



ENTRE BARREIRAS E POSSIBILIDADES

DA POLÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

DLAYNE GIORDANA PEREIRA SOARES
ORGANIZADORA

 **Triálogo**

Dlayne Giordana Pereira Soares
Organizadora

Entre Barreiras e Possibilidades: Da Política à Prática Pedagógica Inclusiva

Título

Entre Barreiras e Possibilidades:
Da Política à Prática Pedagógica Inclusiva

Organizadora

Dlayne Giordana Pereira Soares

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-09-5

DOI: 10.70513/inclusao-barreiras-possibilidades

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Julho de 2025

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

E61

Entre barreiras e possibilidades : da política à prática pedagógica inclusiva [recurso eletrônico] / org. Dlayne Giordana Pereira Soares. — 1. ed. — Porto Alegre : Triálogo, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-09-5

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial.
3. Crianças com deficiência – Educação. 4. Educação especial – Política governamental. 5. Professores de educação especial – Formação. 6. Prática de ensino.
I. Soares, Dlayne Giordana Pereira.

CDD23: 371.952

F-0608251

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2025 por Triálogo e autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	
Da Política à Sala de Aula: sentidos e possibilidades da inclusão escolar	5
<i>Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
O impacto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática de Literatura	7
<i>Maria Laíssya Mendonça Araújo e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
Os desafios da formação docente na inclusão escolar: uma revisão sistemática de literatura (2021-2024)	16
<i>Maria Raimunda Ferreira Rodrigues e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
O processo de inclusão de alunos com Deficiência Física no Ensino Regular	26
<i>Jean Fábio Silva dos Santos e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
Os desafios na aprendizagem de estudantes com deficiência na educação infantil: uma revisão de literatura	35
<i>Glaucia Gomes da Silva Marques e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar	51
<i>Érika Aparecida Fonseca do Lago e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar: uma revisão sistemática de literatura	58
<i>Emanuelle Chistina da Silva Oliveira e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
Estratégias e recursos pedagógicos para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA	74
<i>Edleuza Ferreira dos Passos e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
A importância da Educação Bilíngue para aprendizagem do aluno surdo	86
<i>Maria Joelma Sousa dos Santos e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	
A importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na educação de surdos no Brasil	95
<i>Fernanda Silva Pereira e Dlayne Giordana Pereira Soares</i>	

Apresentação

Da Política à Sala de Aula: sentidos e possibilidades da inclusão escolar

A inclusão escolar, mais do que uma diretriz normativa, é uma construção cotidiana que exige escuta, compromisso e transformação de práticas pedagógicas. No Brasil, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva, ainda persistem desafios que atravessam desde a formulação até a implementação de ações nas escolas. Os capítulos reunidos na obra **Entre Barreiras e Possibilidades: Da Política à Prática Pedagógica Inclusiva** discutem dimensões fundamentais da inclusão: a formação docente, o papel das políticas públicas, a valorização da diferença, a centralidade da linguagem, a escuta atenta às singularidades de cada estudante.

Abrindo a coletânea, o capítulo **O impacto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática de Literatura** realiza uma análise sobre os avanços, impasses e contradições da PNEEPEI entre os anos de 2021 a 2024. O texto evidencia que, embora a política de inclusão represente um marco importante, sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais. As autoras demonstram como as políticas públicas precisam de investimentos contínuos e compromisso coletivo para que a inclusão escolar deixe o plano discursivo e se concretize no cotidiano das escolas.

Na sequência, o texto **Os desafios da formação docente na inclusão escolar: uma revisão sistemática de literatura (2021–2024)** revela que, apesar dos avanços legais e normativos, muitos professores seguem enfrentando barreiras para desenvolver práticas inclusivas significativas. O texto propõe, assim, uma reflexão sobre a urgência de programas formativos integrados, que não apenas transmitam conhecimentos técnicos, mas também incentivem a escuta, a empatia e o compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva.

Com foco na realidade vivida por estudantes com deficiência física, o capítulo **O processo de inclusão de alunos com Deficiência Física no Ensino Regular** explora as barreiras e possibilidades encontradas nas escolas regulares. Os autores destacam a importância das atitudes inclusivas, da cooperação entre profissionais da escola e da participação ativa das famílias. O capítulo evidencia que a inclusão de alunos com deficiência física só será plena quando houver compromisso coletivo com o direito de todos à aprendizagem e à convivência escolar.

Voltado à educação infantil, o capítulo **Os desafios na aprendizagem de estudantes com deficiência na educação infantil: uma revisão de literatura** analisa como as barreiras se manifestam já nas primeiras etapas da escolarização. O texto evidencia que as dificuldades de aprendizagem de crianças com deficiência estão relacionadas à falta de formação docente específica, à ausência de apoio especializado e às lacunas na articulação entre escola e família. O capítulo oferece um panorama sobre a urgência de se garantir uma educação infantil que reconheça e valorize a diversidade desde o início da trajetória escolar.

O capítulo **A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar** aborda o papel do AEE como instrumento essencial na efetivação de uma educação inclusiva. O texto analisa os avanços, entraves e práticas que envolvem esse atendimento, fundamental para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do

desenvolvimento e altas habilidades. As autoras destacam que o AEE promove uma cultura escolar inclusiva e contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Dando ênfase à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o capítulo **A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar: uma revisão sistemática de literatura** explora os desafios, marcos legais e práticas voltadas à efetivação do direito à educação para esse público. As autoras demonstram que a inclusão exige o rompimento com práticas escolares padronizadas e a construção de ambientes pedagógicos sensíveis à diversidade e à singularidade. O capítulo reforça que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas pressupõe participação, aprendizagem e respeito.

O capítulo **Estratégias e recursos pedagógicos para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA** discute metodologias, materiais lúdicos e recursos visuais que favoreçam o engajamento e a aprendizagem de modo a garantir o acesso à leitura e à escrita a crianças com TEA. As autoras defendem que a alfabetização de crianças com TEA exige planejamento, sensibilidade e conhecimento técnico, destacando o professor como mediador de um processo que deve considerar o ritmo de cada estudante.

Refletindo sobre os direitos linguísticos e educacionais da pessoa surda, o capítulo **A importância da Educação Bilíngue para aprendizagem do aluno surdo** defende a educação bilíngue como eixo estruturante de uma escola verdadeiramente inclusiva. As autoras ressaltam que o acesso só se torna possível quando o sujeito surdo é acolhido em sua língua, com práticas pedagógicas que respeitem sua cultura e identidade. O texto discute a formação docente, a ausência de políticas públicas eficazes e a escassez de espaços bilíngues, reforçando que a inclusão só se efetiva quando há comunicação plena e respeito à diferença.

Fechando a coletânea, o capítulo **A importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na educação de surdos no Brasil** propõe uma análise sensível sobre o papel da Libras no desenvolvimento cognitivo, linguístico e identitário de estudantes surdos. As autoras problematizam os limites da inclusão escolar quando esta ocorre sem garantir a acessibilidade linguística. Ao defender a Libras como primeira língua e o português como segunda, o capítulo reforça que o acesso à linguagem é a base da inclusão e sem ela não há real possibilidade de ensino, aprendizagem ou pertencimento.

Em suma, cada capítulo é um convite a pensar a inclusão não como um ideal abstrato, mas como prática possível, situada, tensionada e necessária. Ao longo das próximas páginas, as autoras e autores demonstram que a construção de uma escola inclusiva passa pela revisão de paradigmas pedagógicos, pela qualificação da formação docente, pela presença de recursos acessíveis e, sobretudo, pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Esperamos que esta obra contribua para ampliar os diálogos e fortalecer os compromissos com uma educação de qualidade, plural e verdadeiramente inclusiva.

Boa leitura!

Dlayne Giordana Pereira Soares¹

¹ Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia (UFMA), com diversas especializações, incluindo Psicopedagogia, Neuropsicologia, e Educação Especial. Com ampla experiência na área, ministra palestras e cursos sobre Neurociência e Aprendizagem, Psicologia da Educação, Deficiências Sensoriais, TEA, Deficiência Intelectual, Adaptações Curriculares e Metodologias Ativas.

O impacto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática de Literatura

*Maria Laíssya Mendonça Araújo
Dlayne Giordana Pereira Soares*

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi instituída para promover a inclusão social, acadêmica, cultural e profissional de pessoas com deficiência. Nesse contexto, o processo de inclusão ganhou notoriedade visando à participação de todos os alunos no ambiente escolar. Essa nova concepção integra-se aos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Apesar do processo de inclusão escolar ser tratado ainda como uma utopia que não condiz com a realidade de muitos alunos, com a instituição da PNEEPEI surgiu novas possibilidades para o ensino de pessoas com deficiência excluídas historicamente do processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa discussão, evidenciamos o seguinte problema: Qual o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entre os anos 2021 a 2024?

A justificativa para a realização dessa pesquisa está associada ao interesse pela efetivação das políticas educacionais na perspectiva da educação especial e inclusiva dentre os últimos anos, levando em consideração as relevantes discussões suscitadas através da literatura acerca da temática, especificamente sobre os principais objetivos e desafios na implementação da PNEEPEI.

Quanto aos objetivos, buscamos analisar o impacto da PNEEPEI por meio de uma revisão sistemática da literatura; identificar os principais desafios e possibilidades na implementação da PNEEPEI e avaliar o impacto da PNEEPEI na aprendizagem de estudantes com deficiência. Para isso,

utilizamos as contribuições teóricas de Rigo e Oliveira (2021); Secundino e Santos (2023); Oliveira e Mello (2024), dentre outros estudos que abordam sobre o tema.

Quanto à metodologia, esse estudo apresenta uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica realizada a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura na base de dados da Scielo, considerando o período de 2021-2024. Os critérios utilizados para a análise dos trabalhos publicados deu-se pela relevância descrita ao tema proposto e a apresentação dos seguintes descritores: “Política Nacional de Educação Especial”, “educação inclusiva” e “educação especial”.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: seção 2, abordagem sobre a PNEE com ênfase no seu histórico e evolução; seção 3, apresentação dos conceitos e princípios fundamentais da educação especial e inclusiva; seção 4, análise das produções científicas da base de dados da SciELO relacionadas as implicações da implementação da PNEEPEI por meio de um recorte temporal de 2021 a 2024.

Política Nacional de Educação Especial: histórico e evolução

A educação especial no Brasil tem apresentado significativas mudanças nos últimos anos, impulsionadas pelo histórico e evolução da Política Nacional de Educação Especial – PNEE vigente desde o ano de 1994. Desde o princípio, a PNEE se tornou um marco no processo de inclusão de pessoas com deficiência, refletindo na construção de um sistema educacional responsável pela promoção da equidade. Vale ressaltar que a garantia dos direitos assegurados pelas leis e diretrizes nacionais são reflexo de inúmeras lutas que obtiveram êxito a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Secundino; Santos, 2023, n.p.).

Com base na promulgação dos documentos oficiais relacionados à organização do sistema educacional brasileiro no final do século XX, torna-se válido conceber a Constituição Federal de 1988 como precursora na garantia de um ensino inclusivo, pois além de assegurar a educação como um direito de todos passou a estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, exercendo um papel fundamental na consolidação da educação especial enquanto modalidade de ensino (Brasil, 1988).

Já no ano de 1994, o marco legal da Declaração de Salamanca adotado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi importante para a instituição da PNEE, pois “a declaração é um compromisso que marca uma mudança conceitual no pensamento sobre educação inclusiva” (Pereira; Silva, 2022, p. 4), reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência. Após o período da declaração, fomentaram-se novas discussões acerca do processo de inclusão para debaterem a elaboração de novas políticas e práticas educacionais inclusivas (Brasil, 2008).

No mesmo ano citado anteriormente foi criada a PNEE. Em termos de inclusão, o texto

inicial apresentava uma abordagem parcial ao considerar que somente os alunos com capacidade de desenvolvimento intelectual deveriam frequentar o ensino regular. Esse ideal baseia-se no pressuposto do padrão de aprendizagem homogênea, já que os demais alunos ficariam sobre responsabilidade exclusiva da educação especial. Dessa forma, uma parte dos alunos com deficiência seria excluída do ensino regular (Brasil, 2008).

A partir do processo de democratização na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) reiterou importantes afirmativas acerca da educação especial, tratando-a como modalidade de ensino oferecida aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). As diretrizes destacam ainda a importância da formação especializada de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o apoio necessário para garantir a acessibilidade de todos.

Segundo as ações apresentadas pela Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência divulgadas pela ONU no ano de 2006, fica estabelecido o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino para que promova o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos na perspectiva da inclusão. Em consonância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) expressa como objetivo principal o acesso, a participação e a aprendizagem do seu público-alvo nas escolas regulares (Brasil, 2008).

A Lei nº 13.146/2015, popularmente conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também se tornou um marco na promoção de uma educação inclusiva por buscar “garantir a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social e cidadania” (Pereira; Silva, 2022, p. 4). O diferencial da lei torna-se o fato de abordar sobre a proteção contra a discriminação de pessoas com deficiência, definindo medidas punitivas a todos aqueles que violarem suas afirmações.

Anos depois, em 2020 foi instituído o Decreto nº 10.502/2020 na tentativa de homologação de uma nova proposta da PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em meio a inúmeras controvérsias e críticas na apresentação do novo texto da PNEE, diversos profissionais consideraram que, de maneira intencional ou acidental, o novo texto abria janelas extensas para a volta da segregação institucionalizada, fato que motivou a sua revogação através do Decreto nº. 11.370 (Piccolo, 2023, p. 3).

Em discussão dessa abordagem, Secundino e Santos (2023) evidenciam que o fato de silenciarmos a diversidade e os direitos das pessoas com deficiência motiva a invisibilidade de sujeitos que foram historicamente excluídos da escola. Como forma de intervenção, Pereira e Silva (2022) apontam a emergência da luta para conceber os direitos de todos os cidadãos de acesso e permanência a escola regular, assim como já vinha sendo tratado pelas políticas anteriores.

Educação Especial e Inclusiva: conceitos e princípios no contexto educacional

Fazemos parte de um meio social marcado pela heterogeneidade, onde cada indivíduo apresenta características singulares, correspondente à diversidade. Nesse contexto, cabe salientar que a educação inclusiva apresenta um grande impacto no quesito de promover o respeito às diferenças, garantindo a igualdade de oportunidades a todos, independentemente de suas condições individuais. Nesse sentido, é importante salientar que o conceito de inclusão no contexto escolar assume um significado amplo, por se tratar de um modelo de ensino que deve levar em consideração todas as diferenças. Essa é uma característica humana que não pode ser invalidada no processo de ensino e aprendizagem, pois cada pessoa desenvolve-se de forma única (Guimarães; Borges; Van Petten, 2021 *apud* Antun, 2017).

Conforme Piccolo (2023, p. 2), “com o decorrer do tempo, tornou-se nítida uma aproximação equivocada que resumia a materialidade da Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público-alvo da Educação Especial”, um dos fatos que justifica essa associação corresponde a recorrente utilização do termo no contexto que tange a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, no entanto o termo inclusão assume um significado polissêmico que não se restringe a uma de suas partes.

Desse modo, entendemos que a educação inclusiva não é uma simples ação pedagógica restrita ao público da educação especial, já que de forma ampla esse processo envolve outras esferas, política, cultural e social. Levando isso em consideração, afirmamos que o conceito de inclusão educacional se fundamenta na garantia do direito de que todos os estudantes possam estar juntos, aprendendo e participando, sem sofrer discriminações (Brasil, 2008).

Assim, compreendemos que o conceito de Educação Especial e Inclusiva se relaciona ao princípio da equidade, atendendo às necessidades dos estudantes com deficiência ou algum tipo de transtorno para ajudá-los a ultrapassar os obstáculos que os impede de aprender. Além disso, essa modalidade ainda pressupõe a implementação de atividades que permitam o desenvolvimento de variadas competências e habilidades, exigindo dos professores a apresentação de novas abordagens de ensino e aprendizagem que proporcionem o sucesso escolar de todos os alunos (Pereira; Silva, 2022).

Tomando como base esses princípios, “o sistema educacional deve garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de qualidade para cada estudante, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, contexto social ou qualquer outra condição” (Rosa; Lima, 2022, p. 7-8). Dessa forma, é importante que a comunidade escolar esteja preparada para atender, também, as necessidades dos alunos com deficiência e transtornos da aprendizagem e enfrentar os desafios que envolvem essa prática.

No momento em que se realiza o reconhecimento das dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e evidencia-se a necessidade de intervir nas práticas discriminatórias, a escola passa a assumir um papel central na superação da lógica da exclusão, pois a criação de escolas inclusivas

depende da intervenção nas práticas discriminatórias para que a educação inclusiva seja inserida nas discussões da comunidade escolar (Pereira; Silva, 2022, p. 11).

A implementação da política de inclusão nas escolas do Brasil reflete o contexto de grandes conquistas e de alguns retrocessos da PNEEPEI. Com base nas conquistas, são viabilizadas novas alternativas para dar continuidade à superação das práticas de discriminação e validar o respeito aos direitos humanos, já que os desafios relacionados à inclusão, nos dias de hoje, não se resumem apenas ao acesso à escola, mas sim as construções de possibilidades de permanência e aprendizagem de todos os alunos inseridos no ambiente escolar (Guimarães; Borges; Van Petten, 2021).

Para que isso ocorra de forma satisfatória, é necessário:

Além da garantia da acessibilidade, a construção de escolas inclusivas depende de mudanças que envolvem princípios éticos, políticos, morais e também concepções pedagógicas e metodológicas para a organização de processos de ensino que garantam a educação de todos. (Rigo; Oliveira, 2021, p. 3).

Pois, caso contrário, a falta de investimento na infraestrutura, na disposição de recursos pedagógicos adequados e na realização de formações docentes periódicas deverá acarretar dificuldades para a incorporação da proposta de inclusão no sistema educacional. Em consequência disso, podemos citar o aumento da evasão escolar, a exclusão e o fracasso no desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, entendemos a importância e necessidade de conceber a educação especial na perspectiva da inclusão, pois dessa forma há uma possibilidade de configurar os ambientes para que as necessidades sejam todas atendidas e as diferenças sejam vistas como uma característica de identificação do ser e não com a função limitante. Para ratificar essa ideia proposta de inclusão, os autores Secundino e Santos, (2023, n.p.) mencionam em seus estudos que “é essencial que se tenha o direito de ser diferente quando a igualdade o descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença o inferioriza”.

Revisão sistemática de literatura: produções científicas da base de dados da SciELO

A partir de uma busca avançada da literatura na base de dados da Scielo, entre o período que compreende as publicações do ano de 2021 a 2024, foram identificadas aproximadamente 41 publicações relevantes a respeito da PNEEPEI. Desse total, 5 publicações foram selecionadas baseadas na relevância do tema e, posteriormente, submetidas à análise dos descritores “políticas educacionais”, “educação especial” e “educação inclusiva”, buscando interpretar a relação entre esses conceitos com base nas contribuições teóricas elucidadas pelos autores descritos a seguir.

Com base na literatura estudada, as diretrizes da PNEEPEI reiteram que a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Quanto aos seus objetivos, importa-se em buscar estratégias para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional

brasileiro. No entanto, as políticas educacionais implementadas até o momento ainda enfrentam desafios consideráveis para atender às necessidades educacionais de todos os alunos nas escolas comuns. Segundo Secundino e Santos (2023), o principal objetivo dessas políticas, que é garantir um atendimento adequado a todos os estudantes, ainda não foi plenamente alcançado.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais princípios e desafios evidenciados pelos autores nos últimos anos acerca da implementação da PNEEPEI, em cada artigo.

Quadro 1. Revisão da Literatura (2021-2024)

TEMA: O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva DESCRIPTORES: “políticas educacionais”, “educação especial” e “educação inclusiva”.	
01	Rigo e Oliveira (2021). Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais. O estudo investiga como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) se traduz em políticas municipais efetivas, focando na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) e sua implementação nos Planos Municipais de Educação (PME). O objetivo central é refletir sobre as estratégias de formação continuada de professores, visando a construção de sistemas educacionais inclusivos. Os resultados apontam que os municípios priorizam a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em detrimento dos que atuam nas salas regulares, o que distancia os planos da construção de sistemas educacionais inclusivos e mantém uma concepção de educação especial centrada no AEE.
02	Rosa e Lima (2022). Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. O artigo analisa os movimentos de mudança na agenda da política nacional de educação especial no Brasil, especificamente as propostas de modificações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. O objetivo central do trabalho é examinar como as mudanças de governo, particularmente após 2016, criaram oportunidades para a entrada de novos atores e ideias, influenciando a política educacional. Os resultados indicam uma descontinuidade em relação ao modelo inclusivo original, com uma tendência a reintroduzir elementos de segregação e a valorizar instituições especializadas, o que tensiona o princípio constitucional de acesso universal à escola comum.
03	Secundino e Santos (2023). Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. O estudo, realizado através de uma revisão sistemática de teses, dissertações e legislação desde a década de 1960 até 2020, objetivou analisar os avanços e retrocessos na implementação da Educação Especial no país. Os resultados apontam para uma evolução gradual das normativas e políticas de inclusão, impulsionadas por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994, mas também revelam retrocessos recentes, como o Decreto nº 10502/2020, que ameaça a segregação de alunos com deficiência. A pesquisa conclui que a Educação Inclusiva no Brasil ainda enfrenta grandes desafios, especialmente em relação à acessibilidade e à formação de professores, mas reconhece os inegáveis avanços alcançados ao longo das últimas décadas.
04	Boff e Machado (2024). Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. Este estudo, fundamentado em uma revisão bibliométrica, objetivou mapear as relações entre educação especial e educação inclusiva, considerando a escolarização como um direito universal. A análise revela que, embora o arcabouço legal brasileiro seja robusto em garantir direitos educacionais a pessoas com deficiência, a efetivação desses direitos na prática pedagógica ainda enfrenta desafios. Os resultados apontam para a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, promovendo uma cultura de inclusão escolar que envolva a formação continuada de profissionais da educação e a adaptação das estruturas escolares para atender às diversas necessidades dos estudantes, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.
05	Oliveira e Mello (2024). Recontextualização do texto da Política de Inclusão de estudantes com deficiência: Os (Des)Caminhos da Educação Inclusiva. O presente trabalho resume a discussão sobre a recontextualização do discurso político de inclusão no contexto educacional, analisando o impacto do Decreto nº 10.502/2020 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo central foi investigar como a política de inclusão é retratada nesses documentos e quais as implicações para a educação especial. Os resultados revelaram um apagamento da acessibilidade na BNCC e inquietações em relação ao Decreto nº 10.502/2020, que, embora revogado, representou um retrocesso nas políticas de inclusão, com potencial para segregar estudantes com deficiência. A análise destaca a importância de políticas educacionais que garantam a equidade e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Fonte: artigos científicos da base de dados Scielo.

A partir dos dados evidenciados, vale considerar que a PNEEPEI ampliou a compreensão sobre os direitos educacionais de pessoas com deficiência e trouxe uma nova perspectiva para o processo de inclusão. Contudo, mais de uma década após sua implementação, pesquisas indicam que é necessário mais investimento na formação escolar para que a inclusão se torne uma realidade efetiva (Rigo; Oliveira, 2021).

Embora as normativas nacionais atuais enfatizem a importância da formação docente em educação especial, a realidade é que muitos professores da educação básica ainda necessitam de formação pedagógica adequada para trabalhar com alunos que possuem deficiências. Rigo e Oliveira (2021) ressaltam que, apesar do crescimento do AEE nas escolas regulares, os sistemas estaduais e municipais de ensino ainda têm um longo caminho a percorrer para se tornarem inclusivos.

Para que a implementação da PNEEPEI seja efetivada é importante seguir os seus principais pilares: a criação de salas de recursos multifuncionais (SRM) para o AEE, a duplicidade do cômputo do valor por aluno pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a formação de professores. Esses elementos são cruciais para a transformação dos espaços escolares, pois proporcionam condições satisfatórias para que as políticas nacionais sejam efetivadas em todo o território (Rigo; Oliveira, 2021).

Dentre os desafios listados acerca da PNEEPEI, cabe ressaltar também a escassez de investimentos públicos para a ampliação das salas de AEE em todo o país. Para os autores Guimarães, Borges e Van Petten (2021) a falta de conhecimento e acesso ao AEE deve ser considerada nas discussões sobre educação especial inclusiva, vale questionar se os recursos estão sendo oferecidos de forma ampla e se estão garantindo o direito de acessibilidade curricular para os alunos com deficiência.

Ademais, é importante lembrar que a PNEEPEI não se limita apenas à educação básica, mas também abrange o ensino superior. Inicialmente, a inclusão parecia restrita ao ensino fundamental, mas a realidade mudou com a oportunidade de acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência, refletindo a eficácia da PNEEPEI e da escolarização inclusiva na educação básica (Guimarães; Borges; Van Petten, 2021).

