada nos checklists demonstra a viabilidade de um ensino verdadeiramente inclusivo. A flexibilidade pedagógica, a diversidade de recursos e as estratégias de ensino adaptadas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem rico e acolhedor (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021; Maurício, 2008). A experiência da Escola Projeto Aponte serve como um modelo inspirador para outras instituições, indicando que a implementação do DUA pode reduzir a evasão e o fracasso escolar, contribuindo para o

sucesso dos estudantes e o alcance de metas educacionais (UNESCO, 2020). A pesquisa ressalta a grande importância dos educadores na construção de um ambiente que valorize a individualidade e promova o desenvolvimento integral de cada criança, pavimentando o caminho para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na Educação Infantil**. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786588082034>. Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/646 . Acesso em 20 set. 2023.
- BOCK, Geisa Letícia k; GESSER, M; NUERNBERG, A. H. **Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016**. Revisão de literatura. 18p. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)**. Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bncc-el-ef-110518-versaofinal-site.pdf) (mec.gov.br) Acesso em: 20 ag. 2023.
- LIMA, S. **O direito das crianças de brincar: Um exame da importância do brincar na vida das crianças em todo o mundo**. Haia, Holanda: Fundação Bernard van Leer. 2004.
- MAURÍCIO, K. **Diferenças comportamentais exibidas por crianças ao praticar uma tarefa em condições formais e lúdicas**. Psicologia Educacional e Infantil, 26 (2), p.31- 39, 2008.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 24 set.



2023.

UNESCO. **Educação para Todos: compromisso de Dakar**. 2020. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 28 ago.
2023.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. **Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos. 9p. 2018.

62. IMPRESSÃO 3D COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL UNIVERSAL: Abordagem teórico-prática inclusiva e integrativa

CAVIGNAUX, Baptiste. INP Sigma Clermont, baptiste.cavignaux@sigma-clermont.fr

ALMEIDA, Eduardo Augusto Monteiro. PPGAU UFPB, eduardoamda.arq@gmail.com

SARMENTO, Bruna Ramalho. CIA-Lacesse UFPB, brs@academico.ufpb.br

COSTA, Angelina Dias Leão, CIA-Lacesse-PPGAU UFPB, angelinadlcosta@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A modelagem e a prototipagem 3D têm se consolidado como ferramentas importantes na promoção da acessibilidade, especialmente para pessoas com deficiência visual. Carrillo (2018) e Mussi et al. (2021) destacam que essas tecnologias permitem representar objetos e espaços de forma tátil, facilitando a simulação e avaliação prévia da acessibilidade antes da implementação final. Esse recurso pode ser explorado em contextos educacionais, expositivos e museológicos, favorecendo experiências multissensoriais e inclusivas.

Para Almeida (2022) e Bem (2016), a impressão 3D possibilita traduzir informações gráficas em formatos acessíveis, por meio de diferentes espessuras, formas, texturas e alturas, promovendo a compreensão espacial e o aprendizado de pessoas cegas ou com baixa visão. Tais abordagens revelam seu potencial não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como estratégia de inclusão no ambiente construído (COLI, 2021).

Durante os meses de maio a agosto de 2025 o Laboratório de Acessibilidade - Lacesse/CT/UFPB recebeu para estágio um estudante francês da universidade Sigma Clermont na França, que promoveu o minicurso introdutório “Bases para a impressão 3D”, utilizando a impressora 3D CubePro. A proposição foi uma forma de aproximação entre a equipe do laboratório e o estagiário, por intermédio da tecnologia. Este resumo apresenta a concepção dessa atividade, sua metodologia e os resultados obtidos com foco na integração, formação interdisciplinar e no fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente universitário.

2 MÉTODO

A atividade teórico-prática se deu a partir de um minicurso voltado à introdução de tecnologias digitais no ambiente educacional e apresentou os fundamentos da impressão 3D a um grupo de nove participantes — professores e estudantes universitários — promovendo tanto a compreensão conceitual quanto o manuseio prático de ferramentas relacionadas à modelagem e à prototipagem tridimensional.

O curso foi estruturado em três etapas complementares:

1. Apresentação teórica de conceitos fundamentais da impressão 3D, incluindo tipos de tecnologias e materiais utilizados;
2. Introdução ao uso de software de modelagem 3D, com atividades práticas realizadas no *software Tinkercad*, ferramenta gratuita e acessível para iniciantes;
3. Demonstração prática de impressão, utilizando uma impressora 3D CubePro para transformar os modelos digitais em objetos físicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A etapa inicial envolveu testes com a impressora 3D disponível no LACESSE, visando garantir o bom desempenho do equipamento durante as atividades formativas. Foram realizados testes com peças pré-fabricadas e modelos desenvolvidos, a exemplo da modelagem da logomarca para a placa de sinalização do laboratório (Figura 1).

Figura 1 – Logo do LACESSE impresso na fase de teste (a) e Logo finalizada e instalada na placa de sinalização do laboratório (b).

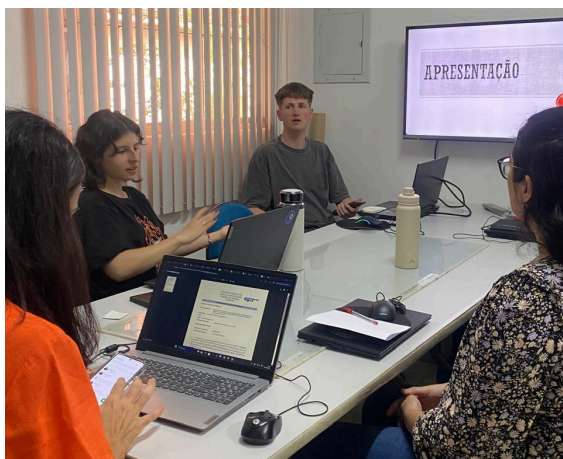


Fonte: Arquivo Lacesse (2025).

Estes ensaios, realizados pelo estudante francês, permitiram avaliar a aderência do material à mesa, o alinhamento dos eixos e a consistência do extrusor. Com base nos resultados, foi elaborado um relatório para embasar a solicitação de manutenção do equipamento. Somente após essa etapa foi possível iniciar as atividades com os participantes, garantindo segurança e melhor aproveitamento prático.

Durante a Oficina um crescente interesse pela tecnologia de impressão 3D foi despertado nos participantes. A introdução teórica abordou os fundamentos do processo, as tecnologias disponíveis e os materiais mais utilizados, como ABS e PLA, construindo uma base conceitual sólida (Figura 2). A etapa seguinte, dedicada ao uso do *software Tinkercad*, favoreceu a aprendizagem por meio de uma abordagem prática. A interface intuitiva da plataforma facilitou a compreensão dos princípios básicos da modelagem 3D, mesmo para iniciantes.

Figura 2 – Registro da fase teórica do minicurso (a) e Fase demonstrativa do minicurso com uso da impressora 3D (b).



Fonte: Arquivo Lacesse (2025).

Durante a prática com o Tinkercad, os participantes aprenderam a criar e manipular formas geométricas, desenvolvendo modelos tridimensionais simples. Essa atividade promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que dúvidas e descobertas foram compartilhadas.

Na etapa final, foi realizada a demonstração da impressão utilizando a impressora CubePro. Foram explicados os parâmetros técnicos de configuração, e os participantes acompanharam, em tempo real, a transformação de um modelo digital, criado por uma das participantes, em objeto físico.

Os relatos coletados ao final da experiência reforçam o potencial pedagógico da impressão 3D. Os participantes demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos e aplicar a tecnologia em novos contextos. A metodologia adotada, baseada em estratégias participativas, mostrou-se eficaz para promover a interação entre os participantes e estimular a curiosidade. A escolha de ferramentas gratuitas e acessíveis foi fundamental para democratizar o acesso à tecnologia e ampliar o alcance da iniciativa.

4 CONCLUSÕES

A realização do minicurso introdutório sobre impressão 3D demonstrou a eficácia na abordagem adotada, permitindo que professores e estudantes desenvolvessem competências iniciais em modelagem e prototipagem tridimensional. A experiência proporcionou um ambiente interativo, favorecendo a construção do conhecimento por meio da prática e do diálogo, especialmente com o estudante estrangeiro - que apesar da dificuldade linguística, se expressou muito bem em português.

Os resultados apontam para o potencial da impressão 3D como recurso educacional universal, aplicável em diversas áreas do conhecimento, incluindo arquitetura e acessibilidade. Sua utilização na produção de materiais didáticos acessíveis, como mapas táteis e objetos adaptados, reforça também sua relevância para práticas pedagógicas inclusivas.

A continuidade dessa iniciativa, por meio de oficinas permanentes e projetos interdisciplinares, pode fortalecer a cultura *maker* no ambiente universitário e impulsionar a inovação e a produção científica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. M. DE. **Arquitetura tátil: diretrizes para dispositivos tridimensionais de orientação espacial**. Dissertação, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br>>. Acesso em: 8 nov. 2024.



BEM, Gabriel Moraes de. **Parâmetros de fabricação de símbolo para mapas táteis arquitetônicos**. Dissertação mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de pósgraduação em Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis-SC, 2016.

CARRILLO, G. F. **Empowering Blind Creators: how can 3D haptic interfaces be used as creative tools for blind designers & developers**. Dissertação, 2018.

COLE, Harrison. **Thematic tactile cartography: evaluating tactile mapping techniques for novel applications**. Abstracts of the International Cartographic Association, v. 3, 2021. 30th International Cartographic Conference (ICC 2021), 14–18 dez. 2021, Florence, Italy. Disponível em: <https://doi.org/10.5194/ica-abs-3-57-2021>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MUSSI, A. Q. et al. **Arquitetura inclusiva: a planta tátil como instrumento de projeto colaborativo com portadores de deficiência visual**. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBEROAMERICANA DE GRÁFICA DIGITAL, 20., Buenos Aires, 2016. Anais [...] Buenos Aires, SiGraDI, 2016.

63. IMPRESSÃO 3D COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE: Contribuições do projeto de extensão "Pernas e braços: para que te quero?" para a inclusão na UFPB

SILVA, Luan Henrique Anselmo. Universidade Federal da Paraíba, luanhe2017@gmail.com

BORGES, Vanessa Carolina Rodrigues. Universidade Federal da Paraíba, vanessacrborges@gmail.com

SILVA, José Ribamar Cipriano. Oficina Ortopédica - FUNAD; ribamar.fisioterapia@gmail.com

SILVA, Sarah Ângelo Peregrino. Oficina Ortopédica - FUNAD; sarahperegrinoto@gmail.com

STOLT, Lígia Raquel Ortiz Gomes. Universidade Federal da Paraíba; ligia.ortiz@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Pernas e braços: para que te quero?, vinculado ao Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem como objetivo contribuir para a qualidade de vida de pessoas com deficiência física, especialmente com amputações ou malformações congênitas de membros superiores. O projeto atua por meio da produção de próteses personalizadas de baixo custo utilizando tecnologias de impressão 3D, disponibilizadas gratuitamente à comunidade. Com base nas experiências acumuladas nessa prática, o presente trabalho propõe refletir sobre como o conhecimento técnico e os aprendizados desenvolvidos no projeto podem ser aplicados à criação de dispositivos e adaptações acessíveis voltadas aos estudantes com deficiência acompanhados pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (CIA/UFPB). O objetivo é explorar as potencialidades da impressão 3D como recurso de acessibilidade dentro do ambiente universitário.

2 MÉTODO

Este é um relato de experiência que se baseia nas práticas do projeto de extensão, especialmente na produção e adaptação de próteses personalizadas para usuários com diferentes tipos de deficiência. As atividades envolvem escaneamento 3D, modelagem digital (usando Fusion 360, Meshmixer e outros softwares) e impressão com materiais como PLA e PETG no laboratório FabLab/UFPB, no qual os modelos vem padronizados da empresa

E-NABLE, mas sofrem alterações a depender do caso clínico. Os atendimentos são realizados em parceria com o Hospital Universitário Lauro Wanderley e contam com contribuições da oficina ortopédica da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A impressão 3D traz uma nova perspectiva e uma grande possibilidade de criação, mas exige a superação de desafios técnicos, como foi experienciado na extensão, como: garantir funcionalidade e adaptação individualizada, além de encaixes anatômicos eficazes que proporcionem estabilidade e segurança, ajustes precisos de proporção para manter a simetria e o alinhamento corporal, bem como estratégias para otimizar o conforto do usuário durante o uso prolongado também apresentados por Borges (2022). Além disso, a tecnologia permite soluções altamente personalizadas para atender casos clínicos com limitações anatômicas severas ou atípicas, que muitas vezes não se encaixam nos modelos padronizados da E-NABLE.

Figura 1 - Aula de modelagem na Oficina ortopédica da FUNAD



Fonte: arquivo próprio (2025)

Figura 2 - impressão de prótese para membro superior no FabLab



Fonte: arquivo próprio (2025)

Essas dificuldades motivaram os extensionistas a aprofundar seus conhecimentos em modelagem por impressão 3D, com o objetivo de encontrar soluções eficazes para os desafios enfrentados. Ao observar a versatilidade dessa tecnologia, vislumbra-se a possibilidade de sua aplicação no contexto universitário como ferramenta de acessibilidade (Brasil, 2008). Dialogando com o trabalho de Machado e Merino (2024) a criação de dispositivos personalizados — como suportes para escrita, materiais táteis, adaptadores para equipamentos ou recursos pedagógicos — pode ser uma estratégia de apoio aos estudantes com deficiência, não só amputados como é o público alvo da extensão, mas para além disso, a depender das demandas desses estudantes. Embora a articulação com o CIA/UFPB ainda não esteja formalmente estabelecida, este trabalho propõe a construção de um diálogo entre projetos de extensão, como o Pernas e Braços e o FabLab, que dominam técnicas de modelagem e impressão 3D aplicadas à saúde, e os setores responsáveis pela inclusão na universidade, a fim de incentivar ações interdisciplinares voltadas à resposta de demandas específicas dos estudantes com deficiência.

4 CONCLUSÕES

As experiências do projeto de extensão Pernas e braços: para que te quero? evidenciam o potencial da impressão 3D, quando aliada à atuação extensionista e multidisciplinar, como ferramenta estratégica para promover acessibilidade no ensino superior. Os conhecimentos técnicos desenvolvidos no projeto podem ser aplicados não apenas na reabilitação da comunidade externa, mas também na melhoria das condições de permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência na UFPB.

Este trabalho propõe a aproximação entre iniciativas como o Pernas e Braços, o FabLab e o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB), como forma de estimular soluções colaborativas, personalizadas e de baixo custo para demandas específicas desses estudantes. Reforça-se, assim, a importância de parcerias interdisciplinares entre extensão e setores institucionais para construção de uma universidade pública mais inclusiva, inovadora e justa.



REFERÊNCIAS

BORGES, L. H. *et al.* Tecnologias Assistivas e Impressão 3D: possibilidades para reabilitação. **Revista de Extensão e Interdisciplinaridade**, 2022. Acessado em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Acessado em: 9 jun. 2025

MACHADO, Lucas Alves; MERINO, Giselle Schmidt Alves Díaz. Design e tecnologia assistiva: dispositivo para atividades de vida diária (AVD's). In: **34º Seminário de Iniciação Científica da UDESC**, 2024. Acessado em: 9 jun. 2025.

64. LEITURA LITERÁRIA ENGAJADA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Relato de Experiência do PIBID

CORDEIRO, José Micael Simões. Universidade Federal da Paraíba, jmichaelsimoes@gmail.com

LEONEL, Diléia Maria. Universidade Federal da Paraíba, dileia.maria@academico.ufpb.br

FERNANDES, Marcos Túlio. Universidade Federal da Paraíba, literatulio@yahoo.com.br

LIMA, Henrique da Silva. Universidade Federal da Paraíba, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Enquanto modalidade de ensino que visa enfrentar desigualdades sociais, contribuir para a cidadania e erradicar o analfabetismo no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta majoritariamente por pessoas da classe trabalhadora e de baixa renda que tiveram sua formação educacional interrompida. A crescente evasão escolar, a falta de investimentos, a precarização e o déficit na formação de professores para atender às necessidades desta modalidade de ensino acrescem às adversidades da EJA. Neste sentido, o ensino de literatura perpassa um caminho turbulento em seu processo de planejamento e aplicação de atividades, embora contribua ativamente para o processo de formação cidadã e fortaleça esta modalidade, enquanto rede de assistência, ao incluir e valorizar a experiência do aluno. Por sua vez, devido às suas particularidades, a EJA necessita do uso de metodologias ativas para que a mobilidade da aula não esteja restrita ao seu espaço, assim como para que a experiência do educando não seja comprometida na apresentação do texto pelo educador. Por meio desses tipos de metodologias, é possível construir um ambiente de acolhimento e diálogo na sala de aula ao articular, neste caso, o ensino de literatura à realidade sociocultural dos alunos. O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e objetiva analisar o uso de metodologias ativas, como a leitura engajada, no ensino de literatura enquanto práticas pedagógicas de inclusão e formação crítica na Educação de Jovens e Adultos.

2 MÉTODO

Selecionamos duas intervenções para o relato de experiência presente neste trabalho

de natureza qualitativa. Ambas foram desenvolvidas na Escola Municipal Plácido de Almeida, em Cabedelo. A primeira se trata da apresentação do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, pelo professor supervisor em conjunto com os bolsistas, cuja abordagem se centrou na presença das estratificações do racismo na narrativa; na segunda, os bolsistas organizaram um círculo de leitura da crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, problematizando questões quanto à normalização de desigualdades e deficiência de políticas públicas. Nas duas ocasiões, observamos como as mediações pelos textos literários pelos educadores propiciaram não somente uma ampliação do sentido do texto nas interações com os educandos, como propiciaram um ambiente de diálogo e acolhimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira intervenção sobre o conto de Conceição Evaristo, houve um obstáculo: a presença de um som alto do lado de fora da escola, que dificultava a concentração da turma. Na ocasião, o professor supervisor recorreu à leitura em voz alta do conto, parágrafo por parágrafo, intermediando com perguntas que favoreciam o envolvimento com o texto. Além disso, outro recurso para resolver parcialmente o problema foi pedir aos alunos que se aproximassem, reorganizando o espaço da sala de aula para incluir aqueles que estavam no fundo. A participação dos estudantes durante a aula se deu de maneira crescente, cujas respostas às perguntas realizadas pelo professor auxiliaram na apreensão do sentido da narrativa e proporcionaram uma interpretação coletiva, assimilando texto, leitor e contexto justamente nessas interações. Quando o professor questionou o motivo do assassinato de Maria, protagonista da narrativa, os alunos debateram as possíveis causas do incidente, cuja mediação didática do professor os ajudou a relacionar à presença do racismo estrutural na perpetuação da desigualdade.

Na segunda intervenção, o espaço da sala de aula também foi modificado, e os bolsistas incentivaram a aproximação dos educandos para a formação de um círculo de leitura. Enquanto a interpretação coletiva da primeira intervenção partia do conto narrado em terceira pessoa, a linguagem empregada no segundo texto literário proporcionou uma abertura na qual os alunos compartilharam suas experiências particulares, envolvendo a temática de naturalizar problemáticas sociais e refletindo criticamente sobre os impactos dessa conformidade frente às políticas públicas de saúde, lazer e educação. Nesta

experiência, os alunos mostraram-se proficuamente engajados em participar da leitura e discussão da crônica de Marina Colasanti.

4 CONCLUSÕES

As duas intervenções proporcionaram diferentes tipos de abertura para a inclusão dos alunos, mas revelaram como aspecto em comum o estímulo a participação dos educandos na discussão dos textos literários para desenvolver uma interpretação coletiva que fosse múltipla. Tanto a atividade ministrada pelo professor supervisor quanto a atividade ministrada pelos bolsistas do PIBID centraram-se no desenvolvimento desta interpretação coletiva da turma, estabelecendo sua autonomia, mas ainda sim contribuindo para o processo de intermediação entre palavra e mundo (Freire, 1989).

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades & Ed. 34, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Manoel Messias. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 17, 9 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessamodalidade>. Acesso em: 24 jul. 25

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. Acervo Digital Unesp, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/26>. Acesso em: 24 jul. 25

65. MAPEANDO COLEÇÕES MUSEOLÓGICAS: Por uma curadoria que faça diferença

SOUZA, Ana Cleide Patrício de Souza. UNIASSELVI, ana2004cleide@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os museus na atualidade, enquanto instituições culturais, são desafiadas a perceberem as pessoas com deficiência enquanto público e também em suas coleções museológicas, e ultrapassar esses desafios é incluir verdadeiramente essas pessoas marcadas e marginalizadas em uma série de exclusões que incluem os espaços de artes, que preservam, divulgam e possibilitam os diversos públicos acessarem o contato o melhor dos nossos bens culturais (artístico, científico, históricos e tecnológico).

No cenário da museologia crítica, produzir coleções acessíveis e representativas surge como maneira estratégica para incluir, transformar socialmente, produzir coleções representativas e acessíveis, que envolvam artes e experiências de pessoas com deficiência, e o uso de tecnologias que permitam seu acesso autônomo às obras.

A relevância deste trabalho surgiu durante o percurso de disciplinas práticas e teóricas voltadas para a Museologia, que despertaram esse mergulho para as coleções museológicas e o papel social dos museus na difusão da inclusão. Assim, o presente estudo tem como objetivos: a) analisar a representação das deficiências em acervos museológicos; b) mapear instituições que promovem exposições acessíveis e inclusivas; e c) expor o papel dos curadores na desconstrução do capacitismo por meio da mediação crítica.

2 MÉTODO

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório e documental, com análise bibliográfica baseada em autores que tratam das temáticas de acessibilidade, deficiência e curadoria crítica. Utilizou-se ainda, pesquisa em portais, fontes institucionais de museus, sites especializados e artigos acadêmicos. Realizou-se o mapeamento de alguns museus nacionais e internacionais, verificando experiências que destacam a deficiência e quais recursos de acessibilidade estão

disponíveis para os mais diversos públicos. Como recorte as exposições com representações de pessoas com deficiência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises revelaram que os acervos ainda são majoritariamente excludentes em termos de representação, ou ainda associam ao vitimismo ou questões simbólicas, fora da realidade social dessas pessoas, deslegitimando suas experiências.

Para a desconstrução desses olhares ultrapassados, o curador tem papel essencial na escolha de obras, na escrita de textos expositivos e na mediação com o público. Adotando sem neutralidade a perspectiva crítica, auxilia para a desconstrução do “modelo capacitista tradicional” que pontua, a deficiência como algo que é ausente ou anormal e focar apenas no modelo social da deficiência, cuja limitação não está no corpo (individualmente), mas, na barreira eminentemente social (Diniz, 2012), portanto, a barreira é coletiva.

Mapeamos instituições nacionais e estrangeiras, suas iniciativas, onde as coleções museológicas e exposições contemporâneas com artistas com as mais diversas formas de deficiência e público, evidenciado na tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento

Instituição /local	Artista/ações	Deficiência (tipo)	Descrição/exposição	Ano
Museum Abteiberg (Alemanha)	Park McArthur	Motora Física	Obras guiadas por significados pessoais e sociais de deficiência, atraso e dependência	2025
MASS MoCA EUA	Joseph Grigely	Sensorial (visual/auditiva)	Instalações para explorar surdez, silêncio e comunicação como estética e política	2023
Barbican Centre Reino Unido	Differently Various	Invisíveis Cognitivas	Exposição com artistas com lesões cerebrais e questões de saúde mental, construindo narrativas visuais e afetivas próprias	2023
Pinacoteca de São Paulo Brasil	Núcleo de Ação Educativa (NAE)	Física Intelectual Visual	Acessibilidade para além do físico, incluindo acesso cognitivo e atitudinal à experiência museológica.	2010
Museu do Futebol Brasil	Projetos: Deficiente Residente, Aproximações, Museu Amigo do Idoso, Espaço Dente de Leite	Visual Intelectual Auditiva Física Mental	Iniciativas multissensoriais desde 2010, com foco em públicos com deficiência e idosos. Participação ativa e diálogo constante com os visitantes	2018

Museu da Inclusão Brasil	Plataforma acessível (com Libras, audiodescrição, contraste, fonte ajustável, locução com voz humana. Protagonismo na narrativa museológica)	Intelectual Visual Múltipla	Pessoa com Deficiência: Lutas, Direitos e Conquistas” (exposição virtual)	2025
Museu de Arte Moderna MAM Brasil	Raízes da Inclusão – Quanto Afeto o Tempo Tem; Apropriação da Paisagem, Arte Sacra para Ver e Sentir	Sensorial Intelectual	Exposições que promovem conexão emocional e sensorial com a arte. Acessibilidade cognitiva e tátil integrada às mostras	2023

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Curadores e instituições devem garantir não apenas o acesso físico, mas a compreensão da narrativa plena dessas pessoas enquanto artistas e público, reconhecendo a diversidade, valorizando a estética e política desses corpos. Os dados revelam os tipos de deficiência mais frequentemente representados nas exposições sejam de artistas ou público são: Deficiência intelectual Deficiência física/motora; Múltiplas deficiência sensorial; e múltipla e as deficiências invisíveis (lesões neurológicas, mentais ou psíquicas), que compõe os vários tipos de deficiência.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que as iniciativas das instituições mapeadas protagonizam essas pessoas e se expandem para que essas execuções, não se torne uma simples prática institucionalizada e sim que se multipliquem, direcionando para uma jornada promissora que resultem em acervos que incluam, respeitem, reconheça e represente em sua totalidade as diferenças.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, I.P.; CONTINELLI, M. Projetos Educativos do Museu do Futebol: experiências na acessibilidade e inclusão In: TOJO, Joselaine Mendes; AMARAL, Lílian (Org.). Rede de Redes [recurso eletrônico] – diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil. - São Paulo, 2018. p.309. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/redederedes>. Acesso em: 22 jul.2025.