Nesse sentido é imprescindível que os professores da educação básica passem pelo processo de formação em educação especial inclusiva, para receber o apoio adequado nas suas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum e assim consigam desenvolver um ensino inclusivo de maneira efetiva (Pereira; Silva, 2022). A formação docente é uma ação primordial para a concretização das políticas de inclusão, pois a sua falta compromete a satisfatoriedade desse processo.

Em suma, a PNEEPEI representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva no Brasil, mas sua implementação ainda enfrenta desafios que precisam ser superados. A formação de professores, o investimento em recursos e a conscientização sobre a importância da inclusão são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Considerações finais

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), desde sua implementação em 1994, tem sido um marco fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. A evolução dessa política, que se alicerça em documentos históricos reflete um compromisso crescente com a equidade e a diversidade no ambiente escolar. A PNEE, ao reconhecer a educação como um direito universal, estabelece diretrizes que visam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares, independentemente de suas condições.

Entretanto, apesar dos avanços significativos, como a criação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores, os desafios persistem. A pesquisa realizada evidenciou que as políticas educacionais ainda não conseguiram atender plenamente às necessidades educacionais de todos os alunos nas escolas regulares. A falta de formação adequada para os docentes e a escassez de recursos para a implementação efetiva do AEE são barreiras que comprometem a efetividade da inclusão.

A PNEEPEI, que se propõe a ser uma extensão da PNEE, amplia a compreensão sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, mas ainda enfrenta críticas, especialmente em relação à sua aplicação prática. A necessidade de investimentos contínuos na formação de professores e na infraestrutura das escolas é crucial para que a inclusão se torne uma realidade efetiva. Assim, a educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma responsabilidade da educação especial, mas como um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar.

Contudo, é imprescindível que a formação docente em educação especial e inclusão escolar seja priorizada, garantindo que os educadores estejam preparados para atender a diversidade presente nas salas de aula. Compreende-se que a promoção de um ambiente educacional inclusivo requer não apenas a implementação de políticas, mas também uma mudança cultural que valorize a diversidade e respeite as diferenças. No entanto, a PNEEPEI representa um avanço no sistema educacional brasileiro, mas sua efetividade depende da superação dos desafios existentes e do comprometimento de todos os envolvidos no âmbito escolar.

Referências

BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

GUIMARÃES, M.C.A.; BORGES, A.A.P.; VAN PETTEN, A.M.V.N. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do texto da Política de Inclusão de estudantes com deficiência: Os (Des)Caminhos da Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Dourados, v.30, e0061, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira da. Psicóloga(o) Escolar na Educação Inclusiva: Contribuições e Perspectivas da Profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263525>.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147304>

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582>

Os desafios da formação docente na inclusão escolar: uma revisão sistemática de literatura (2021 - 2024)

Maria Raimunda Ferreira Rodrigues
Dlayne Giordana Pereira Soares

Introdução

A inclusão escolar é um tema vigente nas discussões educacionais da atualidade, especialmente no contexto brasileiro, onde a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes para garantir o acesso à educação a todos os alunos. No entanto, a implementação de um ensino inclusivo é uma prática desafiadora. Com base nisso, este artigo apresenta como tema os desafios da formação docente na inclusão escolar, considerando a importância de uma formação que atenda as necessidades de um ambiente educacional inclusivo.

A problemática central que orienta esta pesquisa é: Quais os principais artigos encontrados na Revista Scielo, que falam sobre a formação docente e a inclusão escolar? Nesse sentido, a justificativa para a realização dessa pesquisa é a necessidade de entender os desafios da formação docente na inclusão escolar, a fim de trazer contribuições atuais acerca do preparo dos professores na perspectiva da inclusão.

Portanto, neste artigo objetivamos apresentar uma Revisão Sistemática da Literatura referente aos artigos científicos publicados na base de dados da Scielo (2021-2024), os quais versam sobre os desafios da formação docente na inclusão escolar. Derivados deste objetivo, elencamos três objetivos específicos: Identificar os desafios da formação docente na inclusão escolar; Analisar a importância da formação docente para a educação inclusiva; Pesquisar na Scielo sobre as produções científicas que versam sobre o tema.

Com relação à metodologia, essa pesquisa apresenta uma abordagem bibliográfica, realizada a partir de uma revisão sistemática da literatura, entre os anos de 2021 à 2024. No entanto, os dados analisados fazem parte de um número relevante de publicações constadas na base de dados do site SciELO, incluindo especificamente artigos científicos. Nessa coleta, utilizamos alguns descritores, “inclusão escolar, formação docente e desafios pedagógicos”, para delimitar o processo de busca dos materiais e a análise dos dados.

Este estudo apresenta contribuições relevantes sobre formação continuada na perspectiva inclusiva Rigo e Oliveira (2021), emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar Faria e Camargo (2023), políticas afirmativas e formação continuada Hashizume e Alves (2024), entre outros.

A importância da formação docente para a educação inclusiva

A formação inicial e continuada é um tema central na discussão sobre a educação inclusiva, especialmente no contexto brasileiro, onde a inclusão escolar é reconhecida como um direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 e as leis subsequentes, como a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.146/2015, estabelecem diretrizes que visam garantir a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições. Rodrigues e Sales (2024) afirmam que essa inclusão é resultado de lutas históricas contra a exclusão social, refletindo a necessidade de políticas reparadoras que enfrentem as desigualdades presentes na sociedade.

Desde a década de 1990, o Brasil tem implementado reformas educacionais que buscam promover a inclusão, com ênfase na formação dos professores como agentes principais desse processo. Ribeiro e Silva (2022) destacam que as políticas sociais e educacionais inclusivas, influenciadas por organismos internacionais, têm impactado diretamente a formação docente. Essa transformação é necessária, pois os discursos políticos sobre inclusão passaram a exigir um padrão de aprendizagens e competências específicas para os educadores (Ribeiro; Silva, 2022).

A formação inicial e continuada dos professores é, portanto, um desafio relevante. Rigo e Oliveira (2021) ressaltam que a formação para a inclusão escolar deve ser uma prioridade nas faculdades de educação, uma vez que a realidade nas escolas de educação básica ainda revela um despreparo dos docentes para lidar com as necessidades dos alunos. Além disso, a formação continuada é essencial para a construção de sistemas inclusivos, pois oferece suporte aos profissionais que atuam nas salas de aula comuns (Rigo; Oliveira, 2021). No entanto, a formação continuada não deve ser vista como uma mera acumulação de cursos, mas sim como um processo de reflexão crítica sobre as práticas docentes. Essa reflexão deve ocorrer em um espaço de compartilhamento entre os professores, visando à melhoria do trabalho educativo (Almeida *et al.*, 2023 *apud* Nóvoa, 2017). A formação do professor, portanto, deve ser um processo dinâmico e contínuo, que envolve acolhimento e escuta, permitindo que os educadores reconheçam suas fragilidades e busquem um maior sentido em sua prática (Vieira: Omote, 2021).

A formação docente deve incluir não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Vieira e Omote (2021) enfatizam que o professor precisa estar ciente dos fatores que influenciam seu julgamento sobre os alunos e suas estratégias pedagógicas. Além disso, é fundamental que os educadores adquiram competências para enfrentar diferentes situações sociais que possam surgir no ambiente escolar.

O processo de inclusão de todos os alunos é uma exigência legal e uma demanda crescente nas escolas. Para que essa inclusão seja efetiva, é imprescindível que os professores tenham acesso a uma formação adequada, tanto na formação inicial quanto na continuada (Rodrigues e Sales, 2024). Rigo e

Oliveira (2021) também reafirmam a importância de uma formação docente que abranja todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

É evidente que ainda há um longo caminho a percorrer em relação à formação de professores para a inclusão escolar. Rigo e Oliveira (2021) ressaltam a necessidade de investimentos em processos formativos que preparem os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. A busca por fundamentos teóricos que sustentem a prática docente é essencial para a valorização do trabalho educacional e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Faria e Camargo, 2021).

Assim, considera-se que a formação docente é um elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. É necessário que as políticas educacionais priorizem a formação inicial e continuada dos professores, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da diversidade e promover um ambiente escolar inclusivo.

Os desafios da formação docente na inclusão escolar

A formação de professores na perspectiva da inclusão apresenta um objetivo desafiador: desenvolver conhecimentos e atitudes que capacitem os educadores a lidar com a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem em contextos de diversidade (Vieira; Omote, 2021 *apud* Pletsch, 2009). Essa complexidade é ainda mais acentuada pela necessidade de uma formação que não apenas aborde aspectos teóricos, mas que também prepare os docentes emocionalmente para a prática em salas de aula inclusivas.

Ainda que a formação docente e o desenvolvimento da prática sejam essenciais para que os professores atuem considerando os princípios da inclusão, essa é apenas uma das várias condições necessárias para a implementação de uma educação inclusiva. O desenvolvimento desse processo requer a superação de múltiplos desafios, que vão além da capacitação técnica (Faria; Camargo, 2021). A formação docente deve, portanto, incluir a preparação emocional dos educadores, uma vez que as emoções de professores e alunos em relação à inclusão são frequentemente ignoradas (Faria; Camargo, 2021).

Além disso, a formação de professores deve ser um instrumento que promova o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, incentivando o diálogo e a discussão sobre questões da realidade sob uma perspectiva coletiva. Essa abordagem é fundamental para mediar a relação entre cidadãos, instituições e o Estado (Hashizume; Alves, 2022). Contudo, os esforços da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a construção de “sistemas educacionais inclusivos”, têm se mostrado insuficientes, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores (Rigo; Oliveira, 2021).

Ao analisarmos as diretrizes da Meta 4 do PNE, percebemos que a formação continuada dos professores da sala de aula regular, em geral, é pouco mencionada, com foco predominante na formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no funcionamento das salas de recursos multifuncionais (Rigo; Oliveira, 2021).

Essa limitação é preocupante, pois o trabalho pedagógico deve ser construído em sua especificidade, e a formação deve contemplar adequações que auxiliem no processo de aprendizagem de

todos os alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. Educadores frequentemente relatam dificuldades na formação continuada em serviço e a sobrecarga de alunos por sala, o que dificulta o acompanhamento das particularidades de cada aluno (Brostolin; Souza, 2023).

A inclusão escolar representa um dos desafios mais relevantes na formação docente, uma vez que é uma política de Estado consolidada pela legislação brasileira vigente (Rodrigues; Sales, 2024). O desafio que a inclusão impõe à escola é romper com a ideia de homogeneidade, exigindo que o trabalho pedagógico seja desenvolvido em múltiplos níveis de conhecimento, adaptando o ensino aos interesses e ritmos de aprendizagem de cada aluno (Brostolin; Souza, 2023).

Nos últimos anos, as políticas nacionais de formação de professores têm avançado em direção a uma formação que inclua a educação especial e a inclusão escolar. A partir de 2001, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, começou-se a integrar a perspectiva de educação inclusiva nas normativas relacionadas à formação docente (Rigo; Oliveira, 2021).

Além de adquirir conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didático-pedagógicos especiais, os professores precisam desenvolver competências para lidar com diversas situações sociais que podem surgir no ambiente escolar, considerando as implicações da Educação Inclusiva (Vieira; Omote, 2021).

Logo, a formação docente para a inclusão escolar deve ser abrangente, contemplando não apenas o conhecimento teórico, mas também a preparação emocional e a capacidade de adaptação às necessidades específicas de cada aluno. A superação dos desafios da inclusão requer um compromisso coletivo e uma formação contínua que prepare os educadores para atuar em um ambiente escolar diversificado e inclusivo.

Estratégias de formação docente para promover a inclusão no contexto escolar

A inclusão escolar fomenta uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas e a formação dos professores. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é imprescindível que os docentes estejam preparados para atender às necessidades específicas de todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo. A seguir, apresentaremos algumas estratégias de formação docente que podem contribuir para a promoção da inclusão no contexto escolar.

Um dos pontos críticos a serem considerados é a necessidade de políticas públicas que incentivem e promovam a formação continuada dos professores na perspectiva da inclusão. Rigo e Oliveira (2021, p. 15) apontam que, “na ausência de propostas de formação continuada de professores em geral, não teremos condições para viabilizar a inclusão escolar”.

Com base na afirmação dita anteriormente, ressalta-se a importância das instâncias governamentais assumirem a responsabilidade de oferecer oportunidades de formações iniciais e continuadas que abordem estratégias para a efetivação da educação inclusiva, desconstruindo visões reducionistas e promovendo uma compreensão mais ampla e complexa do tema.

A formação docente voltada ao processo de inclusão não deve se limitar a transmissão de conhecimentos teóricos sobre deficiências e transtornos de aprendizagem. Visto que, é fundamental que essas experiências abordem as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, como apontam Vieira e Omote (2021, p. 749-750):

De modo geral, os cursos de capacitação não têm contemplado as atitudes sociais do professor em relação à inclusão. Não se trata da introdução dessa temática no conteúdo programático para ser debatida para a compreensão da sua relevância. Mais do que isso, por meio de diferentes atividades programadas, a capacitação deve permitir aos professores modificarem suas atitudes sociais tornando-as genuinamente favoráveis à inclusão. Assim, as competências e os conhecimentos adquiridos poderão ser utilizados efetivamente em prol da promoção da inclusão escolar.

Nesse sentido, a formação deve proporcionar momentos de reflexão sobre os próprios preconceitos e estereótipos, incentivando a empatia e a valorização da diversidade. É importante que os professores desenvolvam a capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças individuais, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de cada aluno.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática desenvolvida. Vieira e Omote (2021, p. 749-750) enfatizam que é dispensável “autoavaliar-se e reconstruir suas condutas com autonomia, em conformidade com a realidade que se apresenta na sala de aula”, considerando esse processo uma atividade contínua. A formação docente deve, portanto, estimular a autoanálise e a busca por aprimoramento, incentivando os professores a buscarem novas estratégias para promover a inclusão.

A observação é fundamental para que o professor possa ajustar suas intervenções pedagógicas de forma eficaz, “[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural” (Brostolin e Souza, 2023, p.54 *apud* Freire, 2001, p. 5). Entretanto, o professor deve ser capaz de identificar as potencialidades e as dificuldades de cada aluno, adaptando o currículo e as atividades para atender às necessidades específicas.

É necessário que a formação inicial e continuada de professores contemple os fundamentos teóricos e práticos da educação inclusiva, para que os eles “tenham condições de impulsionar processos de ensino e de aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais” (Rodrigues; Sales, 2024, p. 13). A articulação entre teoria e prática é fundamental para que os futuros professores desenvolvam as competências necessárias para atuar em contextos inclusivos.

Revisão sistemática de literatura (2021-2024)

A presente análise foi realizada a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura, entre os anos de 2021 e 2024, na base de dados da Scielo. A busca inicial resultou na identificação de

136 publicações relevantes. Desse total, 10 publicações foram selecionadas baseadas na relevância do tema. Posteriormente, apenas 5 dessas publicações foram submetidas à análise dos descritores “formação docente”, “inclusão escolar” e “estratégias de formação”, visando interpretar a relação entre esses conceitos na literatura atual.

Os resultados desta análise têm implicações significativas para a implementação da inclusão escolar, incluindo a falta de recursos, a necessidade de formação inicial e continuada e a resistência à mudança. Além disso, os resultados também destacam a importância da formação contínua dos professores para promover a inclusão escolar. Nesse sentido, a literatura analisada apresenta os seguintes dados dispostos no quadro abaixo:

Quadro 1. Produções científicas da base de dados da Scielo (2021-2024)

SITE: https://www.scielo.br/ REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA Tema: Formação de Professores e inclusão escolar Descritores: formação docente, inclusão escolar, estratégias de formação	
01	RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional De Educação nos planos municipais. (2021) O estudo revela que, embora existam diretrizes que promovem a formação continuada de professores, como a Meta 4, as ações propostas são insuficientes para garantir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. As estratégias identificadas, como a criação de salas de recursos multifuncionais e a promoção de parcerias para formação, não abordam de maneira abrangente a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum. Essa fragmentação na formação dos docentes pode perpetuar a dicotomia entre educação especial e educação geral, dificultando a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, a ênfase na formação específica para o AEE, em detrimento da formação geral dos professores, limita a construção de um ambiente escolar que favoreça a interação e a aprendizagem colaborativa entre todos os estudantes. Portanto, é crucial que as políticas de formação continuada sejam ampliadas e integradas, visando não apenas a capacitação técnica, mas também a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas.
02	VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. (2021) Nesse estudo, os autores consideram a formação deve promover o autoconhecimento e a reflexão contínua, permitindo que os educadores modifiquem suas condutas e adotem estratégias eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula. Além disso, é necessário que os cursos de capacitação abordem não apenas a teoria, mas também ofereçam experiências práticas que favoreçam a mudança de atitudes, integrando aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. A formação do professor é um processo dinâmico e permanente; permite que os educadores reconheçam suas fragilidades e busquem um maior sentido em sua prática. Além da aquisição de conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didáticos, o grande desafio na formação de professores é construir conhecimentos e atitudes que permitam lidar com os processos de ensino e aprendizagem para a diversidade, envolvendo a questão da Educação Inclusiva e suas implicações, pois os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuarem no ensino inclusivo.

03	FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. (2021)
	Esse artigo explora a realidade de três professoras que atuam em turmas inclusivas, destacando a importância da formação específica e do apoio emocional para o exercício da docência. As participantes relatam a falta de formação adequada como uma barreira significativa para a efetivação da inclusão, evidenciando a necessidade de um preparo que vá além do conhecimento técnico, englobando também aspectos socioemocionais. Além disso, as experiências pessoais e familiares das professoras influenciam suas percepções sobre a inclusão, revelando um panorama complexo onde as emoções desempenham um papel crucial na relação com os alunos e na prática docente. A pesquisa aponta que, para superar os desafios da inclusão, é fundamental promover uma formação contínua e integrada, que valorize tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.
04	HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. (2022)
	O artigo discute como a formação de professores deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças. É fundamental que os educadores sejam capacitados a atuar de maneira inclusiva, reconhecendo a importância de um tratamento digno e igualitário para todos os estudantes. Além disso, a formação deve incluir uma abordagem que integre os Direitos Humanos, permitindo que os professores desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e a necessidade de uma educação que promova a equidade. A transformação das mentalidades e a construção de uma cultura de respeito e aceitação são essenciais para que a inclusão escolar se torne uma realidade efetiva, desafiando as normas estabelecidas e promovendo um ambiente educacional mais justo e solidário.
05	RODRIGUES, S. R. M. C.; SALES, L. C. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. (2024)
	A pesquisa indica que, apesar de um percentual elevado de professores reconhecer a necessidade de formação na área da Educação Especial, a formação inicial muitas vezes é insuficiente, com currículos que não atendem adequadamente às demandas práticas do cotidiano escolar. Assim, é imperativo que as instituições de ensino superior desenvolvam programas de formação que integrem teoria e prática, capacitando os docentes a implementar estratégias inclusivas eficazes e a promover um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade.

Fonte: artigos científicos da base de dados Scielo.

Um dos principais fatores relacionados aos desafios da formação docente na inclusão escolar, segundo Faria e Camargo (2021), é a ausência de uma formação específica que prepare os professores para atuar em contextos inclusivos. As autoras ressaltam que a formação não deve se restringir a um treinamento superficial, mas sim envolver um acompanhamento contínuo que considere a subjetividade e a experiência do docente em sua prática diária (Faria e Camargo, 2021). Essa perspectiva amplia a compreensão da formação docente, que deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, capaz de responder às demandas específicas do ambiente escolar.

Além disso, a formação inicial dos professores, conforme apontado por Vieira e Omote (2021), apresenta variadas lacunas. Os docentes frequentemente relatam a falta de preparo adequado

para o ensino inclusivo, evidenciando a necessidade de investimentos tanto na formação inicial quanto em formações continuadas. A inclusão, muitas vezes, é percebida como um processo inicial, carecendo de estudos mais aprofundados e de ações que promovam uma compreensão coletiva sobre o tema. Brostolin e Souza (2023) destacam que a formação docente deve incluir discussões sobre as condições de trabalho e a infraestrutura das escolas, elementos essenciais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

A formação de professores nas diversas áreas do conhecimento ainda necessita de conteúdos pedagógicos que os ajudem a desenvolver estratégias inclusivas, garantindo a aprendizagem dos alunos (Brostolin; Souza, 2023 *apud* França; Munford, 2012). Apesar dos esforços e investimentos em formação continuada, como cursos de especialização e programas de mestrado e doutorado, a formação docente ainda é considerada secundária nas políticas públicas educacionais.

O modelo de formação adotado no Brasil tem se mostrado ineficaz para preparar os professores para a realidade da inclusão, visto que as atividades de formação não estão articuladas com os problemas enfrentados pelos docentes em sala de aula, tornando-se inadequadas às demandas da prática docente. Isso quer dizer que, embora haja um reconhecimento da importância da inclusão, os programas de formação ainda não atendem às necessidades atuais para promover práticas inclusivas efetivas (Rodrigues; Sales, 2024).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, além de oferecer formação, é necessário criar condições que incentivem os docentes a se qualificarem. Isso inclui a disponibilização de suporte, como a redução da carga horária, afastamentos quando necessário e incentivos financeiros, uma vez que a sobrecarga de trabalho e a desvalorização salarial são fatores que desmotivam os professores a buscarem qualificação (Rodrigues; Sales, 2024).

No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão educacional abrangem diversas dimensões, como a necessidade de acolhimento psicológico, formação adequada para entender as necessidades dos alunos, adequações nas condições físicas e pedagógicas e a contratação de profissionais que possam apoiar o processo de inclusão. Nisso, devemos considerar a urgência de intervenções estruturais e a implementação efetiva de leis e políticas públicas que garantam condições adequadas para a atuação docente e a efetivação da inclusão (Silva; Elias, 2022 *apud* Matos; Mendes, 2015).

A formação docente para a inclusão é um campo que demanda atenção e investimento. É imprescindível que as políticas educacionais se voltem para a criação de um modelo de formação que não apenas capacite os professores, mas que também considere as realidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Considerações finais

No decorrer desse estudo, compreendemos que a formação docente na perspectiva da inclusão é um processo complexo e contínuo, que exige o envolvimento de diferentes profissionais e instâncias. É fundamental que as políticas públicas incentivem e promovam a formação continuada dos professores,

abordando reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva.

Além disso, é essencial que a formação inicial dos futuros professores contemple os fundamentos teóricos e práticos da educação inclusiva, preparando-os para atuar em contextos diversos e desafiadores. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade no contexto escolar.

A análise das publicações selecionadas evidenciou que a formação docente para a inclusão escolar enfrenta múltiplos desafios que precisam ser urgentemente abordados. A partir das contribuições dos autores é possível concluir que a formação inicial dos professores necessita de uma abordagem mais integrada e prática, que considere as realidades enfrentadas nas salas de aula.

Os dados revelam ainda que a formação continuada é essencial, mas não suficiente. É necessário que as políticas educacionais promovam um modelo de formação que não apenas capacite os docentes, mas que também crie condições favoráveis para a prática inclusiva. Isso inclui a necessidade de um suporte emocional e psicológico, bem como a adequação das condições físicas e pedagógicas das escolas.

Além disso, a resistência à mudança e a falta de recursos são barreiras significativas que devem ser superadas. A formação docente deve ser vista como um processo que envolve a construção de conhecimentos e atitudes que permitam aos educadores lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Portanto, é imprescindível que as políticas públicas se voltem para a criação de um ambiente que favoreça a formação e a valorização do professor, garantindo que a inclusão escolar se torne uma realidade efetiva e não apenas uma diretriz teórica.

Em suma, a formação docente para a inclusão escolar é um campo que demanda atenção e investimento. A efetivação de práticas inclusivas requer um comprometimento coletivo, que envolva não apenas os educadores, mas também as instituições, as políticas públicas e a sociedade como um todo. Somente assim será possível construir uma educação inclusiva, que respeite e valorize a diversidade.

Referências

ALMEIDA, M. L. *et al.* Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5699>

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256578>

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.64536>

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **D.E.L.T.A.**, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202257203>

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. Empresariamento da Formação Docente para a Educação Especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236108268>

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. INCLUSÃO ESCOLAR: EFEITOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS MUNICIPAIS. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147304>

RODRIGUES, S. R. M. C.; SALES, L. C. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Dourados, v.30, e0097, p.1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>

SILVA, E. F.; ELIAS, L. C. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **EDUR Educação em Revista**, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826627>

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0254, p.743-758, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

O processo de inclusão de alunos com Deficiência Física no Ensino Regular

Jean Fábio Silva dos Santos
Dlayne Giordana Pereira Soares

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência física no ensino regular é um tema que tem sido amplamente discutido na educação contemporânea, e a busca por um ambiente escolar acessível e acolhedor reflete a necessidade de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, apesar dos avanços legais e pedagógicos já obtidos, ainda existem desafios na efetivação desse processo, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, formação docente e práticas pedagógicas adaptadas. Muitas escolas ainda carecem de recursos adequados, como salas de aula acessíveis, tecnologias assistivas e materiais didáticos inclusivos, o que dificulta a participação efetiva de todos os estudantes.

Além disso, a formação dos professores nem sempre contempla estratégias eficazes para a inclusão, deixando muitos educadores inseguros quanto ao trabalho com a diversidade em sala de aula. As práticas pedagógicas, por sua vez, precisam ser constantemente revisadas e aprimoradas para atender às necessidades específicas dos estudantes, promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo e equitativo. Dessa forma, é fundamental que haja investimentos contínuos e políticas públicas eficazes para superar essas barreiras e garantir o pleno acesso e aprendizado para todos.

A deficiência física é uma das múltiplas formas de deficiência reconhecidas pela legislação brasileira e está relacionada a alterações no corpo humano que comprometem a mobilidade, a coordenação motora ou a postura. De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, considera-se pessoa com deficiência física aquela que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do

corpo, podendo se manifestar por meio de paralisias, amputações, malformações ou outras condições que limitam o desempenho de funções motoras.

Essa definição é fundamental para garantir a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à acessibilidade, à inclusão social e à igualdade de oportunidades. Nesse contexto, compreender as características, os desafios e as políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência física torna-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender como a inclusão desses estudantes tem sido implementada nas escolas regulares, analisando as dificuldades e as estratégias adotadas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A problemática desta pesquisa reside na discrepância entre a teoria e a prática da inclusão escolar, pois, embora as políticas educacionais prevejam a inserção de estudantes com deficiência física no ensino regular, muitas escolas ainda enfrentam barreiras para tornar essa inclusão uma realidade plena. Falta de recursos, adaptações insuficientes e resistência por parte de alguns profissionais e gestores são obstáculos recorrentes.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o processo de inclusão e os fatores que influenciam sua concretização. Compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas e os avanços já conquistados pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas mais alinhadas às necessidades dos estudantes com deficiência física. Além disso, a pesquisa pode oferecer subsídios para a formação de professores, auxiliando-os na adoção de metodologias mais adaptadas e inclusivas.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como ocorre a inclusão de estudantes com deficiência física no ensino regular, identificando desafios e possibilidades para a construção de uma educação mais acessível. Para isso, serão analisadas políticas públicas, diretrizes pedagógicas e experiências de instituições que adotam práticas inclusivas. A intenção é fornecer um panorama sobre a realidade escolar e apontar caminhos que possam fortalecer a inclusão e a equidade no ensino. Metodologicamente, esta pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica como principais procedimentos. Foram consultadas publicações acadêmicas, legislações e diretrizes educacionais que abordam o tema da inclusão. Essa estratégia permitirá compreender diferentes perspectivas sobre a questão e verificar como as políticas inclusivas têm sido aplicadas nas escolas regulares.

Fundamentos e legislação da inclusão escolar

A educação inclusiva é um direito fundamental e um dos pilares para a construção de uma sociedade mais igualitária. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), “a educação deve ser inclusiva em todos os níveis, assegurando a não discriminação

e o pleno desenvolvimento do potencial humano”. No Brasil, diversas políticas e legislações foram implementadas para garantir esse direito, promovendo investimentos e mudanças estruturais para a efetivação da inclusão.

Conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015),

é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes com deficiência. (Brasil, 2015).

Essa legislação reforça o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva e a adaptação dos ambientes escolares para atender às necessidades específicas dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a necessidade de políticas intersetoriais para garantir acessibilidade e permanência dos estudantes com deficiência na educação regular. Nesse sentido, estudos apontam que

a educação inclusiva depende não apenas de leis e diretrizes, mas de investimentos públicos consistentes em infraestrutura, capacitação de profissionais e suporte especializado para que a educação se transforme e garanta equidade. (Educação integral, 2022).

Todavia, desafios persistem, principalmente após a revisão da política educacional em 2020, que propôs a reintrodução de salas e escolas especiais, levantando preocupações sobre o retrocesso na inclusão (Educação integral, 2022).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo que, no artigo 208, inciso III, assegura atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Essa premissa é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que garante a educação como direito inalienável (Brasil, 1990).

Em conclusão, a legislação brasileira avançou significativamente na promoção da educação inclusiva, mas ainda há desafios na implementação efetiva dessas normas. A necessidade de investimentos, formação docente e infraestrutura adequada são pontos fundamentais para garantir que a inclusão educacional seja uma realidade para todos os estudantes.

Desafios e Barreiras para a Inclusão de estudantes com Deficiência Física

A inclusão de estudantes com deficiência física no ensino regular exige uma análise detalhada da infraestrutura escolar, uma vez que a acessibilidade física representa um dos maiores obstáculos para a efetiva participação desses estudantes nas atividades escolares. A falta de adaptações adequadas,

como rampas, banheiros adaptados e salas de aula acessíveis, pode excluir esses estudantes do processo educacional, comprometendo sua autonomia e aprendizado.

A adequação do espaço escolar deve estar em conformidade com as necessidades de mobilidade e de interação dos estudantes com deficiência, sendo essencial a implementação de recursos físicos que permitam o pleno acesso aos diversos ambientes da escola, como aponta Motta (2017).

Além disso, a infraestrutura deve ser acompanhada de recursos pedagógicos adaptados, como materiais de leitura, softwares educativos e tecnologias assistivas, que proporcionem a adaptação das atividades curriculares e tornem o aprendizado mais acessível, favorecendo a participação efetiva dos estudantes com deficiência física.

A acessibilidade, portanto, não se restringe apenas à adaptação do espaço físico, mas envolve a disponibilização de recursos didáticos que atendam às necessidades específicas de cada estudante, o que permite um aprendizado mais autônomo e inclusivo (Santos; Silva, 2021).

Outro aspecto essencial para garantir a inclusão desses estudantes é a formação docente. A capacitação dos professores é fundamental para que eles possam lidar de maneira adequada com as necessidades de estudantes com deficiência física e adaptar suas práticas pedagógicas, tanto no planejamento quanto na execução das atividades.

Como destacado por Santos (2021), muitos professores ainda enfrentam dificuldades para adaptar suas metodologias de ensino, o que reflete a falta de uma formação específica voltada para a educação inclusiva. A formação continuada é, portanto, uma estratégia importante para promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e proporcionar aos educadores ferramentas que possam ser aplicadas no dia a dia da sala de aula. Isso inclui, por exemplo, estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de recursos tecnológicos ou de atividades que permitam a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas.

A capacitação também deve considerar a importância do trabalho colaborativo, envolvendo profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos estudantes com deficiência (Ferreira, 2020). A formação docente, aliada ao conhecimento sobre as deficiências e as possibilidades de adaptação, tem um papel central no processo de inclusão, pois os professores capacitados se tornam agentes de transformação e inclusão no ambiente escolar.

Contudo, um dos maiores desafios no processo de inclusão de estudantes com deficiência física está relacionado às barreiras atitudinais. A resistência de alguns professores e colegas à inclusão é um fator que dificulta a integração plena desses estudantes nas atividades escolares. Barreiras atitudinais podem surgir por preconceito, estigmatização ou falta de conhecimento sobre as capacidades dos estudantes com deficiência, o que leva à exclusão, mesmo que o ambiente escolar esteja fisicamente adaptado. A mudança de atitude é, portanto, um elemento fundamental para a implementação de uma educação inclusiva. De acordo com Ferreira e Costa (2021), as atitudes dos professores e dos outros estudantes podem impactar diretamente no desenvolvimento e na integração do aluno com deficiência, tornando necessário o trabalho de sensibilização e conscientização dentro da escola.

A inclusão não se limita às mudanças no espaço físico e curricular, mas também exige uma mudança de mentalidade que reconheça a diversidade como parte natural do processo educativo. Esse processo envolve não apenas a adaptação de materiais e métodos de ensino, mas também a promoção de um ambiente escolar que seja acolhedor, respeitador e aberto à diversidade de habilidades e necessidades (Pereira; Gomes, 2021).

Além das barreiras atitudinais, outro desafio significativo é a adaptação curricular e metodológica. O currículo tradicional, com seus conteúdos e métodos fixos, muitas vezes não é flexível o suficiente para atender às necessidades de estudantes com deficiência física. A adaptação curricular é crucial para garantir que todos os estudantes possam acessar o conteúdo de forma igualitária, sem que suas limitações físicas se tornem um obstáculo para o aprendizado.

Segundo Santos (2021), é necessário um currículo dinâmico que permita a diferenciação das atividades e avaliações, respeitando as características e necessidades de cada aluno. A utilização de tecnologias assistivas, por exemplo, pode contribuir para a adaptação das atividades, proporcionando uma forma alternativa de interação com os conteúdos.

Além disso, os métodos de ensino devem ser variados e adaptados, para que o aluno com deficiência física tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas. As adaptações podem incluir a modificação da avaliação, com foco no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades, ao invés de se basear apenas nos resultados finais.

Ferreira (2020) destaca que, para que essas adaptações sejam bem-sucedidas, é necessário que a escola tenha uma postura proativa, buscando sempre a equidade nas oportunidades oferecidas a todos os estudantes. Dessa forma, a inclusão no ensino regular se torna mais do que uma obrigação legal, mas uma prática pedagógica que promove o respeito às diferenças e à valorização da diversidade no ambiente escolar.

Práticas Pedagógicas e Estratégias Inclusivas

As práticas pedagógicas e estratégias inclusivas são importantes para garantir o sucesso da inclusão de estudantes com deficiência física no ensino regular. A diversidade presente nas salas de aula exige que os educadores utilizem metodologias flexíveis que atendam às diferentes necessidades dos estudantes. Como apontado por Silva *et al.* (2023), uma abordagem inclusiva deve levar em consideração as especificidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa de todos.

Isso envolve a adaptação de estratégias pedagógicas, como o uso de atividades diversificadas e personalizadas, que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno e ofereçam oportunidades para que todos possam se desenvolver de forma equitativa. A personalização do ensino, aliada ao entendimento das limitações e potencialidades de cada aluno, é um dos pilares da educação inclusiva, permitindo que os estudantes com deficiência física participem plenamente do processo de ensino-aprendizagem.

Além da flexibilidade metodológica, o uso de recursos pedagógicos diversificados tem se mostrado uma estratégia eficaz na inclusão de estudantes com deficiência física. Ferramentas tecnológicas, como softwares educativos adaptados, jogos interativos e materiais didáticos acessíveis, têm sido utilizadas para promover a autonomia dos estudantes.

Souza e Costa (2021) destacam que as tecnologias assistivas desempenham um papel importante no processo de inclusão, uma vez que possibilitam uma interação mais independente dos estudantes com os conteúdos, superando limitações físicas. Esses recursos tecnológicos também permitem a adaptação das atividades pedagógicas, garantindo que estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem possam acessar os mesmos conteúdos de forma significativa.

A integração de tecnologias educacionais na prática pedagógica contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde as barreiras físicas são minimizadas por meio de soluções tecnológicas inovadoras.

Outra estratégia para a inclusão de estudantes com deficiência física é a promoção da interação e colaboração entre os estudantes. A aprendizagem cooperativa tem se mostrado uma prática eficaz, pois valoriza o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os estudantes, independentemente de suas condições físicas. Oliveira (2022) afirma que a aprendizagem cooperativa não só fortalece as relações interpessoais, como também contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais.

Ao trabalhar em grupo, os estudantes com deficiência física têm a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares, sendo valorizados por suas contribuições, o que fortalece sua autoestima e pertencimento ao grupo escolar. Além disso, a cooperação entre os estudantes favorece a troca de conhecimentos, permitindo que todos se beneficiem de diferentes pontos de vista e habilidades, criando um ambiente mais democrático e inclusivo.

A formação continuada dos professores é outro elemento crucial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Lima *et al.* (2024), a capacitação dos educadores em temas relacionados à inclusão é imprescindível para que possam lidar adequadamente com a diversidade presente nas salas de aula. A formação deve abranger tanto a teoria da inclusão quanto as práticas pedagógicas adaptadas, proporcionando aos docentes ferramentas que permitam a adaptação de suas metodologias de ensino às necessidades dos estudantes com deficiência.

É necessário que os professores recebam orientações sobre como utilizar tecnologias assistivas, como adaptar avaliações e como criar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes. Além disso, a capacitação contínua dos educadores contribui para que eles se sintam mais confiantes e preparados para lidar com os desafios da inclusão, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz.

A utilização dessas estratégias pedagógicas deve ser constantemente monitorada e ajustada de acordo com as necessidades dos estudantes. Como sugerem Santos e Silva (2021), a avaliação contínua da eficácia das práticas inclusivas é essencial para garantir que todos os estudantes estejam recebendo

o suporte necessário para o seu desenvolvimento. A escola, portanto, deve ser um espaço dinâmico, em que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas e aprimoradas, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes, sem exceção.

A educação inclusiva não deve ser vista como uma prática pontual, mas como um compromisso contínuo que envolve toda a comunidade escolar, desde a gestão até os estudantes, pais e educadores, garantindo que o processo de ensino- aprendizagem seja acessível, igualitário e participativo para todos.

Considerações finais

É interessante refletir sobre a relevância de integrar estudantes com necessidades especiais nas salas de ensino regular, de forma respeitosa, reconhecendo e aceitando as diferenças de todos. Isso envolve tanto os estudantes que serão incluídos quanto os demais, que devem aprender a conviver com essas diferenças sem fomentar preconceito ou discriminação.

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência física no ensino regular revela a necessidade de uma abordagem ampla, que envolve não apenas adaptações físicas e pedagógicas, mas também uma mudança nas atitudes de todos os envolvidos.

A inclusão vai além da simples presença desses estudantes nas salas de aula, ela requer um compromisso coletivo para garantir que cada um deles tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando suas individualidades e necessidades. Este compromisso deve ser refletido em práticas pedagógicas diversificadas, no uso de recursos tecnológicos acessíveis e em um ambiente escolar que favoreça a interação, o respeito e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas.

O uso de tecnologias assistivas e a adaptação dos conteúdos e metodologias são passos importantes, mas é necessário que os professores recebam formação contínua para que possam aplicar essas ferramentas de forma adequada. A capacitação docente não deve se limitar apenas ao uso de tecnologias, mas também deve abranger a compreensão das necessidades dos estudantes com deficiência física e como essas necessidades impactam seu processo de aprendizagem.

A formação de professores deve buscar sensibilizar para as questões atitudinais, evitando preconceitos e estigmas que podem prejudicar a inclusão efetiva. A resistência à inclusão, em grande parte, é um reflexo da falta de preparo para lidar com a diversidade, o que torna fundamental que as instituições de ensino promovam espaços de reflexão e desenvolvimento profissional constante.

Outro aspecto a ser considerado é a adequação da infraestrutura escolar. A acessibilidade não se restringe a rampas e elevadores, mas deve contemplar também materiais pedagógicos adequados, tecnologias assistivas e mobiliário adaptado. A escola precisa estar preparada para atender aos estudantes de maneira integral, considerando todas as suas necessidades, desde a locomoção até o acesso ao conteúdo.

No entanto, as barreiras atitudinais são, muitas vezes, ainda mais desafiadoras do que as barreiras físicas. A resistência de colegas e educadores pode ser um obstáculo importante para a

verdadeira inclusão, tornando imprescindível que se promova uma cultura de respeito à diversidade. A inclusão de estudantes com deficiência física não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas como parte de um movimento maior em direção a uma educação mais justa e igualitária.

A participação ativa das famílias também é um fator que não pode ser negligenciado. O envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes com deficiência física é essencial para o sucesso do processo inclusivo. A colaboração entre escola e família permite um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento do aluno e facilita a adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades. Além disso, a troca de experiências entre os dois ambientes favorece a construção de estratégias de apoio que contribuem para o bem-estar do aluno.

Dessa forma, o processo de inclusão no ensino regular exige um olhar atento para as necessidades específicas dos estudantes com deficiência física, uma constante revisão das práticas pedagógicas e um ambiente escolar que promova o respeito, a interação e a colaboração. Ao integrar essas diversas dimensões — formação docente, adequação da infraestrutura e superação das barreiras atitudinais — a escola contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver de maneira plena. A inclusão, portanto, deve ser um processo contínuo, sustentado por ações concretas e por uma mudança de mentalidade que envolva toda a comunidade escolar.

Referências

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

DÉZINHO, Mariana. **Educação Inclusiva e Formação Docente: desafios e perspectivas**. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Mariana-D%C3%A9zinho.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação inclusiva depende de investimentos e políticas públicas intersetoriais**. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/eleicoes-2022/reportagens/educacao-inclusiva-depende-investimentos-politicas-publicas-intersetoriais/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FERREIRA, Maria de Fátima Matos. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020.

LIMA, L. R.; COSTA, J. L. Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, 2024.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTTA, Alex dos Santos. **Os desafios da inclusão escolar na sala de aula**. Monografia apresentada à Universidade Federal da Bahia, 2017.

OLIVEIRA, A. F. Aprendizagem cooperativa e inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista de Educação Inclusiva**, 2022.

PEREIRA, José dos Santos; GOMES, Marta Alves. A inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular: desafios e possibilidades. **Revista de Educação e Inclusão**, 2021.

SANTOS, José dos. Desafios da inclusão escolar para alunos com deficiência física. **Revista Educação Inclusiva**, 2021.

SILVA, M. S.; SOUZA, R. S.; CUNHA, D. F. Educação inclusiva: práticas pedagógicas adaptadas ao ensino de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, 2023.

Os desafios na aprendizagem de estudantes com deficiência na educação infantil: uma revisão de literatura

*Glaucia Gomes da Silva Marques
Dlayne Giordana Pereira Soares*

Introdução

A inclusão escolar, realizada na Educação Infantil, pode ser considerada como um grande avanço para os pais, docentes e crianças com deficiência; mas, pode ser vista também pela escola como um grande desafio. Isto se justifica, pois, o primeiro contato dos alunos com as necessidades educacionais caracterizadas como especiais são na educação infantil.

Nessa linha diretiva, o presente trabalho surgiu na busca do conhecimento dos desafios da educação inclusiva enfatizando as necessidades que norteiam esse processo de inclusão e, sobretudo, ter clareza do seguinte questionamento: Quais as demandas encontradas nos artigos de 2012 a 2021 da Scielo e da Revista Brasileira de Inclusão que relatam sobre desafios dos estudantes com deficiências na educação infantil?

Buscou-se, portanto, aprofundar-se na literatura para esclarecer os principais desafios na aprendizagem dos estudantes da educação infantil de escolas públicas com metodologias que facilitem e desenvolvam cada vez mais esse processo. Dentre elas, ressaltam-se as ações que promovam à inclusão com métodos que possibilitam beneficiar os estudantes portadores de deficiências, de modo que seja possível anular quaisquer atitudes de exclusão e atuação das políticas públicas.

Aspectos históricos e legais da educação especial no Brasil

Ao analisar o processo histórico da educação inclusiva no Brasil, é notável que decorrentes

situações de exclusão acontecessem. É importante abordar as diferentes concepções da pessoa com deficiência no decorrer da história da humanidade, visto que o indivíduo que apresentava alguma deficiência era visto pela família, escola e sociedade como um ser totalmente incapaz de realizar qualquer atividade, provocando a exclusão. A educação inclusiva no Brasil surgiu para que todos tenham uma educação igualitária, iniciando a partir da metade do século XX, nos dias atuais, ainda é considerado como um processo em andamento.

De acordo com Gregorutti *et al.* (2017), a educação inclusiva no Brasil tem a finalidade de transformar o sistema educacional em espaços inclusivos e de qualidade, ao passo que considere as diferenças e atendam às necessidades educacionais de cada estudante inserido em classes de ensino comum. Essa transformação tem acontecido ao longo dos tempos e tem proporcionado aos estudantes direitos inclusivos, bem como deveres.

Por muito tempo, o preconceito e a discriminação ocasionavam movimentos de exclusão em todos os níveis da sociedade. Com o passar do tempo, ainda que seja notória sua existência, a sociedade vem reconhecendo cada vez mais os benefícios alcançados e conquistados com a escola a qual visa uma educação sem distinção e, por meio disso, reconhecendo que as instituições de ensino possuem um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral.

Segundo Carvalho (2004), ao longo da história da educação brasileira, a inclusão nas escolas regulares de alunos com necessidades especiais decorrentes de uma deficiência ou transtorno de desenvolvimento, é um fenômeno historicamente recente. Com o passar do tempo, essa realidade foi mudando e os alunos com necessidades especiais foram sendo incluídos nas instituições de ensino regular, criando condições para que na prática cotidiana haja mais tolerância com as condições e especificidades de cada um.

A exclusão acontece desde a antiguidade, onde mulheres, estrangeiros, deficientes e demais pessoas consideradas fora do conceito de normalidade imposto pela sociedade eram excluídas. Isso era decorrente devido às práticas e valores da cultura que orientam as ações do homem e que tornavam a escola uma educação seletiva. No combate a história de exclusão e para efetivar a inclusão no contexto educacional, se faz necessário um trabalho de aceitação das práticas pedagógicas para que de fato a inclusão aconteça.

Para Saccol, Vianna e Pavão (2021) quando se trata de crianças com deficiência, torna-se ainda mais grave a situação pela condição de vulnerabilidade que impõe a infância e a condição de deficiência. A negligência familiar ocasiona danos perceptíveis na relação e na interação com o mundo exterior, na saúde e no bem-estar; as quais são prejudicadas pela falta de cuidados físicos, no controle emocional e na motivação para os estudos. As histórias de exclusão muitas vezes partiam das próprias famílias que agiam com indiferença às pessoas portadoras de necessidades especiais, em que para elas, teriam que viver isoladas da vida social e consequentemente da vida educacional.

Nas últimas décadas, a legislação brasileira esteve cada vez mais objetiva ao discorrer sobre os direitos dos estudantes com necessidades educacionais específicas, os quais eram postos à margem da

sociedade e escondidos pelas famílias em que na maioria das vezes não frequentavam escolas. Ao ouvimos falar de inclusão, questiona-se se as escolas já alcançaram as metodologias e práticas na educação, pois, a preocupação da escola é desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento nas práticas trabalhadas (Carneiro, 2012).

A Declaração de Salamanca deixa claro o objetivo da inclusão, quando afirma que:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem: •toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; •sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; •aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular... (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, n. p.).

A educação inclusiva é parte integrante da educação básica, visto que as escolas devem reconhecer e responder às diversidades de seus estudantes, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem, então, não basta somente a atuação da legislação - ainda que seja completa, os educadores e as instituições também necessitam estar preparados para um trabalho contínuo na educação inclusiva.

De acordo com Mendes (2002) para a prática do processo de inclusão, é preciso compreender que as mudanças no sistema educacional dependem de diversos fatores que envolvem o meio político, social, econômico e cultural em que a escola se insere. Assim como é preciso compreender as concepções e as propostas pedagógicas que pretendem atender às necessidades dos educandos, no que diz respeito a priorizar mudanças, devem ser inseridas novas práticas para alcançar resultados no processo de ensino e aprendizagem da educação inclusiva.

Desse modo, o Ministério da Educação (MEC) comenta que:

O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças, seus limites; uma escola que dê conta da diversidade sociais das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando o apoio de instituições e especialistas quando necessário. É uma meta a ser seguida por todos aqueles comprometidos com a educação inclusiva (MEC, 2009, p. 36).

A partir do momento em que o estudante é inserido no ambiente escolar regular, gera a oportunidade de se desenvolver e de levar para os demais, contribuições para o crescimento e desenvolvimento de um todo. É garantido também o direito a uma educação igualitária, oferecendo melhorias nas condições da vida escolar e tornando mais significativa e assim preparar gerações capazes de respeitar e conviver com as diversidades.

De acordo com Mantoan (2003), um novo paradigma do conhecimento está surgindo: aceitar o outro em suas diferenças. Visto que este século é considerado a era da comunicação e da informação cujas fronteiras rompem com um passado que insiste em resistir às mudanças de um novo tempo, a escola não pode ignorar as mudanças que fazem parte da sociedade. Respeitar as diferenças e ter uma aceitação nos diz

respeito às deficiências do outro não nos torna melhores, mas, nos abre uma visão de empatia.

A educação inclusiva é de grande importância dentro da perspectiva de atender a sociedade no processo da busca incessante de inclusão, sobre direitos e deveres e informações ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de plena cidadania. Muitos avanços pela igualdade aconteceram e continuam através de marcos legais nacionais e internacionais os quais fortalecem a Política Nacional da Educação Especial para uma educação inclusiva.

A aprendizagem da criança com deficiência na Educação Infantil

A educação igualitária deve ser oferecida aos estudantes a partir da educação infantil, buscando sempre a organização dos componentes e dos conteúdos curriculares, bem como a coordenação das atividades docentes de modo que favoreça a efetiva participação e integração das crianças na sua aprendizagem, para que assim as crianças com deficiência consiga atingir grande parte dos objetivos dos conteúdos e componentes propostos no currículo regular, alcançando os níveis mais elementares de escolarização (Mantoan, 2015).