CHIOVATTO, M. et.al. **Repensando A Acessibilidade Em Museus**: A Experiência Do Núcleo De Ação Educativa Da Pinacoteca Do Estado De São Paulo. In: Diálogos entre Arte e Público: caderno de textos. Organizado por Anderson Pinheiro Santos. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, v.3, 2010. p.136.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

MASS MOCA. **Joseph Grigely**, Disponível em:
<https://massmoca.org/event/joseph-grigely-in-what-way-wham-white-noise-and-other-works-1996-2023/>

MUSEUM ABTEIBERG. **Park Mcarthur**. Exposição em curso 15 de março – 28 de setembro de 2025. Disponível em:

<https://museum-abteiberg.de/exhibitions/park-mcarthur-contact-m/?lang=en>

SARRAF, V. P. **Reabilitação do museu**: Políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Exposição virtual acessível sobre lutas, direitos e conquistas**. 2022. Museu da Inclusão. Disponível em:

<https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/museu-da-inclusao-lanca-exposicao-virtual-acessivel-sobre-lutas-direitos-e-conquistas/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SÃO PAULO. **Pinacoteca São Paulo**. Disponível em:

<https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/educativo/textos-nae>. Acesso em: 22.jul.2025.

66. MEDO, TRISTEZA E RAIVA: Vivências emocionais de Mães de Estudantes com deficiência

SILVA. Maria Luiza Fernandes; UFPB, mlfs3@academico.ufpb.br

SANTINO. Larissa de Lima; UFPB, larissasantino3@gmail.com

SILVA. Alyce Liberato Verissimo da; UFPB, alyceliberato2@gmail.com

DANTAS. Taísa Caldas; UFPB/PPGE, taísa.cd@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Por um longo tempo na história da humanidade as mulheres ocuparam um local de submissão, onde sua imagem era totalmente associada ao cuidado com a casa e com a família, elas possuíam pouca ou nenhuma participação na vida pública. Nos dias atuais, é possível notar o grande avanço nessa concepção, as mulheres vêm ocupando cada vez mais espaço na sociedade, contudo, ainda existem grupos de mulheres que são invisibilizados, como no caso das mães de pessoas com deficiência.

Ainda hoje, existe o pensamento de que todo filho com deficiência precisará ser tutelado pelos pais até o fim de sua vida, muito dessa concepção é influenciada pelo modelo médico patológico, que segundo Dantas *et al.* (2024, p.12) “*rotula os sujeitos como incapazes, enxergando a deficiência como uma doença*” sempre possuindo uma expectativa de cura. As mulheres nesse caso voltam a ser vistas a partir da lente social do cuidado, muitas dessas estão sozinhas em suas caminhadas pois são frequentes os relatos de abandono por parte de seus parceiros.

Nesse estudo, nos deteremos na análise das emoções medo, tristeza e raiva, que pertencem ao grupo das emoções básicas, que recebem esta nomenclatura por serem inatas e estarem presentes em todas as culturas. Tendo em vista o exposto, esse estudo objetiva analisar os relatos de mães de estudantes com deficiência sobre os estímulos emocionais competentes das emoções medo, tristeza e raiva e suas influências no cotidiano.

2 MÉTODO

Essa pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo com pesquisa de campo. O campo dessa pesquisa é uma escola estadual localizada dentro de uma instituição que

oferta apoio às pessoas com deficiência no estado da Paraíba. As participantes da pesquisa são duas mães de estudantes com deficiência, com idades entre 55 a 72 anos, para preservar a identidade das participantes serão utilizados nomes fictícios. A coleta dos dados se deu mediante entrevistas semi estruturadas realizadas durante o mês de março de 2025, estando associada a um projeto de extensão universitária que busca o empoderamento das mães de estudantes com deficiência a partir da Educação Emocional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar essa sessão, cabe destacar a definição de estímulo emocional competente que segundo Possebon (2017) pode ser compreendido como um evento ou perturbação que tem o poder de mexer com o indivíduo, ou seja, a partir da leitura da situação realizada pelo organismo será preparada uma resposta (reação) ao qual esse julga mais adequada.

Durante as entrevistas, solicitamos às mães que descrevessem situações que agiam como estímulos emocionais competentes para a evocação das emoções medo, tristeza e raiva. Com relação à emoção medo, Roberta relatou: *“Uma coisa que eu tenho muito medo mesmo é deixar meu filho sozinho sem mim”*. Ao dizer isso, a participante se referia ao medo de morrer e deixar o filho desamparado, por ser mãe solteira, ela descreve que esse é seu “medo principal no momento” o que também lhe desperta ansiedade.

Para Possebon (2017, p. 19) *“O medo é a maior herança emocional do processo de evolução humana, pelo o seu valor de sobrevivência.”* É uma emoção desencadeada através de uma situação em que enxergamos algum perigo ao nosso redor, e com isso vem as sensações desagradáveis e a vontade de se autoprotger. No caso de Roberta, o medo foge do espaço individual e se projeta sobre seu filho.

As falas das participantes, durante a entrevista, ao relatarem os estímulos da emoção tristeza evidenciaram o abandono e ausência da figura paterna: *“Me sinto triste com a não participação do pai, a parte paterna.”*(Roberta) e *“Quando meu marido arranhou outra amante, fiquei arrasada.”* (Fátima). A tristeza associa-se à perda de algo ou de alguém, geralmente vinculada a laços afetivos. Essa emoção pode gerar desprazer, fazendo com que o indivíduo deixe de encontrar satisfação naquilo que antes lhe proporcionava bem-estar (Possebon, 2017).

Ao serem indagadas sobre a emoção raiva, Roberta relatou: *“O que me deixa com raiva, são as pessoas ainda dizerem que eu não trabalho e que eu tenho vida boa, pois tem gente que acham isso.”* Possebon (2017, p. 41) compreende que a: *“A raiva é uma resposta primária e imediata do organismo quando se percebe impedido na consecução de um objetivo ou na satisfação de uma necessidade.”* Muitos estímulos podem atuar como gatilho para desencadear a raiva, dentre eles: a percepção de que suas ações não estão sendo valorizadas pelos outros, o que vai de acordo com as respostas das mães, pois afirmam que são vistas como pessoas que não exercem nenhuma função, o que evidencia a que o trabalho realizados por essas mães são invisibilizados.

4 CONCLUSÕES

A realidade enfrentada por essas mulheres dá luz às várias emoções que podem ser sentidas em meio a tantos acontecimentos, como explicita os estudos de Oliveira e Poletto (2015) que afirmam que é comum que mães e pais de pessoas com deficiência inicialmente manifestem emoções e sentimentos como culpa, decepção, tristeza, raiva, medo angústia e entre outros.

Diante disso, percebe-se a necessidade da criação de programas que visem visibilizar as mães com filhos com deficiência, através de vivências que as auxiliem a cuidar do seu emocional. Nesse sentido, o campo da Educação Emocional surge como uma possibilidade para que as mães desenvolvam consciência e compreensão emocional e aprendam a gerenciar suas emoções de forma a gerar bem-estar criando um ambiente mais saudável tanto para as mães quanto para os filhos.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, T. C.; SILVA, A. L. V. da; BEZERRA, M. M. R.; MORAIS, V. M. de. Educação emocional: um caminho de resignificação do olhar capacitista em relação às crianças com deficiência. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. e6951, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n8-177. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6951>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- GONSALVES, E.P. **As emoções básicas**: medo, tristeza e raiva. 1. ed. João Pessoa: Libellus Editorial, 2017. v. 2. 90p.



GONSALVES, E.P. **O Universo das Emoções**: uma introdução. 1. ed. João Pessoa: Libellus Editorial, 2017. v. 1. 83p.

OLIVEIRA, Isaura Gisele de; POLETTO, Michele. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto , v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015 .

Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jul. 2024.

67. MONITORIA DE LIBRAS COMO ESPAÇO FORMATIVO: Experiências e Aprendizagens no Ensino Superior

COSTA, Luis Filipe da Silva. Universidade Federal Rural do Semi-Árido - RN
luis.costa53464@alunos.ufersa.edu.br

FARIAS, Edilania Tamires de. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, edilania.farias@alunos.ufersa.edu.br

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, RN,
alessandrasoares@ufersa.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva deve ser compreendida como um direito fundamental, conforme estabelece a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essa legislação assegura o acesso de todas as pessoas às oportunidades de aprendizagem e de participação plena na sociedade. Nesse contexto, a educação de surdos sendo reconhecida oficialmente com a promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser obrigatória como disciplina curricular nos cursos de fonoaudiologia e formação de professores para o exercício do magistério, tanto em nível médio quanto superior, em instituições públicas e privadas, abrangendo os sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal.

Nesse íterim, a monitoria em Libras configura-se como um espaço formativo relevante, capaz de proporcionar experiências significativas para o ingresso na carreira docente no ensino superior, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa atuação ocorre por meio da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, que transcendem o ambiente acadêmico, incentivando a vivência prática e o compromisso com a inclusão.

Dessa forma, o presente trabalho consiste em um relato de experiência de dois discentes matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Angicos/RN. O objetivo é refletir sobre a importância da monitoria no componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando-a como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática.

2 MÉTODO

A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa descritiva, que, conforme Gil (2002), tem como objetivo estudar as características de uma determinada população ou fenômeno, bem como analisar a existência de relações entre variáveis. Nesse sentido, ancorando-nos no pensamento de Larrosa (2002, p. 21), ao afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. reconhecendo a significância das experiências na formação acadêmica, realizamos encontros semanais com a docente responsável pela disciplina para o planejamento, avaliação e execução das atividades de monitoria, promovendo a construção conjunta de saberes e práticas docentes no ensino superior.

A elaboração das atividades ocorreram de forma colaborativa entre a professora e os monitores, incluindo propostas como: produção de livros infantis em Libras, vídeos de apresentação pessoal com sinais básicos, e interpretação de músicas em Libras que estimularam a participação ativa em sala de aula, tanto por meio da apresentação de seminários quanto na discussão de temas relevantes. Assim, contribuíram de maneira efetiva para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e monitores, além de fortalecer o trabalho coletivo da turma.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As contribuições teóricas, práticas e metodológicas proporcionaram uma relação positiva no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os estudantes do componente curricular de Libras quanto para os monitores. Esse componente exige um arcabouço teórico fundamentado nas leis de inclusão. No entanto, é por meio das atividades práticas que se consolida uma compreensão mais significativa, promovendo trocas de experiências entre os discentes e a comunidade surda considerando que a Libras é, para os ouvintes, uma segunda língua. Além de proporcionar auxílio e orientação aos monitores no desenvolvimento de habilidades na comunicação em Libras, estratégias de ensino e avaliação por meio de práticas inclusivas e interdisciplinares para estudantes de licenciatura em pedagogia, licenciatura em computação e informática, bacharelado em ciências e tecnologia, engenharia de produção e engenharia civil.

4 CONCLUSÕES

A experiência de monitoria no componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (Libras) revelou-se como um espaço formativo potente, que articula teoria e prática e favorece o desenvolvimento de competências fundamentais à docência inclusiva. A vivência possibilitou aos monitores e demais discentes uma aproximação efetiva com a comunidade surda, promovendo não apenas a aprendizagem da Libras como segunda língua, mas também o respeito à diversidade linguística e cultural. Assim, conclui-se que a monitoria em Libras é uma estratégia valiosa para a formação de professores comprometidos com a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei no 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC/CAPES. 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).** 2015.

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

68. MOVIMENTO QUE ENSINA: A Psicomotricidade Em Uma Intervenção Psicopedagógica

FREIRE, Josefa Gislaíne Marinho Gomes; Universidade Federal da Paraíba, gislainemarinho@gmail.com

VIDAL, Vitória Nunes; Universidade Federal da Paraíba, vickynunesvidal@gmail.com

SILVANO, Isabel Maria Conceição, Universidade Federal da Paraíba, isabel.maria.silvano@gmail.com

ESCARIÃO, Andréia Dutra, Universidade Federal da Paraíba, aescario@gmail.com

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e, Universidade Federal da Paraíba, adrianagaiao@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O contexto escolar é, tipicamente, um dos primeiros ambientes sociais com os quais o indivíduo tem contato desde a infância. É nesse contexto que se inicia o processo de aprendizagem formal, entretanto, esse processo educacional não se refere apenas a transmissão e recepção de conhecimentos. A aprendizagem possui um sentido amplo, envolvendo diversas variáveis (Tabile; Jacometo, 2017).

Dessa forma, destacar a importância da psicomotricidade como uma área de desenvolvimento, especialmente nos anos iniciais da educação básica, é fundamental para a promoção de habilidades cognitivas ao longo do processo de aprendizagem. Segundo Fin e Barreto (2010, *apud* Sacchi & Metzner, 2019), a infância é um período crucial para o desenvolvimento do repertório motor, o qual favorecerá o aprimoramento de outras habilidades ao longo da vida adulta.

Assim, a psicopedagogia, por meio de seu caráter interdisciplinar, contribui para o desenvolvimento dessas habilidades mediante atividades específicas, adaptadas a cada realidade. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar intervenções psicopedagógicas sob a perspectiva da psicomotricidade.

2 MÉTODO

As ações apresentadas neste trabalho foram desenvolvidas em uma instituição pública de ensino básico, localizada na cidade de João Pessoa, como parte do plano de intervenção psicopedagógica da disciplina de Estágio Supervisionado II. As intervenções ocorreram ao longo de três semanas, com duração aproximada de 40 minutos por encontro. A imagem a seguir apresenta os principais pontos do planejamento.

Figura 1: Atividades Realizadas

Atividade	Materiais utilizados	Objetivos
1. Amarração	Tênis e cadarço.	Estimular a motricidade fina, agilidade, destreza, trabalho em grupo, atenção e autonomia nas atividades cotidianas.
2. Memorizando imagens	Lápis de quadro.	Estimular/desenvolver a motricidade fina; Exercitar a memória de trabalho e memória visual; Trabalhar a lateralidade.
3. Amarelinha de desafios	Cartolina (para desenhar a amarelinha); Canetas; Jogo "Torre Moto"; Folhas A4; Tênis; Cadarço; Dado.	Estimular/desenvolver a motricidade fina e grossa; Trabalhar a lateralidade, noção espacial e equilíbrio; Estimular o raciocínio lógico; Impulsionar a compreensão textual, rima, aliteração e soletração de palavras.

Fonte: Elaboração Própria (2024)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira atividade, os participantes foram organizados em duas fileiras. A proposta consistia em realizar a amarração do cadarço, sendo cada etapa (passada do cadarço nos furos) executada por um membro diferente da equipe. A dinâmica favoreceu o desenvolvimento da motricidade fina, agilidade e destreza, ao mesmo tempo em que estimulou a cooperação, a atenção e a autonomia. Durante a atividade, foi possível observar um bom nível de engajamento e coordenação entre os integrantes dos grupos, além da estimulação do movimento de pinça, habilidade essencial para a aquisição da escrita.

Na segunda dinâmica, os participantes formaram uma fila única e, individualmente, visualizaram imagens apresentadas em folhas, com um tempo limitado de cinco segundos para memorização. Em seguida, dirigiam-se à lousa para desenhar aquilo que conseguiram recordar. Essa atividade possibilitou a estimulação da memória de trabalho e motricidade fina. De maneira geral, observou-se a concentração por parte dos participantes ao tentar reproduzir os elementos memorizados e destreza ao manusear o lápis no momento de reprodução do desenho.

Na terceira e última atividade, foi proposta uma amarelinha adaptada, iniciada após o lançamento de um dado. Cada número do dado indicava uma tarefa distinta, envolvendo aspectos psicomotores, linguísticos e de compreensão. Entre os desafios estavam ações como retirar uma peça de um jogo de equilíbrio sem derrubar as demais, encontrar

rimas/aliterações, ou ainda realizar atividades de soletração. Essa proposta trabalhou, de forma integrada, a motricidade fina e grossa, equilíbrio, lateralidade, noção espacial e o raciocínio lógico, além de promover a linguagem oral e a criatividade.

De modo geral, as atividades permitiram observar avanços importantes nas habilidades motoras e cognitivas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do movimento de pinça, a atenção, a memória visual e ao uso da linguagem. A utilização de elementos lúdicos, mostrou-se importante para a participação ativa dos envolvidos e para o fortalecimento de competências fundamentais no processo de aprendizagem, como evidenciado por Ferreira, Silva e Reschke ([s.d.]).

4 CONCLUSÕES

A integração de práticas psicopedagógicas sob a perspectiva da psicomotricidade reforça a importância de intervenções com esse caráter, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Por meio da realização de atividades lúdicas que priorizaram aspectos psicomotores, foi possível observar melhorias significativas, especialmente na motricidade fina, agilidade e destreza, além de avanços em aspectos cognitivos relacionados à atenção e à memória visual. A partir da execução desse planejamento, é possível inferir que o processo educacional deve considerar a criança em sua totalidade — corpo, mente e emoções.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, J. de F.; SILVA, J. A. da; RESCHKE, M. J. D. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**. Gravataí: ULBRA – Projeto PIBID, [s.d.]. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SACCHI, A. L.; METZNER, A. C. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n.254, p. 96-110, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3q5xPxKqTTRfvDwG6ZCBQKy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-83, 2017. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/519/fatores-influenciadores-no-processo-de-aprendizagem--um-estudo-de-caso>. Acesso em: 25 jul. 2025.

69. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: O caso de uma estudante com deficiência intelectual e as contribuições da Psicologia Escolar Educacional

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; Universidade Federal de Campina Grande, emellyne@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência aborda uma prática inclusiva realizada na UFCG, campus Cajazeiras. Essa prática faz parte das ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e foi registrada aqui como uma das atribuições da Coordenação, na ocasião, sob responsabilidade de uma Psicóloga com formação na área Escolar Educacional (PEE).

O NAI tem por finalidade promover ações e serviços de apoio especializado para garantia de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e transtornos específicos, conforme disposto na legislação vigente. Um dos seus propósitos é eliminar barreiras que representem restrição à participação e o desenvolvimento acadêmico das pessoas assistidas. A equipe é composta por: Coordenador, Psicólogo; Assistente Social; Intérprete de Libras e Técnico em Assuntos Educacionais, podendo variar entre os campi (Resolução Nº11/2026). Conforme disposto no Artigo 5º, alguns objetivos são: 1) acompanhar e orientar, juntamente com as coordenações de cursos, a trajetória dos estudantes; 2) identificar, diagnosticar e promover a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas.

Os estudantes podem solicitar: adaptação de recursos instrucionais, de equipamentos e das atividades avaliativas; tempo adicional para realizá-las; eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente; apoio de intérprete de libras e leitor (Resolução Nº11/2026). Além disso, podem solicitar um monitor em consonância com a Portaria Nº86/2022 que regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva (M.I.).

Nesse sentido, destaca-se a contribuição da PEE para uma atuação crítica, contextualizada e comprometida com ações educativas diante das crises e tensionamentos provocados na academia pelo movimento em prol da inclusão no Ensino Superior. Autores como Guzzo (2025), Marinho-Araújo (2015) e Patto (1984) fundamentam as práticas aqui

apresentadas, por meio da veiculação de informações acadêmicas a respeito de uma perspectiva crítica da Psicologia. Isso posto, o objetivo deste estudo é descrever uma experiência inclusiva vivenciada com uma estudante de licenciatura, com deficiência intelectual, a partir do acompanhamento do NAI.

2 MÉTODO

O relato de experiência trata-se de um estudo científico de caráter descritivo e abordagem qualitativa, que busca integrar os conhecimentos teóricos e práticos de um campo do conhecimento.

Participante: Estudante de licenciatura, residente do município de Cajazeiras, sexo feminino, 27 anos de idade. Estudou em escola pública, fez o Ensino Médio em uma escola técnica e ingressou na universidade pela reserva de cotas para estudantes PcDs. Sua condição envolve deficiência intelectual e motora, relacionadas à Paralisia Cerebral.

Procedimento: A estudante é acompanhada pelo NAI desde o 1º período (2024.1). Atualmente (2025.1), ela cursa o 3º período e este relato focaliza um ano letivo (2024.1 e 2024.2). Foram analisados os documentos contidos em seu “Dossiê acadêmico” organizados em uma pasta virtual compartilhada entre os professores e o NAI.

Aspectos éticos: Para garantir a confidencialidade, optou-se por omitir o curso pelo entendimento de que, devido ao número reduzido de estudantes com este perfil na universidade, a informação poderia identificar a estudante. Ademais, ela e de seus responsáveis, estão cientes da veiculação de seus dados com fins acadêmico-científicos, esse consentimento está formalizado em documento assinado e arquivado no setor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ano letivo descrito pode ser analisado como exitoso, ainda que, com muitas barreiras atitudinais e pedagógicas. O “Dossiê acadêmico”, idealizado pela coordenadora do NAI, contém: registros acadêmicos (fotos, vídeos e relatórios), Plano Educacional Individualizado e atividades, aulas e provas com adaptações pedagógicas. Notadamente, nem todos os professores contribuíram. Foram viabilizados três monitores inclusivos, dos quais um se dedica ao letramento e, neste âmbito, a estudante demonstra progressos já efetuando leituras de textos simples. Com uma excelente interação com a turma, ela criou



uma conta no Instagram da turma, organizou eventos e liderou um abaixo-assinado para solicitar uma internet melhor para o campus. O interesse e a persistência são notáveis, assim como avanços nas suas funções psicológicas superiores.

4 CONCLUSÕES

Finda-se este relato em defesa da relação entre a Psicologia e a Educação, valorando o compromisso com o combate às desigualdades e injustiças sociais, cujas ações do NAI se alinham na medida em que buscam meios para garantir a acessibilidade, a permanência e a qualidade no Ensino Superior como forma de transformação social.

REFERÊNCIAS

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Scientific association and the strengthening of the profession: ABRAPEE case study. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 42, e230080, p. 1-14, Mai. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19820275202542e230080>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria (org.). **Psicologia Escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. 2. ed. Campinas: Alínea, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. T. A. Queiroz: São Paulo, 1984.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.3, p.465-480, Jul-Set., 2020.



70. OFICINA DE ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: Vivências e Reflexões sobre inclusão e educação

SCARANO, Larissa; Universidade SENAI CIMATEC, larissa.scarano@fieb.org.br

DEIRO, Gabriela; Universidade SENAI CIMATEC, gabriela.ferreira@fieb.org.br

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino superior tem enfrentado o desafio de incorporar temas que vão além do conteúdo técnico, como diversidade, inclusão e acessibilidade. Em cursos da área de exatas, essa necessidade é ainda mais urgente, dado que muitos docentes não tiveram formação em eixos humanísticos (Bequette; Bequette, 2012).

Segundo Tardif (2002) a formação docente é um processo que deve considerar tanto os saberes disciplinares quanto os saberes pedagógicos e experienciais. Quando há lacunas nesse processo, a sua atuação tende a reproduzir modelos excludentes, mesmo que de forma não intencional. Pletsch (2009), afirma que muitos docentes do ensino superior ainda veem a inclusão como responsabilidade exclusiva de setores administrativos, e não como uma atribuição pedagógica compartilhada. Nesse sentido, torna-se fundamental promover espaços que proporcionem uma compreensão mais ampla sobre as barreiras que impactam o cotidiano de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, foi desenvolvida a disciplina de “Inclusão e Diversidade”, ofertada no curso de pós-graduação lato sensu em *Design de Experiências de Ensino e Aprendizagem*, da Universidade SENAI CIMATEC. Voltado exclusivamente para o corpo docente da instituição, o curso é ofertado gratuitamente como parte das estratégias de formação continuada. O presente relato de experiência tem como foco uma das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina: uma vivência prática de sensibilização, realizada pelo corpo docente da instituição, destacando a sua contribuição para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

2 MÉTODO

A oficina aconteceu em dois semestres e com grupos distintos durante a Semana Acadêmica, que antecede o início das aulas, e foi estruturada em dois momentos complementares. No primeiro, realizou-se uma exposição conceitual, que apresentou uma breve contextualização histórica e abordou os fundamentos da Acessibilidade Espacial, com ênfase nos seus quatro componentes: descolamento, uso, comunicação e orientação (Dischinger; Bins Ely; Piardl, 2012). Além disso, foram discutidos os diferentes tipos de barreiras que dificultam a participação plena das pessoas nos ambientes construídos e, conseqüentemente, a inclusão social.