Para promover de fato a inclusão dessas crianças na rede escolar, é necessário à disponibilidade de um profissional que tenha uma visão dos desafios a qual deve enfrentar e as necessidades de cada criança na educação infantil. Nesse sentido, ao realizar esta promoção, consequentemente irá auxiliar com ações que não fujam do aspecto pedagógico, visto que, os professores possuem condições de trabalhar essas crianças possibilitando o seu desenvolvimento. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assegura ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas.

No art. 58 passa a vigorar a seguinte redação: § 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino. § 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária. § 6º O cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados. § 7º O piso salarial dos cuidadores escolares é fixado em setenta por cento do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, para a jornada de quarenta horas semanais (Brasil, 1996, Art. 58).

Evidenciando que para o sucesso da prática inclusiva aconteça, se faz necessário que o docente centralize suas atividades pensando no aprendizado de cada estudante. Pois essa interação possibilita ao docente ter uma melhor compreensão das dificuldades e limitações de cada estudante. Considerando que a política brasileira para educação infantil destaca como uma das prioridades as ações apresentadas pela Política de Educação Infantil, em razão que a infância sempre teve um lugar

secundário nas mais diversas instâncias, dentre elas, a do direito (Camargo *et al.*, 2020).

Na Constituição de 1988, acometia um tom democrático e inclusivamente a qual foi conhecida como a “Constituição Cidadã”. A criança passa a ser colocada como prioridade na educação, a partir desse momento com um olhar mais apurado sobre a educação infantil e deixando de ser voltado somente para o lado da assistência e do discurso higienista, passando a representar como um direito da criança e dever do Estado. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, Art. 4).

A educação infantil a partir dos anos 2000 passou a ser assunto frequente nos debates por todo Brasil. Esta luta constante e importante promoveu o espaço escolar a ser reconhecido como um espaço de socialização e de troca, onde o cuidar e educar são inseparáveis através da interação com seus pares, chegando ao entendimento que assim as crianças deficientes recriam a própria cultura. No que descreve o artigo da Constituição em seu Art. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (Brasil, 1988).

Em tempos em que os encontros e trocas não eram valorizados e as crianças eram reconhecidas como aqueles que tinham tudo para aprender e nada a ensinar. Com o crescimento da legislação acerca da inclusão a organização das escolas passa a ser repensada para abarcar os referenciais inclusivos, onde cada estudante deverá ter sua especificidade atendida.

A importância desta prática é vital na discussão da inclusão de crianças com necessidades específicas na educação infantil são inúmeras as possibilidades de adaptações, há crianças que conseguem ser mais autônomas e consegue mostrar ao mundo suas capacidades, outras, muitas vezes se veem excluídas das interações sociais e podem se isolar.

Todas as crianças possuem direitos. Atender a toda diversidade da qual fazem parte é toda via obrigatório, pois, é visando à integração das crianças portadoras de necessidades especiais ao sistema de ensino, que incluir não consiste apenas em matricular alunos com necessidades especiais nas instituições, ignorando suas peculiaridades. O estudante precisa de suporte necessário, ação pedagógica bem como o apoio efetivo para uma aprendizagem de sucesso (Camargo *et al.*, 2020).

Oferecer melhorias nas condições da escola significa preparar gerações para viver a vida em plenitude e livre de preconceitos. A inserção desses estudantes na escola passa a requerer prática e incluí-lo no processo educativo. Para isso, é importante um trabalho para conscientizar toda sociedade priorizando a escola na percepção de que os alunos devem respeitar as diferenças em geral, sobretudo, para a construção de uma sociedade inclusiva é necessário que todos os cidadãos tenham preocupação

e cuidado com a linguagem ao lidar com pessoas com deficiências (Rubinsztein, 2018).

Neste pressuposto, é necessária maior competência profissional na educação de qualidade, tornando essencial a organização e o estabelecimento de adaptações que possam contribuir de forma simples e prática para compreender os tipos de necessidades especiais. Ainda existem preocupações presentes nos sistemas de ensino, uma vez que a inclusão requer muito mais do que a inserção do educando no ambiente escolar, tendo em vista a garantia do acesso e permanência de todos os alunos em escolas de educação regular.

Práticas Pedagógicas Inclusivas (PPI)

Toda a estrutura e funcionamento da escola regular em toda a sua trajetória histórica é confortável, ao considerar a semelhança do que com a diferença entre os estudantes, em sua trajetória o número de alunos categorizados como deficientes foi ampliado enormemente ao longo dos anos. Ao analisar as dificuldades enfrentadas e os desafios produzidos no trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes com deficiências se observa a promoção e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Neste sentido, Rubinsztein (2018, p. 11) cita que:

Os estudos mostram que o processo da inclusão vem sofrendo transformações ao longo das últimas décadas. Anteriormente ao movimento de inclusão, algumas crianças com necessidades específicas, quando conseguiam ser inseridas no espaço da escola, muitas vezes se viam excluídas tanto dos processos educacionais quanto sociais, pois não havia propostas e espaços adaptados para elas.

As dificuldades de aprendizagem na escola se apresentam como um contínuo desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico. Ou, se apresentam também em situações mais difíceis e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a solução com o uso de respostas educacionais adequadas graduais e progressivas, abrangendo todos de modo geral e demonstrando o aproveitamento escolar.

Conforme Silva e Galuch (2009), muitos estudos realizados na área da Educação Especial defendem a importância de um ambiente escolar acolhedor e, sobretudo a relevância de uma sala de aula onde os alunos com Necessidades Educacionais Especiais interajam significativamente com os demais estudantes. Esse contato direto com a diversidade promove o desenvolvimento de todos os alunos envolvidos, e, conseqüentemente, grande ganho no processo de ensino aprendizagem.

Almeida (2014) comenta que o aparecimento de novos vocabulários não contribui para o desenvolvimento entre casos de deficiência, não contribuem também para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem que muitas vezes surgem as práticas escolares. As adaptações das práticas pedagógicas trazem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes que é a produção de conhecimento.

As adaptações de medidas são realizadas pelo professor e se destinam principalmente à programação das atividades da sala de aula direcionadas a organização e os procedimentos didático-pedagógicos bem como a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares além da coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração da criança bem como a sua aprendizagem. Desenvolver recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e oportunidades, mas também a motivação e o foco.

Para que as crianças com deficiência possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional, o apoio adequado e recursos especializados se assim for necessário, as adaptações curriculares e de acesso ao currículo. Propiciar condições estruturais para que possam acontecer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o estudante (Ramos, 2019).

A escola ao realizar a avaliação identifica as deficiências e providencia o apoio correspondente para o professor e estudante com procedimentos didáticos pedagógicos destacam como fazer a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares. E assim a coordenação das atividades docentes de modo que favoreça a efetiva participação e integração da criança, bem como a sua total aprendizagem. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais das crianças, sobretudo adotar métodos que a escola de modo geral possa alcançar a gestão democrática e fazer acontecer em sua plenitude.

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de uma revisão integrativa de literatura com abordagem qualitativa uma vez que, de acordo com Minayo (2011), a metodologia qualitativa é mais adequada para que se obtenham respostas de questões particulares e, possui ainda, caráter descritivo.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram selecionados artigos nas bases/banco de dados da SciELO e Periódicos entre os anos de 2012 a 2021, que dispusessem da temática e/ou de temas relacionados ao problema proposto. Para isso, foram utilizados descritores como: “dificuldades de aprendizagem”, “desafio”, “educação infantil”, “aprendizagem e deficiência”.

Resultados e Discussão

Nesta seção, considera-se sinalização Autor/Título/Ano, além do preenchimento de Itens Perfil/Tipo/Discussões, conforme os procedimentos de análise e avaliação. Portanto, apresentaremos, no Quadro 3, a seguir, as análises correspondentes a cada artigo aqui mencionado.

Quadro 1. Análise dos artigos encontrados

1	SANTOS. Teresa Cristina Coelho dos, MARTINS. Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. 2015
Esta pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório. Objetivou objetivo investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental.	
Discussão: Diante desta realidade, necessário se faz, entre outros aspectos: investimento na formação dos professores e de todos os que fazem a comunidade escolar, numa perspectiva inclusiva; utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; um trabalho em parceria com docentes de Salas de Recursos Funcionais e com as famílias.	
Conclusão: Diante da realidade investigada, verificamos que muitas das dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar têm origem nas lacunas presentes na sua formação. Embora não existam receitas a serem seguidas, tal formação, se bem desenvolvida, contribuirá para uma mudança das práticas referentes ao ensino, no contexto da escola. Portanto, consideramos necessário que esse aperfeiçoamento profissional dê ênfase à dimensão subjetiva (humana), como forma de motivá-lo	
Sugestão: Sugere-se que busquemos refletir sobre os principais aspectos colocados durante o processo de pesquisa referente à prática pedagógica, a partir de constatações no ambiente escolar, do qual levantamos algumas preocupações: as concepções dos professores sobre a DI e as possibilidades de aprendizagem para alunos com essa deficiência variam de um sujeito para outro.	
2	GREGORUTTI. Carolina Cangemi, ZAFANI. Mariana Dutra, OMOTE. Sadao, BALEOTTI. Luciana Ramos . A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. 2017
Esta pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva, pesquisa de campo, Pesquisa do tipo qualitativa, pesquisa quantitativa. Objetivou este estudo identificar e analisar como as tarefas de casa estão sendo propostas para os alunos com deficiência física inseridos no ensino regular, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares.	
Discussão: Serão apresentados nas categorias delineadas os dados coletados com as professoras e aqueles coletados com as cuidadoras familiares, com relação aos mesmos temas contidos no roteiro de entrevista semiestruturado.	
Conclusão: Por meio da análise dos dados coletados com os participantes tanto no contexto escolar quanto familiar, identificou-se a necessidade de buscar no recurso pedagógico tarefa de casa um possível suporte para efetivar a comunicação entre família e escola. Os dados apresentados sugerem a necessidade de orientação por parte da escola quando relacionada às características do aluno com deficiência para elaboração das atividades e conteúdo em sala de aula. A ferramenta pedagógica escolhida pelos pesquisadores para investigação, por sua vez, revelou-se um possível instrumento para que a família consiga acompanhar o cotidiano escolar de suas crianças, em vez de focalizar apenas na discussão com relação às atividades e o conteúdo delas.	
Sugestão: O uso da tarefa de casa poderá trazer grandes contribuições para a classe comum e o processo inclusivo da criança com deficiência física se tanto o contexto escolar quanto o contexto familiar receberem orientações para desempenharem com satisfação as atribuições destinadas a	

eles. A preocupação com esta temática, se trabalhada com abordagens próprias do contexto escolar, poderá auxiliar as equipes dos profissionais que dão suporte e visam garantir a permanência destas crianças no ensino regular e desta maneira, devem necessariamente levar em consideração todo o entorno da criança com deficiência.	
3	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. SILVA, Gabrielle Lenz Da. CRESPO, Renata Oliveira. OLIVEIRA, Calleb Rangel De. MAGALHÃES, Suelen Lessa: Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. (2020) Pesquisa do tipo qualitativa, pesquisa quantitativa. Objetivou A pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva, pesquisa de. Esta pesquisa objetivou investigar, em caráter exploratório, as principais dificuldades, os desafios e as barreiras enfrentadas por professores de alunos com diagnóstico médico prévio de TEA em situação de inclusão na escola comum. Especificamente, buscou-se identificar os principais desafios encontrados pelos professores no processo educativo de estudantes com autismo em situação de inclusão, no que diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos, e a promoção de habilidades acadêmicas, sociais, comportamentais e de comunicação Discussão: Os dados obtidos foram organizados em três grandes categorias e suas respectivas subcategorias para auxiliar na compreensão e análise. Essas categorias, apresentadas na sequência, foram definidas e organizadas a partir das falas das professoras de acordo com as dificuldades encontradas, as estratégias adotadas para lidar com estas dificuldades e outros aspectos relevantes, tais como a formação e o preparo para ensinar crianças com TEA e os subsídios que julgam necessários para essa tarefa. Conclusão: No decorrer da última década, é notório o investimento das políticas públicas no sentido de proporcionar o avanço das práticas inclusivas através de materiais e capacitações diversos para educadores e profissionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiências no ensino comum. No entanto, em relação à inclusão de alunos com TEA, nota-se, nos relatos das professoras entrevistadas, a percepção de que se tratam de eventos bastante gerais e inespecíficos em relação às problemáticas diariamente enfrentadas por elas no processo de escolarização dessas crianças. Sugestão: Sugere - se que nesse aspecto, espera-se que seja possível fornecer subsídios para futuros programas de capacitação e instrumentalização de educadores e propor adequações e pesquisas que visem ao aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas com essas crianças
4	GLAT. Rosana, ESTEF Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. (2020) A pesquisa é do tipo qualitativa descritiva, pesquisa de. Esta pesquisa objetivou analisar estudantes com deficiência intelectual, tendo como foco suas vivências escolares que garantam seu desenvolvimento, participação, aprendizagem e inclusão social. Discussão: A análise das suas falas, sobretudo dos que frequentaram o ensino comum, aponta, com poucas exceções, um percurso de dificuldades e fracasso escolar, levando, em alguns casos, ao retorno à instituição especializada. A realidade retratada faz questionar a coerência entre as políticas e as propostas educacionais e a sua materialização no espaço e no cotidiano escolar. Conclusão: A concepção do processo de ensino e aprendizado, a composição curricular e as práticas pedagógicas predominantes, assim como as representações sociais docentes sobre esse público, ainda são impregnadas pela cultura meritocrática e classificatória, incompatível com uma educação para diversidade. Ressalta-se que a escuta e o feedback desses estudantes, alvos das

	políticas e dos programas, deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de procedimentos e de estratégias pedagógicas que estejam, de fato, em consonância com a perspectiva de inclusão escolar. Sugestão: É necessário que as instituições sejam flexíveis e que tenham um olhar direcionado para os estudantes com deficiências, pois é inquestionável que estudantes com deficiência intelectual dificilmente terão condições de acompanhar a dinâmica do ensino comum sem flexibilizações pedagógicas que atendam diretamente às suas necessidades educacionais especiais.
5	SACCOL Lilian Roberta Ilha, VIANNA Clecimara, PAVÃO Silvia Maria de Oliveira: Negligência Familiar: Implicações na Aprendizagem Escolar de Estudantes com Deficiência Visual. (2021)
	Esta pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva e exploratória. O objetivo do estudo é alcançar na medida em que o estudo de caso, delineamento adotado, vai sendo desenvolvido. A produção de dados conta com duas fontes de evidência: sete atas de ocorrências escolares referentes as duas estudantes com deficiência visual, que são irmãs, e entrevista focalizada de seus professores de classe e da educadora especial. Assim, apresentam-se as considerações relacionadas à produção de dados do estudo e as contribuições.
	Discussão: O delineamento adotado foi o estudo de caso. Foram empregados, na pesquisa, como instrumentos de produção de dados, quando se trata de crianças com deficiência, torna-se ainda mais grave a situação, pela condição de vulnerabilidade que impõe a infância e a condição de deficiência. A negligência familiar causa danos perceptíveis na relação e na interação com o mundo exterior, na saúde e no bem-estar, prejudicadas pela falta de cuidados físicos, no controle emocional e na motivação para os estudos. Conclusão: Aprofundar os estudos sobre a temática em outros contextos poderá trazer novas contribuições e estudo convida a acreditar que, voltando à escola, as meninas estarão agora com suas necessidades físicas atendidas e com a expressão de quem acredita em si e sabem que, ao final do turno, voltarão para a família que as aceitou e acolheu. Sugestão: Deve-se, no entanto, perceber que é preciso considerar que a pesquisa aborda as condições em que estudantes com DV convivem sob a égide da negligência familiar, no contexto escolar. Aprofundar os estudos sobre a temática em outros contextos poderá trazer novas contribuições
6	Christofari. Ana Carolina, Baptista. Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar (2012)
	Esta pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório descritivo. Objetivou a análise da avaliação da aprendizagem, considerando esta avaliação como um processo com foco na relação pedagógica, também com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos. O objetivo da presentes reflexões é discutir a avaliação como momento de sistematização, como produção de texto, como oportunidade de criação de novas estratégias de interação e de formulações discursivas, como um dispositivo que comporta contemporaneamente as dimensões de classificar e de criar fissuras. Discussão: discute-se as implicações que emergem como nexos entre um questionamento relativo à avaliação e a meta de escolarização de todas as crianças no ensino comum, inclusive aquelas com deficiência e discute a avaliação da aprendizagem como um processo que deve envolver o grupo-classe, sem diferenciações na lógica avaliativa, ainda que se possa recorrer a procedimentos que indicam certa variabilidade. Conclusão: Para conseguirmos identificar essas singularidades produtivas, devemos ultrapassar as fronteiras epistemológicas que sustentam nosso pensamento sobre ensinar, aprender, mediar. Enfim, trata-se de uma mudança na concepção de escola e sujeito. Nesta perspectiva, o erro deixa de existir tornando-se hipótese que, se ressignificada, pode ser compreendida como aprendizagem.

Sugestão: Sugere-se, portanto, não é pensar em uma avaliação que seja específica para alunos com deficiência, mas problematizar de que maneira, por meio de quais práticas podemos possibilitar um entendimento outro, construir estratégias de ação pedagógica pautadas na perspectiva da inclusão escolar.	
7	Carneiro. Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica (2012) Esta pesquisa é do tipo qualitativa e descritiva. Objetivou o atendimento educacional especializado focado no aluno, seu diagnóstico e suas necessidades, que deverá ser pautado nos processos de ensino/aprendizagem, seja complementado/suplementado o trabalho pedagógico de sala de aula, seja auxiliado ao professor regente a buscar alternativas para os impasses que se apresentam no cotidiano escolar. Discussão: Discute – se a questão que tem gerado controvérsias e nos remete a uma das estratégias que as escolas em geral têm utilizado para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na presença de alunos com NEE: A contratação de um profissional que auxilie o professor no cotidiano escolar. Na prática esse profissional é quem se encarrega do aluno com NEE, ou seja, esse profissional acaba sendo identificado como o professor ou auxiliar do aluno com NEE. Conclusão: Conclui – se que ensinar é a tarefa central do professor, ensinar a todos os alunos, sem discriminação. Ensinar a partir de um plano de ensino que considere a presença de todos os alunos, com suas especificidades. Em um plano de ensino, espera-se que estejam contemplados, pelo menos: os objetivos a serem alcançados; os conteúdos a serem trabalhados; a metodologia a ser utilizada, incluindo aqui as estratégias de ensino e a proposta de avaliação. Sugestão: Sem desconsiderar a importância de tais aspectos no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, é importante considerar que o processo de escolarização de tais sujeitos não pode se limitar à eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, informacionais ou mesmo atitudinais.
8	BRIANT. Maria Emília Pires, OLIVER. Fátima Corrêa: Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações (2012) Pesquisa do tipo descritivo, a partir de elementos da pesquisa qualitativa e pesquisa de campo. O objetivo deste estudo conhecer, do ponto de vista do professor do ensino fundamental da rede pública municipal, as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de crianças com deficiência na classe comum. Discussão: Discute – se os sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência, formação do professor para efetivação do processo de inclusão, bem como a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e formação de rede de apoio na escola. Discutir a necessidade de formação do professor para realizar esse trabalho é sem dúvida importante, porém, não podemos deixar de olhar a formação geral do professor, que deve estar preparado para uma educação para a diversidade em sentido amplo, para uma sociedade multicultural, capaz de ouvir, prestar atenção ao diferente e respeitá-lo Conclusão: Essa análise inicial levantou alguns temas, que consideramos fundamentais para compreender como e porque os professores criavam ou utilizavam estratégias pedagógicas com seus alunos. Esses temas auxiliam a compreensão do cotidiano de trabalho docente e de sua perspectiva sobre as possibilidades de desenvolvimento da participação dos alunos com necessidades especiais na escola, contexto concreto para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas. Sugestão: A criação de um ambiente educativo rico também está relacionada ao espaço que é destinado à formação continuada dos professores no sentido de apoiar seu trabalho cotidiano em sala de aula. É preciso investir no processo de formação inicial e continuada do professor, pois isto influencia seu cotidiano em sala de aula. Dessa forma, o professor passará a se sentir mais seguro e

com maiores possibilidades de realizar um trabalho com qualidade diante de uma sala de aula heterogênea.	
9	Macêdo. Cláudia Roberto Soares de, Nunes. Débora Regina de Paula. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. (2016). A pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva, pesquisa de campo. O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de uma prática interventiva denominada Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), implementada por uma professora, no desempenho acadêmico e social de um aluno com TEA matriculado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Discussão: Os desafios encontrados no processo de escolarização de educando com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no contexto da escola regular e a identificação de práticas pedagógicas eficazes. Conclusão: Conclui – se que, vale discutir se o contexto de aplicação da escala foi adequado. De acordo com as orientações de Carol Lidz, a autora do instrumento, a escala EAM para professores foi delineada para ser aplicada com educandos com desenvolvimento típico, sendo avaliado o comportamento mediador do professor com o grupo de alunos. Sugestão: Nesse sentido, seria relevante avaliar se o nível de mediação da professora com o grupo, como um todo, sofreu mudanças. Afinal, o aluno estava em uma sala regular, sendo escolarizado com os demais alunos
10	Barbosa. Shara da Silva, Yaegash. Solange Franci Raimundo. Educação e inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação: estado do conhecimento em teses e dissertações (2015-2019) (2021) Esta pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva, exploratória e bibliográfica. Objetivou analisar o estado do conhecimento sobre a educação e inclusão de alunos identificados com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em escolas regulares, a partir de teses e dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 2015 a 2019. Discussão: O que se tem produzido nas pesquisas stricto sensu brasileiras sobre educação e inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação. Conclusão: Conclui – se que os resultados revelaram que na maioria dos estudos revisados os docentes e a equipe escolar não possuem qualificações para atender esses discentes, além disso, as escolas não apresentam infraestrutura que possibilita uma rede de apoio sistematizada. Ademais, compreendemos que é fundamental que mais pesquisas e estudos sejam direcionados a esses indivíduos. Sugestão: Sugere – se que é importante que ocorram mais pesquisas atinentes a esse público-alvo, a fim de possibilitarmos a esses discentes uma educação de qualidade e a garantia de igualdade como é recorrentemente abordado nas políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

As reflexões das pesquisas, mesmo que tenha recebido nos últimos anos maior visibilidade por parte de pesquisadores no Brasil, de modo geral, a realidade escolar caracteriza-se ainda por uma falta generalizada de mais atenção às necessidades dos alunos com deficiência. As formações acadêmicas dos professores precisariam considerar essa possibilidade de inserir conteúdos direcionados a essa habilidade nos currículos acadêmicos.

Considerações finais

Os resultados atenderam de forma positiva no que se refere aos objetivos desta pesquisa,

uma vez que foi possível observar que foram apontadas reflexões acerca da atuação do educador e do educando, como entender e se desenvolver. Entende-se que os estudantes com deficiência têm necessidade e direito de se sentir acolhido na sala de aula regular, assim como os demais, bem como a disponibilização de meios acessíveis para o ganho e crescimento de seu aprendizado. Os docentes buscam nas suas formações continuadas, suportes teóricos e metodológicos para desenvolver com qualidade o ensino de estudantes com deficiência, buscando sempre inovar em atividades que procuram alcançar o ganho de aprendizado a todos.

O aprendizado para estudantes com deficiência está sempre em processo de desenvolvimento e crescimento no que diz respeito às metodologias de ensino. No entanto, cabe aos educadores o empenho em desenvolver técnicas educativas para que esse cenário de desigualdade e inclusão continue em pleno desenvolvimento, oferecendo suportes e condições para que os estudantes com deficiência continue progredindo e buscando sua independência, assim, aprendendo lidar e conviver com suas limitações sem perder o acesso a qualidade qualquer tipo de aprendizagem a que lhe é proposta.

Com a verificação das pesquisas, observa-se que muito tem sido feito e desenvolvido no que diz respeito aos estudantes com deficiências, um grande salto aconteceu ao longo dos anos. A igualdade de direitos foi trazida a flor de forma que os indivíduos tivessem conhecimentos que a igualdade é para todos independente de qualquer deficiência acometida a qualquer pessoa. Os dados provam a importância de conhecer ações que mobilizam as instituições de ensino no ponto de vista das formações continuadas para os docentes, buscando através das mesmas, mais conhecimentos para adequar suas metodologias na busca do aprendizado para os estudantes com deficiências, quebrando barreiras e garantindo um aumento progressivo no aprendizado dos estudantes com deficiência.

Referências

ALMEIDA, Elane Pereira de. **A educação inclusiva: possibilidades para sua construção na escola**. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2014.

AMORIM, Amélia Valadares de. **Os desafios da educação inclusiva na educação infantil**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/123176510-Os-desafios-da-educacao-inclusiva-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, Carla Ravena Soares. **Os desafios da inclusão do portador de necessidades especiais auditivas em escolas do ensino regular no Brasil: uma revisão da literatura**. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Tecnólogo em Gestão Pública. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira. 2013.

BARBOSA, Shara da Silva; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo. Educação e inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação: estado do conhecimento em teses e dissertações. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2021.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

BRASIL. Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, n. 1, p. 1-22. 2020.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 513-530, 2012.

CHRISTOFAN, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 25, n. 44, p. 383-398. 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. 1995.

DUTRA, ADRIANA BASTOS DE OLIVEIRA. **A inclusão de crianças especiais na Educação Infantil**. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. Conde. 2014.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia Científica**: noções básicas em pesquisa científica. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?** 50f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 157-170, 2021.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi et al. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.23, n.2, p.233-244. 2017.

KOSCHECK, Arcelita. **Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil - um olhar especial**. 2019.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de; NUNES, Débora Regina de Paula. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação Em Questão**, v. 54, n. 42, p. 135-160. 2016.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologias do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas. 2018.

MOITINHO, Edna Cristina dos Santos. **Desafios da inclusão na Educação Infantil do Jardim de Infância 03 do Gama**. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em desenvolvimento humano, educação e inclusão. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.

NASCIMENTO, Cleiciane Samara Rosa dos Santos. **Os desafios da inclusão de crianças com necessidades especiais: análise na escola Paraná Miri, Zona Rural, Itaituba – PA**. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Itaituba. Itaituba. 2016.

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação inclusiva: Desafios e Possibilidades na Prática Docente**. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas. Humaitá. 2019.

RUBINSZTEJN, Carla. **Desafios e Possibilidades da Inclusão na Educação Infantil**. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em Educação Infantil e Perspectivas. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. 2018.

SACCOL, Lilia Roberta Ilha; VIANNA, Cleicimar; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Negligência familiar: implicações na aprendizagem escolar de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 183-196, 2021.

SILVA, Gabriela Cristina da. **A inclusão escolar e seus desafios: relato de uma experiência significativa**. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.

SOARES, Darlivan Eduardo Pereira Soares. **O Ensino de Música Aplicado às Pessoas com Deficiência Visual: uma Revisão Sistemática oriunda da ANPPOM (2010 – 2019)**.

SOUSA, Marinalva Coelho de; FONSECA, Kátia Almeida. Educação Inclusiva e a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. *In: Rumos da Educação*. 2. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 157-170, 2021.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi et al. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 233-244, 2017.

KOSCHECK, Arcelita. **Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil - um olhar especial**. 2019.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de; NUNES, Débora Regina de Paula. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação Em Questão**, v. 54, n. 42, p. 135-160, 2016.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologias do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas. 2018.

MOITINHO, Edna Cristina dos Santos. **Desafios da inclusão na Educação Infantil do Jardim de Infância 03 do Gama**. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em desenvolvimento humano, educação e inclusão. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.

NASCIMENTO, Cleiciane Samara Rosa dos Santos. **Os desafios da inclusão de crianças com necessidades especiais: análise na escola Paraná Miri, Zona Rural, Itaituba – PA**. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Itaituba. Itaituba. 2016.

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação inclusiva: Desafios e Possibilidades na Prática Docente**. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas. Humaitá. 2019.

RUBINSZTEJN, Carla. **Desafios e Possibilidades da Inclusão na Educação Infantil**. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em Educação Infantil e Perspectivas. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. 2018.

SACCOL, Lilia Roberta Ilha; VIANNA, Cleicimar; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Negligência familiar: implicações na aprendizagem escolar de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 183-196, 2021.

SILVA, Gabriela Cristina da. **A inclusão escolar e seus desafios: relato de uma experiência significativa**. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.

SOARES, Darlivan Eduardo Pereira Soares. **O Ensino de Música Aplicado às Pessoas com Deficiência Visual: uma Revisão Sistemática oriunda da ANPPOM (2010 – 2019)**.

SOUSA, Marinalva Coelho de; FONSECA, Kátia Almeida. Educação Inclusiva e a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. *In: Rumos da Educação*. 2. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar

Érika Aparecida Fonseca do Lago
Dlayne Giordana Pereira Soares

Introdução

A educação inclusiva representa tanto um desafio quanto uma meta central das atuais políticas educacionais. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destaca-se como uma medida fundamental para assegurar que alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades tenham acesso à educação, consigam permanecer na escola e avancem em seu processo de aprendizagem (Dezinho, 2018). Apesar de sua importância, a aplicação prática do AEE ainda enfrenta dificuldades, como a escassez de recursos adequados, a necessidade de formação continuada para os docentes e a ausência de adaptações pedagógicas que favoreçam a real inclusão desses estudantes.

A questão que orienta esta pesquisa é: de que maneira o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas? Com base nessa problemática, este trabalho tem como objetivo compreender o impacto do AEE na promoção de uma educação inclusiva, explorando os principais desafios encontrados e identificando práticas pedagógicas que potencializam esse atendimento. Pretende-se, ainda, analisar aspectos como a estrutura física das salas de recursos multifuncionais, o preparo dos profissionais que atuam no AEE e o trabalho colaborativo entre professores da educação regular e os especialistas.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições individuais. Ao discutir a importância do AEE na inclusão escolar, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à educação especial. Compreender os desafios e as potencialidades desse atendimento permite avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os estudantes possam se desenvolver plenamente em um ambiente que respeite e valorize a diversidade.

A metodologia adotada para este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica. Serão examinadas legislações, diretrizes e artigos acadêmicos que tratam do AEE e sua relação com a educação inclusiva, além da análise de experiências pedagógicas que demonstram boas práticas na implementação desse atendimento.

Essa pesquisa se justifica na ausência de atendimento educacional especializado para os alunos que precisam nas comunidades quilombolas.

Os resultados esperados incluem uma compreensão aprofundada das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, a identificação dos principais desafios enfrentados na implementação do AEE e a proposição de encaminhamentos para tornar esse atendimento mais eficaz. Espera-se contribuir para o debate sobre a efetividade do AEE e suas implicações na aprendizagem de crianças com deficiência. Inicialmente, será apresentada uma discussão sobre políticas públicas e legislação sobre educação inclusiva, abordando o arcabouço legal que orienta a educação inclusiva no Brasil e suas implicações para a prática pedagógica. Em seguida, será analisado o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar, destacando suas funções, modalidades de atuação e a interação entre os profissionais do AEE e os professores do ensino regular.

Posteriormente, será abordada a importância desse atendimento na aprendizagem da criança com deficiência, enfatizando seus impactos no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de apontar desafios e boas práticas. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, com as principais conclusões do estudo e sugestões para aprimorar a efetividade do AEE e fortalecer políticas que garantam uma educação inclusiva de qualidade.

Políticas públicas e legislação sobre Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um direito fundamental e um dos pilares para a construção de uma sociedade mais igualitária. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), “a educação deve ser inclusiva em todos os níveis, assegurando a não discriminação e o pleno desenvolvimento do potencial humano”. No Brasil, diversas políticas e legislações foram implementadas para garantir esse direito, promovendo investimentos e mudanças estruturais para a efetivação da inclusão.

Conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015),

é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes com deficiência. (Brasil, 2015).

Essa legislação reforça o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva e a

adaptação dos ambientes escolares para atender às necessidades específicas dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a necessidade de políticas intersetoriais para garantir acessibilidade e permanência dos estudantes com deficiência na educação regular. Nesse sentido, estudos apontam que

a educação inclusiva depende não apenas de leis e diretrizes, mas de investimentos públicos consistentes em infraestrutura, capacitação de profissionais e suporte especializado para que a educação se transforme e garanta equidade. (Educação integral, 2022).

Todavia, desafios persistem, principalmente após a revisão da política educacional em 2020, que propôs a reintrodução de salas e escolas especiais, levantando preocupações sobre o retrocesso na inclusão (Educação integral, 2022).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo que, no artigo 208, inciso III, assegura atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Essa premissa é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que garante a educação como direito inalienável (Brasil, 1990).

A inclusão escolar requer a formação de professores capacitados, conforme destaca o estudo de Dézinho (2018, p. 134): “[...] a necessidade de capacitação docente para que os profissionais da educação consigam promover uma prática pedagógica realmente inclusiva, adaptando-se às necessidades individuais dos estudantes”.

Em conclusão, a legislação brasileira avançou significativamente na promoção da educação inclusiva, mas ainda há desafios na implementação efetiva dessas normas. A necessidade de investimentos, formação docente e infraestrutura adequada são pontos fundamentais para garantir que a inclusão educacional seja uma realidade para todos os estudantes.

O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ferramenta essencial no contexto da educação inclusiva, pois oferece suporte pedagógico direcionado a estudantes com deficiência, buscando assegurar sua participação no currículo comum e promover a equidade no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, determina que os sistemas de ensino devem garantir esse atendimento, preferencialmente no âmbito da escola regular (Brasil, 1996).

O objetivo do AEE é remover os obstáculos que dificultam a aprendizagem, por meio da adoção de metodologias diferenciadas, recursos de tecnologia assistiva e adaptações curriculares que respeitem as particularidades de cada estudante. Como destaca Fernandes (2023), é fundamental que esse atendimento crie condições adequadas para que o aluno com deficiência

possa acompanhar as atividades escolares de forma equitativa, recebendo o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem a inclusão escolar e o atendimento especializado, enfatizando a importância de ambientes educacionais acessíveis e adequados às condições de cada aluno. Conforme Mantoan (2021), “a implementação do AEE nas escolas é um passo fundamental para garantir a plena participação dos alunos com deficiência, criando uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e ofereça um atendimento individualizado e especializado para cada aluno, conforme suas necessidades”.

A legislação brasileira também determina que o AEE seja ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, com o objetivo de promover a interação dos alunos com deficiência com os colegas da turma, favorecendo a troca de experiências e o desenvolvimento social (Brasil, 2015). O papel do professor especializado é fundamental, pois ele deve planejar e executar atividades que atendam às diferentes necessidades educacionais dos alunos, assegurando que todos possam participar do currículo escolar de maneira significativa.

A efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, no entanto, depende de um processo contínuo de capacitação dos professores, bem como da criação de um ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade. Nesse contexto, o trabalho do AEE não se limita ao suporte pedagógico individual, mas deve envolver também a comunidade escolar, incluindo os gestores, coordenadores e alunos, no processo de construção de uma cultura inclusiva e solidária.

De acordo com Mantoan (2006), “para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que toda a escola, desde a sua gestão até as suas práticas pedagógicas, se comprometa com a mudança cultural que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.” Assim, o AEE se torna um elemento estratégico na construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos possam aprender, conviver e se desenvolver, respeitando suas especificidades.

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na aprendizagem da criança com deficiência

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Esse serviço tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras ao aprendizado, garantindo a plena participação dos alunos no processo educacional (Brasil, 2008).

O professor responsável pelo AEE tem atribuições específicas, como a avaliação das necessidades educacionais especiais, a elaboração e disponibilização de materiais adaptados, a colaboração com os docentes da sala regular e a orientação às famílias sobre o desenvolvimento educacional dos alunos.

(Santos, 2017). Essas atividades ocorrem, geralmente, na Sala de Recursos Multifuncionais, um espaço estruturado para atender os alunos no contraturno escolar, de forma individual ou em pequenos grupos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve ser confundido com reforço escolar, pois seu foco está em oferecer um apoio complementar que favoreça a autonomia e a independência dos estudantes com deficiência, tanto no ambiente escolar quanto em seu cotidiano (Souza; Silva, 2023). Para isso, são empregados diversos recursos, como tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e sistemas de comunicação alternativa.

As tecnologias assistivas englobam ferramentas e dispositivos que auxiliam na comunicação, na mobilidade e no acesso ao conteúdo escolar, como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação e recursos de acessibilidade física (Souza, 2023). Já os materiais pedagógicos adaptados incluem, por exemplo, livros em braile, jogos acessíveis e suportes visuais que favorecem a aprendizagem.

O principal propósito do AEE é eliminar barreiras que limitam o processo educativo, contribuindo para a inclusão efetiva dos estudantes no ambiente escolar e no convívio social. Ao identificar os desafios enfrentados por esses alunos e propor estratégias pedagógicas adequadas, o AEE possibilita uma aprendizagem significativa e inclusiva (Oliveira, 2024).

Ademais, ao incentivar a participação ativa dos alunos nas atividades escolares e comunitárias, esse atendimento especializado fortalece práticas educativas inclusivas e equitativas (Silva; Almeida, 2025). Considerando que cada estudante possui necessidades específicas, torna-se imprescindível que o AEE adote um planejamento individualizado, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente educacional mais acessível e igualitário.

O Atendimento Educacional Especializado é uma estratégia essencial para garantir a efetivação da educação inclusiva, pois possibilita que crianças com deficiência recebam suporte adequado para o seu aprendizado e desenvolvimento integral. Assim, a sua implementação qualificada, aliada ao compromisso dos profissionais da educação, contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Considerações finais

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na inclusão escolar, garantindo que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a um ensino de qualidade e adaptado às suas necessidades. A implementação adequada do AEE contribui para a equidade educacional e fortalece o princípio da inclusão, promovendo a participação ativa de todos os alunos no ambiente escolar.

Observou-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação, ainda há desafios na efetivação do AEE, como a falta de formação continuada para os profissionais da educação e a escassez de recursos pedagógicos acessíveis.

Esses fatores podem comprometer a efetividade das práticas inclusivas e dificultar a aprendizagem dos estudantes que necessitam desse atendimento especializado.

A utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação curricular são elementos essenciais para o sucesso do AEE. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais especializados potencializa a inclusão, promovendo um ambiente escolar mais acessível e acolhedor para todos.

É imprescindível, portanto, que as escolas recebam suporte adequado para a implementação do AEE, garantindo que os espaços e os materiais sejam adaptados, bem como que os docentes estejam preparados para atuar de forma inclusiva. A sensibilização da comunidade escolar e a valorização da diversidade são aspectos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o AEE é um componente indispensável para garantir a inclusão escolar e o desenvolvimento pleno dos estudantes com necessidades educacionais específicas. O fortalecimento das políticas inclusivas, a formação de profissionais capacitados e a disponibilização de recursos adequados são medidas essenciais para consolidar uma educação acessível, equitativa e de qualidade para todos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

DÉZINHO, Mariana. **Educação Inclusiva e Formação Docente: desafios e perspectivas**. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Mariana-D%C3%A9zino.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação inclusiva depende de investimentos e políticas públicas intersetoriais**. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/eleicoes-2022/reportagens/educacao-inclusiva-depende-investimentos-politicas-publicas-intersectoriais>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FERNANDES, M. A. **Atendimento Educacional Especializado e Inclusão Escolar: Desafios e Avanços**. 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID14867_TB6059_10122023180312.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. **A Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. **Cultura Inclusiva e a Importância do AEE**. 2021. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_\(polianny_e_anna_paula\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, M. A. A aprendizagem inclusiva e o papel do AEE nas escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 50-68, 2024.

POLIANNY, N.; PAULA, A. A importância do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO POTIGUAR, 2020, Natal. **Anais...** Natal: UERN, 2020. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_\(polianny_e_anna_paula\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

REALIZE, Editora. **O papel do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar**. 2021. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD_1_SA110_ID2279_12072021183346.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, M. C. F. **Atendimento educacional especializado: um estudo sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29005/3/2017_tcc_mcf santos.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

SETREM. **O papel do AEE no processo de inclusão na escola regular**. 2023. Disponível em: <https://setrem.edu.br/o-papel-do-aee-no-processo-de-inclusao-na-escola-regular/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, R.; ALMEIDA, P. O impacto do Atendimento Educacional Especializado na aprendizagem de crianças com deficiência. **Revista de Pedagogia Inclusiva**, v. 15, n. 1, p. 23-40, 2025.

ZENDESK. **Atendimento Educacional Especializado e o papel da inclusão escolar**. 2021. Disponível em: <https://www.zendesk.com.br/blog/atendimento-educacional-especializado/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar: uma revisão sistemática de literatura

Emanuelle Chistina da Silva Oliveira
Dlayne Giordana Pereira Soares

Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ambiente escolar pode ser considerada como um grande avanço para os pais, docentes e crianças; mas, pode ser vista também pela escola como um grande desafio. Isto se justifica, pois, o primeiro contato dos alunos com as necessidades educacionais caracterizadas como especiais são na Educação Infantil.

Nessa linha diretiva, o presente trabalho surgiu na busca do conhecimento dos desafios da educação inclusiva enfatizando as necessidades que norteiam esse processo de inclusão e, sobretudo, ter clareza do seguinte questionamento: Quais as principais demandas encontradas nas publicações da Scielo referentes a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar?

Buscou-se, portanto, aprofundar-se na literatura para esclarecer os principais desafios na aprendizagem dos estudantes com TEA. A metodologia deste estudo foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão sistemática de literatura. Para isso, foi realizada uma pesquisa nos anais da base de dados da Scielo, produções científicas que contemplassem o tema nos anos de 2015 a 2025.

Para isso, o presente estudo objetiva apresentar uma revisão sistemática de artigos científicos encontrados no site da Scielo que versam sobre os desafios para a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar e, como objetivos específicos, apresentar o conceito de TEA e a importância da inclusão escolar; discorrer sobre os desafios enfrentados por crianças com TEA na escola e apresentar pesquisas encontradas na SciELO que versam sobre o tema.

A metodologia do estudo foi desenvolvida a partir de uma revisão sistemática de literatura

por meio de uma pesquisa bibliográfica em anais de revistas, artigos e livros acerca da temática abordada. Desse modo, foi realizado uma busca nas bases de dados da SciELO e Periódicos entre os anos de 2015 a 2025 utilizando como descritores “Transtorno do Espectro Autista-TEA”, “aprendizagem”, “práticas inclusivas”.

A escolha da temática deu-se em virtude dos desafios da aprendizagem de estudantes com autismo na Educação Infantil de modo que seja possível conhecer suas particularidades, identificá-las e oferecer alternativas para que minimizem tais dificuldades.

Conceitos de Transtorno do Espectro Autista e a importância da inclusão escolar

O termo autismo vem da palavra de origem grega “autos” que significa aquilo que é “próprio ou de si mesmo” e trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que acontece desde a infância. O termo “espectro”, refere-se a variação de manifestações e a intensidade de sintomas que caracteriza cada pessoa com TEA de forma singular, seja em relação às dificuldades de comunicação, nos comportamentos restritos ou repetitivos ou na dificuldade de interação social.

O TEA, apesar de muitos terem esta concepção, não é uma doença, mas sim uma condição que tem como características o comprometimento na fala, na interação social, padrões repetitivos, dentre outros sintomas, assim como o nome sugere, há subtipos do transtorno, e com isso, diferentes níveis de comprometimento, por isso a importância do diagnóstico precoce Santos e Vieira (2017, p. 221), ratifica dizendo que “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”.

Nesse contexto, Campos aponta que:

Em 1943, Leo Kanner, empregou o termo autismo para definir uma síndrome específica observada em 11 crianças (o termo “autismo”, autos, que significa “a si mesmo”, e ismo, que significa “ação ou estado”). A terminologia foi utilizada pela primeira vez pelo alemão Eugen Bleuler em 1911, para descrever a retirada social em pacientes adultos com esquizofrenia. A síndrome de Kanner caracterizava-se por início precoce – a partir do primeiro ano de vida - de retraimento social, mesmice, comprometimento de linguagem, comportamentos motores estereotipados e deficiência intelectual (Campos, 2019, p. 3).

Leo Kanner foi o primeiro a descrever o autismo como uma condição distinta em seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (1943), conceituando o autismo como um distúrbio caracterizado por: Isolamento social extremo: desde o nascimento, as crianças apresentavam dificuldade em estabelecer relações normais com outras pessoas, foco obsessivo em padrões repetitivos e na “mesmice”: As crianças resistiam a mudanças e apresentavam forte apego a rotinas, distúrbios na comunicação: muitas crianças apresentavam atrasos na fala ou usavam a linguagem de forma

peculiar, memória extraordinária e habilidades específicas: algumas crianças mostravam habilidades excepcionais em áreas específicas, como memorização de detalhes.

A respeito da história do TEA, observa-se que, só 32 anos depois de ser usado pela primeira vez, é que o termo autismo foi usado novamente, por causa de um sintoma em comum detectado em algumas crianças, sintoma que até então ninguém sabia nomear, esse que a princípio também gerou o nome da síndrome desconhecida por todos, o autismo – ação de estar em si mesmo -, que logo depois das observações de Leo Kanner também detectou-se outros comportamentos e sintomas que viriam a caracterizar crianças autistas.

Os primeiros sinais são notados, geralmente na infância, em que a criança não se concentra em objetos ao seu redor, não atende quando é chamada pelo nome, nem mesmo quando os pais utilizam brinquedos, cores ou objetos para chamar a atenção do (a) filho (a), sendo comum também o isolamento. Conforme descrito no DSM – 5 (2015) o Transtorno do Espectro Autista – TEA trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, estresse ou atividades.

A Organização Mundial da Saúde – OMS (1993, p. 246), também conceitua o TEA como:

[...]conjunto heterogêneo de síndromes clínicas, tendo em comum a tríade de comprometimentos de interação social recíproca, comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos e estereotipados, variando num continuum, desde as formas mais severas até as mais brandas.

O TEA é exatamente isso: um espectro, com diferentes níveis e características que variam de pessoa para pessoa. Alguns sinais comuns são dificuldades na socialização; alterações sensoriais e dificuldades motoras, e podem ser diferentes em cada indivíduo.

Compreender o TEA é primordial para garantia de uma educação inclusiva. Esse conhecimento e diagnóstico alavancou positivamente nos últimos anos. Fator que torna-se necessário, logo quanto mais se conhece, maior possibilidade de oferta de suporte para cada necessidade.

Os sinais de comportamento podem ser indicativos do TEA e merecem atenção principalmente se acontecem com frequência e de forma intensa. Esses são: hipersensibilidade auditiva; trata-se de sons que incomodam extremamente os autistas, quanto que para muitos não é possível perceber. A ecolalia é a repetição de palavras ou frases várias vezes tendo dificuldade em organizar pensamentos e informações.

Assim como a hipersensibilidade à luz, tem desconforto em ambientes com muita iluminação. Desenvolve hiperfoco em assuntos ou pessoas, com grande interesse em saber algo sobre alguém ou determinado tema, sendo uma habilidade única que pode ser valorizada em situações do cotidiano. O Shutdown, trata-se da introspectividade da pessoa frente a situações de sobrecarga emocional ou sensorial (Santos; Vieira, 2017).

Todavia, ressalta-se que cada pessoa tem a sua singularidade e demais sinais apresenta-se de

formas diferentes. É importante uma observação, buscar por informações, orientações especializadas para possível compreensão, suporte e apoio. Nessa perspectiva Bristes (2019), fala que “pelos evidências científicas, sabe-se que o diagnóstico precoce é fundamental e que somente esta medida pode alterar o prognóstico precoce futuro e corrigir os atrasos profundos”. Logo quando o diagnóstico é feito nos primeiros anos de vida, aumentam as possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades de forma qualificada.

Nesse sentido, Cunha (2013, p.23) descreve que “o diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação”. Assim como é o fator primordial para garantir ao aluno o seu desenvolvimento. É fundamental incluir a criança autista na sala regular, logo na educação básica, para a garantia de uma educação de qualidade, voltada para o respeito às diversidades e singularidades, para isso é fundamental um compromisso e responsabilidade de todos, famílias, educadores e toda a comunidade escolar.

Em contrapartida, quando esse diagnóstico é tardio, os desafios podem ser maiores e as dificuldades para encontrar suporte. Portanto, o diagnóstico tardio causa impactos negativos quanto ao desenvolvimento da criança causando frustrações e sentimentos de inadequação em espaços que deveriam ser de inclusão.

Sabe-se que é fundamental a inclusão das pessoas com TEA para a garantia do pleno acesso à educação, a vivência da igualdade, dos direitos essenciais e principalmente do respeito às especificidades de cada um.

Somos marcados historicamente por diversas lutas e conquistas acerca da Educação Especial e Educação Inclusiva, e tratando-se das políticas públicas que asseguram a inclusão de crianças com TEA no Brasil, temos:

A Lei Berenice Piana nº 12.764/2012, garante o direito do aluno autista a acessibilidade educacional e determina à escola o dever de promover inclusão, para que esse aluno permaneça na escola. Que determinou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no Brasil, garantindo os direitos e a inclusão das pessoas autistas quanto à acessibilidade aos serviços essenciais à vida. Destaca-se como principais pontos os direitos quanto ao acesso ao diagnóstico precoce, ao tratamento e atendimento pelo Sistema Único de Saúde - SUS; a inclusão educacional, com inserção na escola regular, porte e adaptações garantidas; a proibição da discriminação garantindo a cidadania e a igualdade de oportunidades no contexto social. Outro ponto importantíssimo é o reconhecimento da pessoa com TEA como pessoa com deficiência (PcD), esse que garante o acesso ao benefício social e a políticas inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), representa um grande marco legal pois reforça os direitos dos PcDs no Brasil, que promovem acessibilidade, igualdade e inclusão social com finalidade de eliminar as barreiras da exclusão. A LBI aborda em seus aspectos de maiores impactos sociais quanto ao direito à educação inclusiva, referindo-se obrigatoriedade da escola acolher estudantes com deficiência; quanto a

acessibilidade referindo-se à adaptação de infraestrutura, traslado, comunicação e tecnologias assistivas; quanto à proibição de discriminação refere-se à proteção legal frente à pessoa com TEA; e por fim no que se refere a autonomia e capacidade de resolução de problemas e tomadas de decisão.