No segundo momento, foi realizada uma Vivência de Acessibilidade, na qual os docentes foram divididos em grupos e convidados a percorrer diferentes áreas do campus enfrentando desafios simulados de mobilidade e percepção. Para isso, foram utilizados recursos como cadeira de rodas, talas que restringiam o movimento das pernas e óculos de mergulho adaptados para simular baixa visão (Figura 1). Cada grupo percorreu trajetos distintos, passando por rampas, escadas, pisos táteis, sinalizações, mapas táteis e mobiliários. Durante a atividade, observadores registraram as dificuldades e os comentários dos participantes.

Figura 1 – Docentes com mobilidade reduzida



Fonte: Autoras (2025)

Em seguida, as observações realizadas durante o percurso foram registradas nas plantas baixas do campus, permitindo o mapeamento dos pontos críticos identificados (Figura 2). Ao final da atividade, conduziu-se uma roda de conversa que possibilitou a reflexão coletiva e a troca de percepções sobre as barreiras vivenciadas, ampliando o entendimento dos participantes sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Figura 2 – Registro dos pontos críticos



Fonte: Autoras (2025)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dois primeiros semestres de realização da oficina, participaram 17 docentes na primeira edição e 22 na segunda, abrangendo profissionais de diferentes áreas do conhecimento. As avaliações coletadas por meio de questionário contemplaram cinco indicadores: tempo da oficina, adequação dos materiais, pertinência da metodologia, relevância do conteúdo para a prática docente e clareza dos facilitadores. Os resultados demonstraram alta satisfação, com médias próximas a 5,0 em todos os critérios (Figura 3).

relataram intenção de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. As discussões finais evidenciaram que a acessibilidade deve ser compreendida para além do cumprimento normativo.

4 CONCLUSÕES

A partir da experiência vivida, foi possível perceber uma maior sensibilização do corpo docente para as barreiras de acessibilidade, principalmente as físicas e atitudinais. Essa consciência levou os participantes a proporem sugestões de melhorias no espaço físico da instituição, além de refletirem sobre a importância de suas atitudes no cotidiano acadêmico. Os professores relataram ter se tornado mais sensíveis às dificuldades enfrentadas por estudantes e colegas com deficiência, reconhecendo desafios que antes passavam despercebidos. A vivência promoveu não apenas uma ampliação do olhar sobre a inclusão, mas também o compromisso com práticas pedagógicas e institucionais mais acessíveis, empáticas e acolhedoras.

REFERÊNCIAS

BEQUETTE, James W.; BEQUETTE, Marjorie Bullitt. A place for art and design education in the STEM conversation. **Art education**, v. 65, n. 2, p. 40-47, 2012.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera Helena Moro; PIARDI, Sonia Maria Demeda Groisman. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público**. Florianópolis: MPSC, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009.

71. O GESTO NO AME DOWN: Projeto Artes Visuais & Inclusão

NASCIMENTO, Ana Cláudia Araújo do. Universidade Federal da Paraíba, aninhaaraujoclau@gmail.com

FIGUEIREDO, Livya Ramalho de. Universidade Federal da Paraíba, livya58.lr@gmail.com

SANTOS, Márcio Soares dos. Universidade Federal da Paraíba, professormarcio28@gmail.com

COSTA, Robson Xavier da. Universidade Federal da Paraíba, robsonxavierufpb@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No intuito de promover a inclusão e acessibilidade cultural na universidade por meio das artes visuais, o Projeto Artes Visuais & Inclusão foi criado no ano de 2014, completando 11 anos em 2025. Vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS) e ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq). Com isso, dividimos as ações em Grupos de Trabalho (GTs) para realizar oficinas em artes visuais presenciais semanais e quinzenais para crianças e jovens com deficiências e pessoas idosas. A equipe do projeto é formada por estudantes bolsistas e voluntários da graduação e da pós-graduação, em 2025 funcionam três GTs: a Associação AME DOWN PB, o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) e o Instituto Paraibano do Envelhecimento (IPE-UFPB).

A expressão, o desbloqueio do potencial criativo pelas linguagens artísticas, a habilidade motora e a interação são trabalhadas nos GTs em benefício dos participantes. Assim, este trabalho objetiva analisar as oficinas do GT AME DOWN, com encontros quinzenais, aos sábados, em que trabalhamos com estamparia artesanal de tecidos com uma turma de 16 jovens e adultos com T21 e TEA.

2 MÉTODO

Para o desenvolvimento das atividades das oficinas utilizamos a metodologia da educação não formal, visando priorizar encontros práticos, indo na contramão do modelo de aula expositiva. Dessa forma, baseados em Mantoan (2003), na perspectiva da inclusão, torna-se fundamental o planejamento das atividades, no respeito às diferenças e à individualidade de cada participante no processo criativo e artístico. Pois, nos encontros desenvolvidos, cada participante é livre para expressar sua criatividade.

Para acompanhar e planejar essas atividades, utilizamos o método da observação

participante, uma abordagem qualitativa que permite aos facilitadores se inserirem de forma ativa nas práticas do grupo. Trabalhamos com o grupo em uma mesa de trabalho compartilhada e, assim, a interação e a socialização do grupo são estimuladas para a produção artística no aprimoramento das habilidades de comunicação, em acelerar a realização dos projetos e tornar os encontros mais lúdicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da autonomia criativa dos participantes, um dos princípios do projeto, percebemos certas preferências no processo artístico. Diante disso, a cor tem um papel importante na pintura, pode estar relacionada à livre movimentação gestual ou à ativação das emoções causada pela catarse que a pintura facilita (Martins, 2012). Como utilizamos tinta acrílica nos encontros e as manchas são marcantes nos tecidos, potencializadas pelo gesto muitas vezes acelerado e brusco, essas manchas remetem à fluidez das ideias e da criatividade que “simboliza o saber lidar com o imprevisível e o incontrolável” (Martins, 2012, p. 93). Assim, a manipulação com a tinta toca no emocional do participante, potencializada pela cor escolhida, com padrões entre eles, pois alguns preferem as cores puras como o rosa, vermelho, azul e lilás, enquanto outros gostam de misturar as cores entre si (Nascimento, 2023).

Figura 1 - Oficinas do AME DOWN em 2025.



Fonte: Acervo do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2025).

Os gestos são expressos por meio da pintura a partir da mancha, do despejo de tinta e da consequente fluidez do gesto. A partir da dinâmica dos encontros, identificamos padrões comportamentais particulares de cada participante (Nascimento, 2023). Alguns mergulham o pincel na tinta, o que produz uma mancha maior e menos apegada à forma, enquanto alguns colocam pouca tinta, criando manchas mais controladas e precisas. No entanto, cada tipo de gesto é respeitado, pois composições interessantes surgem nesse apego ou desapego do movimento das mãos e dedos em direção ao tecido. Ademais, o estado mental e físico contribui na intensidade que a pintura será produzida. Quando os ânimos estão aflorados, pinceladas abruptas surgem, mas quando estão introspectivos, o movimento do pulso percorre uma área menor do tecido, criando pequenas manchas.

4 CONCLUSÕES

As atividades de pintura desenvolvidas durante os encontros do GT, pelos participantes, nas oficinas realizadas em 2025, vem contribuindo, significativamente, para o aprimoramento da coordenação motora dos participantes. Neste sentido, é possível perceber, a partir das observações realizadas, uma maior firmeza no manuseio do pincel e um desenvolvimento da precisão e segurança nos gestos realizados por eles ao pintarem os tecidos. Com isso, os gestos, observados coletivamente nos trabalhos realizados, assumem formas diversas, seja espontânea ou direcionada, promovendo ações baseadas em um abstracionismo que se evidencia nessas atividades, revelando não apenas o prazer individual em pintar e explorar os materiais, mas também o desejo de participação, de uma experiência marcada pelo lúdico e pela sociabilidade. A pintura, assim, opera como um meio de liberar emoções e fomentar a liberdade criativa e expressiva dos participantes.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Daniela de Carvalho e Souza. **Arte - terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos**. Dissertação (Mestrado em Educação artística) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, 2012.

NASCIMENTO, Ana Cláudia Araújo do. **A Prática Artística no Ensino para Jovens com Síndrome de Down: Reflexões Em Torno do Gesto..** In: Formas de Vida - Anais do 32º



Encontro Nacional da ANPAP. Anais...Fortaleza (CE) IFCE, 2023. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/32anpap2023/668125-A-PRATICA-ARTISTICA-NO-ENSINO-PARA-JOVENS-COM-SINDROME-DE-DOWN--REFLEXOES-EM-TORNO-DO-GESTO>.
Acesso em: 22 jul. 2025.

72. O TOQUE ENSINA: Acessibilidade sensorial e inclusão em uma classe hospitalar

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. Professora Associado IV DFPE-CE-UFRN/ PPGEEsp-CE-UFRN, jacyenearaujo@gmail.com

BRUM, Aline Benevides Câmara, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Tibau do Sul/ RN e Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI/ UERN e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alinebcbum@gmail.com

DANTAS, Maria Tereza Gonçalves Lemos. Professora de Classe Hospitalar, Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial /PPGEEsp-CE-UFRN, mariaterzagldantas@gmail.com

COSTA, Maria Vitória Gomes da. Estudante de Pedagogia – UFRN, vitoria.gomes.118@ufrn.edu.br

SILVA, Luzia Mônica da. Professora Classe Hospitalar, Mestranda Pelo Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI/UERN, lmonica10@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Garantir o direito à educação durante a hospitalização representa um desafio e, ao mesmo tempo, um compromisso ético com a infância. No caso de crianças com deficiência múltipla, torna-se ainda mais urgente repensar estratégias pedagógicas sob a ótica da inclusão e da escuta sensível. A pedagogia hospitalar busca atender às necessidades de crianças e adolescentes hospitalizados, impossibilitados de frequentar a escola, visando evitar a perda do vínculo com o processo educativo.

A Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, assegura, em seu inciso IX, o direito à continuidade ao currículo escolar durante o período de internação (Brasil, 1996), reafirmando a educação como direito fundamental mesmo em situações de adoecimento. Neste cenário, a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais das crianças é indispensável.

Este relato de experiência apresenta o uso da caixa tátil como recurso pedagógico sensorial em uma classe hospitalar, com uma criança diagnosticada com hidrocefalia e sem vínculo escolar anterior. A proposta baseou-se nos fundamentos da Educação Sensorial de Maria Montessori e da Estimulação Multissensorial, adaptando-se às especificidades do ambiente hospitalar.

Para Montessori (2017), o desenvolvimento cognitivo está profundamente enraizado

à exploração sensorial, sendo os sentidos essenciais na construção do conhecimento e das potencialidades humanas. A atividade buscou estimular a percepção tátil, o reconhecimento de objetos e a associação de características físicas, favorecendo a expressão, a atenção e o prazer em aprender. A proposta está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que defende uma educação baseada na equidade, no respeito às diferenças e no direito de aprender.

2 MÉTODO

Trata-se de uma intervenção pedagógica de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de observação participante e registro descritivo em uma classe hospitalar de um hospital pediátrico em Natal/RN. A criança atendida encontrava-se internada há aproximadamente um mês para tratamento clínico relacionado à hidrocefalia, apresentando comprometimento motor e intelectual moderado a severo, com boa acuidade visual e auditiva. Não possuía histórico de matrícula escolar.

A proposta foi planejada exclusivamente no contexto da classe hospitalar. Foram realizadas quatro aulas individuais, respeitando o estado clínico e o tempo de internação da criança. A caixa tátil foi confeccionada com materiais simples e de baixo custo, tais como algodão, esponja, bolinha de borracha, pedaço de lixa, tecido de veludo, papel amassado e tampas plásticas. Esses elementos foram selecionados por suas distintas texturas, temperaturas e pesos, visando proporcionar experiências sensoriais variadas (Reis, Lessa, 2020). Desde o início, a mediação foi intencional, com foco na estimulação tátil e na comunicação não verbal, mas aberta à adaptação conforme as reações da criança. As interações foram registradas em relatórios diários, com observações sobre comportamento, envolvimento e respostas expressivas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro contato com a caixa tátil, a criança apresentou leve hesitação, típica de contextos hospitalares com pouca previsibilidade. Contudo, ao explorar o primeiro objeto, demonstrou crescente envolvimento sensorial, com expressões de surpresa, sorrisos e emissão de sons e palavras simples. A repetição espontânea da atividade indicava prazer e curiosidade diante dos estímulos. Ao longo das aulas, observou-se melhora na concentração

e na comunicação não verbal. A atenção tornou-se mais estável, com gestos direcionados, vocalizações e olhares que revelavam interesse e tentativa de interação, sinalizando o potencial da experiência sensorial como caminho de aprendizagem em casos de comprometimento neurológico (Fernandes; Campos, 2021).

A família participou ativamente. A mãe relatou surpresa com o foco da filha, dizendo: “nunca tinha visto ela tão concentrada”. A proposta também chamou a atenção da fisioterapeuta, interessada em aplicá-la com outras crianças, o que evidencia seu caráter interdisciplinar e replicável.

Esses resultados reafirmam a visão montessoriana de que o desenvolvimento cognitivo infantil está fortemente ligado à exploração sensorial (Montessori, 2017). Além disso, a caixa tátil revelou-se coerente com abordagens contemporâneas da Educação Infantil que reconhecem a importância dos materiais acessíveis e personalizados para garantir a aprendizagem de todos (Lira; Pletsch, 2018)

4 CONCLUSÕES

A experiência com a caixa tátil demonstrou ser uma estratégia pedagógica sensível e eficaz para crianças com deficiência múltipla em contexto hospitalar, ativando diferentes canais sensoriais e favorecendo vínculos afetivos e comunicacionais. Mais do que adaptar conteúdos, a proposta reafirma a importância de criar condições reais de participação e pertencimento, tornando o currículo acessível mesmo diante de adversidades. Defende-se a ampliação de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a observação e a personalização, evidenciando que adaptar é, sobretudo, um gesto de compromisso ético e humano com a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995*. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente hospitalizados. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 16.736, 17 out. 1995.



FERNANDES, Mariana da Silva; CAMPOS, Fernanda Siqueira. Estratégias pedagógicas inclusivas com crianças com deficiências múltiplas: o papel da estimulação sensorial. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 47, e234567, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234567>.

FONSECA, Vitor da. *Educação especial: o direito à diferença*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIRA, Elisangela da Silva; PLETSCHE, Márcia Denise. Educação especial na perspectiva inclusiva: práticas pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 4, p. 503–518, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>.

MONTESSORI, Maria. *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Tradução de Aury Maria Azélio Brunetti. São Paulo: Kíron, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Karine dos Santos; LESSA, Patrícia Cristiane de Souza. Atividades multissensoriais na educação infantil: percepções de professoras da sala de recursos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1–18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43280>.

73. OLHAR COM TOQUE: Ateliê cartográfico inclusivo para produção de mapas táteis em Escola Técnica do Agreste Meridional de Pernambuco

VANDERLEI, Damir Costa; ETE Ariano Vilar Suassuna, daminismo.mister@gmail.com

LOPES, Carla Bismark; ETE Ariano Vilar Suassuna, quimicacarla@yahoo.com.br

CIPRIANO, Vaneschka de Almeida; SES/PE, vaneschkacip@yahoo.com.br

BARBOSA, Kauã Vinícius dos Santos; UFAPE, kauavdsb.me@gmail.com

BARRETO, Heloísa Pereira; ETE Ariano Vilar Suassuna, heloisapbarreto@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O projeto em tela foi desenvolvido na Escola Técnica Estadual Ariano Vilar Suassuna (ETE-AVS), em Garanhuns-PE, a partir da identificação de carências estruturais para Pessoas com Deficiência (PcDs). A iniciativa transformou uma sala abandonada (não-lugar) em um laboratório de cartografia inclusiva (lugar), alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 10 e 16) e integrando tecnologia, educação inclusiva e justiça cognitiva. A cartografia tátil surge como ferramenta pedagógica multissensorial e decolonial, superando a exclusão de PcDs visuais na representação espacial tradicional. A população de PCDs no Brasil é de 14,4 milhões; a dificuldade de enxergar é o tipo mais comum, atingindo 7,9 milhões (IBGE, 2022). Essas pessoas enfrentam diariamente várias barreiras, uma delas é a cartografia tradicional que exclui perspectivas locais e não dialoga com PcDs. Em resposta a essa problemática, propõe-se uma saída coletiva, com soluções construídas a partir da relação horizontal, colaboração e valorização da pluralidade.

2 MÉTODO

Adota-se a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e abordagem colaborativa (IBIAPINA, 2008), envolvendo a comunidade escolar em oficinas de letramento cartográfico crítico. O protocolo inclui a Definição do problema – Diagnóstico; Ideação/planejamento - Pesquisa sobre materiais, toponímia, modelagem 3D (*Tinkercad* e *Ultimaker Cura*) e áudios descritivos (Arduino); Execução - Produção de mapas táteis com materiais recicláveis e comunicação em Braille e protótipo tátil-sonoro de Garanhuns incluindo tecnologias digitais (impressora

3D, corte a laser). A altimetria foi extraída via

Contour Map Creator e sobreposta no polígono municipal no *Google Earth*. A toponímia incorporou narrativas tradicionais e oficiais. A validação foi realizada com a Gerência Regional de Educação (GREAM/PE) e a Associação de Deficientes Visuais do Agreste Meridional (ADVAMPE).

O protótipo tátil-sonoro utiliza Arduino integrado a um módulo DFPlayer Mini para reproduzir audiodescrições quando os botões associados a cada polígono são pressionados, indicados em Braille. O código foi desenvolvido para: Inicializar a comunicação serial e o player de áudio; configurar entradas digitais para os botões táteis; reproduzir áudios correspondentes a cada bairro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram produzidos 8 mapas táteis: Garanhuns – (1) Protótipo tátil-sonoro (1,5m x 1,5m) com Braille e audiodescrição ativada por botões; (2) curvas de nível da colina do Magano (ponto mais elevado do município). Pernambuco – (3) Regiões climáticas; (4) Altimétrico do Agreste Meridional. Brasil – (5) Biomas; (6 e 7) Regiões geofísicas. (8) Mundo: Mapa-mundi com macarrão (Fig. 1 e 2).

Figura 1 e 2 - Vivência da vendagem de visitantes; e mapa tátil-sonoro de Garanhuns



Fonte: Autores

Entre os impactos, destacam-se: educacional (melhoria na compreensão espacial por PcDs e sensibilização de 500 visitantes em exposições); Social (Fortalecimento de vínculos comunitários via toponímia participativa; contribuição na visibilidade de questões de

inclusão social); Tecnológico (Modelo replicável com hardware livre; experiência multissensorial pela integração Braille e áudio/Arduino).

Tais resultados evidenciam que tecnologias assistivas (3D + Arduino) são viáveis em escolas públicas; e a cartografia sensorial é estratégia eficaz para justiça cognitiva, dando voz a grupos historicamente invisibilizados. Apesar dos desafios na escalabilidade (necessidade de políticas públicas) é imprescindível a discussão sobre a importância da Inclusão (mapas táteis como direito à informação); da Inovação (Integração de hardware livre e seu desenvolvimento escolar); e a defesa da Justiça Social (Toponímia decolonial).

4 CONCLUSÕES

A cartografia inclusiva pode ser um vetor de transformação social, combinando tecnologia acessível, saberes locais e protagonismo comunitário. Como desdobramento, almeja-se, a expansão para outras instituições; publicação de manual; articulação com a Secretaria de Educação para inclusão da cartografia tátil no currículo escolar do Estado.

REFERÊNCIAS

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

IBIAPIMINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
FREITAS, M. I. C.; VENTORINI, S. H. **Cartografia Tátil**. Paco Editorial, 2016.

GARANHUNS. **Lei 3.620/2008**: Institui o Plano Diretor Participativo do Município de Garanhuns. Garanhuns: Prefeitura Municipal, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez, 1986.

74. ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA INTERFACE COM A AUDIODESCRIÇÃO: Caminhos para a acessibilidade da pessoa com deficiência visual

FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lamoniara.querino@ufrn.br

SILVA, Katyuscia Maria da. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, katyuscia.silva@ufrn.br

SOARES, Ana Leila de Melo. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, leila.soares@ufrn.br

ALVES, Jefferson Fernandes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, jefferson.alves@ufrn.br

1. INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um direito fundamental das pessoas com deficiência, assegurado na legislação brasileira (Brasil, 2015) e, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pela Política de Inclusão e Acessibilidade (UFRN, 2022), que visa garantir a inclusão dos estudantes com deficiência por meio da eliminação de barreiras, ofertando serviços e recursos de acessibilidade.

Para os estudantes com deficiência visual, a política faz menção à Orientação e Mobilidade (OM) e à Audiodescrição (AD) como modalidades de serviços e recursos de acessibilidade. A OM compreende um conjunto de técnicas que possibilitam a estas pessoas deslocarem-se com segurança e independência. Para isso, os sentidos remanescentes são acionados (Felippe, 2018).

Já a AD é um recurso de acessibilidade comunicacional, portanto, de Tecnologia Assistiva, que traduz, em palavras, informações visuais, tornando-as acessíveis a este público. Esse recurso, conforme Alves (2012) e Motta (2016), deve contemplar outros meios perceptivos, pois os estudantes com deficiência visual apreendem o mundo com todo o corpo. Segundo Silva (2021), a aprendizagem por uma única via sensorial fica empobrecida, sendo necessária uma abordagem multissensorial, a qual assumimos no serviço de OM, articulada à AD.

Assim, este trabalho objetiva relatar práticas de OM na interface com a AD, mediadas por pedagogas da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) da UFRN, junto a estudantes com deficiência visual que solicitam esse serviço.

2 MÉTODO

O trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase no aspecto descritivo, constituindo-se um relato de experiência das práticas de OM na interface com a AD, mediadas por pedagogas da SIA/UFRN, com estudantes que apresentam deficiência visual. Esse serviço visa possibilitar que eles se desloquem com independência, segurança e autoconfiança.

Para isso, são considerados os seguintes procedimentos: 1. solicitação do serviço de OM à SIA pelo estudante; 2. avaliação diagnóstica, considerando aspectos do contexto de vida, especificidades da perda visual, barreiras enfrentadas na UFRN, particularmente as relativas à locomoção, e as capacidades perceptivas remanescentes; 3. Realização de visita técnica aos espaços de locomoção; 4. Elaboração do plano de OM com construção de roteiros de AD; 5. Realização do serviço de OM; e 6. Avaliação do serviço.

Considerando os limites deste trabalho, nos deteremos nas mediações realizadas com duas estudantes. A primeira, com cegueira adquirida, é aluna de um curso de nível técnico no Instituto Metrópole Digital (IMD). A segunda, com cegueira congênita, cursa graduação na Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na mediação realizada com a estudante do curso técnico, identificamos que ela já havia passado por treinamento em OM e manejava bem a bengala. Durante a orientação, articulamos as técnicas de OM à AD para a construção do mapa mental do ambiente, contemplando na AD aspectos como a estrutura do prédio, cuja fachada, marcada por grandes círculos, assemelha-se a um “queijo suíço”. Optamos por utilizar essa analogia na AD por considerar que “muitas vezes promove uma inferência mais imediata para a pessoa usuária do recurso” (Cerejeira; Silva, 2024, p. 456).

Assim, a nosso ver, a interseção entre a OM e a AD configurou-se uma ação potencializadora da aprendizagem pela estudante, a qual fez uso da memória visual para a construção imagética do ambiente, sendo que, após a mediação, foi explorado por ela com autonomia.

Na mediação realizada com a estudante da graduação, constatamos que, ao

contrário do relato anterior, apesar de possuir bengala, esta praticamente não era utilizada. Isso porque a estudante contava com o apoio de um membro da família como guia-vidente. Ressalta-se que a família demonstrava insegurança quanto à estudante locomover-se sozinha. Assim, antes da OM, conversamos com um familiar sobre a necessidade de a estudante construir a autonomia.

Nessa mediação, os percursos nos quais a estudante se locomove foram explorados com AD, pois, conforme Cerejeira e Alves (2023), oferecer às pessoas com deficiência visual informações visuais por meio da AD é um exercício de alteridade, visto que sempre comunicam algo a partir da visualidade. Nesse sentido, após essa mediação, a estudante passou a utilizar a bengala e desenvolveu a autonomia para se locomover com independência. Ademais, a família da estudante sentiu-se segura para deixá-la locomover-se autonomamente.

4 CONCLUSÕES

Diante das mediações aqui relatadas, constatamos que a OM em interface com a AD potencializou os caminhos para a acessibilidade da pessoa com deficiência visual, oportunizando o acesso aos diversos espaços da universidade com autonomia e segurança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. *In*: VARELA, Maria da Conceição Bezerra; *et al.* **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores**: diálogo entre teoria e prática: Natal: EDUFRN, 2012. p. 87-103. v. 2.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2025

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. ALVES, Jefferson Fernandes. Alteridade e Audiodescrição: perspectivas dialógicas do olhar sobre a diversidade na prática pedagógica. **Revista Linguagem em Foco**, v. 15, n. 2, p. 66-78, 2023.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; SILVA, Katyuscia Maria da. Introdução à Audiodescrição. *In*: PESSOA, Katiene Symone de Brito; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). **Saberes específicos em atenção a estudantes diversos**. Natal: Caule de Papiro, 2024. p. 428-487.



FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. São Paulo: Laramara, 2018. v.3.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para a leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Didática da multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar. *In*: SILVA, Luzia Guacira dos Santos (org.). **Educação inclusiva**: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2021, p. 22-49. *E-book*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 002/2022 - CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022, que atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 26 jul. 2025.

75. O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: Análise da legislação vigente

FERREIRA, Francileya Emmanuely de Lemos; UNINTER, leyaa.ferreira@gmail.com

CRUZ, Eliane da Silva; UFPB, elianesc154@gmail.com

ARAÚJO, Marinalda Pereira de; UFPB, marinaldapereir4@gmail.com

NASCIMENTO, Elayne Suellen Guilherme Carvalho do; UFPB, elaynesuellen86@gmail.com

SILVA, Jacqueline Veríssimo Ferreira da; IFPB, jacqueline.silva@ifpb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no cenário educacional brasileiro, tem ampliando-se ações educacionais na perspectiva da educação inclusiva, voltadas à promoção do acesso e permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regulares. No que tange aos estudantes surdos, destaca-se a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Consolidando um importante marco legal na luta por direitos linguísticos e educacionais dessa comunidade.

A problemática baseia-se na seguinte reflexão: Como ocorre a atuação do TIL na sala de aula e o que preconiza as legislações? Dessa forma, nosso objetivo geral será o de compreender qual o papel do Tradutor Intérprete de Libras no ambiente educacional e o que indica as legislações vigentes. Desse modo, elencamos os seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a regulamentação do TIL a luz da Lei nº 12.319 (Brasil, 2010); Analisar a atuação desse profissional no âmbito educacional.

2 MÉTODO

A abordagem escolhida para a realização da presente pesquisa foi de natureza qualitativa e os procedimentos metodológicos foram de cunho bibliográfico, bem como documental (Gil, 2017). Nossas buscas se basearam em consultas online ao google acadêmico em teses, dissertações, artigos e periódicos que abordam a temática, a exemplo temos o artigo de Andrade *et al.* (2023) “A importância do/a intérprete de libras na sala de aula” e “Práticas inclusivas na educação especial: o papel do intérprete de libras na mediação escolar” do autor Lima (2025). Tomamos como marco temporal os trabalhos

publicados no período de 2019 - 2025 que foram baseados na Lei nº12.319/10. Também analisamos as legislações que versam sobre o papel do TIL no âmbito educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Legislações voltadas a garantia de acesso e inclusão dos estudantes surdos no contexto escolar

O papel do TIL mostra-se essencial para a mediação comunicativa entre o aluno surdo, os docentes e os demais membros da comunidade escolar. Sua atuação está respaldada pela Lei nº 12.319 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão e define suas atribuições, assegurando condições mínimas para o exercício adequado da função em ambientes educacionais.

Notamos um movimento crescente em prol da valorização da educação inclusiva para surdos no Brasil. Embora avanços significativos tenham sido alcançados, persiste a necessidade de ampliar políticas públicas e ações que assegurem a efetividade desses direitos, bem como o fortalecimento da formação e valorização dos profissionais envolvidos nesse processo.

3.2 Atuação do intérprete de libras em sala de aula

Com as garantias estabelecidas pelas legislações que tratam especificamente da educação especial, na perspectiva inclusiva, se faz presente a necessidade do TIL para o atendimento dos estudantes surdos nos diversos espaços do ambiente escolar. No que tange o atendimento na sala de aula, o intérprete atua por meio da interpretação (Português/Libras e Libras/Português) construindo pontes comunicacionais entre os ouvintes (professor, colegas) e o aluno surdo, bem como os demais atores sociais que interagem e fazem parte da vida deste dentro da escola, uma vez que o processo de ensino e aprendizado acontece para além do conteúdo ministrado em sala de aula.

O processo de tradução e interpretação precisa ser neutro para que a mensagem não perca o sentido e não sofra influências pessoais ou culturais por parte do intérprete, Quadros (2004, p. 43). Segundo o Código de Conduta e Ética, o TIL deve estar informado e atualizado sobre o que será ensinado em sala de aula e sobre inovações e atualizações de sinais específicos que vão surgindo na construção do conhecimento em diferentes áreas.

O TIL também pode atuar como suporte no atendimento especializado (AEE), facilitando o processo de comunicação entre o profissional e o aluno surdo. É importante destacar que o estudante surdo dispõe de atendimento integral enquanto estiver no ambiente escolar, facilitando todo o processo de aprendizagem, interação e seu desenvolvimento integral. Neste sentido Alves *et. al* (2010, p. 12) “nos diz que o AEE se trata de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração de conteúdo em Libras”. É importante destacar que o intérprete não é um professor auxiliar ou substituto, mas sim um profissional com competências específicas que agrega o trabalho do docente.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se após o exposto acima, que o trabalho do TIL em sala de aula é de extrema importância. A mediação que este profissional exerce em sala de aula impacta diretamente no sucesso da aprendizagem do aluno surdo. Neste sentido as leis que preconizam a presença deste profissional garantem a efetivação do direito do discente surdo em ser atendido na escola. Ademais, entendemos que ainda há muito a se fazer no que tange a inclusão de alunos surdos, porém notamos muitos avanços neste sentido.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Universidade Federal do Ceará; MEC/SEESP, 2010, p. 12.

ANDRADE, A. C. *et al.* A importância do/a intérprete de Libras na sala de aula. **Humanas Em Perspectiva**, v.10. 2023. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/1564>. Acesso em: 02 de jul 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 169, p. 1, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.



FEBRAPILS. **Código de Conduta e Ética**. Fortaleza, CE: Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais, 13 abr. 2014. 5 p. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduta-e-Etica.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa de São Paulo**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, J. V. de S.; LIMA, A. K. B. da S. Práticas inclusivas na educação especial: o papel do intérprete de Libras na mediação escolar. **Revista Saber Incluir**, v. 2, n. 3, 2025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2817>. Acesso em: 03 jul. 2025.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2004

76. O ENSINO INCLUSIVO DE RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: Uma pesquisa aplicada voltada à inclusão no ensino médio

FREITAS, Gabriel. Universidade Federal da Paraíba, irineugabriel26121@gmail.com

MELO, Safyra. Universidade Federal da Paraíba, safyrmello8@gmail.com

RODRIGUES, Silvio Sérgio. Instituto Federal da Paraíba, sergio.rodrigues@ifpb.edu.br

SILVA, Henrique Miguel. Universidade Federal da Paraíba, henrique.miguel.91@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O acesso à escola deve ser universal, sendo garantido condições adequadas a todos os educandos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) corrobora e fortalece o entendimento e a importância da universalização da escola para todos. Nesse sentido, propomos um plano de ensino inclusivo que envolve o trabalho com relações de gênero e sexualidade na educação básica.

Nessa perspectiva, conforme propõe Uchôa e Chacon (2022), a educação inclusiva não tem um público-alvo específico, logo, ela se destina a todas as pessoas. Os autores concebem a Educação Inclusiva como o princípio da equidade, sendo aplicado em situações reais e, por essa razão, a escola deve atender e incluir diversas realidades. Além disso, segundo Melo (2024), a escola suprimiu discussões relacionadas à opressão de gênero e LGBTfobia, a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixando de lado esses temas recorrentes na sociedade brasileira, "...a limitação desse debate, mais do que restringe, viola princípios de igualdade e liberdade de aprender e ensinar", (Melo, 2024, p. 164).

Para tanto, temos como objetivo apresentar uma proposta de ensino que envolve a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade na educação básica, a fim de que a escola se torne um espaço mais inclusivo. Dessa maneira, este trabalho visa contribuir com o combate a violências e discriminações relacionadas a questões de gênero e a LGBTfobia.

2 MÉTODO

Para o presente relato de experiência, utilizamos como base uma turma do 2º ano do ensino médio, ao propor um ensino inclusivo que envolve relações de gênero e

sexualidade, o qual foi desenvolvido no Círculo de Leitura realizado no Instituto Federal da Paraíba – Campus Cabedelo. Os Círculos de Leitura foram realizados ao longo de 4 (quatro) aulas, pelos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Gabriel Irineu de Freitas e Safyra Lima Freitas de Melo, do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba. Utilizamos como aporte teórico as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Cosson (2018;2022), Uchôa e Chacon (2022), Melo (2024), Louro (2001), Preciado (2003) e Butler (2024).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de ensino foi aplicada numa turma do 2º ano do ensino médio. Trabalhamos o Círculo de Leitura que “possui um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura”, conforme Cosson (2018, p. 71). Nesse sentido, trabalhamos um texto literário da Literatura contemporânea que traz discussões sobre as relações de gênero e sexualidade. O texto permitiu debater o controle social aplicado às identidades sexuais que, segundo Preciado, (2003), o sexo é uma forma de controle social. A heterossexualidade consiste num regime político que controla os corpos e oprime os que fogem da norma. Além disso, discutimos sobre os significados culturais assumidos pelo corpo masculino e o feminino que dependem de características biológicas, conforme Butler (2024).

Tivemos como resultado a participação da turma e o debate sobre o texto literário entre os alunos da turma, proporcionando um ambiente inclusivo, ao trazer essas discussões para a sala de aula, já que se trata de um tema pouco trabalhado na educação básica. A falta dessas discussões contribui com a exclusão no espaço escolar, já que há uma exclusão dos currículos escolares e, por isso, contribuindo para o aumento da discriminação e o preconceito relacionado as pessoas desviantes do padrão

heteronormativo. Dessa forma, segundo Uchôa e Chacon (2022), uma educação inclusiva deve reconhecer as diferenças e compreender a exigência de modos de trabalhos diversos para valorizar as potencialidades de cada pessoa e garantir a universalização do ensino.

4 CONCLUSÕES

Para este trabalho, tivemos como objetivo propor um plano de ensino com uma

proposta que envolve a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade na educação básica. Utilizamos como aporte teórico as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, Cosson (2018;2022), Uchôa e Chacon (2022), Melo (2024), Louro (2001), Preciado (2003) e Butler (2024).

Os resultados demonstraram a importância das propostas inclusivas para a educação básica. Logo, é necessário pensar na formação de professores para suprir essa lacuna que impacta diretamente na sociedade, já que a escola forma os cidadãos que futuramente atuarão no espaço social. Dessa forma, o ensino na educação básica pode se tornar mais inclusivo quando temas que envolvam as relações de gênero e sexualidade, voltados a discussão sobre os preconceitos e discriminações, forem incluídos no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

MELO, Iran. **Linguística Queer**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2024.

LOURO, G. L.. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.

PRECIADO, B.. **Multidões queer: notas para uma política dos "anormais"**. Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, p. 11–20, jan. 2011.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 21 jul. 2025.

77. O PAPEL ORIENTADOR DO PROJETO DE VIDA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior

ARAÚJO, Clarissa Janaína Maciel de; UFRN, clari-araujo@hotmail.com

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo, UFRN, lisiemel@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A partir dos desafios presentes no contexto escolar sobre o processo ensino e aprendizagem, no Ensino Médio, bem como no processo de transição deste nível de ensino para o Superior. E considerando os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas - NEE (incluindo os estudantes deficientes, neuroatípicos e neurodivergentes). A partir deste contexto destacamos a importância do Componente Curricular Projeto de Vida do Ensino Médio.

Para isso, este estudo tem como Título: **O PAPEL ORIENTADOR DO PROJETO DE VIDA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: transição do Ensino Médio para o Ensino Superior**. Caracteriza-se como um recorte de Pesquisa em andamento de Mestrado em Educação Especial, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEESP/UFRN - intitulado como: PROJETO DE VIDA PARA O ESTUDANTE COM

DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: uma ação coletiva à promoção da inclusão, com pesquisa em andamento, com enfoque para a Linha de Pesquisa, Processos de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Especial.

Desta forma, este estudo tem como problemática: Qual o papel do Projeto de Vida, na formação de professores, através do Componente Curricular Projeto de Vida para o Estudante com Deficiência, na transição do Ensino Médio para o Superior, numa Escola da Rede Estadual, no Rio Grande do Norte.

Como objetivo geral temos o de *analisar a importância do Projeto de Vida dos Estudantes com deficiência, na transição do Ensino Médio para o Superior, através de uma Cartilha Orientadora*. E como objetivos específicos, destacamos: a) *conhecer* a percepção didático e pedagógica dos Docentes sobre o papel do Componente Curricular

Projeto de Vida como mediador na transição do Ensino Médio para o Superior dos Estudantes com Deficiência; b) *desenvolver* enquanto produto de estudo um Documento Orientador, em forma de Manual que inclua, entre outros, sobre o papel do Projeto de Vida,

construído pelo próprio Estudante com Deficiência, como guia na transição do Ensino Médio para o Superior e c) *fomentar* formações de professores, a partir do produto técnico educacional (Cartilha Orientadora), de maneira planejada, articulada e documentada sobre a construção do Projeto de Vida para o Estudante com Deficiência.

O lócus é uma escola, aqui chamada de EEAMR, pertencente a rede estadual de ensino, situada na Cidade de Taipu, Estado do Rio Grande do Norte. Tendo como espaço a sala de aula regular em que os estudantes com deficiência têm aulas. Em 2025, ano de aplicação da pesquisa, o total de estudantes matriculados é de quinhentos e vinte e cinco (525), sendo que deste total, dezenove (19) é diagnosticado com algum tipo de deficiência e/ou Necessidade Educacional Específica (NEE). Possui 02 (dois) Professores do Componente Curricular Projeto de Vida e 02 (dois) Professores da Educação Especial.

Sobre a estrutura curricular do ensino médio, partimos de 2017, após a aprovação da Reforma Curricular do Ensino Médio, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE), cujos componentes curriculares básicos obrigatórios (Formação Geral Básica – FGV) ganharam uma parte flexível, chamada de Itinerários Formativos, constituídos por: Eletivas, Trilhas de Aprofundamento e Projeto de Vida, que passaram a fazer parte desta estrutura curricular, conforme a BNCC (2017).

Neste contexto de reestruturação curricular, destacamos o Componente Curricular Projeto de Vida que traz na sua ementa geral uma ampliação sobre as práticas educativas do Professor como agente mediador neste processo de construção. Conforme Vygotsky (1995) ao citar que o planejamento articulado docente deve ser pensado conforme as dificuldades e limitações dos estudantes, reconhecendo e respeitando as particularidades dos estudantes na forma de aprender e se desenvolver e nos recursos necessários para a aprendizagem.

1.1 Sobre as matrículas e perfis dos Estudantes no Ensino Médio na EEAMR, lócus da Pesquisa

Tabela 01: Demonstrativo das Matrículas de Estudante com Deficiência na EEAMR/2025 e o quantitativo de acesso ao Ensino Superior

ANO	TIPOS DE DEFICIÊNCIA	TOTAL DE MATRÍCULAS/ESTUDANTES	APROVAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS
2023	Transtorno do Espectro Autista (TEA) (02), baixa visão (03), intelectual (08), física (01); múltipla (01) e asma (01).	12	00
2024	Transtorno do Espectro Autista (TEA) (01), baixa visão (01), intelectual (06), física (01); Paralisia Cerebral (01).	08	00
2025	Transtorno do Espectro Autista (TEA) (04), baixa visão (02), intelectual (10), Paralisia Cerebral (01). TDAH (03)*, Dislexia (01)*, Diabetes (01)*, Alergias (02)*. *Não considerados público-alvo da Educação Especial, entretanto é citado no sistema Sigeduc, como deficiências.	18* *Estes dados foram coletados até o período de matrículas, março/2025.	Estaremos observando o processo de inscrição até a realização das provas e resultados. Uma vez que este ano em curso da pesquisa está sendo aplicada na escola. Ressaltando sobre o papel do projeto de vida.

Fonte: Educacenso/Sigeduc/SEEC/RN

É importante citar que apesar da ausência de aprovações nas Universidades do público-alvo da Educação Especial, nesta instituição houveram aprovações de estudantes sem deficiência matriculados na Escola, entretanto nenhum resultado de aprovação de estudante com deficiência. Desta forma, podemos questionar quais são os fatores que

impedem esta participação dos estudantes com deficiência no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). E neste contexto destacamos o papel do Projeto de Vida na transição de ensino.

2 MÉTODO

Esta Pesquisa tem Natureza Qualitativa, descritiva exploratória (GIL, 2017), baseada numa abordagem crítica-dialética, voltada para uma Pesquisa de Campo, em relação ao processo ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, na transição do Ensino Médio para o Superior.

Sobre a pesquisa do tipo exploratória, Gil (2008) afirma que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (Gil, 2008, p.27)

Os procedimentos para a realização desta pesquisa estão sendo as seguintes:

- 1º Realização de levantamento de documentos oficiais e bibliográficos que conceituam e respaldam sobre o Estudante com Deficiência, em transição do Ensino Médio para o Superior, sobretudo relacionado ao Projeto de Vida;
- 2º Por meio da observação do campo empírico - EE Adão Marcelo da Rocha - identificamos os espaços de aprendizagem, rotina dos Estudantes com Deficiência e planejamento docente. Esta ação está sendo registrada em diário de campo;
- 3º Entrevistas Semiestruturada: Com os Professores do Projeto de Vida, em relação a mediação na construção do Projeto de Vida e o papel deste Projeto para o Estudante com deficiência no Ensino Médio para o Superior;
- 4º Elaboração do Produto: desenvolver a construção de um subitem, dentro do Manual Orientador (Produto da Pesquisa de Mestrado/PPGEESP/UFRN), sobre o papel do Componente Curricular Projeto de Vida para o Estudante com Deficiência, em transição do Ensino Médio para o Superior, com a finalidade de ser anexado como Apêndice no PPP da Instituição.

Sobre o armazenamento dos dados coletados, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 15/8/20182, sobre a anonimização dos dados pessoais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da pesquisa, em andamento, esperamos que a temática contribua de forma significativa, no processo de ensino e aprendizagem do lócus, através da efetivação sobre o papel do Componente Curricular Projeto de Vida para o Estudante com Deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, na transição do Ensino médio para o Superior, atuando como um espaço de voz e escuta, em relação dos sonhos, desejos, profissão e mundo acadêmico daqueles estudantes. Tudo isso de

maneira planejada e articulada, pelo Professor do Componente, estimulando autonomia e possibilidades para os estudantes, apesar das necessidades específicas e diagnósticos de cada um. E que a Cartilha Orientadora seja utilizada como mediadora do planejamento docente, aliado ao Plano Educacional Individualizado – PEI para a construção do Projeto de Vida daqueles estudantes, tanto para a Escola pesquisada, quanto para as demais Escolas da Rede Estadual do Estado do RN. Além destas, que ela sirva de modelo didático e pedagógico para outras escolas brasileiras de Ensino Médio.

4 CONCLUSÕES

Diante do contexto inclusivo, acreditamos o quanto esta pesquisa será significativa para o processo de ensino e aprendizagem do Estudante com Deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, bem como à promoção da autonomia e participação deles acerca de seus interesses pelo futuro, ocasionado pelo Projeto de Vida de cada um e orientado de maneira articulada pelo Professor do Componente. Assim, oportunizar o ensino destes estudantes é o mesmo que humanizar e tornar possível uma formação mais humana, leve, dinâmica, participativa e possível de chances para o estudante com deficiência, gerando-o voz, estímulo e protagonismo juvenil, apesar das limitações psíquicas, intelectuais, motoras e sociais. Garantido assim, uma ponte entre o Ensino Médio e o Superior.

Este estudo, também, contribuirá para a interação entre todos os estudantes da Instituição, independente se tem ou não alguma deficiência, permitindo uma construção coletiva, através das trocas entre os pares e também entre os professores. O que reforça a ideia de Vygotsky (1989) sobre mediação e a relação com o outro, expressados na construção dos Projetos de Vida.

Neste processo de pensar o futuro, como uma possibilidade para todos, a ação do aprender se torna possível. Além disso, as possibilidades, após o período escolar do Ensino Médio, se descortinam surgindo novas possibilidades no ambiente acadêmico vislumbrando o Ensino Superior, o mundo do trabalho ou nos diversos espaços sociais em que se sintam parte e instigados a crescer e contribuir de modo a exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

. **Reformulações do Ensino Médio**. *Holos* (Natal. Online), v.6, p.71-91, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Ministério da Educação –MEC, 2023.

LOPES, A. C. (2019). **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**. *Retratos Da Escola*, 13 (25), 59–75.
<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é. Por quê. Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

SEEC/RN. Portaria nº 141, de 02 de fevereiro de 2018. **Institui Comissão Estadual destinada a implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte – BNCC/RN**, e dá outras providências. Diário Oficial do Rio Grande do Norte, 2018.

. **Portaria nº 356, de 08 de outubro de 2019**: Estabelece as Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Rio Grande do Norte, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Lev S. Obras Complementares. Tomo Cinco. **Fundamentos da Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

78. OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSOS DIDÁTICOS INCLUSIVOS: Contribuições para a educação de Pessoas com Deficiência

SANTOS, Mariana Izabel Souza. UAST-UFRPE, mariana.izabel@ufrpe.br

ALMEIDA, Isledna Rodrigues. UAST-UFRPE, isledna.rodrigues@ufrpe.br

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é um dos pilares fundamentais da educação. Entretanto, a busca por uma educação inclusiva e de qualidade ainda representa um desafio no cenário educacional brasileiro.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) reforçar o compromisso de garantir acesso, permanência e aprendizagem em condições equitativas, para as pessoas com deficiência torna-se imprescindível a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem suas necessidades específicas e promovam essa equidade no acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, os recursos educacionais, dentre eles, os Objetos de Aprendizagem (OA), surgem como proposta promissora pois são recursos digitais interativos e adaptáveis que, ao priorizarem a acessibilidade, favorecem a autonomia e o aprendizado. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar o potencial dos OA como recursos didáticos inclusivos, com base em revisão de literatura científica e documentos oficiais.

2 MÉTODO

Com o objetivo de identificar avanços no uso de objetos de aprendizagem e seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência (PcD), este estudo propõe uma revisão de literatura baseada em pesquisa bibliográfica. Para isso, foram aplicados métodos sistemáticos de busca e seleção de artigos científicos.

A pesquisa foi conduzida por meio de buscas realizadas nas seguintes bases de dados acadêmicas e repositórios institucionais: ScieLO (Scientific Eletronic Library Online), Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e repositórios digitais da IFSC, UNESP,

UFSM e UFSCar. Ao todo foram identificados e analisados 20 artigos, dos quais apenas 8 se enquadram nos critérios estabelecidos, por abordarem diretamente a aplicação de OA. A busca foi feita utilizando termos como: “Pessoas com Deficiência (PcD)”,

“Educação Inclusiva”, “Objetos de Aprendizagem (OA)” e “Recursos Didáticos Inclusivos”. A triagem considerou estudos que abordavam diretamente a aplicação de OA em contextos inclusivos, com impactos no processo de aprendizagem e reflexões sobre a acessibilidade dos recursos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura analisada evidencia que os OA, quando elaborados com planejamento pedagógico e fundamentados nos princípios da acessibilidade, são eficazes na promoção de experiências educacionais mais significativas para pessoas com deficiência. Estudos como o de Mourão e Netto (2016) demonstram que a implementação sistemática de padrões técnicos e diretrizes de acessibilidade no desenvolvimento de OAs resulta em recursos educacionais mais eficazes e adaptáveis, particularmente no contexto do ensino superior.

Ferraz e Minuzzi (2017) comprovaram a eficiência pedagógica de um objeto de aprendizagem acessível, ao constatarem que a incorporação de recursos em Língua Brasileira de Sinais (por meio do aplicativo Hand Talk) promoveu melhores resultados na aprendizagem de conceitos matemáticos entre estudantes surdos, com significativo aumento no engajamento e compreensão dos conteúdos. O estudo de Pinto (2021) destaca que essas ferramentas digitais tornam o ambiente de aprendizagem mais participativo e inclusivo. A pesquisa de Carneiro e Silveira (2014) apontam que os OA também contribuem para superar barreiras atitudinais e estruturais, ao mostrarem que a acessibilidade é viável por meio do uso criativo da tecnologia.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios. A falta de formação docente no uso de tecnologias assistivas, a escassez de materiais adaptados e os custos técnicos e financeiros são entraves para a ampla adoção dos OA. Além disso, a maioria dos recursos existentes é voltada para estudantes sem deficiência, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à produção e distribuição de materiais acessíveis. A articulação entre universidades, escolas, centros de tecnologia assistiva e redes de ensino é essencial para garantir a qualidade e a relevância desses recursos.

4 CONCLUSÕES

Os Objetos de Aprendizagem acessíveis, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, configuram-se como recursos centrais na promoção da equidade educacional e

da aprendizagem significativa para estudantes com deficiência. Ao diversificarem as formas de apresentação dos conteúdos e possibilitarem interações significativas, os OA fortalecem a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e acolhedora.