Ressalta-se ainda as Políticas de Saúde Pública: Sistema Único de Saúde do Brasil (SUS) é responsável pela avanço na construção de políticas públicas de saúde e inclusão das pessoas com TEA, desenvolvendo importante papel desde a identificação precoce ao tratamento contínuo. É por meio do SUS a oferta de serviços referente a pessoa com TEA em diferentes níveis de atenção, a priori os atendimentos em Unidades Básicas de Saúde (UBS) e estratégias de saúde da família (ESF); o programa de Saúde da Família que acontece nos atendimentos em centros básicos de saúde ou acompanhamento domiciliar.

Destacam-se como nível de atenção, os Centros Especializados em Reabilitação (CERs) e os Centros de Atenção Psicossocial infantil (CAPSi); tem oferta de serviços multiprofissionais focando no desenvolvimento das pessoas a partir das suas necessidades.

O serviço de diagnóstico e monitoramento disponibilizado pelo SUS é responsável por realizar avaliações neurológicas, psiquiátricas, psicológicas e fonológicas para que seja realizada a confirmação diagnóstica e intervenção.

Em relação à educação inclusiva: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política de Inclusão que assegura a promoção de Inclusão da criança com TEA em ambiente de aprendizagem inclusivo, adaptado com educação de qualidade e que promova o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

A Lei Número 13.438/17, determina que médicos da unidade básica de Saúde UBS, médicos pediatras e médicos especializados em autismo devem fazer o diagnóstico do TEA. Respalando os profissionais a aplicarem em escalas, fazerem avaliações e darem possíveis laudos. Viabilizando assim, um diagnóstico precoce e permitindo o acesso ao tratamento mais cedo e desenvolvimento da criança com TEA. Em contrapartida, os pacientes de baixa renda têm direito ao BPC/LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social), que confere um salário mínimo para a família baixa renda, com a possibilidade de utilizar-se desse para investimento em treinamento para cursos de capacitação, supervisão profissional de casos ou para garantir a melhoria de qualidade de vida da família.

Ressalta-se o quanto é significativo para a pessoa autista ter seus direitos assegurados, ou melhor, contemplados. A pessoa com TEA se enquadra como Pessoa com Deficiência (PCD), desde a Lei Berenice Piana (nº12.764/2012), detém de direitos primordiais como acesso à saúde (diagnóstico, terapias e medicamentos), educação inclusiva e proteção social.

Desafios enfrentados por crianças com TEA na escola

Na história da educação inclusiva, observa-se o fracasso que foi no passado o modelo de ensino

de uma educação segregada, tendo como experiência várias crianças tornando-se adultas dependentes dos pais e também de seus professores e instituições. Por meio de pesquisas feitas no mundo inteiro tornou-se explícita a eficácia do convívio entre crianças com ou sem deficiências, pois a criança com deficiência aprende a se desenvolver, a socializar mais, gerando uma qualidade de vida e independência (Luz; Branco, 2021).

Por outro lado, a criança sem deficiência se tornará um adulto mais consciente, entendendo a dificuldade do outro, e por isso a importância do ensino inclusivo em escolas regulares é um assunto de que deve ser sempre levado em consideração. Tendo em mente que o ensino inclusivo perpassa a ideia de acessibilidade apenas para alunos com algum tipo de deficiência, e o termo inclusão abrange a todos que, de alguma forma, são excluídos e têm seus direitos negados, é obrigação da sociedade junto à escola ofertar acesso igual a todos, como é o caso do direito à educação, como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 205 (LDBEN, nº 9394/96, Art. 205), que a educação é um direito de todos e como elenca:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem (Brasil, 1996, p. 22).

Logo, entende-se que a formação escolar é uma etapa importante para a vida de todos, pois é por meio dela que o ser humano desenvolve-se, socializa e é instruído. A escola tem como função social o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo do cidadão que está inserido no contexto escolar, tornando-o participativo na sociedade e no meio em que vive, como também é citado por Onohara et al, (2018, p. 9) “a vida escolar é um direito de todos em que favorece a socialização e a formação de um adulto consciente, aprendendo e respeitando as diferenças”.

Um marco importante para a educação inclusiva no Brasil foi a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2009), que criou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para apoiar a formação de alunos com deficiência, atendimento esse que é obrigatório nos sistemas de ensino da educação básica e deve ser realizado no contra turno do ensino regular, na própria escola que o aluno for matriculado ou em um centro especializado para esse serviço, assegurando ainda que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 1).

Durante muitos séculos nutriu-se a concepção de que uma criança com limitações não

possuísse capacidades reais de desenvolver as suas habilidades. Com isso, muitas famílias alimentaram essa ideia que ainda é bastante difundida e refletida nos dias atuais, fazendo com que os pais não tenham o hábito de provocar estímulos nos filhos, acreditando que não haverá respostas positivas.

Onohara ainda nos reforça que:

Nesse aspecto o AEE, deve estimular o educando através de diversos materiais educativos inclusivos junto com a professora conforme o conteúdo dado para os demais da sala, acompanhar com as entidades a frequência nos atendimentos fora da escola como a utilização de fisioterapia, psicóloga e terapeuta ocupacional entre outros, profissionais estes empenhados em proporcionar uma vivência o mais integral possível, criando metodologias com o intuito de facilitar a aprendizagem (Onohara *et al.* 2018. p.11).

Levando em consideração as necessidades de cada aluno com múltiplas deficiências, e entendendo que cada um aprende de forma e em tempos diferentes, é necessário que o professor e a escola criem um currículo flexível, considerando as dificuldades acadêmicas de cada um, e se obtenha uma aprendizagem satisfatória e inclusiva, pensando também em formas diferentes de avaliação adaptadas à realidade desses estudantes.

É de suma importância que o professor busque sempre uma formação continuada e inovações pedagógicas que o ajudem na sala de aula a propiciar uma didática diferente que forneça um ensino inclusivo. Nesse sentido os autores Silva e Miguel destacam:

A inclusão de novas práticas no âmbito pedagógico das instituições de ensino é deveras árdua, ao passo que exige determinado saber de todo corpo docente e técnico, o que demanda capacitação específica, a fim de desenvolver políticas e adaptar os currículos aos planejamentos, bem como adequar procedimentos de ensino às competências e habilidades individuais e coletivas dos alunos (Silva; Miguel, 2020, p. 2).

Sabe-se que a luta por uma educação igualitária ainda está longe de acabar, mas devemos continuamente nos propor a buscar meios de melhorar. Percebe-se, portanto, que a segregação da deficiência é algo herdado culturalmente e que foi tido durante muitos anos como a melhor postura a ser adotada diante de uma criança deficiente. Dessa forma, o processo de desconstrução desses conceitos é um fator que não pode ser abortado ou substituído do meio social de maneira imediata, mas sim, de uma forma sistemática e gradativa, fazendo com que os indivíduos passem a adotar novas posturas, conforme forem convivendo e se familiarizando com as diferenças existentes (Bianchi; Lepre; Campanharo, 2023).

Silva e Miguel (2020, p. 6) ratificam dizendo que “a educação inclusiva é um desafio, no qual a escola, por todos seus componentes, é parte fundamental para o sucesso, assim sendo necessário a modernização”. Portanto, é imprescindível que as escolas busquem cumprir as adaptações sugeridas por leis, necessárias ao currículo, para que esse tenha adequações pedagógicas e nas instalações físicas, para que possam garantir um ambiente escolar inclusivo para seus alunos.

Práticas inclusivas e intervenções

O aluno autista nem sempre é contemplado com elementos didáticos que sejam específicos para a sua condição e que consigam desenvolver as suas habilidades. O método Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Dificuldades de Comunicação – TEACCH, objetiva ensinar habilidades por meio de pistas visuais (Teixeira, 2016). Assim como esse método, existem outras metodologias que podem ser adotadas pelos educadores em sala de aula para estimular as crianças com TEA (Gregorutti, 2017).

A Análise do Comportamento Aplicada conhecida como método ABA, que usa métodos experimentais, é uma técnica que a partir de uma compreensão comportamental pode modificar e explicar os comportamentos de pessoas com TEA, e como o meio em que essa pessoa vive pode influenciar estímulos bons ou não, e os possíveis efeitos que podem ser causados na vida de autistas. Filha *et al* (2019) elucida dizendo:

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) investiga as variáveis que afetam o comportamento humano, sendo capaz de mudá-los através da modificação de seus antecedentes (o que ocorreu antes e pode ter sido um possível gatilho para a ocorrência do comportamento) e suas consequências (eventos que se sucederam após a ocorrência do comportamento, e que podem ter sido agradáveis ou desagradáveis determinando a probabilidade de que ocorram novamente). Para estes propósitos, ABA usa métodos experimentais e sistemáticos de observação e mensuração dos comportamentos, os quais são definidos como aquelas ações dos indivíduos que são passíveis de serem observadas e mensuradas (Filha *et al.*, 2019, p. 3).

Esse método utiliza intervenções para modificar ou reduzir aqueles comportamentos estereotipados dos autista, e que, muitas vezes, são agressivos e prejudicam a interação social e o ambiente escolar, pois quando são contrariados e algo os incomodam, eles tendem a fazer “birra” e agredir quem está próximo, isso depois de feita uma análise individual que busca entender possíveis causas de gatilhos, como citado acima. O Ministério da Saúde complementa dizendo que:

A técnica atua também na redução de comportamentos não adaptativos (estereotípias, agressividade etc.), particularmente ao substituí-los por novos comportamentos socialmente mais aceitáveis e que sirvam aos mesmos propósitos, mas de modo mais eficiente (Brasil, 2015, p. 82).

Para o ambiente escolar, esse método é primordial, pois ela cria meios de precaver possíveis comportamentos que possam prejudicar na hora do ensino, Filha *et al.* (2019, p. 16), ainda fala que “criar as condições necessárias para que a mesma obtenha as mesmas condições de aprendizagem que os demais estudantes, sendo que a aplicação dos princípios ABA poderão ser estendidos”.

Por esse motivo, é importante a aplicação precoce desse método com crianças autistas nas escolas, para que elas tenham oportunidades, se não iguais, pelo menos que se alcance um ensino melhor e eficiente para pessoas com TEA, e diminua as disparidades que há na educação de autistas, e

assim “alcançar metas como: independência, socialização e sucesso nas atividades acadêmicas, quando for o caso” (Filha *et al.*, 2019, p.4).

Umas das técnicas usadas por esse método é o reforço positivo, que para criar comportamentos desejados, para estabelecer uma melhor comunicação, e diminuir hábitos inadequados, são oferecidas recompensas como, elogios, um brinquedo, ou uns minutos a mais do desenho preferido, Camargo *et al.* (2020, p. 9) reforça ainda mais, “criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada.”

Haas *et al.* (2024, p.4) cita algumas técnicas do método ABA, que são: “identificação das distorções cognitivas, controle de atividades e agendas, utilização de cartões de autoajuda, treinamento de habilidades, realização de tarefas cognitivas e comportamentais durante as sessões” que ajudará na realização de tarefas que são consideradas como “básicas da vida”, mas que para um autista, são metas a serem alcançadas ao longo dos dias, como a higiene pessoal, a comunicação, a redução de comportamentos agressivos, a interação social e a falta de pré-requisitos para leitura, escrita e imaginação.

A ABA tem como um dos objetivos, proporcionar de forma divertida a aprendizagem, eliminando os comportamentos que podem prejudicar negativamente e reforçar os que podem contribuir para esse momento, e também na aquisição da linguagem e de habilidades cognitivas e sociais, assim como desenvolver competências de autoajuda que contribuirá para atividades da vida diária e futuramente para sua autonomia (Camargo *et al.*, 2020).

O PECS (Picture Exchange Communication System), é um sistema que vem sendo muito utilizado com pessoas autistas, assim como o método TEACCH, é de baixo custo e os materiais podem ser adaptados, não precisando de alta tecnologia para ser trabalhado, pois como a própria tradução do nome sugere é um “sistema de comunicação através da troca de figuras”, ou seja, o método utiliza como ferramenta imagens, para desenvolver a linguagem de crianças autistas que não falam, como também serve para incentivar a fala daquelas que apresentam uma comunicação limitada e prejudicada (Santos; Leite, 2022).

Esse sistema utiliza-se de conceitos concretos para que a criança possa fazer uma relação com o objeto que lhe é apresentado, dentro do contexto ao qual está inserida, depois lhe é disponibilizada uma pasta para carregar para todos os lugares, que consta as figuras que servirão para sua comunicação e será a “voz” dessa criança.

O PECS foi desenvolvido nos Estados Unidos, nos anos 80, por Frost e Bondy no Delaware Autistic Program, consistindo num sistema de comunicação aumentativa que funciona com troca de símbolos pictográficos representados em cartões (Almeida, 2017, p. 25).

Por isso, o sistema é implementado com o intuito de minimizar uma das dificuldades que a síndrome do TEA possui, dificuldades na linguagem e, por conta disso, problemas na comunicação,

por meio de símbolos pictográficos, como mencionado acima, que nada mais são do que figuras impressas de diferentes itens, para que aos poucos a pessoa com TEA se comunique de forma funcional, pois como aponta Luz e Branco (2021, p. 4): “[...] o incentivo à comunicação é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo de indivíduos com TEA que venham apresentar disfunções na fala, contribuindo para facilitar no processo da linguagem e interação”.

Há uma sequência de seis fases para serem aplicadas no sistema PECS, com o objetivo de que em cada fase seja atingida uma meta, e assim prossiga para próxima fase do sistema, com a finalidade de gerar um desenvolvimento na linguagem das crianças autistas, através das imagens que servem para ensiná-los a formar frases, responder perguntas e etc (Gregorutti, 2017).

Desta forma, é importante que haja a disseminação deste sistema nas escolas públicas do ensino regular, se o que se busca, de fato, for a efetiva inclusão da pessoa com TEA na sociedade, pois como já mencionado, esse método oferece praticas pedagógicas que ajudam o aluno autista a aprender a se expressar ou melhorar o pouco que consegue, entendendo que isso já é um grande passo para facilitar o desenvolvimento e a interação social dessas pessoas (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

Esses três métodos trabalhados de forma conjunta é uma verdadeira revolução para autistas, pois ajudam na independência, na linguagem, e no comportamento, facilitando a inserção destes no meio social e escolar, mas claro que tudo isso feito precocemente por pais, professores e uma equipe médica. Por isso, diante de todas essas possibilidades de práticas metodológicas para facilitar o ensino do aluno autista, não se pode dizer que as suas limitações são a essência explicativa das falhas educacionais.

Resultados e Discussão

Nesta seção, considera-se sinalização Autor/Título/Ano, além do preenchimento de Itens Perfil/Tipo/Discussões, conforme os procedimentos de análise e avaliação. Portanto, apresentaremos, no Quadro 1, a seguir, as análises correspondentes a cada artigo aqui mencionado.

Quadro 1. Análise dos artigos encontrados

1	SANTOS. Teresa Cristina Coelho dos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular . 2015.
Esta pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório. Objetivou objetivo investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental.	
Discussão: Diante desta realidade, necessário se faz, entre outros aspectos: investimento na formação dos professores e de todos os que fazem a comunidade escolar, numa perspectiva inclusiva; utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; um trabalho em parceria com docentes de Salas de Recursos Funcionais e com as famílias.	

2	GREGORUTTI, Carolina Cangemi, ZAFANI, Mariana Dutra, OMOTE, Sadao, BALEOTTI, Luciana Ramos . A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. 2017
Esta pesquisa é do tipo qualitativa, descritiva, pesquisa de campo, Pesquisa do tipo qualitativa, pesquisa quantitativa. Objetivou este estudo identificar e analisar como as tarefas de casa estão sendo propostas para os alunos com deficiência física inseridos no ensino regular, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares.	
Discussão: Serão apresentados nas categorias delineadas os dados coletados com as professoras e aqueles coletados com as cuidadoras familiares, com relação aos mesmos temas contidos no roteiro de entrevista semiestruturado.	
3	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. SILVA, Gabrielle Lenz Da. CRESPO, Renata Oliveira. OLIVEIRA, Calleb Rangel De. MAGALHÃES, Suelen Lessa: Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. (2020)
Esta pesquisa objetivou investigar, em caráter exploratório, as principais dificuldades, os desafios e as barreiras enfrentadas por professores de alunos com diagnóstico médico prévio de TEA em situação de inclusão na escola comum. Especificamente, buscou-se identificar os principais desafios encontrados pelos professores no processo educativo de estudantes com autismo em situação de inclusão, no que diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos, e a promoção de habilidades acadêmicas, sociais, comportamentais e de comunicação	
Discussão: Os resultados apontam para a necessidade de fornecer atividades de formação continuada que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo.	
4	MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. (2023).
A metodologia empregada foi uma pesquisa de caso único, por meio de um delineamento de bases múltiplas entre participantes. Os participantes do estudo foram três crianças com autismo, matriculadas em turmas de pré-escolas do município de Pelotas e suas respectivas professoras. O objetivo do estudo foi analisar se uma intervenção ancorada em estratégias da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pode facilitar o processo de adaptação escolar de crianças com autismo.	
Discussão: Os resultados apresentam um aumento estatisticamente significativo na participação e interação de todos os integrantes, e uma redução na emissão de comportamentos disruptivos, que os mantinham fora das atividades.	
5	HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. (2024).
Neste estudo foi realizada uma pesquisa documental utilizando diretrizes legais e normativas associadas a notícias que abordam o profissional de apoio escolar veiculadas nas mídias. O objetivo geral foi problematizar as motivações e justificativas que envolvem a demanda por profissionais de apoio escolar nos cotidianos das redes de ensino públicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.	
Discussão: Os resultados indicam que despatologizar a política pública dos profissionais de apoio escolar passa pela valorização da formação desse profissional e pelo reconhecimento de que tal agente é partícipe de um projeto educativo cuja perspectiva da educação inclusiva.	

6	SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. (2022).
	Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa realizada por meio da aplicação de um formulário com perguntas mistas, direcionado a 10 (dez) profissionais da educação, tendo como participantes professores, gestores e coordenadores de uma escola de Ensino Fundamental do município de Marabá/PA. O objetivo geral da pesquisa se concentrou em verificar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum na referida escola.
	Discussão: Os resultados indicam que para que haja a inclusão destes alunos no ensino comum, deve-se atrelar o respeito aos limites impostos pelo transtorno à utilização de recursos e estratégias para o atendimento do aluno com TEA.
7	COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. (2023).
	A pesquisa foi desenvolvida em caráter descritivo, por meio de um estudo de caso a fim de verificar a implementação do Plano Educacional Individualizado na fase de elaboração. O objetivo geral se ateve em verificar sua influência sobre o trabalho colaborativo da equipe docente em uma escola de ensino fundamental.
	Discussão: Os resultados mostraram melhora em cada dimensão do trabalho colaborativo da equipe escolar. O potencial do Plano Educacional Individualizado para o maior envolvimento dos professores em torno de objetivos comuns para a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista por meio do trabalho colaborativo é discutido.
8	BIANCHI, Vilma Aparecida; LEPRE, Rita Melissa; CAMPANHARO, Adriana Silveira. A Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). (2023).
	A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi uma revisão de literatura. Utilizaram-se artigos científicos encontrados em bancos de dados como: SciELO, ERIC, Educ@ e Periódicos Portal Capes. compreender como a inclusão escolar de uma criança autista pode auxiliá-la para um convívio social sem discriminações.
	Discussão: Os resultados indicaram que a inclusão de crianças autistas em classes regulares não pode ser sinônimo de matrícula. Faz-se mister que as políticas públicas busquem como primeiro passo dar prioridade à formação adequada e continuada para os professores. Sem essa ação, nenhuma intervenção pedagógica se fará possível.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com as ideias apresentadas por Martins e Camargo (2023) pode-se afirmar que ao se tratar da educação inclusiva para estudantes com TEA é importante que a escola junto com a equipe pedagógica, busquem antecipadamente analisar as estratégias educacionais que servirão para o ensino desse aluno, e criem metodologias que tornem o aprendizado em um momento participativo e inclusivo, pois, a inclusão é uma inovação que requer um esforço de renovação e de reorganização das condições atuais da maioria de nossas escolas.

Todavia, muitas escolas não encontram-se preparadas para recebê-los, pois lhe faltam planejamento, metodologias de aprendizagem, recursos pedagógicos e inclusive professores que saibam trabalhar com esse público, o que torna as escolas ainda mais despreparadas para o ensino inclusivo, pois

a inclusão é muito importante, mas é necessário se pensar soluções para adequar a escola para receber esse aluno e não o aluno se adequar a escola, como vem acontecendo (Haas *et al.*, 2024).

Segundo a visão de Camargo *et al.* (2020), é de suma importância que hajam práticas pedagógicas no ensino de alunos autistas, por conta de alguns sintomas que prejudicam a fala, a interação social, a imaginação e o interesse fixo por determinada coisa, o que compromete no âmbito escolar, logo, esse aluno vai precisar de práticas voltadas exclusivamente para suas necessidades, para que se obtenha êxito no seu processo de aprendizagem.

Conforme Gregorutti (2017) o método TEACCH, já é muito usado por ser, de fato, um método comprovado que beneficia na aprendizagem e autonomia de crianças com TEA, e também por poder ser usado com outras crianças que não são autistas, ser de baixo custo benefício, visto que, os materiais podem ser adaptados de acordo com a realidade de cada criança e o que ela possui em casa ou na escola, desde tampinhas de garrafa pet até cartolinas, tudo isso trabalhado de forma com que haja compreensão da criança com autismo, e ela possa ser ensinada, instruída e conquiste o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades que até então não existiam.

Por isso, é extremamente importante a participação de pais e professores durante esta abordagem, uma vez que, serão eles que vão estar em contato real com essas crianças ao longo do seu desenvolvimento escolar e social, e sabem melhor a situação e dificuldades das crianças, e assim, possam conceber melhor um currículo individualizado que atenda os pontos fortes e os déficits de cada um, ajudando também na escolha dos materiais que serão confeccionados, adaptados e trabalhados pelos profissionais.

Complementando as ideias apresentadas, Martins e Camargo (2023) defendem que o professor pode buscar entender as dificuldades, barreiras e limitações que cada aluno enfrenta, a fim de tentar adaptar o ambiente para o aluno e gerar uma melhor compreensão e assimilação por parte desse, empregando suas ferramentas e de formas que lhe garantam mais segurança no processo de ensino, mas sempre respeitando as singularidades de cada aluno.

Assim, observa-se a importância dessas metodologias educativas para a aprendizagem do aluno com TEA, pois ele leva em consideração as características, dificuldades e o que precisa ser melhorado ou erradicado de cada um, visando tornar o ambiente e o ensino o mais agradável e acessível possível, com técnicas de organização, para que assim essas crianças se adaptem, tenham uma educação eficiente e conquistem pouco a pouco autonomia e a interação com o outro, o que possibilitará uma mudança de comportamento e consequentemente uma qualidade de vida melhor.

A diversidade é um aspecto que acompanha a evolução da sociedade desde sempre. Porém, sabe-se que nos últimos anos alguns autores e pesquisadores têm dado mais ênfase ao estudo desta, devido às transformações sociais e culturais ocorridas no Brasil, fazendo com que muitas pessoas passassem a modificar a sua forma de pensar acerca da temática.

A escolarização de alunos com autismo é apenas um caso no seio da diversidade da população escolar, tendo em vista que a escola contemporânea passa por um processo de dificuldade em adaptação

dos mais variados tipos de alunos que adentram o ambiente escolar, começando pelas aspirações com relação à escola que possuem inúmeros conceitos diferentes.

Considerações finais

Trata-se de uma Revisão Sistemática Literária dos artigos científicos publicados pela Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Educação Especial das bases de dados de 12 artigos da SciELO, entre os anos de 2015-2025, esses retratam sobre os desafios na aprendizagem de estudantes com TEA no ambiente escolar. Dessa forma, mostra os aspectos legais contemporâneos da educação especial/inclusiva, assim como as limitações desses alunos. Logo após, descreve os caminhos norteadores do ensino para crianças autistas.

As pesquisas trazem reflexões acerca da atuação do educador e do educando, como entender e se desenvolver. Entende-se que os estudantes com TEA têm necessidade e direito de se sentirem acolhidos na sala de aula regular, assim como os demais, bem como a disponibilização de meios acessíveis para o ganho e crescimento de seu aprendizado.