Entretanto, sua efetiva inserção depende de investimentos em formação docente, infraestrutura digital e políticas públicas que incentivem a produção e circulação de materiais acessíveis. Com um compromisso institucional e social com a educação inclusiva, é possível consolidar os OA como estratégias pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Denize Pacheco de. **O uso da tecnologia digital na inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Trabalho acadêmico. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1879>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BARDY, Livia Raposo. **Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores**. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6c40fa48-52db-4281-9da6-a1e6d66807b>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista**, p. 235–260, 202 . Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38662>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Flávia Tófani; NEGREIROS, Rivani Lopes; ARAÚJO, Rosenéri Lago de S. A educação inclusiva e o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/495>. Acesso em: 18 jul. 2025.

REZENDE, S.; PINTO, S. O uso de tecnologias digitais em objetos de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: um levantamento de teses e dissertações brasileiras. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 11, n. 3, p.



30-50, 2021. Disponível em:

https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/900.

Acesso em: 17 jul. 2025.

YAMAOKA, E. J.; GAUTHIER, F. O. Objetos digitais: em busca da precisão conceitual.

Informação & Informação, v. 18, n. 2, p. 77–97, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.5433/1981-8920.2013v18n2p77>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MOURÃO, Andreza Bastos; NETTO, José Francisco de Magalhães. Modelo Inclusivo de Desenvolvimento e Avaliação de Objetos de Aprendizagem Acessíveis para o Ensino Superior em Computação. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 27., 2016. **Anais** do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 698-712. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2016.698. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/309892180_Modelo_Inclusivo_de_Desenvolvimento_e_Avaliacao_de_Objeto_de_Aprendizagem_Acessiveis_voltados_para_o_Ensino_Superior_em_Computacao>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FERRAZ, Simone Tonatto; MINUZZI, Reinilda de Fátima Berguenmayer. **Objeto Virtual de Aprendizagem com Acessibilidade em Libras**: Possibilidades para o Ensino e Aprendizagem das Quatro Operações Matemáticas. 2017. Artigo (Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível

em:<<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13228>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

79. O PERFIL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS PELO NAI NO CFP/UFCG: Um estudo quantitativo

SILVA, Valéria Andrade da. Psicóloga; UFCG, valeria.andrade@tecnico.ufcg.edu.br

SILVA, Thales Fabricio da Costa. UFCG, thalescostaprof@gmail.com

DELFINO, Islania Andrade de Lira. UFCG, islania.andrade@professor.ufcg.edu.br

PEREIRA, Alexandre Wallace Ramos. UFCG, alexandre.ufcg.adm@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre foi uma preocupação das sociedades desde a antiguidade, pois havia a necessidade de preservação da cultura, linguagem e hábitos de um povo ou civilização. Porém, o acesso a essa educação sempre foi um privilégio de poucos, geralmente das classes sociais privilegiadas (Santos, 2021).

Ao considerarmos a história da educação para pessoas com deficiência (PCD), pode-se dizer que as limitações foram ainda maiores e os desafios para o alcance de uma educação inclusiva ainda perpassam os dias atuais, pois apesar da promulgação de leis que garantam os direitos das pessoas com deficiência, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência promulgado em 2015, a presença efetiva de pessoas com deficiência nas escolas regulares ainda enfrenta obstáculos, condição que particularmente refletem no âmbito do ensino superior.

Neste sentido, o presente estudo justifica-se pela necessidade de acompanhar os avanços alcançados referentes às políticas inclusivas no ensino superior, e para tanto tem como objetivo apresentar o perfil dos estudantes PCD que alcançaram o ingresso no ensino superior no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e que são atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

2 MÉTODO

O estudo é baseado em uma pesquisa documental de caráter descritivo. Para tanto, utilizou-se os bancos de dados do NAI, referentes aos estudantes PCD matriculados e vinculados a esse serviço no período letivo 2025.1.

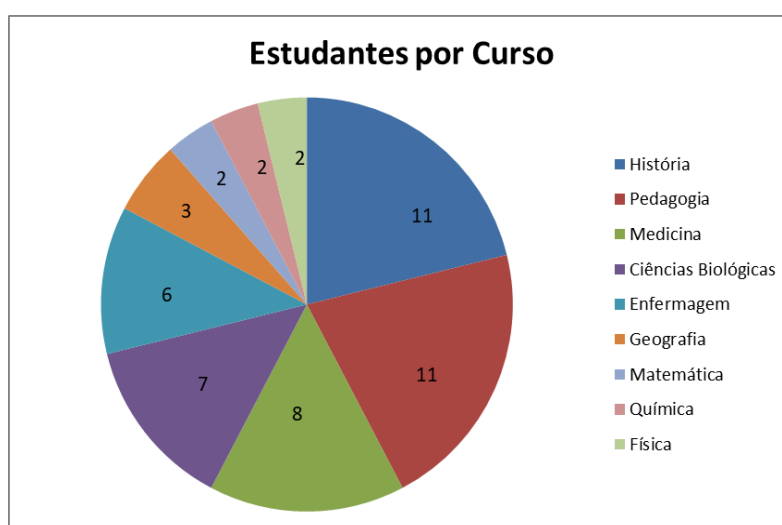
Ressalta-se que a pesquisa utilizou dados institucionais e agregados, respeitando a anonimização das informações, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, no período letivo 2025.1, o CFP conta com 2.136 estudantes matriculados. No entanto, quanto ao número de estudantes que se autodeclaram pessoa com deficiência (PCD), foi possível identificar o total de 84 estudantes no período anterior (2024.2). Ressalta-se que, devido à recente migração dos sistemas internos para o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), os dados específicos referentes à autodeclaração de PCD no semestre 2025.1 ainda não se encontram disponíveis no novo sistema.

Desse universo de estudantes PCD do CFP, 52 discentes são acompanhados pelo NAI e se vinculam em maioria ao curso de história (11) e pedagogia (11). Uma condição que pode estar atrelada a tradição do campus de ser um polo de formação de professores ou ao perfil dos cursos de licenciatura de exigirem menos estrutura física e oferecerem maior flexibilidade pedagógica, diferentemente de um curso da área da saúde, que tem uma alta exigência técnica, prática e física. Esse dado é detalhado na Figura 1.

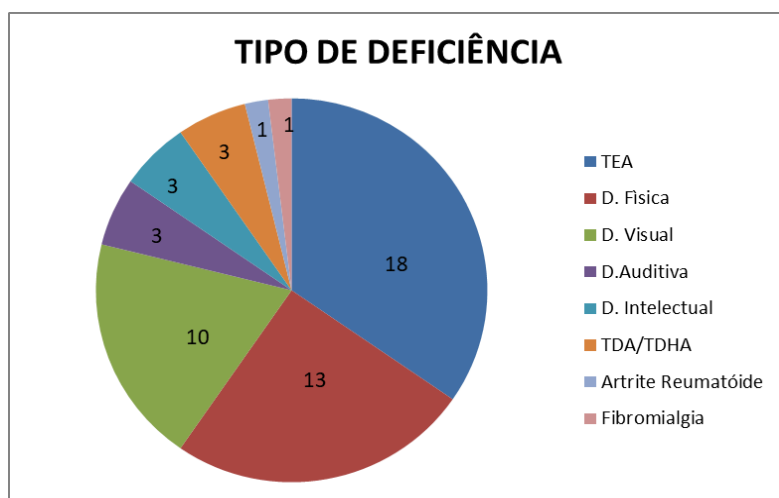
Figura 1 – Estudantes PCDs matriculados no CFP/UFCG



Fonte: base de dados do NAI/CFP/UFCG referente ao período letivo 2025.1

Já no que se refere ao perfil das deficiências dos estudantes acompanhados pelo NAI, destaca-se em primeiro lugar os estudantes PCD com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (18 dos 52), conforme se pode acompanhar na figura 2.

Figura 2 – Tipos de Deficiências dos estudantes acompanhados pelo NAI/CFP/UFCG



Fonte: base de dados do NAI/CFP/UFCG referente ao período letivo 2025.1

Esse número provavelmente está relacionado a ascendente visibilidade e diagnóstico do transtorno nos últimos tempos, o que tem repercutido também no ensino superior. Dado que sinaliza a importância da comunidade acadêmica se preparar ainda mais para atender as especificidades do TEA, direcionando práticas para o gerenciamento em áreas como a comunicação, socialização, organização da aprendizagem.

Em segundo lugar estão os discentes com deficiência física (13 dos 52), o que demanda uma necessidade de maior investimento nas estruturas arquitetônicas, a fim de permitir o deslocamento desses estudantes de forma independente. Vale ressaltar que, enquanto NAI, algumas ações são estruturadas previamente ao seu ingresso, como: salas/laboratórios no térreo, mesa para cadeira de rodas e o profissional de apoio escolar. Além disso, o NAI pode somar serviços de outros perfis, como: acadêmico, pedagógico, comunicacional, psicossocial e educacional, plano pedagógico, caso haja necessidade.

4 CONCLUSÕES

Assim, pode-se dizer o perfil dos estudantes atendidos reforça a necessidade de ampliar ações formativas e fortalecer a cultura institucional de acessibilidade e equidade, pois apesar da existência do NAI ser um avanço no cumprimento das diretrizes legais de inclusão, a equipe ainda enfrenta desafios estruturais e de pessoal, visto que não é exclusiva.

Além disso, o perfil diversificado dos estudantes acompanhados aponta a necessidade de ampliação das estratégias de suporte no processo de adaptação e à permanência desse público, pois o acesso é apenas o primeiro passo do percurso de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm .Acesso em: 15 de julho de 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 15 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei 13146/2015** - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 15 de julho de 2025.

SANTOS, Cássia R. G. **História da educação**. Editora Senac, São Paulo, 2021.

80. O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

SANTIAGO, Sandra A. S.; Universidade Federal da Paraíba, sandraassantiago@gmail.com

LIMA, Maria Clara M. de; Universidade Federal da Paraíba, claralima582@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva coloca a necessidade de a escola se adequar às diferentes necessidades dos estudantes, de modo que elas não constituam obstáculos a sua permanência e aprendizagem. É fato que a Educação Especial como modalidade, dar suporte a alguns grupos de estudantes, como os com deficiência, ou com o transtorno do espectro autista (TEA), por exemplo. Contudo, a diversidade de aprendizes que enfrentam desafios no processo é muito mais abrangente, cabendo à escola, em qualquer nível ou contexto, atender a todos (Brasil, 1996; 2008; 2015).

Sabendo que há uma carência formativa em prol da inclusão, conforme revelam as pesquisas (Brandão e Ferreira, 2013; Kishimoto, 2002; Kramer, 2008), compreende-se que o olhar da psicopedagogia pode ser um importante aliado nesse sentido. Por isso, o presente trabalho (parte de um projeto extensionista em andamento), tem por objetivo contribuir com a inclusão de crianças com necessidades específicas de aprendizagem (NEA) na Educação Infantil, trazendo o olhar psicopedagógico para esse contexto.

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, vinculada ao projeto “Inclusão na Educação Infantil”, iniciado em agosto/2024. Com base nos instrumentos, se caracteriza como pesquisa-ação: “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (...)” (Gil, 2002, p. 55).

Conta com a presença de estudantes de Psicopedagogia (UFPB) em atuação com professores da instituição parceira (Projeto Aponte), que atende 14 crianças (C1, C2, C3...), em situação de vulnerabilidade social, entre 3-6 anos de idade, que possuem NEA de origens diversas.

As ações extensionistas foram:

- a) imersões no cotidiano da instituição;
- b) observação participante com registro das NEA;
- c) elaboração de proposta de intervenção;
- d) realização das intervenções e registro;
- e) Análise comparativa dos dados (antes e depois);
- f) elaboração do relatório final.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento foram vivenciadas as etapas “A”, “B”, “C”. A etapa “D” encontra-se em andamento e as etapas “E” e “F” serão feitas em sequência. A etapa A ocorreu na instituição, com total acesso aos documentos e registros das crianças e diálogo frequente com os profissionais. Para a etapa “B” se associaram momentos de estudo/ pesquisa sobre a educação infantil e sobre as NEA, cujos dados podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 1: Necessidades específicas

CRIANÇA	NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM
C1	Dificuldades de atenção, concentração, fala, em seguir comandos, respeitar limites, regras. Suspeita de deficiência auditiva.
C2	Suspeita de TEA, com características de: ecolalia, timidez, pouco contato visual, dificuldades de comunicação e interação social, choro indiscriminado e atraso na fala.
C3	Agressividade, dificuldades na coordenação motora fina, respeitar limites, socialização, regras, rotina. Instabilidade emocional.
C4	Isolamento. Resistência. Dificuldade em interação, comunicação em grupo, participação, colaboração, fala. Timidez excessiva.
C5	Atraso na fala. Dificuldade na aquisição de conceitos e motricidade fina.
C6	Insegurança. Necessidade de estímulo na motricidade fina.
C7	Diagnóstico de TEA com características: rigidez cognitiva, seletividade alimentar, medos indiscriminados, atraso de fala, controle dos esfíncteres.
C8	Comportamento desafiador e autoritário. Dificuldades de interação, seguir rotina, regras e limites. Alta competitividade.
C9	Diagnóstico de TEA, com características: pouca autonomia, dificuldades na socialização, seguir

	comandos, coordenação motora, atraso na fala. Necessidade de mediação constante.
C10	Comportamento autoritário, dificuldade em lidar com a frustração. Trocas fonéticas.
C11	Insegurança. Pouca tolerância à frustração. Trocas fonéticas.
C12	Dificuldade em concentração, coordenação motora fina, socialização.
C13	Sujeito ausente.
C14	Sujeito ausente.

Fonte: Dados das autoras.

Com base nos dados, na etapa C se propuseram atividades individuais e coletivas, considerando as NEA e articuladas aos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2018). Na etapa “D” foram ofertadas atividades com música, dança e contação de histórias, circuitos psicomotores, jogos interativos etc. a fim de estimular a coordenação motora fina, atenção, concentração, domínio de conceitos (tamanho, cor, forma etc.), além de valores como: respeito, cooperação, autonomia e tolerância.

4 CONCLUSÕES

Os resultados, até o momento, indicam que a presença do psicopedagogo no ambiente escolar da Educação Infantil favorece a implantação do paradigma inclusivo, pois, agrega ao cotidiano escolar, um olhar sobre o desenvolvimento infantil que se cerca de atenção as diferenças e compreende como estas podem afetar o processo de aprendizagem, propondo estratégias interventivas individuais e coletivas fundamentais no arcabouço teórico da área, em diálogo com a BNCC - Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. T. & FERREIRA, M. *Inclusão de crianças com Necessidades educacionais especiais na educação infantil*. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 19, n. 4. P. 487-502, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394*. Brasília: MEC, 1996.
BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146*. Brasília: Senado, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 12/6/2025.



GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.

81. PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

CARVALHO, Amanda Vitoria Corcino de. Graduada da UFRN, amanda.carvalho.121@ufrn.edu.br

JACINTO, Roseéllene Rúdrya Freire. Graduada da UFRN, rudrya.freire.704@ufrn.edu.br

SILVA, Fernanda Karina Vieira da. Graduada da UFRN, karina.silva.150@edu.br

SILVA, Eloyse Albino da. Graduada da UFRN, eloyse.albino.704@ufrn.edu.br

PESSOA, Katiene Symone de Brito. Professora Doutora da UFRN, katienesy@ufrn.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo observa-se que a Educação Especial apresenta diferentes perspectivas de atendimento que estão ancoradas de acordo com concepções construídas historicamente. Entretanto, os estigmas socioculturais desde a antiguidade têm sido observados na contemporaneidade com uma percepção caritativa, médica ou social, as quais, com exceção da última, têm promovido barreiras segregacionistas, e evidenciando práticas capacitistas (Corrent, 2016). Buscando conhecer as percepções, no contexto atual e no ambiente universitário, o presente trabalho, produzido no componente curricular, *Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva*, do curso de Pedagogia, durante o semestre 2025.1, buscou investigar a percepção de estudantes universitários sobre a pessoa com deficiência; e identificar experiências relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

2. MÉTODO

Para responder os objetivos, utilizamos a aplicação de questionário eletrônico com estudantes universitários que estivessem cursando durante o primeiro semestre de 2025. Foi aplicado um questionário, por meio do *google forms*, com 15 questões divididas em três blocos, a saber: I perfil do participante; II percepção em relação à pessoa com deficiência; e III experiências envolvendo pessoas com deficiência. A pesquisa se enquadra em uma investigação de abordagem qualitativa por buscar analisar, por meio da interpretação, os dados não numéricos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi disponibilizado nas redes sociais de WhatsApp, objetivando atingir o maior número de estudantes universitários. O *google forms* ficou aberto por 24h, totalizando 1 dia. Como resultado, obtivemos vinte e nove (29) respostas de estudantes universitários, sendo 12 respondentes do curso de Pedagogia. Os resultados revelam que 79,3% são jovens entre 18 e 25 anos de idade e 86,2% se declararam do gênero feminino. Os resultados demonstram ainda que 48,3% dos respondentes estão entre o 4º e o 6º período, indicando uma maior concentração em fases intermediárias da graduação. Isso sugere que esses estudantes já vivenciaram uma parte significativa da rotina universitária. A pesquisa revelou que 55,2% dos respondentes nunca cursaram componente curricular que abordassem sobre o tema Educação Especial ou inclusão. Das experiências, foi apontado que 51,7% não têm colegas com deficiência na turma de graduação e que apenas 48,3% possuem colegas com deficiência. Esses dados mostram que mais da metade dos estudantes não estudam com alguém com deficiência. Isso nos leva a refletir sobre a dificuldade e barreiras que são impostas para os estudantes com deficiência chegar às universidades e os desafios vivenciados quando ingressam.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa aplicada com estudantes do ensino superior com o objetivo investigar a percepção de estudantes universitários sobre a pessoa com deficiência; e identificar experiências relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, demonstrou que ainda há uma perpetuação das concepções médicas e principalmente caritativas. Um dos fatores que contribuem para o fortalecimento destas ideias é o currículo dos cursos de graduação, os quais não oferecem aos seus estudantes componentes voltados à discussão da Educação Especial/Inclusiva. Além disso, a falta de preparo das próprias instituições de ensino para receber e manter estudantes com necessidades específicas em seus cursos também é extremamente evidente. Em sua obra “O que é deficiência”, Débora Diniz (2007) deixa nítido que as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência não são causadas pela deficiência, mas sim por uma sociedade despreparada e pouco preocupada em se adaptar aos diferentes estilos de vida que os



seres humanos podem assumir.

REFERÊNCIAS

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade à contemporaneidade:** a deficiência e suas concepções. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000089, 22/09/2016. Disponível em: < <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes> >. Acesso em: 15/05/2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** [S.l.]. Editora Brasiliense, 2007. Disponível em: < <https://cameta.ifpa.edu.br/documentos-do-campus/2017/35-o-que-e-deficiencia-debora-diniz/file> >. Acesso em: 10 mai. 2025.

82. PODEMOS BRINCAR COM A INCLUSÃO?

SANTIAGO, Sandra A. S.; Universidade Federal da Paraíba, sandraassantiago@gmail.com

SIQUEIRA, Gessirlândia de C.; Universidade Federal da Paraíba, cassiasiq1@gmail.com

FÉLIX, Maria L. C. de O.; Universidade Federal da Paraíba, mlcof@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

Quando pesquisas revelam que, somente três a cada dez crianças com deficiência, de fato, estão participando das atividades escolares, e que a escola ainda é o ambiente onde mais ocorrem situações de discriminação¹, logo, se percebe que ainda há muito por fazer em prol da inclusão. Nesse sentido, Diskin e Roizman (2021) refletem que é, somente por meio da educação que atitudes, comportamentos e valores podem ser ressignificados.

Sem desconsiderar todos os demais fatores (sociais, estruturais, econômicos, culturais etc.) que colaboram com a inclusão, destaca-se o papel da formação docente como um pilar para assegurar que a escola seja um lugar com todos e para todos, em todos os níveis e por toda a vida, como defende organismos internacionais e a legislação brasileira (CF, 1988; LDB, 1996; LBI, 2015).

Diante disto, o presente resumo, é parte de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo geral: contribuir com a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia para o uso do lúdico no desenvolvimento de práticas inclusivas na Educação Infantil. A mesma vem se desenvolvendo junto a uma instituição do terceiro setor que atende, atualmente, catorze crianças em situação de vulnerabilidade social, entre 3-6 anos de idade, algumas com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), no bairro das Indústrias, em João Pessoa, na Paraíba.

2 MÉTODO

Nessa direção, para contribuir com a formação inicial dos licenciandos se optou por uma pesquisa exploratória, do tipo Pesquisação, método onde as intervenções e a produção do conhecimento se interrelacionam, conforme defende Thiollent (2011), buscando intervir numa realidade dada.

A proposta vem se desenvolvendo desde fevereiro/2025 e segue até outubro deste ano, seguindo as seguintes etapas: a) Observação participante; b) Imersão na rotina escolar; c) Pesquisa de jogos e brincadeiras com formato colaborativo; d) Planejamento, adaptação e vivência das brincadeiras e jogos; e) Observação e registro em formulário específico; f) Elaboração de novas intervenções com base nas necessidades de estímulo aos comportamentos, atitudes, valores inclusivos e g) elaboração de relatório.

Atualmente já foram vivenciadas as etapas “a”, “b”, “c”, “d” e encontra-se em andamento a etapa “e”, já as etapas “f” e “g” serão vivenciadas posteriormente. Participaram do processo todas as crianças da instituição (14) e as atividades ocorrem de segunda a sexta-feira, no turno da manhã (7h30 às 11h30) na sala destinada às atividades coletivas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a fase A, foi conhecido o ambiente, recursos, espaços e a rotina escolar que se pauta na proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Na fase B, puderam se envolver na rotina e observar as crianças em atividades diversas. Dessa fase, foi possível identificar comportamentos contrários à inclusão, como: competitividade e falta de colaboração. Na fase C, de escolha dos jogos e brincadeiras e suas adaptações, a fim de imprimir viés colaborativo, eliminando a competitividade, foi necessário momentos de estudo e reflexão sobre a temática.

Na fase D passaram às vivências de diferentes brincadeiras e jogos selecionados dentro da rotina escolar. Os mais usados foram jogos de encaixe, montagem, trilha, quebra-cabeça etc., enquanto as brincadeiras envolveram dança, canto, roda, faz de conta, circuito, pega-pega, amigo colorido, jogo da serpente, dança das cadeiras etc. Nelas, os principais materiais utilizados foram: bolas, bambolês, cadeiras, argolas, tatames, copos, cestos, cordas, almofadas, steps, cama elástica etc.

Durante as vivências, enquanto parte das graduandas realizava a atividade, intervindo positivamente nos comportamentos inclusivos, outra parte procedia a observação individualizada e coletiva das crianças, registrando dados para preenchimento do formulário específico, a posteriori. Atualmente, as graduandas estão na fase E, procedendo os registros para dar sequência às demais fases.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa tem proporcionado às graduandas em Pedagogia, uma oportunidade de aprendizagem que as habilita ao desenvolvimento de práticas inclusivas, fazendo uso do lúdico como principal recurso didático (jogos e brincadeiras), ao mesmo tempo que, compatível com as necessidades das crianças pequenas, um potente estímulo aos comportamentos colaborativos, respeitosos, portanto, inclusivos com relação às crianças que possuem o TEA. Por outro lado, nas crianças com o TEA, as pesquisadoras ressaltam o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia e melhoria nas habilidades de comunicação e interação social com os colegas, além da diminuição na frequência de comportamentos estereotipados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146. Brasília: Senado, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 12/6/2025.

DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. Paz. Como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas. 4ª edição. São Paulo: Pallas Athenas, UNESCO, 2021.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

83. PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

Relato de experiência da EEEE Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira

ALMEIDA, Welita Gomes de. EEEE Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira - FUNAD,
welita.almeida1@professor.pb.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência de práticas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, vinculada a FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência) João Pessoa/ PB, durante o 2º semestre do ano letivo de 2023, em turma de Atendimento Educacional Especializado.

O AEE é destinado aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino e tem as seguintes atribuições: “identificar, elaborar, produzir, organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino” (MEC/ SEESP, 2009).

O objetivo deste trabalho foi desenvolver práticas para a promoção do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência; Reduzir as barreiras para participação na vida escolar; Produzir materiais pedagógicos adaptados; Trabalhar com jogos e materiais concretos.

As bases teóricas estão alinhadas a concepção de inclusão escolar apresentada por Zerbato e Mendes (2018), que versam sobre práticas pedagógicas inclusivas como “Formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado”. As autoras apontam para a participação colaborativa de toda equipe escolar e o conceito do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), sinalizando para os professores e demais profissionais da Educação a adotarem modos de ensino e materiais que possam ser utilizados de forma eficiente por todos os estudantes, respeitando seus estilos e ritmos de aprendizagem.

2 MÉTODO

O trabalho teve como ponto de partida a organização dos instrumentos de coleta de dados dos alunos para avaliação individual, o qual é identificado em práticas do AEE como: Estudo de Caso. A aplicabilidade desse instrumento é realizada através de levantamento de informações da escola regular; dados do contexto familiar; histórico do aluno já existente na escola; ficha de matrícula, laudo entre outros.

A partir dos dados coletados e das primeiras experiências com os alunos e a família, partimos para a elaboração do plano do atendimento educacional individualizado (PAEE) que contempla desde as dificuldades e singularidades dos alunos, bem como as habilidades a serem desenvolvidas. Neste instrumento descrevemos ainda os recursos e metodologias utilizadas para cada caso individualmente.

As práticas foram realizadas em turma composta por 10 participantes/alunos que foram acompanhados através dos registros escrito e fotográfico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O público alvo participante do projeto em maior número é composto por alunos com deficiência intelectual, apresentando dificuldade de construir conhecimentos e de demonstrar sua capacidade cognitiva; Limitações associadas a áreas da conduta adaptativa na sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, entre outros.

Os atendimentos se desenvolveram através de estímulos ao processo mental, como por exemplo, atividades que envolvam a atenção, concentração, percepção visual, memória, imaginação, criatividade, linguagem. A vivência com os alunos dentro do Transtorno do Espectro Autismo trabalhamos a partir de atividades adaptadas, materiais e cadernos estruturados, recursos concretos e pistas visuais. Outro recurso amplamente utilizado são as rotinas dos atendimentos, para dar uma previsibilidade do tempo de atendimento e as tarefas que precisam cumprir.

Figura 1: Registro Fotográfico de práticas AEE



Fonte: A autora

4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos a partir das práticas do AEE demonstram que os participantes obtiveram avanços no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguagem e socioemocional, reduzindo possíveis dificuldades enfrentadas no contexto da sala de aula comum. No que refere-se à prática do protagonismo, ressaltamos o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas atividades de vida diária, bem como a rotina na escola regular.

A Contribuição com o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, com vistas a sua autonomia e protagonismo: locomoção, rotina escolar, rotina de casa, normas de convívio social, são aspectos trabalhados, mas que permanecem em construção. Esses fatores demandam tempo de estimulação e permanecem no plano de atendimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n.1, p. jan-jun, 2008.

BRASIL. **Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 24 Jan.



2010.

ZERBATO, Ana Paula. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, pp. 147-155, 2018. Disponível em:
<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2807340211>

84. PLANEJAMENTO SEMANAL NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA: Estratégia de Enfrentamento da Ansiedade Acadêmica – Um Relato De Experiência

FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes. Universidade Federal da Paraíba, gislaynemarinho@gmail.com

SILVANO, Isabel Maria Conceição. Universidade Federal da Paraíba, isabel.maria.silvano@gmail.com

VIDAL, Vitória Nunes. Universidade Federal da Paraíba, vickynunesvidal@gmail.com

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e. Universidade Federal da Paraíba, adrianagaiao@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Durante a trajetória educacional, os aprendentes são expostos a diferentes formas de planejar seu cotidiano com o intuito de consolidar a aprendizagem. Entretanto, ao ingressar no ensino superior, muitos estudantes se deparam com uma nova realidade marcada por desafios e exigências próprias da vida adulta. Muitas vezes, chegam ao ambiente universitário com hábitos de estudo já estabelecidos, porém ineficazes para essa nova fase, o que pode impactar negativamente na qualidade da aprendizagem e no desempenho acadêmico (Entwistle, 2018).

Valente, Lara e Lourenço (2024), destacam o planejamento como uma ferramenta significativa para a autorregulação do tempo, combate à procrastinação e melhora do desempenho acadêmico. Por meio do mapeamento da rotina é possível realizar um levantamento das demandas do indivíduo, e através de sua organização, é possível observar uma diminuição da ansiedade frente às demandas acadêmicas.

Nesse sentido, a psicopedagogia exerce um papel essencial ao auxiliar o discente a desenvolver autoconhecimento e estratégias personalizadas de organização. O presente trabalho objetiva apresentar o planejamento semanal como uma ferramenta para diminuição da ansiedade diante das demandas acadêmicas.

2 MÉTODO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência que, conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), caracteriza-se como uma abordagem com propósito de evidenciar momentos significativos vivenciados durante a realização de ações. A experiência aqui relatada foi desenvolvida no Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante - CAPpE.

As informações foram coletadas de forma qualitativa, por meio de observação direta, durante os atendimentos psicopedagógicos, com foco na aplicação e acompanhamento do recurso “planejamento semanal”. Esse instrumento foi utilizado de forma contínua ao longo das sessões, sendo adaptado conforme as necessidades identificadas. O planejamento foi estruturado com base na organização da rotina semanal, distribuindo horários de estudo, lazer, sono e outras atividades do cotidiano.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo de acompanhamento psicopedagógico, foi possível observar níveis elevados de ansiedade relacionados às demandas acadêmicas, os quais se manifestavam por meio de dificuldades de organização e sobrecarga nas semanas de maior exigência. Diante desse cenário, foi proposta a utilização do planejamento semanal como ferramenta de intervenção, visando promover uma melhor gestão do tempo e reduzir a ansiedade frente às atividades universitárias.

Nas primeiras semanas, a implementação do planejamento semanal contemplou a organização gradativa de horários de estudo, sono e lazer, considerando o ritmo e a rotina do aprendente. Inicialmente, foram observadas dificuldades em seguir a programação estabelecida. No entanto, com o decorrer das sessões, houve maior adesão à proposta, refletindo em melhorias no foco, no cumprimento das tarefas e na percepção de controle sobre as demandas.

Com o avanço do acompanhamento, foram introduzidas estratégias de estudo e ferramentas de organização, como o Método Pomodoro, que contribuíram para o aprimoramento do planejamento. Nessa etapa, observou-se uma crescente autonomia na estruturação da rotina semanal, com inserção de momentos de descanso e lazer essenciais para a manutenção da produtividade e do equilíbrio emocional.

Ao longo das sessões, a utilização do planejamento semanal oportunizou mudanças no comportamento ansioso dos discentes, proporcionando ao aprendente uma visão mais clara de suas demandas, diminuindo hábito de procrastinação, na prática da organização dos estudos. A previsibilidade da rotina e o senso de controle favorecido pela organização personalizada revelaram-se elementos importantes para o bem-estar e desempenho acadêmico, evidenciando a relevância do planejamento semanal como uma estratégia de

enfrentamento da ansiedade no contexto universitário.

4 CONCLUSÕES

Por fim, o trabalho permitiu evidenciar o planejamento semanal como uma ferramenta viável nas intervenções psicopedagógicas, especialmente no enfrentamento da ansiedade relacionada às demandas acadêmicas. Sua aplicação demonstrou a importância da organização da rotina para a promoção do bem-estar e do equilíbrio emocional no contexto universitário. Assim, reforça-se o valor dessa estratégia como recurso no trabalho psicopedagógico, contribuindo para a prática de profissionais da área que atuam com estudantes em situação de sobrecarga ou desorganização acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ENTWISTLE, N. Student learning and academic understanding. London: Academic Press, 2018.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- VALENTE, S.; LARA, S. D.; LOURENÇO, A. Planning Time Management in School Activities and Relation to Procrastination: A Study for Educational Sustainability. **Sustainability**, v. 16, n.16, p. 1-18, 2024.

85. PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Metodologias ativas como caminho para a inclusão e a justiça social

OLIVEIRA, Jully do Nascimento. Universidade Federal da Paraíba, jullynascimento06@gmail.com

SILVA, Wellina de Lima da. Universidade Federal da Paraíba, wellina489@gmail.com

DANTAS, Yasmim Almeida. Universidade Federal da Paraíba, yasmim.dantas@academico.ufpb.br

FERNANDES, Marcos Túlio. Universidade Federal da Paraíba, literatulio@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que carrega consigo um compromisso de eticidade com os alunos, objetivando reparar as desigualdades históricas no acesso à educação e à escolarização. Essa modalidade de ensino atende cidadãos com trajetórias e histórias de vida marcadas por trabalho precoce, exclusão, negação aos seus direitos, discriminações e, conseqüentemente, o apagamento da sua identidade e cidadania. Nesse âmbito, o ensino de Língua Portuguesa necessita ir além da alfabetização técnica, incorporando novas práticas pedagógicas, as quais valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, ao invés de enxergá-los como tábulas rasas, as experiências de vida e os múltiplos letramentos dos educandos. Diante disso, a partir das experiências do PIBID em uma escola pública no Município da cidade de Cabedelo, este trabalho busca refletir sobre o uso das metodologias ativas como estratégias de promoção da inclusão educacional, engajamento crítico e justiça social.

2 MÉTODO

O presente trabalho é de natureza qualitativa, na forma de relato de experiências, vivenciadas no projeto de iniciação à docência (PIBID) na turma do ciclo III em uma escola na cidade de Cabedelo. As atividades aplicadas foram: Projetos temáticos, rodas de conversas, leitura de textos multimodais e a sala de aula invertida - considerando as realidades dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das pesquisas, percebe-se que as metodologias ativas têm potencial para promover as autonomias dos alunos, gerar pertencimento e motivação. Ao trabalhar temas voltados a identidade, cidadania, moradia, relação com familiares por meio da leitura e produção de textos orais e escritos, observou-se maior participação, ampliação do repertório, relatos e trocas de experiências.

Desse modo, essa proposta permitiu a ressignificação da leitura e da escrita como práticas sociais, valorizando o sujeito e a sua realidade. Assim, a metodologia “faz jus” ao cotidiano dos discentes e promove a sua autonomia, combatendo a invisibilidade social. Bebo do pensamento de Freire (1996): Ensinar exige respeitar a autonomia do estudante reconhecer a sua história.

4 CONCLUSÕES

A experiência descrita mostra que as metodologias ativas, quando se trata do contexto do Ensino de Jovens Adultos, representam não apenas uma estratégia didática, mas uma proposta ética e humanizadora frente ao processo educativo. Desse modo, o ensino de língua portuguesa é um grande instrumento para cessar com o ensino bancário (Freire, 1996) ainda presente na educação tradicional, promovendo valorização da escuta, autonomia, protagonismo dos discentes.

Logo, as metodologias ativas mostraram-se eficazes na EJA ao promover autonomia, engajamento e pertencimento, valorizando as vivências dos estudantes e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Inovar nesse contexto não depende de tecnologia, mas da escuta sensível e do reconhecimento das trajetórias dos educandos. Uma educação inclusiva demanda práticas flexíveis e contextualizadas, que estimulem o pensamento crítico e a transformação social, reafirmando a EJA como espaço de resistência e reconstrução de direitos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.



DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: desafios da diversidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 57-68, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/185>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15–33.

86. PLANEJAR PARA APRENDER: Um relato sobre organização visual e engajamento com apoio psicopedagógico

VIDAL, Vitória Nunes; UFPB, vickynunesvidal@gmail.com

FREIRE, Josefa Gislaine Marinho Gomes; UFPB, gislaynemarinho@gmail.com

SILVANO, Isabel Maria Conceição; UFPB, isabel.maria.silvano@gmail.com

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e; UFPB, adrianagaiao@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O uso de aplicativos digitais tem modificado o modo como os estudantes aprendem, ao favorecer o engajamento, a personalização do ensino, o acesso facilitado às informações e a organização do conhecimento (Barbosa, Portes, 2023). Essa mudança tecnológica reflete a transformação significativa na forma como se acessa, organiza e aplica o saber no cotidiano acadêmico, exigindo também um olhar crítico e ético sobre o uso dessas inovações.

Além disso, o uso de elementos visuais, como imagens, diagramas e vídeos, tem crescido nas rotinas de estudo e em ambientes educacionais. Além disso, a memória visual de curto prazo funciona melhor quando os objetos estão organizados. O cérebro tende a lembrar das relações entre eles, influenciado tanto pelo foco intencional quanto por estímulos visuais relevantes (Jiang, Olson, Chun, 2000; Quattrone, *et. al.* 2021). Nessa perspectiva, os métodos visuais facilitam os processos co-criativos, democratizam decisões e tornam os processos de aprendizagem mais transparentes e organizados (Shortt, Warren, 2019).

Diante dessa nova realidade, torna-se essencial compreender como essas tecnologias estão sendo integradas às rotinas de estudo de maneira funcional e consciente. O relato de experiência, nesse sentido, permite explorar práticas reais e reflexivas que vão além da simples adesão à tecnologia. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de utilização de aplicativos digitais e as demandas acadêmicas combinadas, buscando compreender os impactos dessas ferramentas na organização, produtividade e aprendizagem.

2 MÉTODO

Esse processo foi conduzido respeitando as habilidades e entraves do paciente. Diante das dificuldades de organização nos estudos, foi realizada uma análise reflexiva sobre os recursos visuais e digitais utilizados ao longo da rotina acadêmica. A partir dessa observação, foi feito um levantamento de ferramentas previamente experimentadas, considerando suas funções e níveis de efetividade percebida. Para aprimorar a aprendizagem, a organização visual e os estímulos visuais foram elaborados a partir do uso de aplicativos digitais específicos, como Notion e Canva. Essas ferramentas permitiram estruturar informações, tarefas e ideias de forma interativa e personalizada, facilitando o planejamento e a visualização dos conteúdos.

- Notion: foi utilizado para organizar tarefas, projetos e informações de forma visual e personalizada, com quadros, listas e checklist que facilitam o acompanhamento do estudo.
- Canva: foi empregado para produzir materiais visuais atraentes e didáticos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a utilização dos aplicativos Notion e Canva como suporte à organização visual, foi possível observar, de forma qualitativa, avanços no processo de aprendizagem do paciente. O Notion contribuiu para uma maior clareza na organização das tarefas e conteúdos, permitindo um acompanhamento da rotina de estudos com mais independência. Enquanto o uso do Canva possibilitou a criação de materiais visuais personalizados, o que tornou os conteúdos mais atrativos e estimulantes. Tais ferramentas favoreceram o protagonismo do paciente, permitindo que ele compreendesse, planejasse e executasse suas tarefas sem depender constantemente de mediação externa, demonstrando maior motivação e senso de controle sobre sua rotina acadêmica.

Antes da implementação das ferramentas, o paciente alegava sobrecarregar-se diante das demandas acadêmicas, como dificuldade em iniciar tarefas. A introdução do Notion, possibilitou uma melhora significativa na gestão do tempo, com aumento na regularidade dos estudos e sensação de controle. O Canva, por sua vez, despertou maior interesse pelos conteúdos ao permitir a criação de resumos visuais e mapas mentais.

4 CONCLUSÕES

Portanto, a experiência relatada evidenciou o potencial que o uso de recursos digitais como o Notion e o Canva, quando aliados à mediação psicopedagógica, ao favorecer a organização visual, o engajamento e o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. A personalização das ferramentas contribuiu para tornar os estudos mais significativos, especialmente diante de dificuldades de planejamento e manutenção da rotina. Este relato reforça a importância do olhar psicopedagógico e da construção conjunta de estratégias de aprendizagem, adaptadas às necessidades reais do sujeito. Recomenda-se o uso intencional e orientado dessas plataformas como apoio complementar às estratégias psicopedagógicas.

REFERÊNCIAS

QUATTRONE, P. *et. al.* Beyond the visible, the material and the performative: shifting perspectives on the visual in organization studies. **Organization Studies**, [S. l.], v. 42, p. 1197-1218, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01708406211033678>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SHORTT, H.; WARREN, S. Grounded visual pattern analysis: photographs in organizational field studies. **Organizational Research Methods**, [S. l.], v. 22, p. 539-563, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1094428117742495>. Acesso em: 23 jul. 2025.

JIANG, Y.; OLSON, I.; CHUN, M. Organization of visual short-term memory. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 683-702, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.3.683>. Acesso em: 24 jul. 2025.

87. POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA SOCIAL: Avanços na Inclusão de Estudantes da Educação Especial no Ensino Superior

ROCHA, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira, Universidade Federal do Ceará,
anarebecapsi@gmail.com

LUSTOSA, Francisca Geny, Universidade Federal do Ceará, franciscageny@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa disposições que fortalecem a inclusão de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior (ES), especialmente, aquelas implementadas após a publicação do Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013).

A educação inclusiva no Brasil tem sido fortalecida por políticas públicas, leis e diretrizes que buscam garantir o direito ao acesso, à permanência e à participação dos estudantes público da Educação Especial, em todos os níveis de ensino. Esses dispositivos orientam as instituições na implementação de práticas que promovam acessibilidade, equidade e valorização das diferenças. Apesar da necessidade de ampliação das políticas públicas, os marcos legais desenvolvidos representam avanços importantes na construção de um sistema educacional mais justo. Muitas dessas iniciativas, não apenas ampliam oportunidades, mas também contribuem para a transformação social, e minimizam a marginalização histórica das pessoas com deficiência.

2 MÉTODO

Este estudo, de caráter qualitativo e teórico-documental, tem como objetivo conhecer dispositivos legais que fortalecem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior. Foram buscados

documentos legais que orientam as políticas de acessibilidade nesse nível educacional, especialmente aqueles lançados a partir do Documento Orientador do Programa Incluir (2013). O estudo teve como foco dispositivos que incidem em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conhecer o arcabouço normativo que orienta as políticas de inclusão no Ensino Superior é fundamental para compreender os avanços e desafios enfrentados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Os dispositivos legais destacados neste estudo resultam da busca por iniciativas que contribuem para o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes público da Educação Especial.

Nesse contexto, o Programa Incluir, criado pelo MEC em 2005 e regulamentado em 2013, busca incentivar a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, promovendo ações nos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação, pesquisa e extensão. Essa iniciativa articula-se a tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), configurando-se como um marco na institucionalização da acessibilidade no ES.

Complementarmente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 da Agenda 2030 da ONU, reforçam o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis, destacando a importância de ambientes de aprendizagem inclusivos, seguros e acessíveis.

No plano nacional, a Lei nº 13.409/2016 ampliou as ações afirmativas ao garantir reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino técnico e superior das instituições federais. Contudo, dados de 2023 revelam que apenas 3.072 estudantes com deficiência ingressaram no ES por meio das cotas, o que representa uma pequena parcela dos 153.656 beneficiados, indicando que os avanços legais ainda não se traduziram em inclusão proporcional e efetiva.

Mais recentemente, o Plano Nacional Novo Viver sem Limites, instituído pelo Decreto nº 11.793/2023, reafirma o compromisso com os direitos das pessoas com

deficiência por meio da eliminação de barreiras e da ampliação de oportunidades em diversas áreas, incluindo o ES. Entre suas ações, destacam-se o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, a criação de observatórios universitários de monitoramento, a formação de professores bilíngues em Libras e a contratação de profissionais de apoio.

Como instância consultiva no âmbito da ANDIFES, o CONACESSI, criado em 2024, vem consolidando seu papel na articulação dos Núcleos de Acessibilidade, no apoio técnico

às IFES e na promoção de diretrizes institucionais que visem à eliminação de barreiras e à ampliação da participação dos estudantes público da Educação Especial, reafirmando o compromisso com a equidade no ES.

4 CONCLUSÕES

A partir dos dispositivos legais voltados à promoção da acessibilidade no ES, observa-se um avanço significativo na consolidação de políticas públicas comprometidas com a inclusão. As iniciativas discutidas evidenciam esforços articulados entre diferentes esferas institucionais e governamentais para garantir o direito à educação com qualidade, equidade e participação.

No entanto, apesar dos avanços normativos e programáticos, a presença de estudantes com deficiência nas universidades públicas e privadas ainda é limitada. Esse cenário reforça a necessidade de implementação de ações mais efetivas, integradas e permanentemente monitoradas, tanto pelas instâncias governamentais quanto pelas instituições de ES, a fim de assegurar o acesso, a permanência e a participação acadêmica desse público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ações do MEC cobrem todas as dez metas globais do ODS 4.** Agência Gov, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202406/acoes-do-mec-cobrem-todas-as-dez-metas-globais-do-ods-4>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023:** Divulgação dos Resultados. Brasília:Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 249, p. 1, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-



2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador:** Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2025.

88. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INFLUÊNCIA DO CAPACITISMO NA VIDA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; UFPB, alyceliberato2@gmail.com

BEZERRA, Andreza Vidal; UFRN/PPGED, andrezavidal@hotmail.com

MORAIS, Vitória Monteiro de; UFPB/PPGE, vitoriamonteiomorais2288@gmail.com

DANTAS, Taísa Caldas; UFPB/PPGE, taisha.cd@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O capacitismo é o preconceito contra a pessoa com deficiência podendo ser expresso em forma de discriminação, negação de direitos, violência física, psicológica entre outros. Fernandes e Denari (2017) afirmam que essas situações ocorrem independente do nível social ou escolaridade da pessoa estigmatizada. Embora muitos avanços legislativos tenham sido alcançados em prol da inclusão deste grupo, a sociedade contemporânea ainda reproduz práticas excludentes, sobretudo no ambiente escolar.

A exclusão escolar motivada pelo capacitismo, cria um ambiente atroz que impede que a pessoa com deficiência exerça o pleno proveito dos seus direitos. Por vezes o capacitismo é expresso de forma sutil ou subliminar, estando associado a visão da pessoa com deficiência a partir dos estigmas socialmente construídos, geralmente esse tipo de expressão tende a não ser questionado ou percebido, diferentemente do capacitismo óbvio e visível o que revela o quanto o preconceito ainda é naturalizado como se fosse algo aceitável (Vendramin, 2019).

Tendo em vista as circunstâncias apresentadas, esse estudo tem como objetivo analisar as percepções docentes sobre a influência do capacitismo na vida escolar de estudantes com deficiência e suas implicações no processo de escolarização.

2 MÉTODO

Esse estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa com estudo de campo. Segundo Tuzzo, Santos e Braga (2023) O estudo qualitativo detém-se nas características da realidade que não podem ser quantificadas, preocupando-se em compreender e explicar a dinâmica dos vínculos sociais. O campo dessa pesquisa foi uma escola estadual que oferta

apoio às pessoas com deficiência localizada na Paraíba. Os sujeitos participantes do estudo foram duas professoras com idades entre 43 e 53 anos que atuam na EJA da instituição. Essa pesquisa está vinculada a um projeto de extensão universitário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos apontam que muitos estudantes com deficiência, enfrentam ou já enfrentaram barreiras atitudinais relacionadas à convivência com seus pares sem deficiência dentro do ambiente escolar, como evidencia o relato da professora Lourdes¹, que descreve uma situação vivida em uma instituição onde trabalha no Atendimento Educacional Especializado “teve menino que deixou de ir de ser atendido porque tinha vergonha porque chamavam ele de doidinho “Ah tu vai pra sala dos doido”” e no relato da professora Ana onde descreve que alguns docentes têm “Impaciência com o tempo deles”. As falas demonstram o quanto o capacitismo atitudinal afeta o público-alvo da Educação Especial, fazendo com que eles se sintam desestimulados a exercerem seus direitos por serem induzidos a um autojulgamento negativo de si mesmos. Possebon e Possebon (2024) afirmam que a pessoa envergonhada tem tendência a não querer ser vista.

O relato da docente Lourdes também evidencia o capacitismo metodológico, visto que, muitos docentes “não querem adaptar as atividades nem as provas”. Entende-se que muitas são as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência dentro do contexto escolar, muito disso se dá pelo pensamento de que esse grupo deve se adaptar ao meio e não ao contrário. A professora Ana também ressalta que muitos estudantes da EJA “têm medo de ir pra a escola regular” por conta dos preconceitos que já foram vivenciados nesse espaço. Morais (2024) afirma que enquanto a pessoa com deficiência conviver em um local que limita a sua participação, ela continuará vivenciando situações que restringem a sua autonomia causando desvantagem.

¹ Nome fictício para preservar a identidade das participantes. Aprendizagem, motivação, autoestima e consequentemente na identidade desses sujeitos.



4 CONCLUSÕES

O estudo evidencia que o capacitismo reverbera de forma negativa no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, tendo seus prejuízos expressos na aprendizagem, motivação, autoestima e consequentemente na identidade desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 26, n. 50, p. 77-89, dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432017000300077&lng=pt&nrm=iso. acessos em 27 mai. 2025.

MORAIS, Vitória Monteiro de. **Vivências de educação emocional para pessoas com deficiência: um caminho para o empoderamento**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa, PB, 2024, p. 55.

POSSEBON, Elisa Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. **Vivência Emocional: Teoria e prática da educação emocional**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2024.

TUZZO, Simone Antoniaci; SANTOS, Inês Guerra; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O caráter dialógico da pesquisa qualitativa. **New Trends in Qualitative Research**, [S. l.], v. 19, e864, 2023. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-77702024000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2025.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, 2019.

89. PROGRAMA TUTORIA INCLUSIVA: Relato de uma ação formativa no contexto da UFRN

SOARES, Ana Leila de Melo; UFRN, leila.soares@ufrn.br

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira; UFRN, livia.oliveira@ufrn.br

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; UFRN, elaine.moura@ufrn.br

TRINDADE, Paula Batista da; UFRN, paula.trindade@ufrn.br

PESSOA, Katiene Symone de Brito; UFRN, katienesy@ufrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se registrado um crescimento expressivo no acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior (ES) brasileiro, sobretudo a partir das políticas de acesso, como as que asseguram a reserva de vagas (Brasil, 2016; UFRN, 2021). Tal realidade impõe desafios à universidade, que necessita fortalecer suas políticas institucionais, de modo a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

No âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dentre os serviços institucionais destinados à permanência estudantil, destaca-se o Programa de Orientação e Tutoria Inclusiva, promovido pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade

(SIA) em articulação com a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), onde estudantes da graduação atuam como tutores de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE).