O aprendizado para alunos com TEA está sempre em processo de desenvolvimento e crescimento no que diz respeito às metodologias de ensino. No entanto, cabe aos educadores o empenho em desenvolver técnicas educativas para que esse cenário de igualdade e inclusão continue em pleno desenvolvimento, oferecendo suportes e condições para que os estudantes continuem progredindo e buscando sua autonomia e desenvolvimento..

Com a verificação das pesquisas, observa-se que muito tem sido feito e desenvolvido no que diz respeito aos estudantes com TEA, um grande salto aconteceu ao longo dos anos. A igualdade de direitos foi trazida a aflorar de forma que os indivíduos tivessem conhecimentos que a igualdade é para todos independente de qualquer transtorno. Os dados provam a importância de conhecer ações que mobilizam as instituições de ensino no ponto de vista das formações continuadas para os docentes, buscando através das mesmas, mais conhecimentos para adequar suas metodologias na busca do aprendizado para os estudantes com TEA, quebrando barreiras e garantindo um aumento significativo no processo do ensino-aprendizagem.

Constatou-se que frente aos marcos legais e metodológicos para a efetivação da Educação inclusiva, são persistentes alguns desafios como a dificuldade no acesso ao diagnóstico precoce; a não aceitação e apoio insuficiente das famílias; a existência de barreiras estruturais e atitudinais; a carência de formação especializada de profissionais para atuarem com práticas pedagógicas eficazes; a ausência de acompanhamento de multiprofissionais junto às crianças autistas.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, além de direito primordial trata-se de uma necessidade para o desenvolvimento de todos, e sua concretização se dar por meio de compromisso ético, articulação entre a família, escola e sociedade. Além da realização de políticas públicas que garantem a inclusão em sua totalidade nas diferentes demandas sociais.

Referências

- ALMEIDA, Vera Lúcia Lopes de. **Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicação e aquisição da linguagem numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo**. 2017. Coimbra. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21949/1/VERA_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- BIANCHI, Vilma Aparecida; LEPRE, Rita Melissa; CAMPANHARO, Adriana Silveira. **A Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5565>. Acesso em 02 abr. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília. 2015.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v.36, n.1, p.1-22. 2020.
- CAMPOS, Rodrigo Carneiro de. **Transtorno do Espectro Autista - TEA**. 2019. Disponível em: https://www.acoesunimedbh.com.br/sexoesclinicas/wordpress/wp-content/uploads/2019/04/Sess%C3%B5es-Cl%C3%ADnicas_Espectro-Autista_.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.
- COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023.
- EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; FERNANDES, George Pimentel. História do Autismo: Compreensões Iniciais. **Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 47, p. 133-138, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/1968/3186>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- FILHA, Francidalma Soares Sousa Carvalho *et al.* Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados-uma revisão integrativa. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 8, n. 4, p. 525-536, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36239/revisa.v8.n4.p525a536>. Acesso em: 02 abr. 2025.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi et al. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 233-244, 2017.

LUZ, Francisca Wérica Teixeira; BRANCO, Aracy Teresa Castelo. A contribuição da comunicação alternativa PECS - (método por troca de figuras) na comunicação funcional de crianças autistas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e33210111798, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11798>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5014, 2023.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 54, e10545, 2024.

ONOHARA, A. M. H.; SANTOS CRUZ, José Anderson.; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, jul./dez., 2018. Disponível em: [10.30715/doxa.v20i2.1](https://doi.org/10.30715/doxa.v20i2.1). 2020. Acesso em: 27 fev. 2025.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. **Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental**. (2022). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471> Acesso em 02 abr. 2025.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2012.

SANTOS, Regina Kelly dos Santos; VIEIRA, Antônia Maria Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SILVA, Deziane Costa da; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Id on Line Rev.Mult.Psic.**, v. 14, n. 51, p. 880-894, jul. 2020.

Estratégias e recursos pedagógicos para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA

*Edleuza Ferreira dos Passos
Dlayne Giordana Pereira Soares*

Introdução

O sistema educacional inclusivo do Brasil é pautado e amparado por leis que promovem os princípios democráticos de igualdade, diversidade e pluralidade, e que garantem o direito à educação para todas as pessoas com deficiência, devendo tal direito ser exercido desde a educação infantil. A busca por uma educação de direito permeia-se desde a Constituição de 1988, a qual, em seu artigo 205, prevê a aquisição da educação para todas as pessoas, sendo dever do Estado e da família promovê-la (Brasil, 2025c).

A Lei Brasileira de Inclusão, ressalta que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2025b, p. 12).

O presente artigo tem como objetivos apresentar estratégias e recursos pedagógicos que possam ser usados pelo professor para alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA; abordar a importância da utilização de recursos pedagógicos no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA e de que forma as práticas pedagógicas e metodológicas podem ajudar essas crianças no desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de busca e conhecimento de estratégias e

recursos pedagógicos que possam ser usados pelo professor em sala de aula para ensinar crianças com Transtorno do Espectro Autista.

A presente pesquisa é de natureza básica, com objetivos exploratórios, de abordagem qualitativa, realizada a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfica. Para a sua construção, será consultada uma variedade de recursos, incluindo sites, livros, revistas científicas, artigos acadêmicos e periódicos. Essa abordagem diversificada proporcionará entendimento amplo e fundamental sobre o tema em questão.

No primeiro tópico, o artigo versa sobre os conceitos e características do autismo e seus primeiros pesquisadores, tanto na parte científica quanto na literatura. Abordando ainda sobre as leis que amparam e garantem os direitos das pessoas com deficiência, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 e a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana. Além disso, o primeiro tópico ainda trata da inclusão escolar, como esta deve acontecer e as estratégias e práticas pedagógicas que toda equipe escolar deve adotar para a inclusão de alunos com TEA.

O segundo tópico enfatiza a importância da capacitação de professores, através da formação continuada, tanto por meio das instituições às quais este profissional está vinculado, como também por seu próprio interesse, em busca de conhecimento e aprendizagem na área da Educação Especial, que fortalecerá suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Por fim, o terceiro tópico destaca a importância das práticas docentes no processo de alfabetização de alunos com TEA e como o processo de leitura e escrita é essencial no desenvolvimento de sua aprendizagem. Diante disso, o respectivo tópico também destaca o uso de métodos de alfabetização e letramento, como o fônico, as habilidades de leitura e escrita e o uso da abordagem multissensorial, destacada por Conti e Mombelli (2024).

Além da diferenciação das letras e números abordados no processo de alfabetização, o uso do método fônico e também da abordagem multissensorial, citados acima, o tópico traz ainda o uso de recursos pedagógicos que, segundo Bezerra (2023), servem como auxílio no desenvolvimento das práticas docentes. Essa abordagem precisa ser feita de forma criativa, pois o visual constitui um dos meios de comunicação mais acessíveis para crianças com transtornos diversos. Nesse caso, a autora traz uma série de exemplos de recursos que podem ser utilizados tanto dentro da sala de aula quanto dentro da sala de recursos.

Conceito, legislação e a inclusão na escola

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno que está relacionado principalmente ao neurodesenvolvimento, sendo evidenciados os primeiros sintomas no início da infância. Conforme Santos (*apud* Gouveia *et al.*, 2022), esses sintomas manifestam-se em

dois domínios, estando o primeiro associado diretamente à dificuldade de comunicação e interação social e o segundo se manifesta por meio de comportamentos repetitivos. Seu aparecimento é maior em crianças do sexo masculino. Nesse contexto, as crianças que possuem TEA têm sua capacidade de comunicação e relacionamentos afetada, assim como também dificuldades de responder de forma adequada aos estímulos do ambiente.

As primeiras descobertas sobre o autismo começaram com os estudos do psiquiatra Eugene Bleußer, em 1916, relacionando os sintomas à esquizofrenia. Somente em 1943 é que surgem as publicações do psiquiatra Léo Kanner, nas quais usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham comportamentos em comum. Logo depois, surgiu o pediatra Hans Asperger, em 1944, que também estudou a síndrome Schmidt (*apud* Gouveia *et al.*, 2022). Foram os estudos de Leo Kanner, através de um artigo no mundo científico, que trouxeram importantes contribuições e observações sobre o autismo.

Para Rosenberg (*apud* Gouveia *et al.*, 2022), Kanner tornou-se referência na temática, através de suas observações detalhadas sobre o autismo, de forma que autores da atualidade fazem referência ao autismo como síndrome de Kanner, como forma de reconhecer e homenagear os seus estudos e pela contribuição de sua pesquisa para a descoberta do autismo. Afinal de contas foi Leo Kanner quem descreveu o TEA, explicando o fenômeno através de um artigo denominado “Os Transtornos Autísticos do Contato Afetivo”, no qual ele dá explicações de como funciona esse transtorno e classifica o quadro do autismo como extremo, obsessivo, com estereotípias.

É importante ressaltar que o autismo é pensado de maneiras diversas. Para Marques *et al.* (2022), na esfera legal e médica o autismo é considerado majoritariamente como uma deficiência, sendo visto como algo que limita as ações do indivíduo. Para o modelo social da neurodiversidade, o autismo é aceito como uma maneira particular de ser e estar no mundo. Mesmo tendo essas duas concepções sobre o TEA, vale ressaltar que, segundo a Organização das Nações Unidas, a pessoa com autismo é considerada como pessoa com deficiência.

Na literatura, também há diversas definições para o autismo, o qual, segundo Cunha (*apud* Gouveia *et al.*, 2022), pode ser derivado de causas genéticas ou de uma síndrome que ocorre durante o desenvolvimento do feto, mas ainda se trata de uma incógnita que precisa ser desvendada e isso dificulta o diagnóstico mais precoce. No Brasil, esse diagnóstico precoce ainda não existe, tendo mais facilidade de identificação na idade escolar e, quanto mais cedo esse diagnóstico for identificado, maiores são as chances dessa criança ser incluída no ambiente educacional e na sociedade, além de desenvolver mais cedo suas habilidades e potencialidades.

Dessa forma, como visto neste artigo, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, com garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de

aprendizagem (Brasil, 2025b, p. 12). A Constituição Federal de 1988 afirma ser a educação um direito de todos, sem distinção. Portanto, uma criança com autismo não pode ser excluída do sistema de ensino devido à sua condição médica.

Esse direito também está expresso na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que assegura os direitos da pessoa autista, sendo um deles o direito à educação e ao ensino profissionalizante (Brasil, 2025a). Outra contribuição importante na realização de ações inclusivas no sistema brasileiro foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008, cujo objetivo foi estabelecer políticas públicas que promovem uma educação de qualidade para todos os alunos, especialmente para aqueles que precisam de cuidado diferenciado, com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades\superdotação (Neves, 2022, p. 70).

A LBI/2015, em seu artigo 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2025b). Observa-se com essa lei que a deficiência não é um fator principal de impedimentos de inclusão e participação da pessoa com deficiência na sociedade, mas existem também barreiras que obstruem essa participação, tais como as arquitetônicas, e urbanísticas, presentes nos transportes, ou as tecnológicas e as inerentes à comunicação, dentre outras.

Nesse contexto, vale ressaltar, devido à sua importância, que a Educação Inclusiva conta com o essencial apoio do Atendimento Educacional Especializado - AEE, sendo considerado “um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas” (MEC, 2008).

A escola é um dos principais ambientes favoráveis à inclusão, pois é o local em que a criança se prepara para viver em sociedade e essa preparação deve ser feita por toda equipe escolar, uma vez que não é a criança com TEA que precisa se adaptar à escola, e sim a escola que deve se preparar para receber uma criança neurodivergente e lhe oferecer uma educação inclusiva. Para Marques *et al.* (2022, p. 21), o ensino inclusivo é um direito conquistado e dever de toda a sociedade, devendo serem analisadas principalmente as dificuldades apresentadas para que isso ocorra, pois é muito importante que haja o equilíbrio entre a relação familiar e a escola, visto que, se uma não estiver em paridade com a outra, a inclusão não terá eficácia.

Todavia, não basta apenas incluir a criança com TEA, é preciso que a instituição crie condições adequadas e necessárias para que essa inclusão aconteça. Nascimento e Borges (*apud* Nunes; Alves, 2022) explicam que sintomas como as dificuldades de comunicação, os atrasos no desenvolvimento cognitivo e a dificuldade de concentração e socialização prejudicam a interação dos alunos com TEA dentro da sala de aula. Daí a importância da escola estar preparada para atender esses alunos e oferecer novas estratégias

pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades de interação e socialização deles.

De acordo com Conti e Mombelli (2024), a escola só se torna inclusiva a partir do momento em que reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo, buscando assim a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que considera as peculiaridades de cada aluno. No processo de inclusão, o professor precisa voltar-se à integralidade e à individualidade do seu aluno. Dessa forma, conforme destaca Nunes e Alves (2022), a escola é um ambiente promissor para o desenvolvimento integral da criança e tem a função de auxiliá-la de maneira que ela adquira habilidades e conhecimentos para toda a vida.

Sendo assim, para as autoras, a escola constitui uma oportunidade para que crianças autistas possam descobrir, desenvolver e aprimorar suas habilidades e potencialidades. Diante disso, constitui papel da escola e dos professores lutar por essa conquista, através de práticas pedagógicas, plano de ensino individualizado e recursos pedagógicos específicos, que visam garantir não somente a permanência desse aluno, como também formação continuada aos professores, conforme ressaltam Conti e Mombelli (2024).

Outro fator importante que contribui para a inclusão da criança com TEA é a modificação do Projeto Político Pedagógico da escola, que deve ser adaptado para estar conforme a realidade de todos os alunos. De igual forma, o plano de ensino dos alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista deve ser pensado e adaptado, levando em consideração os problemas comportamentais e sociais que eles enfrentam devido ao transtorno, uma vez que eles acabam não tendo o mesmo desenvolvimento escolar apresentado pelos alunos sem deficiência, conforme Nunes e Alves (2022).

Dessa forma, a inclusão de crianças com TEA na escola não pode ser vista como um simples ato obrigatório que é exigido por leis, mas sim como uma prática diária que está fundamentada em um paradigma educacional, direcionada a defender a diversidade dos direitos humanos. Um dos principais benefícios da inclusão escolar para crianças com TEA é o desenvolvimento social. A interação com colegas de diferentes perfis ajuda em habilidades essenciais como comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos.

Formação e práticas docentes

Um professor mediador é um docente que facilita a aprendizagem dos seus alunos, incentivando-os a construir conhecimentos e valores. Por isso, o professor representa um mediador de saberes das crianças autistas, sendo seu processo de mediação fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com deficiências ou transtornos apresente bom desempenho nas atividades propostas. Dessa forma, conforme Beyer (*apud* Neves, 2022), a formação inicial e a continuada do professor em serviço necessitam envolver conceitos e orientações para práticas pedagógicas que indiquem metodologias claras e objetivas com o plano inclusivo.

De acordo com Bezerra (2023), uma criança com deficiência dentro da sala de aula é um desafio para os professores, que precisam estar preparados para atender esse aluno, dispondo de recursos adequados e adaptados para trabalhar com essa criança, pois uma didática e metodologia diferenciadas são essenciais para uma interação significativa, sobretudo nos anos iniciais. Sobre um ensino diferenciado e lúdico, Neves *et al.* (2022, p. 74) aponta que:

Diversos estudos descrevem que o processo de ensino aprendizagem das crianças com TEA deve ser fundamentado em atividades que envolvam jogos e brincadeiras, ou seja, atividades lúdicas, considerando que o desenvolvimento da aprendizagem acontece a partir da abordagem histórico-cultural, na análise das relações e interações dessas crianças, para que haja melhor entendimento dos seus interesses e atuações.

Diante disso, observa-se que uma das principais técnicas aconselhadas pelos estudiosos para auxiliar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista foi o uso de atividades lúdicas, pois através delas as habilidades de interação e socialização podem ser desenvolvidas nessas crianças. pode ser desenvolvida o processo interacional das crianças autistas. Dessa forma, o professor alfabetizador é aquele que precisa ter conhecimentos e estar em constante busca de métodos e de hipóteses de leitura e escrita que auxiliem o aluno com TEA no processo de ensino e aprendizagem.

Saber, de igual forma, como esse aluno aprende, as bagagens que ele já possui e como pode avançar de um estágio para o outro, visto que é através do planejamento e de intervenções, tendo como base uma fundamentação teórica firme, bem ancorada, sendo um aspecto de fundamental importância na educação, conforme Neves *et al.* (2022). Diante desse contexto, como salientam os autores, quando o professor tem conhecimento da disciplina que leciona pode utilizar suas estratégias e metodologias diferenciadas de ensino, aplicando assim sua forma de ensinar, para atender a uma turma diversificada, na qual cada aluno possui seu jeito de aprender, visto que, nesse caso, a heterogeneidade, em vez de atrapalhar, constitui um elemento fundamental em todo processo educativo.

Quanto ao ensino e aprendizagem, o professor deve estar constantemente se preparando com estudos contínuos sobre a alfabetização, estudando métodos e estratégias, possibilitando uma alfabetização que vai além da memorização de letras, números e símbolos gráficos, transformando-se em uma expressão mais genuína de comunicação e assim estruturando uma prática pedagógica facilitadora. É nesse sentido que Conti e Mombelli (2024) afirmam que a prática pedagógica adequada em face do processo de inclusão é de fundamental importância, pois é essencial que o professor sinta e se perceba como um agente facilitador dos processos de aprendizagem, ou seja, ele deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento que transmite.

Além das garantias e direitos fundamentais da criança com deficiência, outro benefício alcançado pela Lei 12.764/12 (Berenice Piana) aos alunos autistas que são matriculados em escola comum consiste no direito a um acompanhante especializado, caso seja comprovada a necessidade.

Esse acompanhante deve atuar juntamente com o professor e toda a equipe escolar, auxiliando esse aluno no processo de inclusão e aprendizagem.

Conforme ressaltam Nunes e Alves (2022), tanto o professor como o auxiliar devem estar devidamente qualificados e preparados para ensinar uma criança com TEA. Precisam conhecer e estudar sobre o transtorno, os sintomas, bem como compreender de que forma eles podem interferir na aprendizagem do aluno e no relacionamento com os demais colegas na escola. Além disso, o professor precisa conhecer as estratégias e práticas de ensino para crianças com TEA, já que elas possuem uma maneira particular de aprender, que envolve muitas particularidades. Portanto, tanto o professor como o auxiliar da criança devem ter todo o conhecimento necessário para lidar com a demanda.

Dessa forma, para que a aprendizagem da criança com o Transtorno do Espectro Autista de fato aconteça, é preciso haver uma conscientização no sentido de que as diferenças sejam aceitas e toda equipe escolar e os educadores aprendam a conviver com a diversidade, pois, quando esse processo de inclusão acontece, beneficia a todos, que assim aprendem a conviver com a diversidade e ajudam no processo de aprendizagem dessa criança, que precisa se sentir bem em um ambiente acolhedor e disposto a ajudá-la a superar suas limitações e alcançar suas habilidades e competências tanto da escola quanto na sociedade.

Nesse sentido, Gouveia *et al.* (2022) pontua que muitos desses alunos com TEA chegam à escola sem nenhum diagnóstico conclusivo, de forma que o professor terá a função de analisar como esse aluno age em sala de aula, e isso também irá depender das informações sobre transtorno autista que o professor já possui. Além disso, quando o professor, após suas sondagens e observações, constatar algo diferente nesse aluno, deve encaminhá-lo à direção da escola, que deverá tomar todos os cuidados necessários, além de auxílio médico.

Estratégias e recursos pedagógicos para alfabetização de crianças com TEA

Apesar dos avanços legislativos na área de atendimento a crianças com deficiência, a realidade é que muitas escolas ainda encontram dificuldades em adaptar o currículo, capacitar professores e implementar práticas pedagógicas acessíveis. Essas limitações só revelam a dessemelhança entre as diretrizes legais e as práticas do dia a dia no ambiente escolar, o que traz implicações entre uma inclusão eficaz e o amplo desenvolvimento dos alunos com TEA.

Nesse contexto, Conti e Mombelli (2024) revelam que estudos realizados recentemente apontam que, mesmo que esses alunos vivam em contextos inclusivos, regularmente não recebem todo o suporte pedagógico necessário para seu desenvolvimento educacional, pois enfrentam barreiras e limitações no processo de aprendizagem. Diante disso, todas as crianças, com ou sem deficiência, precisam passar pelo processo de alfabetização e letramento, uma vez que ele é fundamental para que o ser humano interaja e se desenvolva na sociedade.

Tudo isso porque o processo de leitura e escrita é essencial ao desenvolvimento da comunicação da língua falada, já que é por meio da alfabetização que a pessoa se torna capaz de perceber e compreender situações que acontecem ao seu redor. Partindo da ideia de que alfabetizar é um processo em que o ser humano aprende a ler, esse processo deve ser concreto e finito. Nesse caso, a leitura já faz parte de uma habilidade desenvolvida por quem já foi ou ainda está passando pelo processo de alfabetização, o que inclui todas as pessoas, inclusive as que possuem deficiência, conforme ressaltam Conti e Mombelli (2024).

Para que a alfabetização aconteça, são necessárias estratégias, métodos e recursos didáticos, estímulos e procedimentos diferenciados para que a criança com TEA desenvolva habilidades fundamentais, esperadas nesse processo de ensino-aprendizagem. No processo de alfabetização, são abordados conceitos que vão desde a diferenciação entre letras e números, à relação de sons com as letras, a correspondência entre fonemas e grafemas, até aspectos como segurar o lápis corretamente, realizar os movimentos manuais adequados e seguir a direcionalidade da leitura.

Sendo assim, de acordo com Conti e Mombelli (2024), a atitude do educador no processo de alfabetização é essencial, pois alfabetizar alunos com TEA é um processo complexo que requer ações que levem em consideração o contexto em que esse aluno está inserido, suas potencialidades e fragilidades, modificando cada fase do seu aprendizado, de acordo com as habilidades já desenvolvidas e as que ele ainda irá desenvolver. Diante disso, as autoras ressaltam que, para alfabetizar crianças com o Transtorno do Espectro Autista, é preciso que haja metodologias e estratégias diferenciadas que levem em conta as particularidades desses alunos.

Nesse contexto, suas pesquisas sobre alfabetização de crianças com TEA apresenta uma abordagem multissensorial que emerge como uma estratégia promissora. Essa abordagem utiliza diferentes canais sensoriais – como visão, audição, tato e movimento – com objetivo de facilitar a aprendizagem, abrangendo práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos. Ao proporcionar experiências sensoriais diversas, a abordagem multissensorial não apenas apoia o ensino da leitura e da escrita, mas também contribui para uma inclusão mais significativa, como salientam Conti e Mombelli (2024, p. 3).

A abordagem multissensorial citada acima pelas autoras é fundamentada na ideia de que a aprendizagem é enriquecida quando múltiplos sentidos são engajados no processo educativo, integrando estímulos fonológicos aos visuais, táteis, olfativos e, ocasionalmente, gustativos. Sobre isso, as autoras ressaltam que:

Quando a criança consegue explorar diferentes modalidades sensoriais, ela é induzida a compreender e internalizar conceitos de forma mais completa e significativa. Como exemplo de uma abordagem multissensorial no processo de alfabetização, as autoras citam o uso de letras de lixa. Esse material envolve a estimulação tátil, visual e auditiva, proporcionando uma experiência significativa de aprendizagem multissensorial. As letras, recortadas em lixa, permitem que a criança passe os dedos sobre sua superfície, explorando o formato

das letras com o tato, enquanto o professor vocaliza o som correspondente, integrando a associação entre a forma e o som das letras (Conti e Mombelli, 2024, p. 9).

Assim, conforme Neves *et al.* (2022), é necessário que os professores tenham um norte para o planejamento de aulas de crianças com TEA, bem como também das outras, compreendendo as características, as especificidades e as dificuldades de aprendizagem de cada uma delas. Precisa ter uma sondagem significativa, para identificação das habilidades que essa criança possui e as que ela precisa desenvolver, para, a partir dessas observações, planejar e desenvolver as atividades a serem propostas. Dessa forma, o professor precisa investir em um ensino visual, valorizando essa habilidade dos alunos, desenvolvendo a percepção visual, através das cores, dimensões, profundidades, animais, corpos, entre outros.

Desse modo, segundo as autoras Conti e Mombelli (2024), o uso de recursos pedagógicos como auxiliares na alfabetização é de grande importância na etapa do processo de ensino e aprendizagem, pois são ferramentas que facilitam a comunicação efetiva entre educadores, famílias e alunos. Por isso, quando o professor estimula o aluno e elabora materiais e abordagens que trazem consigo resultados positivos, torna a aprendizagem mais significativa para todos os alunos, inclusive os que possuem necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, as atividades realizadas com auxílio dos recursos pedagógicos possuem o objetivo de atrair a atenção de crianças com TEA, colocando em prática a interação, transformando esse desenvolvimento de forma natural. Nesse sentido, é importante utilizar uma abordagem criativa, partindo do pressuposto de que o visual é um dos meios de comunicação mais acessíveis para crianças com transtornos diversos (Bezerra, 2023, p. 3).