Para tanto, há um processo formativo contínuo, com uma perspectiva crítica e transformadora, em consonância com os princípios da Política de Inclusão e Acessibilidade (RESOLUÇÃO CONJUNTA nº 002/2022 – CONSEPE/CONSAD/UFRN), a qual destaca a valorização da formação e capacitação dos envolvidos, com ênfase na inclusão e acessibilidade. Ademais, ela estimula o desenvolvimento de projetos que integrem inovações metodológicas, tecnológicas e práticas voltadas à promoção da inclusão, nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional (UFRN, 2022).

À luz das diretrizes institucionais, a partir de 2024, a formação já ofertada aos participantes do Programa, passou a ser desenvolvida como Projeto de Extensão, a fim de

possibilitar a articulação entre a universidade e a sociedade, reafirmando o compromisso institucional com a consolidação de uma cultura de inclusão.

Com isso, o objetivo deste trabalho é descrever a essa experiência formativa que é voltada ao fortalecimento da permanência e do êxito acadêmico de estudantes público- alvo da Educação Especial, além de evidenciar os elementos significativos de sua concepção, implementação e contribuição para a construção de uma universidade mais acessível, equitativa e comprometida com a diversidade.

2 MÉTODO

Este é um relato de experiência com uma abordagem qualitativa, foco descritivo e reflexivo, considerando as experiências dos tutores, tutorados, professor/técnico colaborador e equipe técnico-educacional da SIA/UFRN. Essa abordagem favorece a articulação entre teoria e prática, promovendo espaços de escuta, acolhimento e mediação pedagógica.

Em 2024 foram realizados nove encontros de formação, com duração de duas horas cada, pela plataforma Google Meet, com temas sugeridos pelos tutores nos momentos de avaliação. Participaram 40 estudantes, envolvendo tutores, tutorados e público externo que atuaram na função de apoio pedagógico na Educação Básica e em outras instituições de ES.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto revelou-se uma estratégia eficaz na formação de estudantes para atuação com o público-alvo da Educação Especial, tanto no ES quanto na rede pública de Educação Básica. Esta experiência fortaleceu o compromisso com a permanência, o sucesso acadêmico e a inclusão social de estudantes com deficiência, fato que evidenciou a relevância da tutoria como estratégia institucional de apoio à inclusão no ES, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação de graduandos comprometidos com práticas educacionais mais justas, acessíveis e democráticas. De acordo com Cavalcante (2022), no contexto do ES, a Tutoria Inclusiva configura-se como uma estratégia de apoio pedagógico baseada na colaboração entre pares, valorizando a construção coletiva do conhecimento. E para além do suporte acadêmico, essa prática constitui-se como um instrumento de promoção da inclusão de pessoas com NEE, de capacitação e formação da comunidade

universitária.

4 CONCLUSÕES

A experiência relatada no âmbito da Tutoria da UFRN evidenciou o potencial transformador das ações formativas voltadas à promoção da acessibilidade, permanência e sucesso acadêmico de estudantes público-alvo da Educação Especial no ES. Ao articular teoria e prática por meio de uma abordagem colaborativa, o programa reafirmou o papel das universidades públicas na consolidação de uma cultura institucional inclusiva, comprometida com os direitos humanos, a equidade educacional e a justiça social.

Os resultados apontam que a Tutoria Inclusiva, concebida como estratégia formativa e de apoio pedagógico, promoveu o fortalecimento da trajetória acadêmica dos estudantes com NEE e a formação de tutores sensibilizados e capacitados para atuar em contextos educacionais diversos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, solidárias e democráticas.

A continuidade e ampliação dessa iniciativa são fundamentais para o avanço das políticas de inclusão, constituindo-se como prática inspiradora para outras instituições de ES comprometidas com a educação como direito de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

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

CAVALCANTE, Jéssica Beatriz da Silva. *A tutoria inclusiva na trajetória de discentes da UFRN: desafios e contribuições*. 2022. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022. Atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Resolução nº 248/2021, de 19 de outubro de 2021. Institui grupo suplementar de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível

médio e cursos de graduação da UFRN.

90. PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES QUE MINISTRAM AULAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIOS DE ENSINO

TRINDADE, Paula Batista da. UFRN, paulabatistadatrindade@gmail.com

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. UFPB, lisiemel@gmail.com

DIAS, Maria Aparecida. UFRN, maria.dias@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, as políticas públicas e ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior foram intensificadas, inserindo-se em um contexto mais amplo de inclusão social desse grupo. A Universidade tem deixado de atender apenas a elite da sociedade e se tornado mais diversa (Eco, 2019, p. 10).

Todavia, estudos revelam que a permanência de estudantes com deficiência no ES é permeada por algumas dificuldades, tais como estigma social, baixa expectativa do corpo docente em relação ao estudante e precariedade na formação dos professores universitários para lidar com esse público (Camargo, 2020; Martins, 2016).

Nesse contexto de ES, em cursos da área da saúde, entre outros, as aulas práticas em laboratório de ensino são essenciais para a integralização do currículo, pois fazem parte da carga horária do curso. No entanto, conforme Amorim e Medeiros Neta (2024), há uma escassez de estudos sobre a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência em aulas práticas realizadas em laboratórios no Ensino Superior, tanto no que se refere ao uso da tecnologia assistiva quanto à aplicação de metodologias de ensino sob uma perspectiva inclusiva.

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de mestrado já defendida pelo programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a qual teve como objetivo geral analisar, no contexto das aulas práticas em laboratórios da Faculdade de Ciências da Saúde (FACISA/UFRN), os recursos didáticos e as demandas formativas que podem contribuir para uma prática docente inclusiva.

2 MÉTODO

Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com base em autores como Bogdan e Biklen (1994), Gil (2008) e Nunes *et al.* (2015). A Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi foi o campo de investigação e os participantes foram: dois docentes de laboratórios de ensino, quatro estudantes – sendo dois com deficiência e dois sem deficiência – e dois técnicos de laboratório que participam das aulas práticas em dois laboratórios do curso de graduação em nutrição. Levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo contemplando os principais marcos legais e autores relevantes para a pesquisa e a observação das aulas práticas em laboratórios, bem como entrevista semiestruturada com os participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que as aulas práticas em laboratórios de ensino devem ter a participação plena dos estudantes com deficiência, assim como nos demais espaços no contexto universitário com o objetivo de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem, como dispõe o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Também vislumbramos a escassez de pesquisas relacionadas às aulas práticas de laboratórios no ensino superior.

Com o intuito de ter aulas mais inclusivas, a pesquisa resvala na necessidade de formação específica para professores que ministram aulas práticas em laboratórios de ensino, na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como forma de propiciar condições efetivas de ensino e aprendizagem no ensino superior nesses espaços. Ainda conforme os dados obtidos em nossa pesquisa, observou-se que existe uma lacuna na formação dos professores que atuam em aulas práticas, pois muitos deles estão inseridos e isolados em suas rotinas, o que dificulta que vislumbrem práticas de ensino mais inclusivas para suas atuações.

Dessa forma, nossa pesquisa de mestrado apresentou uma proposta de formação direcionada aos professores que ministram aulas práticas em laboratórios de ensino. A formação é semipresencial, com dois encontros síncronos e on-line e três encontros presenciais em um laboratório. São abordados conceitos gerais sobre a Educação Inclusiva (inclusão, dimensões da acessibilidade, barreiras, entre outros) sob a perspectiva do DUA, além de apresentar alguns exemplos exitosos que podem auxiliar na inclusão de estudantes

com deficiência nos laboratórios de aulas práticas.

4 CONCLUSÕES

Diante da escassez de estudos acerca da inclusão de pessoas com deficiência em aulas práticas de laboratório no Ensino Superior, nossa pesquisa se mostra como inovadora. Apesar da proposta de formação docente apresentada na dissertação de mestrado, não houve possibilidade de aplicá-la para detalhar seus resultados, o que deu início a uma pesquisa de doutorado já iniciada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Acreditamos que uma formação colaborativa, orientada pelo DUA e direcionada aos professores e técnicos que atuam em aulas práticas de laboratórios no Ensino Superior propiciará uma prática mais inclusiva para os estudantes com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Erico Gurgel; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Uso de tecnologias assistivas no ensino nas ciências da saúde: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2584-2601, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14943>. Acesso em: 28 jun.2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, jan./jul. 2020.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 27. ed. rev. e aum. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2008.

INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2023**: divulgação dos resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.



MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de alunos cegos**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22407/1/LisieMarleneDaSilveiraMeloMartins_DISSERT.pdf Acesso em: 08 fev. 2021.

NUNES, Débora Regina de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; ALCHIERI, João Carlos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Pesquisa educacional**. Natal: EDUFRN, 2015. 274 p. Disponível em: [pesq_educ_WEB.pdf](#). Acesso em: 28 jun. 2025.

91. PERFIL OCUPACIONAL E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: A atuação da Terapia Ocupacional no caso de uma criança com Trissomia do 21

DE ALBUQUERQUE, Ana Carolina Medeiros. UFPB, carolmedeirosx@gmail.com

PORTO, Sara Giovanna Pereira de Carvalho. UFPB, sgporto15@gmail.com

LIMA, Paula Emanuely Costa; UFPB, lemanuely044@gmail.com

CALHEIROS, Maria Natália Santos. UFPB, mnsac@academico.ufpb.br

DE OLIVEIRA, Alyne Kalyane Câmara. UFPB, alyne.oliveira@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com deficiência requer uma abordagem ampliada, que considere o sujeito em sua complexidade e contexto de vida. Na Terapia Ocupacional, buscamos compreender como as ocupações interferem no processo de inclusão escolar e como este influencia o perfil ocupacional da criança nesse contexto. Conforme a *American Occupational Therapy Association* (AOTA, 2015, p. 1), “[...] a análise de tarefas é usada para identificar fatores [...] que podem limitar a participação bem-sucedida em diversos ambientes, como na escola, em casa e na comunidade”.

Nesta perspectiva, o Projeto de Extensão “Prevenção e Cuidado Integrado à Criança e à Família”, coordenado por quatro terapeutas ocupacionais e uma psicóloga, oferta atendimento integrado a crianças e suas famílias desde 2021. Dentre os acompanhamentos já realizados, descreve-se aqui uma intervenção voltada à reflexão sobre a inclusão, cujo caso é de J., um menino de 5 anos, com Síndrome de Down, matriculado no 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Santa Rita/PB. O caso evidencia os desafios enfrentados no ambiente escolar e reforça que a inclusão vai além da presença física na sala de aula, exigindo estratégias de apoio que respeitem as singularidades de cada criança (Oliveira, 2021). O objetivo deste resumo é apresentar a proposta de inclusão escolar elaborada a partir do perfil ocupacional da criança, construído com base na escuta da família e do cuidador escolar da criança.

2 MÉTODO

Foi realizada uma entrevista semiestruturada (concluída em três sessões de 40 minutos cada) com os pais e o cuidador escolar de J., por videochamada através da plataforma Google Meet. Buscou-se compreender como a criança vivencia o brincar, sua interação social e participação nas experiências escolares. A análise dos resultados considerou os dados da entrevista, bem como observações e ponderações feitas pela família e pelo cuidador, seguindo uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada na Terapia Ocupacional centrada no cliente e nos princípios de inclusão e participação. Compreende-se que a entrevista, como uma escuta qualificada, é essencial para entender os contextos em que a criança se desenvolve e propor intervenções significativas (Fernandes *et al.*, 2022).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da entrevista, identificaram-se limitações em uma das principais ocupações desenvolvidas pela criança, conforme destacada pela AOTA: a educação, especialmente no que diz respeito à participação de J. no ambiente escolar. Foram destacadas dificuldades nas interações com os colegas, em manter-se na sala de aula por períodos prolongados, na compreensão de regras e na adaptação a mudanças na rotina. Observou-se também uma preferência por atividades como brincar com bola, bambolê e livros de colorir, além de dificuldades em permanecer em ambientes fechados e se comunicar verbalmente, utilizando gestos como principal forma de comunicação. Com base nesse perfil, foram construídas orientações direcionadas à família, cuidador e escola, sistematizadas em relatório. As estratégias propostas visam promover sua inclusão, respeitando as necessidades e potencialidades da criança, sendo elas:

- Incentivar atividades com bola, bambolê, livros ilustrados e propostas sensoriais que favoreçam o engajamento de J.
- Realizar inserção progressiva em pequenos grupos, começando com breves períodos, com atividades que lhe despertem interesse, e ampliar esse tempo à medida que J. demonstre conforto.
- Implementar recursos visuais para sinalizar a rotina, facilitando a compreensão e

antecipação de eventos, contribuindo para a previsibilidade de J.

- Criar um espaço seguro e acessível na sala de aula para J.
- O cuidador deve atuar como facilitador entre J. e os colegas, incentivando interações, orientando a turma sobre formas de convidá-lo para brincar e interpretar sua comunicação não verbal.

Tais estratégias visam apoiar a escola em sua atuação conjunta com o cuidador e a família na construção cotidiana da inclusão da criança, conforme preveem as principais políticas afirmativas vigentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), assegurando não apenas o acesso à escola, mas também um ensino de qualidade e a participação efetiva em atividades significativas. Além disso, essa mediação favorece interações significativas entre a criança e os agentes escolares, promovendo sua autonomia (Matos; Simplicio, 2022).

4 CONCLUSÕES

A inclusão escolar de crianças com deficiência exige intervenção sensível e articulada, que considere suas potencialidades, formas de expressão e contextos de vida. Nesse cenário, a Terapia Ocupacional contribui para ampliar a participação da criança nas atividades escolares, reforçando a importância da comunicação acessível e da autonomia. O fortalecimento do vínculo entre família, cuidador e equipe escolar é essencial para garantir estratégias eficazes, que promovam seu bem-estar e pleno desenvolvimento no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Inclusion of children with disabilities. Bethesda, MD: AOTA, 2015. Disponível em: <https://www.aota.org/-/media/Corporate/Files/Practice/Children/Inclusion-of-Children-With-Disabilities-20150128.PDF>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 218-232, 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: sessão 1, a. 111, n. 120-A, Brasília, DF, p. 1, 26 de junho de 2014.



DE MATOS, Érica Gonçalves; SIMPLÍCIO, Antônio Karina Mota. A contribuição do cuidador escolar na Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2022.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi et al. O telemonitoramento como estratégia de intervenção da terapia ocupacional com crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no contexto pandêmico. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, p. e3091, 2022.

OLIVEIRA, Adriana Mônica et al. A escola como espaço de inclusão: para além da acessibilidade. **Revista Faculdade FAMEN| REFFEN| ISSN 2675-0589**, v. 2, n. 3, p. 50- 65, 2021.

92. (R)EXISTO: Residência Artística como Espaço de Produção, Visibilidade e Existência de Artistas com Deficiência e Não-Binariedade

COSTA, Robson Xavier da; UFPB, robsonxavierufpb@gmail.com

GOMES, Ana Gabriela do Vale; UFPB, ana.gvale@hotmail.com

SENA, Lethicia Andrade Carneiro; UFPB, lethiciaa88@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As residências artísticas têm se consolidado como espaços significativos de formação, criação e visibilidade para jovens artistas. Este trabalho apresenta os desdobramentos da participação de quatro artistas com deficiência (DEFs) e identidades de gênero não-binárias na primeira edição da Residência Artística (R)EXISTO!, realizada entre 2022 e 2023 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob coordenação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, vinculada ao PIBIC e financiada pela FAPESQ-PB. A partir de uma metodologia qualitativa e colaborativa, esta investigação buscou compreender como os atravessamentos entre deficiência, não-binariedade e arte emergem como forças criativas, críticas e políticas no contexto da arte contemporânea.

2 MÉTODO

Fundamentada nas reflexões de Foucault (1984), Butler (2019), Preciado (2023) e Dantas (2022), a pesquisa discutiu como o corpo DEF não-binário, historicamente marginalizado e abjetificado, torna-se potência estética e narrativa. A residência (R)EXISTO! foi composta por dez artistas DEFs, entre os quais três se identificaram como pessoas trans não-binárias. Também foi analisada a atuação da artista e pesquisadora Ana do Vale, não-binária e parceira voluntária do projeto.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com base em revisão bibliográfica e análise de vivências e produções artísticas dos participantes da Residência Artística (R)EXISTO! Com foco em questões de gênero,

deficiência e dissidência. O estudo também se apoiou no diálogo direto com os artistas participantes, a partir de registros, depoimentos e obras desenvolvidas no contexto da residência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a experiência da residência contribuiu não apenas para o fortalecimento da produção artística dos participantes, mas também para sua inserção em circuitos culturais e acadêmicos. Os relatos, obras e processos criativos expostos apontam para a urgência de repensar as estruturas normativas que regulam corpo, gênero e produção simbólica. Como apontou Preciado (2023), afirmar uma identidade fora do binarismo sexual desestabiliza as próprias categorias de gênero e sexualidade historicamente instituídas. Ao fim da residência foi produzida coletivamente uma exposição online, em seu trabalho Noberta Doia, artiste trans não-binária voltou-se para a representação do corpo, acompanhado de palavras que a acompanharam durante sua vida.

Figura 1: Imagem sem título, Noberta Doia.



Fonte: Exposição Águas profundas não são claras, 2023. Disponível em:
<https://www.artsteps.com/curate/652ec49e6fb746ca5ad940be/3>

As palavras e desenhos sobrepostos na imagem remetem a infância, uma

revisitação do passado, trazendo à tona uma dor das violências que aparecem por não ser compreendidas pelos outros. Dantas (2022) reforça que a não-binariedade é também uma luta contra a imposição da cisgeneridade. E Noberta Doia demonstra isso, em sua obra que rompe com esse corpo perfeito de manequim e escancara uma série de pressões que corpos fora do padrão sofrem.

4 CONCLUSÕES

Assim, a (R)EXISTO! reafirma que criar, resistir e existir são ações indissociáveis para artistas que habitam a fronteira entre o capacitismo estrutural e as normatividades de gênero. A arte, nesse contexto, é não apenas linguagem, mas também abrigo e afirmação política.

Depoimentos como o de Ana do Vale evidenciam a fluidez identitária: “Fui muito colocada no lugar de mulher, por ser muito passável também, mas não me sinto nesse lugar. Então sempre acabo usando um pouco mais o QUEER, o não binário, por serem lugares que me permitem mais expansão dessa identidade, porque eu sinto que ela não é fixa, não é tão definível.” A compreensão de si, como também relatado por Ana Cândida no videocast DEFGUEI, emerge entrelaçada ao diagnóstico e ao processo de escuta do próprio corpo, tornando-se chave para a autoafirmação e para a criação.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DANTAS, Lucas Silva. *Entre Adão e Eva eu sou a cobra: a não binariedade como uma identidade de gênero (tr)ancestral*. Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87538>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PRECIADO, Paul B. *Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas*. Cadernos PET Filosofia, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 278–331, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v22i1.88248>. Acesso em: 11 jul. 2025.

93. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE TRABALHO COLABORATIVO NA ORGANIZAÇÃO DO PEI

COUTINHO, Grazielly Costa; Graduando do curso de Pedagogia da UFPB, grazicostacoutinho@gmail.com.

SILVA, Marcia Moreira da; Mestra em Educação pela UFPB, marcia.moreiras20@gmail.com

FARIAS, Marinalva Fontes Henrique; Pedagoga pela Universidade Estadual do Acaraú,
marinalva.fhenrique@professor.joaopessoa.pb.gov.br

MELO, Gisela Farias de Figueiredo; Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva pela UEPB,
giselafariasdefigueiredomelo@gmail.com

SILVA, Izaura Maria de Andrade da; Doutora pela Faculdade de Educação da UFMG, izamarasi@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em um relato de experiência sobre o trabalho de extensão desenvolvido em uma escola pública do município de João Pessoa. A proposta tem como objetivo promover o trabalho colaborativo, envolvendo professores da sala comum, professores especializados, gestores e extensionistas na elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI).

A escola municipal localizada no município de João Pessoa, configura-se como uma instituição de ensino da educação básica, ofertando as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental dos anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a unidade escolar atende a 16 turmas, incluindo 64 estudantes do público-alvo da Educação Especial.

No momento, a escola encontra-se em fase inicial de implantação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), instrumento essencial para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas

Observou-se, no contexto institucional, a presença de lacunas formativas entre professores e gestores no que se refere à elaboração, execução e acompanhamento do PEI. Essa realidade evidencia a necessidade de ações formativas e de suporte técnico-pedagógico que favoreçam a consolidação de práticas educacionais inclusivas, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

2 MÉTODO

Para o início das atividades do projeto, foi realizada uma visita institucional à escola da rede municipal de João Pessoa, com o objetivo de apresentar a proposta à equipe gestora, aos professores e aos coordenadores pedagógicos. Esse momento inicial visou ao alinhamento das expectativas e ao estabelecimento de um diálogo colaborativo entre os envolvidos.

Nos dias subsequentes, retornamos à escola para observar as aulas do ensino regular, com foco nas seis crianças previamente selecionadas para participar da iniciativa. Durante essas observações, foram registradas anotações relevantes para subsidiar a elaboração de planos pedagógicos colaborativos, com base nas necessidades e potencialidades identificadas.

Nas semanas seguintes, foram realizadas observações sistemáticas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de compreender a dinâmica desse espaço e sua articulação com o ensino comum. Paralelamente, foram analisadas as anamneses e os relatórios pedagógicos dos estudantes selecionados, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre suas trajetórias educacionais, suas especificidades e os encaminhamentos pedagógicos já realizados.

Após a realização do estudo de caso das seis crianças selecionadas, foram promovidos momentos de diálogo com os professores responsáveis, com o objetivo de discutir a organização de atividades pedagógicas adaptadas. Essas atividades foram planejadas de modo a atender às necessidades específicas de cada estudante, garantindo, simultaneamente, sua articulação com os conteúdos curriculares desenvolvidos nas turmas de origem. A proposta buscou assegurar a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os princípios da educação inclusiva e do currículo flexível.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da escola municipal de João Pessoa, identificamos diversos aspectos positivos que contribuíram significativamente para a implementação do projeto. Dentre eles, destaca-se o ambiente acolhedor, acessível e climatizado, bem como o comprometimento da equipe docente, da gestão e dos profissionais especialistas com o processo de inclusão escolar. Observou-se, ainda, uma postura aberta à inovação e à mudança por parte desses

profissionais, o que favoreceu o desenvolvimento de ações colaborativas. Merecem destaque, igualmente, a presença e a formação continuada dos profissionais de apoio, o acompanhamento sistemático realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do envolvimento dos docentes do ensino regular na produção e adaptação de materiais pedagógicos.

No decorrer das ações do projeto, também foram identificados desafios relevantes. Constatou-se que os estudantes com deficiência apresentavam baixos níveis de interação com os demais colegas na sala regular, revelando uma participação limitada nas dinâmicas pedagógicas da turma. Tal dificuldade foi acentuada pela ausência do uso do livro didático — recurso central na organização das aulas — por esses estudantes, o que resultava na realização de atividades paralelas e, muitas vezes, descontextualizadas dos conteúdos trabalhados com o restante da turma.

Esses desafios foram reinterpretados como metas do projeto, orientando a elaboração de estratégias mais inclusivas e coerentes com o princípio da equidade educacional. Como resultado, o projeto de extensão contribuiu significativamente para o fortalecimento das práticas colaborativas entre os profissionais da educação da escola, promovendo, inclusive, a institucionalização de encontros mensais entre o professor da sala regular e o professor do AEE, com vistas ao planejamento conjunto de ações pedagógicas.

4 CONCLUSÕES

Assim, o presente projeto se configura como uma ação estratégica e responsiva às demandas identificadas na escola, buscando contribuir com a qualificação do trabalho docente e da gestão escolar, sobretudo no tocante à implementação do PEI. Não foram atingidos ainda os objetivos propostos, contudo avançamos no processo de trabalho colaborativo, para futuramente, com a continuidade do projeto contribuir para que o plano educacional individualizado seja realmente um documento norteador da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2025.p

94 - **RUGBY EM CADEIRA DE RODAS:** **Esporte, Inclusão e Visibilidade**

DE OLIVEIRA, Cauan Guarda. UFPB, cauanguardadeoliveira@gmail.com

KRON, Isadora. UFPB, isadora.kron@academico.ufpb.br

SANTOS, Maxwell Taylonykaro Sousa. UFPB, maxwell.taylonykaro@academico.ufpb.br

DA SILVA, Renato Fonseca Livramento. UFPB, renato.fonseca.livramento.silva@academico.ufpb.br

1 INTRODUÇÃO

O Laboratório de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada para Pessoas com Deficiência (LEPAFA) da UFPB, junto à Associação Brasileira de *Rugby* em Cadeira de Rodas (ABRC), realizou o primeiro torneio oficial da modalidade no Nordeste. Segundo Aline Lins (UFPB, 2023), o presidente da ABRC, José Higino, ressaltou o impacto positivo do esporte adaptado na saúde, pesquisa, inclusão profissional e sensibilização social.

O “Aberto de *Rugby* em Cadeira de Rodas de João Pessoa” ocorreu de 24 a 27 de março de 2023, no Ginásio do Instituto dos Cegos da Paraíba. A identidade visual solicitada pela professora e organizadora do evento Elaine Souto, foi criada pelo Laboratório de Projetos (LabProj) do curso de *Design* da UFPB, com estudantes e professores, buscando refletir dinamismo, inclusão e a energia da cultura nordestina.

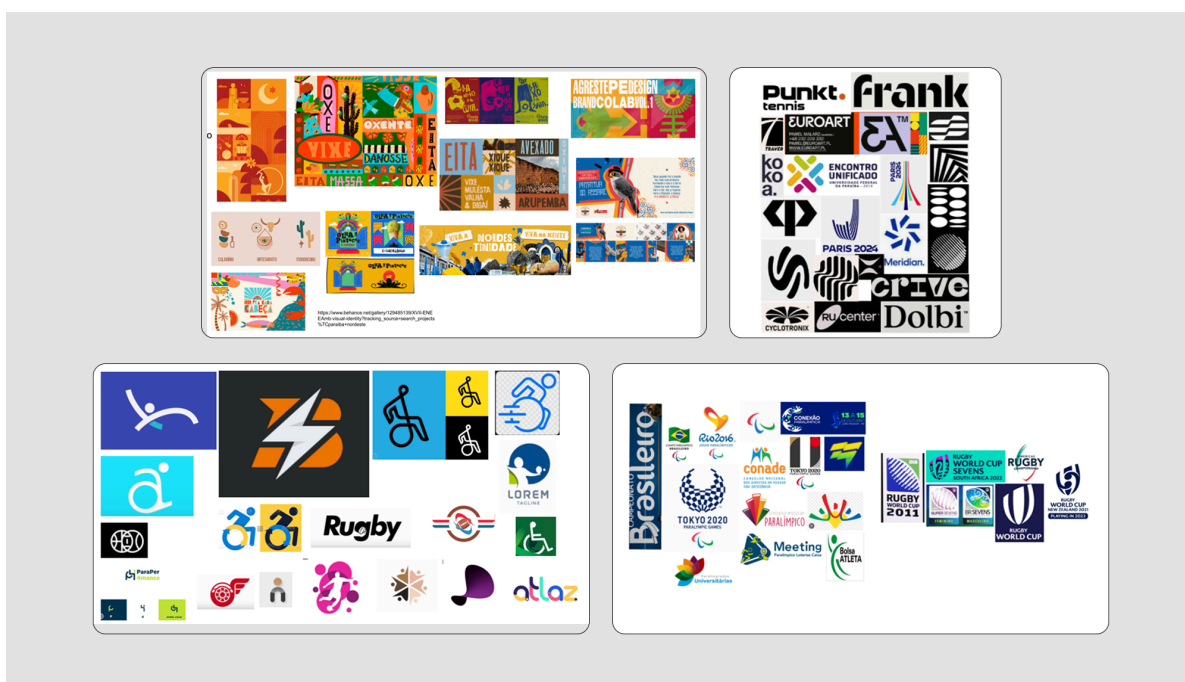
O evento evidenciou o papel das universidades públicas na promoção da cidadania e da inclusão pelo esporte, simbolizado pela identidade visual que representa diversidade e protagonismo das pessoas com deficiência.

2 MÉTODO

A comunicação do evento iniciou-se com a criação da identidade visual, orientada por um *briefing* detalhado com 17 perguntas sobre objetivos, valores e a imagem desejada. Uma identidade visual eficaz deve considerar função, estética e contexto. Segundo Lobach, “o design deve buscar a solução ótima para o uso previsto” (Lobach, 2001, p. 40), unindo clareza comunicativa e adequação ao público, obtemos identidades visuais coerentes e eficazes.

A metodologia de Munari orienta um processo criativo racional e sensível, favorecendo a integração de elementos regionais na identidade visual para fortalecer a autenticidade e o valor cultural da marca, afinal "a criatividade precisa estar conectada à realidade". (Munari, 2008, p. 25). Isso nos direcionou a uma pesquisa visual aprofundada, com referências de campeonatos internacionais de *rugby*, símbolos da deficiência e elementos da cultura nordestina, especialmente de João Pessoa (Figura 1), guiando a busca pela representação do dinamismo e a agressividade do *rugby*, integrando a representação da cadeira de rodas, aspecto essencial do esporte.

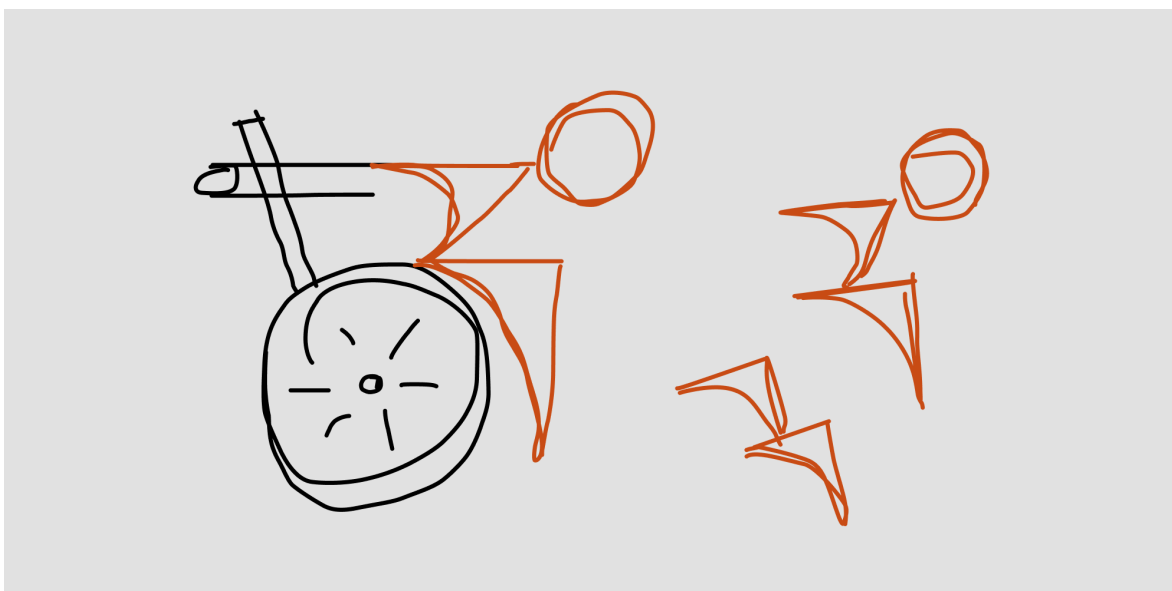
Figura 1 - Painéis visuais



Fonte: Elaborado pelos autores

Após a coleta das referências, iniciou-se a fase de ideação, com reuniões e testes até a escolha do símbolo mais alinhado aos objetivos. O conceito final buscou representar os movimentos dos atletas e a forma de uma pessoa em cadeira de rodas (Figura 2), utilizando o princípio de fechamento da *Gestalt* para reforçar a coesão da imagem. Segundo Gomes Filho (2004), "obtem-se a sensação de fechamento visual da forma pela continuidade numa ordem estrutural definida".

Figura 2 - Esboços



Fonte: Elaborado pelos autores

O símbolo passou por um novo ciclo de refinamento e testes (Figura 3), no qual também foram definidas as cores e a tipografia. A paleta (Figura 4) baseada em referências nordestinas, trouxe mais energia à identidade visual, com destaque para o uso do cinza azulado no lugar do preto. A tipografia *Karrik* (figura 5) - disponível no *google*, consiste em uma fonte sem serifa moderna e dinâmica, que complementa a identidade visual com mais precisão, reforçando a proposta visual do projeto.

Figura 3 - Teste do logotipo



Fonte: Elaborado pelos autores

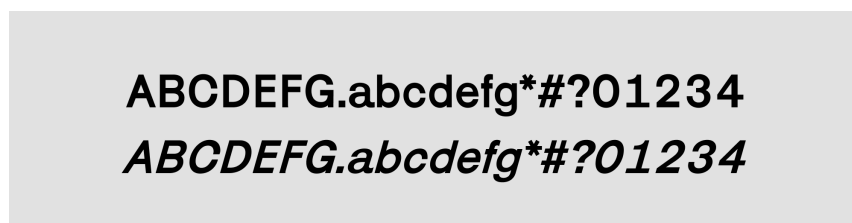


Figura 4 - Paleta de cores



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 5 - Tipografia Karrik



Fonte: Elaborado pelos autores

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A identidade visual desenvolvida (Figura 6) foi apresentada aos responsáveis pelo evento apresentando o símbolo - inspirado nos movimentos dos jogadores e a energia e agressividade presentes no *rugby* e aprovada com sucesso. O manual de aplicação da marca (Figura 7) foi elaborado e entregue junto com os arquivos da logo, o material ajuda na aplicação da identidade, lembrando os conceitos que guiaram o desenvolvimento do projeto, contribuindo a força do trabalho.

Figura 6 - Logomarca final



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 6 - Telas do manual



Fonte: Elaborado pelos autores

4 CONCLUSÕES

A nova marca contribui significativamente para a promoção do evento, ampliando a visibilidade dos atletas e apoiando a ação de inclusão promovida pela universidade. Além disso, fortaleceu as chances de sucesso das futuras edições do evento, ao transmitir profissionalismo e consistência na comunicação.

O manual garantiu coesão e consistência na comunicação visual do evento, e foi essencial para transmitir o profissionalismo do evento aos participantes e ao público. A aplicação bem-sucedida da identidade visual contribuiu diretamente para o sucesso da primeira edição e serviu como base sólida para a segunda e terceira edição.

REFERÊNCIAS

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. Universo dos Livros Editora, 2022.



LÖBACH, Bernard. **Design industrial:** bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Blucher, 2001.

LINS, Aline. **UFPB e ABRC saem na frente com realização do primeiro evento esportivo oficial de rugby em cadeira de rodas no Nordeste.** UFPB, 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-e-abrc-saem-na-frente-com-realizacao-do-primeiro-evento-esportivo-oficial-de-rugby-em-cadeira-de-rodas-no-nordeste>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas:** Bruno Munari sobre o design. Tradução de Maria Cristina Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

95. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA UFRN: Relato de experiência

SARAIVA, Luzia Lúvia Oliveira; UFRN, livia.oliveira@ufrn.br

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco; UFRN, marilia.vale.pacheco@ufrn.br

COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra; UFRN, juliana.barreto@ufrn.br

FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino; UFRN, lamoniara.querino@ufrn.br

GARCIA, Danielle Ferreira; UFRN, danielle.garcia@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

Após a sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que tratam do acesso, da permanência, aprendizado e oferta de recursos e serviços educacionais para pessoas com deficiência, houve um maior ingresso desse público no Ensino Superior (ES).

Para promover uma educação inclusiva e igualitária, como indicam as leis, a implantação de núcleos de acessibilidade e a disponibilização de serviços e recursos de tecnologia assistiva (TA)¹ específicos para os processos pedagógicos do ES, possibilitam ao estudante com deficiência, ou alguma outra necessidade específica, ter uma participação efetiva no ambiente acadêmico com autonomia.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo relatar experiências na produção de TA de baixo custo em ações articuladas pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), que tem como um dos principais objetivos auxiliar na permanência e sucesso dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

2 MÉTODO

Ao longo do ano de 2025, entre as necessidades de estudantes do ES e da educação básica que surgiram para a SIA, destacamos 04 ações de produção de TA: 01 carteira escolar adaptada para estudante com baixa visão e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível II de suporte, no Ensino Fundamental I (01); 01 cadeira de oftalmologista adaptada

¹ TA corresponde a todo o **conjunto de recursos e serviços que contribuem diretamente para a promoção e a ampliação das habilidades funcionais de uma pessoa com deficiência**, proporcionando uma vida com maior independência, qualidade e inclusão na sociedade (BERSCH; TONOLLI, 2006).

para estudante cadeirante participar de atividades curriculares em Centro Cirúrgico (02); engrossador de lápis para estudante com significativas dificuldades de escrita e suspeita de disfunção motora (03); e adaptações em postos de enfermagem do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL) para estudante cadeirante (04).

Nas produções das adaptações dos casos 01 e 02, contamos com a colaboração e parceria de atores de várias áreas. Além dos profissionais da SIA, citamos a participação fundamental de técnicos especialistas, professores e estudantes de outros setores: Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, Engenharia de Materiais, Engenharia Mecânica, Ciência e Tecnologia e Engenharia Têxtil. Já nos casos 03 e 04, o contato com os estudantes e suas respectivas unidades acadêmicas e com o HUOL foi o suficiente para o desenvolvimento das TA.

Essas parcerias enquadram-se na lógica da Consultoria Colaborativa, em que a atuação interdisciplinar de profissionais junto à pessoa com deficiência é fundamental para o enfrentamento das barreiras à acessibilidade (CALHEIROS; MENDES, 2016; SARAIVA, 2015).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos casos 01 e 02, as adaptações ainda estão em desenvolvimento e melhoria, mas já trouxeram significativas contribuições para as vivências dos estudantes. Possibilitando mais conforto e bem estar no caso 01 e, no caso 02, evitando uma possível redução curricular, permitindo que a estudante participasse das práticas no centro cirúrgico.

No caso 01, foram inseridos apoios para os pés feitos em tecido, permitindo o movimento das pernas do estudante sem impacto na mesa. Já no caso 02, foi acoplada uma base com 04 rodas na parte inferior da cadeira de oftalmologista, que já possuía regulagem de altura, o que permitiu à estudante alcançar a altura adequada para observar e realizar procedimentos nas cirurgias; além de uma caixa de proteção para a fiação da cadeira, o que permitiu higienizá-la corretamente.

No caso 03, o engrossador de lápis foi produzido em orientação remota, com materiais que a estudante tinha em casa (elástico de cabelo, esponja de limpeza e fita adesiva). Já o caso 04, contou com a participação da coordenação do curso e de profissionais do setor e da gestão do HUOL. Foram adaptados espaços e mobiliários para o

estudante cadeirante atuar no estágio na enfermaria do hospital. Destacando-se a adequação de Posto de Enfermagem para que ele pudesse atuar de maneira segura e autônoma.

Figura 01 - Momentos de produção de TA



Fonte: SIA - UFRN, 2025.

As TA desenvolvidas foram de baixo custo, tendo em vista, especialmente, a inexistência de um laboratório de TA com recursos próprios que pudessem suprir as necessidades de uma produção que exigisse maior orçamento. O que foi produzido aconteceu em parceria com os estudantes com NEE, com as suas unidades acadêmicas e com outros setores da universidade que pudessem colaborar com a materialização dessas TA.

Sendo assim, as adaptações que foram feitas coadunam com o pensamento de Sonza *et.al* (2018) que postulam as TA não apenas como equipamentos com alta tecnologia, mas também instrumentos de baixo custo, igualmente importantes, com objetivo de suprir as necessidades de diferentes perfis de usuários.

4 CONCLUSÕES



Apesar de recursos incipientes, a SIA vem buscando ampliar a produção de TA para permitir a participação plena, permanência e conclusão dos estudantes com NEE na UFRN. Nesse sentido, é necessário a ampliação de recursos financeiros e fortalecimento da rede colaborativa na instituição.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências (Lei de Cotas). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, 2016.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SONZA, Andréa Polleto; SALTON, Bruna Polleto; NERVIS, Lael; CAINELLI, Rodrigo. **Centro Tecnológico de acessibilidade do IFRS** - Produção de tecnologia assistiva de baixo custo. In: *Acessibilidade: práticas culturais e tecnologia assistiva para a cidadania*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Disponível em: <<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/7/capitulos/c02.html>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. **Resolução Conjunta nº 002/2022 - CONSEPE/CONSAD**, de 10 de maio de 2022. Atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

96. UMA ESTRATÉGIA PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

LIBRA, Catarina de. UFRN, catarina.libra.017@ufrn.edu.br

FECHINE, Ana Karine Ferreira da Silva. UFRN, karine.fechine@ufrn.br

MEDEIROS, Mayara Cely Paulo da Silva. UFRN, mayara.medeiros@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma sistematização de estágio obrigatório em Serviço Social em um Núcleo de Acessibilidade de uma Universidade do Nordeste brasileiro.

A vivência no campo evidencia que a inclusão e acessibilidade no ensino superior vão além de questões técnicas e operacionais; são reflexos de disputas políticas, culturais e econômicas que permeiam o espaço universitário.

Ao fim do estágio, realizamos uma intervenção com a criação dos Guias de Acessibilidade Acadêmica e Anticapacitista, com objetivo de dar visibilidade à política de inclusão da Universidade e reforçar práticas conscientes e comprometidas com os direitos das pessoas com deficiência.

2 MÉTODO

A intervenção foi pensada com base na acessibilidade como direito social e universal, e na inclusão como compromisso ético-político, compreendendo que não basta inserir pessoas com deficiência nos espaços sociais, é preciso transformá-los para que estejam preparados para acolhê-las com dignidade, equidade e respeito.

A metodologia integra os guias como uma ferramenta estratégica para amplificar a noção de inclusão como exercício da cidadania. Ao oferecer noções básicas sobre acessibilidade e antipacitismo, busca-se equipar os leitores com conhecimentos que os tornem aptos a identificar barreiras e propor soluções, transformando-os em agentes mais autônomos e ativos na construção de uma cultura institucional inclusiva, descentralizada e colaborativa.

A intervenção fundamenta-se no Código de Ética da Assistente Social que visa a

ampliação da cidadania, a defesa da democracia e o combate a preconceitos. Ainda, destaca a importância de democratizar conhecimentos e facilitar o acesso aos programas institucionais, comprometendo-se com uma prática emancipatória e de transformação social, entendendo que a informação qualificada é instrumento de mobilização, fortalecimento e mudança cultural.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diniz (2007) critica a perspectiva da deficiência como desvantagem biológica, defendendo que ela é uma expressão da diversidade e uma variação natural da experiência humana, resultado da relação entre condições de saúde e fatores sociais. Ao desconstruir a imagem da deficiência como anormalidade, a autora mostra que a exclusão resulta da insensibilidade institucional frente à diversidade corporal.

Essa perspectiva se confirma nas contradições do campo que, apesar dos esforços para consolidar uma política inclusiva, enfrenta entraves estruturais, como escassez de recursos materiais, humanos e financeiros; mas também barreiras atitudinais, visíveis na resistência de docentes e discentes que reforçam uma cultura institucional distante da inclusão como processo contínuo de responsabilidade coletiva.

As dificuldades enfrentadas pelo núcleo revelam uma sobrecarga de trabalho, ausência de rede de apoio efetiva e fragilidade na articulação intersetorial, o que compromete o atendimento integral aos estudantes. Essas tensões acentuam a urgência de fortalecer políticas institucionais que assegurem a permanência e a participação plena das pessoas com deficiência.

A LBI (2015) visa garantir às pessoas com deficiência acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O artigo 27 destaca que a educação deve se adaptar às características, interesses e necessidades de cada indivíduo, promovendo o pleno desenvolvimento de suas habilidades. Cabe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade assegurar uma educação de qualidade, livre de violência, negligência ou discriminação. Para isso, o poder público deve adotar políticas que garantam recursos e serviços que eliminem barreiras e materializem a inclusão.

Para Almeida (2007), a educação é um espaço de intensas disputas ideológicas, onde diferentes projetos societários e educacionais se confrontam, e são centrais na

construção de uma nova hegemonia educacional e cultural, expressando as lutas das classes subalternas por emancipação. O autor afirma que a educação vai além da transmissão de conhecimento: forma cidadãos críticos e conscientes, aptos a atuar politicamente e estrategicamente na luta por direitos e na construção de uma sociedade democrática com igualdade de oportunidades.

4 CONCLUSÕES

O impacto da intervenção para a população usuária se firma, portanto, na ampliação do acesso à informação qualificada e na possibilidade de protagonismo estudantil na inclusão, promovendo um espaço de visibilidade e ação política para os estudantes com deficiência. Para o Serviço Social, a intervenção reafirma o compromisso profissional com a transformação das relações sociais e o enfrentamento das desigualdades, mediante ações que articulem crítica social e práxis emancipatória. Já para a instituição, representa uma iniciativa que pode ser replicada, adaptada e aprofundada em outras instâncias, colaborando com os esforços institucionais por uma universidade mais democrática e acessível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Geral de Proteção à Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução CFESS nº 493/2006**, de 22 de março de 2006. Aprova o Código de Ética do Profissional de Serviço Social. Conselho Federal de Serviço Social, 2006.

CFESS. **Código de Ética do Serviço Social**, aprovado pela Resolução CFESS nº 493, de 22 de março de 2006.

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

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais.** CRESS MG, 2007.

97. VOZES INVISIBILIZADAS: interseccionalidade na educação e o direito de ser e estar de pessoas LGBTQIAPN+ com deficiência na escola

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. UFRN, ritam.ppgedufn@gmail.com

SILVA, Ana Luisa de Castro. UFRN, castroanaluisa@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva da interseccionalidade na educação nos faz recordar de que os corpos dos sujeitos são subalternizados em sociedade a partir de várias categorias, dentre elas, raça, condição física e intelectual, classe social, etnia, orientação sexual e identidade de gênero (Guimarães e Magalhães, 2022). Dentro dessa perspectiva, avaliamos que o olhar construído pela escola em torno desses corpos é mediado por capacitismo, moralismo e pelo discurso biomédico.

Freitas e Santos (2021), sobre isso, discutem que os atores sociais envolvidos na educação inclusiva, cuja presença nas escolas regulares aumentou consideravelmente nas últimas três décadas, devido às garantias estabelecidas por diversos marcos legais, continuam a ser predominantemente analisadas sob a ótica de supostas deficiências orgânicas, fisiológicas, anatômicas, sensoriais e cognitivas.

É a partir dessa perspectiva que esse trabalho discute o direito de ser e de estar de pessoas LGBTQIAPN+ com deficiência na escola, no sentido não apenas da garantia da matrícula, mas da permanência e da aprendizagem efetiva. Para isso, olhamos para as políticas de inclusão produzidas no Brasil em suas falhas, porque produtos da sociedade neoliberal e do discurso biomédico.

2 MÉTODO

A proposta é que essa pesquisa tenha caráter qualitativo e será uma pesquisa participativa, porque colherá dados a partir de toda comunidade escolar. Mas é uma pesquisa em andamento e ainda estamos na fase inicial, sendo conduzida através de uma revisão bibliográfica, selecionando trabalhos que abordam as intersecções entre deficiência e outros marcadores sociais.

A abordagem da pesquisa participante tem a capacidade de reunir a reflexão epistemológica que busca romper com o paradigma positivista e a análise crítica das questões éticas e políticas que envolvem as pesquisas de campo, resultando em metodologias que favorecem uma interação mais próxima à ideia de comunidades interpretativas. Essa é a proposta metodológica desse projeto de pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ramos (2021) discute que a escola, enquanto uma entidade social encarregada de moldar valores éticos e educar as futuras gerações, deve reconhecer sua função na elaboração de uma sociedade que seja mais justa, igualitária e solidária. O esforço para assegurar condições e oportunidades equânimes para todos requer, de forma imprescindível, uma educação que promova o respeito mútuo, a valorização das diversidades e a prática contínua para lidar com essas diferenças em todas as esferas e momentos de aprendizado. Essa é a base do PPP que essa pesquisa defenda obter como resultado esperado. Ao final dessa pesquisa participativa, queremos emancipar a comunidade escolar, para que haja a melhoria da qualidade das políticas de inclusão no Rio Grande do Norte.

4 CONCLUSÕES

Bezerra, Faria e Guimarães (2023) discutem que muitas práticas pedagógicas na escola ainda estão fundamentadas em uma estrutura normativa do corpo, que ao longo da história delineou uma concepção de corpo ideal e padrões a serem cumpridos, surge o capacitismo e a LGBTQIAPN+fobia. Estes termos foram criados para identificar uma forma de discriminação já presentes, visando discutir e combater comportamentos que, de alguma maneira, colocam em dúvida as habilidades de um indivíduo apenas por serem deficientes e não se subjugarem ao padrão binário de viver sua sexualidade.

Diante desse complexo e multifacetado contexto e dialogando com Guimarães e Magalhães (2022) entendemos que as políticas de inclusão precisam ser ressignificadas, para superarem o modelo neoliberal e o discurso biomédico, reconstruindo-se a partir da perspectiva da interseccionalidade.



REFERÊNCIAS

BEZERRA, Andreza Vidal; FARIAS, Adenize Queiroz de; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Estudos interseccionais da deficiência: experiências sexistas e capacitistas vivenciadas por uma estudante cega no ensino superior. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, v. 8, n. 1, 2023.

FREITAS, M. C. DE.; SANTOS, L. X. Dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07896, 2021.

GUIMARÃES, Décio Nascimento; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; MELO, Douglas Christian Ferrari de. *Práticas inclusivas na escola: caminhos e experiências*. 1. ed. [eBook Kindle]. Brasil: Encontrografia Editora, 2022. 144 p.

RAMOS, Leni Rodrigues. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. 2021. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021