Outro método que surge como estratégia de alfabetização e que tem sido muito usado atualmente é o fônico, que consiste na alfabetização pelo som das letras, tendo mostrado resultados mais eficazes não apenas entre crianças com TEA, mas também entre aquelas com dislexia, deficiência intelectual e outras dificuldades relacionadas à aquisição da leitura e escrita, conforme discutem Capovilla, Gutschow e Capovilla, Seabra, Capovilla, Macedo e Serra (*apud* Conti e Mombelli, 2024).

Quando ajustado a recursos pedagógicos, como a abordagem multissensorial, o método fônico pode ser utilizado como uma ferramenta poderosa para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e responsivo. Quando o professor medeia sua aula com o uso de instrumentos pedagógicos, gera oportunidades de estabelecer relações entre os objetos e os sujeitos, tornando concretos os procedimentos e operações, atribuindo modificações às ações nas quais ocorre a transformação da realidade.

Diante disso, para que um aluno com TEA aprenda, o professor deve planejar atividades específicas que promovam o desenvolvimento da aprendizagem, fazendo referência ao contexto em que o sujeito está inserido e quais significados a ação trará (Conti e Mombelli, 2024, p. 10). Por isso, é importante auxiliar a aprendizagem de alunos com TEA usando os recursos práticos, para que eles

possam perceber determinado conteúdo através de materiais visuais e manipuláveis, facilitando a compreensão em vários aspectos, principalmente estes se relacionam à inclusão e às regras sociais essenciais dentro do ambiente de sala de aula, conforme Bezerra (2023).

Nesse sentido, o educador tem a função de pensar e preparar esses recursos para introduzir em suas aulas, de acordo com cada nível, levando em consideração as dificuldades que o aluno com TEA possa vir a enfrentar. Para Bezerra (2023), as atividades realizadas com auxílio dos recursos pedagógicos possuem o objetivo de atrair a atenção de crianças com TEA, colocando em prática a interação, que transforma esse desenvolvimento de forma natural. Essa abordagem precisa ser feita de forma criativa, pois o elemento visual constitui um dos meios de comunicação mais acessíveis para crianças com transtornos diversos.

Nesse caso, a autora traz uma série de exemplos de recursos que podem ser utilizados tanto dentro da sala de aula quanto dentro da sala de recursos, tais como: quadro de rotina, recursos visuais para tarefas, recursos visuais para comportamentos adequados, rotular tarefas, recursos sensoriais utilizando jogos que apresentam texturas, tamanhos, formatos e cores, recursos que demarcam a passagem do tempo, além dos recursos pedagógicos que trabalham a alfabetização através de tabuleiro e outros que possam utilizar letras ou números para ajudar a criança a compreender cada significado (Bezerra, 2023, p. 4).

Além dos recursos pedagógicos, outra ferramenta citada pela autora e que auxilia na alfabetização de alunos com TEA é a tecnologia, que pode ser trabalhada diariamente com o objetivo de auxiliar na rotina diária, em tarefas pessoais. Recursos de comunicação aumentativa também podem fazer parte dessa ferramenta, bem como recursos de acessibilidade. Outro importante elemento que contribui significativamente na aprendizagem e engajamento escolar dos alunos com TEA são as atividades lúdicas. Para Nunes e Alves (2022), é aconselhável que os professores utilizem esse tipo de atividade em sala de aula com esses alunos.

Portanto, Nunes e Alves (2022) ressaltam que as brincadeiras se mostram muito importantes para a intervenção de crianças autistas, tendo em vista que elas apresentam maior dificuldade do que as outras crianças nas áreas afetivas, sociais e culturais, devido ao déficit na interação social. As brincadeiras são atividades que atuam no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades infantis, incluindo a socialização, a imaginação e a criatividade. Quando a criança brinca e manipula os objetos, ela está em pleno aprendizado e, com isso, começa a desenvolver habilidades afetivas, de socialização, cultural e motora.

Considerações finais

No presente artigo, foram abordadas características importantes para o uso dos recursos pedagógicos no desenvolvimento da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista,

com a finalidade de analisar e conhecer as práticas pedagógicas dentro de sala de aula nos anos iniciais de ensino fundamental, esclarecendo o papel do professor como mediador do conhecimento, que pode trazer contribuições significativas e fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA, ofertando a essa criança a condição de fazer parte, de maneira inclusiva, de uma sala de aula no ensino regular.

Foram igualmente estudadas as leis que fornecem todo o arcabouço jurídico que as pessoas com deficiência precisam, especificamente as que possuem TEA. Analisou-se que o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista é algo que há anos vem sendo trabalhado na rede regular de ensino e, embora esteja se expandindo, há ainda muitas mudanças a serem realizadas e metas a serem alcançadas, pois a inclusão só acontece quando todos são envolvidos, desde o acolhimento na escola até os planos, atividades adaptadas e planejadas, de forma a alcançar a particularidade de cada aluno.

É pensando nisso que Costa (*apud* Conti e Mombelli, 2024) ressalta que, nesse cenário, o professor exerce o papel de facilitador da aprendizagem desse aluno, através de estratégias e metodologias diferenciadas e também como investigador, que busca conhecer todo o contexto social dessa criança, para, a partir disso, elaborar suas práticas, de acordo com a realidade desse aluno. Como mediador, o professor facilita a interação entre estudante e o objeto de conhecimento, ampliando seu repertório sociocultural e promovendo uma aprendizagem significativa.

Diante disso, o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista deve ser contínuo, iniciando desde a sua entrada, no seu acolhimento escolar, assim como também nas práticas pedagógicas diariamente feitas. O professor inclui este aluno quando pensa em sua particularidade e, a partir dela, planeja e prepara atividades diferenciadas e adaptadas, de forma a atender às necessidades educacionais específicas desse aluno.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 abr 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Planalto, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan 2025c.

BEZERRA, Edna Luísa *et al.* Recursos pedagógicos como ferramentas de ensino para crianças com transtorno do espectro do autismo. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96330>. Acesso em: 17 jan 2025.

CONTI, Gabriella; MOMBELLI, Monica Augusta. Abordagem multissensorial nas habilidades de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias e recursos: protocolo de revisão de escopo. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-426>. Acesso em: 8 jan 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. PIAZENTI, Olga Maria. **A construção do projeto político pedagógico de uma escola inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

GOUVEIA, Alusca Fernandes *et al.* Políticas públicas e inclusão social e educacional da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MARQUES, Agílio Tomaz; LUCENA, Brunno Alves de; ARAUJO, João Marcos Batista Gomes de; MASCARENHAS, Yraguacyara Santos (org.). **Autismo & inclusão: enfoque multidisciplinar**. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

MARQUES *et al.* Avaliação do cenário contemporâneo da população infantil diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MARQUES, Agílio Tomaz; LUCENA, Brunno Alves de; ARAUJO, João Marcos Batista Gomes de; MASCARENHAS, Yraguacyara Santos (Org.). **Autismo & Inclusão: Enfoque Multidisciplinar**. Boa Vista: IOLE, 2022.

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal MEC**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 3 de abr 2025.

NUNES, Joice Carla dos Santos; ALVES, Francisca Ivoneide Benício Malaquias. Inclusão de criança com Autismo em sala de aula. **Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63. 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3607>. Acesso em: 4 mar 2025.

NEVES, Kelly Cristiani dos Santos, et al.. Transtorno do espectro autista e o processo de ensino aprendizagem. In: ARAGÃO, G. Frota (org.). **Transtorno do Espectro Autista: concepção atual e multidisciplinar**. Campina Grande: Amplla, 2022.

A importância da Educação Bilíngue para aprendizagem do aluno surdo

*Maria Joelma Sousa dos Santos
Dlayne Giordana Pereira Soares*

Introdução

A Libras é a língua do surdo, devido esta ser considerada a língua materna do surdo deve ser ensinada como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) para o aluno surdo. Neste sentido, faz-se necessário que o ensino para surdo venha permitir maior acesso à informação através da Libras, pois para aprender o português escrito, antes o aluno surdo precisa compreender sua língua, a Libras.

Diante disso, questiona-se como a educação bilíngue pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo? Nesse sentido, a natureza da pesquisa justifica-se pelos relevantes aspectos que apresenta sobre a proposta bilíngue para o aluno surdo, com intuito de promover possíveis soluções diante dos desafios enfrentados na educação de surdos, ainda presente no contexto da sala de aula, visando reduzir as dificuldades de comunicação, interação e inclusão da pessoa surda no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a educação bilíngue é importante destacar que esta se torna essencial na formação de surdo, busca garantir ao sujeito surdo o conhecimento e a inclusão por meio da Libras, evitando assim, o que acontece regularmente nas salas de aula comum, em que o intérprete muitas vezes é apontado como o professor do aluno surdo, o responsável pela aprendizagem e compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula, e em alguns casos, o intérprete ensina Libras para o aluno surdo aos invés de interpretar, mediar a comunicação entre professores, alunos e demais funcionários da escola, devido este não saber sua língua, a Libras. Tais situações contribuem para o atraso do desenvolvimento do surdo em processo de formação.

Diante disso, objetivou-se com a pesquisa analisar a importância da educação bilíngue para o desenvolvimento de aprendizagem do aluno surdo, bem como descrever um breve histórico da educação de surdo; relatar a relevância do ensino bilíngue na educação de surdo; identificar os desafios da educação bilíngue para surdos, a partir da pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, publicados em sites como google acadêmico, scielo, para obtenção do embasamento teórico de autores como: Karin Strobel (2009), Fernandes e Moreira (2014), Soares (2015), Vedoato (2020), Karnopp *et al* (2020), Kodama (2022), Lopes e Abreu (2021), Padral (2022), Santos (2023), entre outros.

Diante do exposto, a redação do estudo traz no primeiro tópico da fundamentação teórica uma leitura deleite reflexiva sobre o contexto histórico da educação de surdo, abordando como eram tratados os surdos desde a antiguidade a contemporaneidade, bem como um breve resumo sobre o Congresso de Milão, uma conferência internacional que causou retrocesso na educação de surdos por cem anos e o início da educação de surdos no Brasil, além de algumas leis que tratam da temática em questão.

No segundo tópico trata-se da importância do ensino bilíngue na aprendizagem do aluno surdo, neste apresenta-se a relevância da educação bilíngue para surdos na visão de diferentes autores, enfatizando que a mesma valoriza a identidade e a cultura surda, contribui para o desenvolvimento social, cultural e educacional do sujeito surdos, além de valorizar a Libras, língua materna do surdo como primeira língua L1 e a Língua portuguesa como segunda língua L2.

No terceiro tópico sobre os desafios da educação bilíngue para surdos, são demonstrados alguns desafios e dificuldades enfrentados na proposta de educação bilíngue para surdos, dentre eles: a falta de profissionais qualificados, aquisição tardia da Libras, falta de escolas e salas bilíngues que atenda a demanda a necessidade dos surdos. Por fim temos as considerações finais e as referências que fundamentam este estudo.

Contexto Histórico da Educação de Surdo

A história da educação de surdo representa uma longa jornada de sofrimento e exclusão. Além disso, lutas, batalhas, derrotas e conquistas fazem parte deste contexto histórico marcado pela rejeição de uma sociedade preconceituosa durante séculos. Neste sentido, durante anos os surdos foram rejeitados e humilhados, eram privados de alguns direitos como a educação, casar e ter uma vida religiosa entre outras rejeições.

Vale ressaltar que na antiguidade a pessoa surda era excluída e rejeitada até mesmo por seus familiares, sem direito a herança, ou exercer sua cidadania não participava de uma vida religiosa como as demais pessoas. Os surdos eram considerados seres inválidos e incapazes, sendo muitos deles condenados à morte e os que resistiam aos maus tratos eram abandonados ficando a mercê da sociedade ou escravizados pela mesma (Karin Strobel, 2009).

Ainda Karin Strobel (2009) explica que a partir da idade moderna começou-se a pensar em

educação para surdos alguns estudiosos como espanhol Pedro Ponce de León (1520 – 1584), ensina os surdos através de datilologia, escrita e oralidade, Charles Abade de L'Épée (1712-1789) fundou o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, ensinava gramática francesa e língua de sinais em sua residência. E na idade contemporânea Pierre Desloges (1747-1799) surdo a partir dos sete anos defendia a língua gestual, foi o primeiro surdo a publicar um livro com a temática educação de surdos, estes receberam muitas críticas negativas pois na época o oralismo era defendido como método válido para ensinar o surdo.

Um dos pontos marcantes na história da educação de surdo foi o Congresso de Milão, uma conferência internacional que aconteceu na Itália na cidade Milão em 1857, onde o oralismo foi implantado e considerado a melhor metodologia para a educação de surdo, a língua de sinais foi proibida e os surdos eram obrigados a oralizar. Tal fato foi decidido pela maioria dos participantes do congresso que eram pessoas ouvintes, este método prevaleceu 100 anos ocorrendo desta forma um atraso na educação de surdo, voltando assim ao retrocesso (Lopes; Abreu, 2021).

No Brasil a história da educação de surdo começou em 1855 com a chegada do professor surdo, o francês Ernest Huet ao Rio de Janeiro, com o apoio do Imperador D. Pedro II, foi fundado, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), objetivando oferecer uma educação alinhada às metodologias educacionais que atendessem às necessidades dos surdos brasileiros, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Huet trouxe a Língua de Sinais Francesa (LSF) para o Brasil, no século XIX, e esta foi a base para o início do desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no país (Alves et al, 2015). Sobre um olhar legislativo, aqui no Brasil foi com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade. Em seu Art. 1º diz que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia e aos demais cursos como disciplina optativa. A Lei Nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Silva; Gonzales, 2020).

Diante deste recorte histórico percebe-se que a educação de surdo passou por momentos difíceis, foram muitas lutas para chegar até os dias atuais. Mesmo com algumas conquistas, a educação de surdos ainda necessita de melhorias, pois ainda há escassez de profissionais habilitados para trabalhar com o aluno surdo, muitos alunos surdos precisando de uma educação mais significativa onde sintam-se incluído no processo de aprendizagem e haja uma comunicação sem barreiras e mais eficaz e natural.

A importância do ensino bilíngue na aprendizagem do aluno surdo

Considerando a complexidade do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo no ensino regular e a importância da Libras para a aprendizagem do mesmo, faz-se necessário uma educação voltada para a valorização e a prática da língua de sinais no ambiente escolar. Neste contexto, surge a proposta de uma educação bilíngue para o aluno surdo, que objetiva o ensino e aprendizagem a partir da valorização da língua de sinais, ampliando assim, o vocabulário e o desenvolvimento cognitivo do mesmo, que segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 08)

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2) (Fernandes; Moreira, 2014, p. 08).

Nesse sentido, a partir do envolvimento da criança surda nos ambientes bilíngues esta terá contato com sua língua materna, a Libras, o que favorece o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), visto que o surdo só poderá aprender português se antes aprender a Libras. É de suma relevância essa conscientização por parte da família, escola e os governantes, este último deve trabalhar em criar mais políticas públicas que atendam a demanda e as necessidades dos alunos surdos, disponibilizando no mínimo salas bilíngues nas escolas que têm surdos matriculados.

É importante que os profissionais sejam capacitados e qualificados, bem como a presença de professores bilíngues para que possa de fato acontecer a inclusão deste público minoritário no ambiente escolar e fora dele. Vale ressaltar que quando a criança surda tem contato com a língua de sinais torna-se mais fácil e prático aprender a Língua Portuguesa e conseqüentemente o seu desenvolvimento de aprendizagem na escola, o ensino bilíngue nesse processo torna-se uma modalidade de ensino fundamental nesta jornada. Quanto ao ensino bilíngue para surdos Padral (2022, p. 11) ressalta que:

O ensino bilíngue apresenta uma especificidade linguística aos alunos surdos, há a necessidade em pesquisar o professor ouvinte bilíngue, que garantirá o acesso e construção do conhecimento por meio das duas línguas (Libras – Português), devido à preocupação com uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas (Padral, 2022, p. 11).

Percebe-se que conforme a autora a importância de uma aprendizagem para surdos com base na educação bilíngue, assim vale destacar que o bilinguismo para surdo é fundamental para seu desenvolvimento, pois, permite este conhecer sua língua materna de forma natural, onde se prioriza os sinais e a prática da Libras como primeira língua (L1). O ensino bilíngue é fundamental para a aprendizagem do surdo, visto que auxilia na aquisição da primeira língua (L1) a Libras o que favorece o aprendizado do português como segunda língua (L2).

Pois, o português escrito só terá sentido para o aluno surdo quando este adquirir habilidades de sua língua materna, a Libras. Assim, o surdo sente-se incluído no processo de aprendizagem de forma natural onde a interação e a comunicação fluem entre os pares, o diálogo entre professor e aluno acontece de forma íntegra, sem distinção e a Libras ganha espaço sendo fundamental no processo de formação do aluno com surdez. Quanto à proposta bilíngue para surdo, Góes e Lacerda (2000).

A Educação Bilíngue reconhece que a criança surda terá um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte, mantendo uma relação harmoniosa também com as crianças ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a Língua de sinais e Língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, face à característica pela forma em apreender o mundo de forma visual-espacial (Góes; Lacerda, 2000. p. 53-4).

Diante disso, pode-se observar a que proposta bilíngue para surdo favorece condições a pessoa surda enquanto aluno seja assistida de forma que esteja incluída no ambiente escolar e na participação das atividades pedagógicas. Condições estas como respeito e valorização da identidade e cultura surda, proporcionam acesso ao conhecimento escolar e a comunicação através da língua de sinais, tal proposta contribui para o crescimento pessoal, social e educacional do surdo.

É importante destacar a relevância da implantação de escolas bilíngue para surdos, pois estas possibilitam uma metodologia mais específica voltada para atender as especificidades e aprendizagem destes sujeitos, objetivando o desenvolvimento e aquisição da língua materna com professores bilíngues e outros profissionais habilitados como intérpretes e instrutores de libras. Quanto às escolas bilíngues Sá (2011) explica:

[...] os surdos, bem como os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “bilíngue”, e, para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua (Sá, 2011, p.17).

A educação bilíngue valoriza a cultura surda e amplia os conhecimentos da Libras e da Língua Portuguesa, bem como os aspectos social, cultural e cognitivo do sujeito surdo, possibilitando uma aprendizagem significativa com naturalidade. Nesse sentido, conforme os autores aqui citados que explanam a importância do ensino bilíngue para o surdo percebe-se que esta proposta de ensino é fundamental para a inclusão do surdo nos ambientes sociais.

Vale mencionar que, o ensino bilíngue contribui para a formação do surdo e possibilita que este sujeito tenha direito e voz no processo de ensino aprendizagem, visto que esta metodologia de ensino permite uma comunicação mais eficaz e satisfatória entre surdos e ouvintes, além de garantir à pessoa surda o acesso a sua língua materna, a Libras, isso assegura-lhe o direito de participação ativa da vida em sociedade. Para Oliveira e Walter (2016, p. 01) afirmam que:

A educação bilíngue é um caminho promissor para a criança surda desenvolver plenamente suas habilidades e potencialidades, crescendo consciente dos seus direitos e deveres, com autonomia e independência. Sujeitos participantes e ativos na sociedade a qual pertencem (Oliveira; Walter, 2016, p. 01).

A educação bilíngue para surdo é uma modalidade que oportuniza ao aluno maior acesso ao conhecimento através da Libras, esta objetiva o desenvolvimento do surdo por meio de sua língua de forma natural e espontânea, sem as práticas oralistas, sendo os sinais valorizados, objetivando desenvolver o surdo em seus aspectos social e educacional.

Os desafios da educação bilíngue para surdos

Considerando a relevância do ensino bilíngue para surdo que permite para o mesmo a comunicação em língua de sinais e na língua oficial do país, a Língua portuguesa, sendo a primeira priorizada como língua materna, ou seja L1 primeira língua e o português escrito como L2 segunda língua, é de suma importância destacar que a proposta bilíngue permite ao surdo uma aprendizagem mais significativa, bem como favorece a interação, a comunicação e o desenvolvimento social, cognitivo, facilitando assim o processo de inclusão do surdo (Lara; Deitos, 2019).

No entanto, quando se fala em ensino para surdos percebe-se que existem muitos desafios entre eles a barreira de comunicação no ambiente escolar, ausência de materiais e recursos adaptados, entre outras dificultam a prática pedagógica e o desenvolvimento social e educacional do discente surdo, pois sem a língua natural o surdo fica sem comunicação e isso traz prejuízos e atraso em sua aprendizagem (Silva; Moreira, 2016).

No que diz respeito sobre a educação bilíngue para surdos é notório que a proposta bilíngue enfrenta desafios na atualidade, visto que não há escolas e salas bilíngues suficiente para atender a necessidades da maioria dos surdos brasileiros, pouco profissionais capacitados e com formação bilíngue para exercer a função de professores, tradutores de Língua de sinais etc, ausência de inclusão da Libras nas salas de aula regular (Santos, 2023).

Dentre os desafios da proposta bilíngue para surdos Bernardino e Pereira (2019) citam mais alguns como: A aquisição tardia da língua de sinais impacta negativamente o sistema flexional e a complexidade linguística, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e chegam à escola sem saber sua língua materna a Libras se comunicando com gestos, ou seja, uma educação rudimentar, o que dificulta a comunicação devido não ter uma língua que estruture seus pensamentos.

Além disso, a ausência de políticas públicas adequadas às necessidades do surdo, bem como a formação do professor e a ausência de contato com pessoas surdas contribui para o atraso da aquisição da língua de sinais, ainda que sejam criadas salas específicas para surdos, escolas bilíngues, ou a criação de uma disciplina, a Libras, deixando que as Instituições de Ensino Superior estructurem como bem entenderem, isso não significa o progresso na educação de surdos (Soares, 2015).

Vale mencionar que a proposta bilíngue para surdos apesar de ser considerada uma proposta fundamental para a aprendizagem do surdo, infelizmente não é uma realidade satisfatória para a inclusão do surdo no ambiente escolar. Segundo Karnopp *et al.* (2022), sobre a implantação da proposta pedagógica bilíngue para o sujeito surdo necessita de uma discussão mais teórica, metodológica e aprofundada. Pois, as práticas cotidianas no contexto educacional não são suficientes para responder a proposição do ensino bilíngue, seja pelos desafios na construção de um espaço adequado, seja pela falta de recursos e materiais didáticos bilíngues.

Outro ponto a destacar é a formação do professor bilíngue, uma educação de surdo numa abordagem bilíngue requer profissionais habilitados, preparados para atender as expectativas do ensino bilíngue. Neste contexto, não basta o professor bilíngue ter fluência em Língua de sinais e em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Faz-se necessário que o professor compreenda o desenvolvimento da aquisição da Língua de sinais e sua relevância para a identidade da pessoa surda, além de adquirir conhecimentos indispensáveis à prática docente no que se refere ao ensino da Libras e a Língua Portuguesa.

Diante disso, a formação dos professores bilíngues está diretamente relacionada ao ensino bilíngue, que deve utilizar a Libras como L1 ou primeira língua (Kodama, 2022). Nesse sentido, o uso da Libras deve ser prioridade para desenvolver a aprendizagem do surdo seja de fato significativa, onde o mesmo possa se comunicar e expor suas opiniões, anseios e todos possam compreender, visto que não há a barreira de comunicação.

O papel do professor na educação bilíngue é focar no ensino da Libras para que a pessoa surda possa desde a infância adquirir a capacidade linguística da língua de sinais, deixando assim as práticas oralistas, daí a importância de profissionais que possibilite um ambiente linguisticamente rico em língua de sinais, onde a comunicação acontece naturalmente desde o início da escolarização do aluno surdo, possibilitando a criança surda interagir com seus professores e instrutores em língua de sinais (Vedoato, 2020).

Observa-se o compromisso e a responsabilidade do professor bilíngue aos ensinar o aluno surdo, precisa conhecer todo o processo de aquisição de ambas as línguas, visto que o surdo só irá conseguir aprender o português com base e conhecimento da Libras. Na educação bilíngue a língua de sinais é ensinada com a primeira língua L1, ao contrário do que se ver nas salas comuns onde a língua portuguesa é a majoritária, assim com essa metodologia voltada para o bilinguismo o surdo tem a possibilidade de uma educação mais inclusiva e significativa.

Considerações finais

A educação de surdo é uma modalidade que oportuniza ao aluno maior acessibilidade ao conhecimento por meio da Libras. Diante disso, percebe-se que a educação bilíngue traz um conceito

diferenciado da proposta de educação inclusiva, sendo que o modelo de inclusão implantado nas escolas permite que o aluno surdo seja matriculado em sala de aula regulares, onde tanto os professores quanto os alunos são ouvintes, ou seja, a inclusão de fato não acontece de forma satisfatória, o aluno surdo apenas está inserido no ambiente escolar, e muitas vezes não ocorre aprendizagem e compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Isso acontece devido falta de comunicação entre o professor e o aluno surdo, ausência da Libras no contexto escolar, sendo desse modo, a Língua Portuguesa usada com maior ênfase e a Libras em menor proporção, visto que o ambiente é um espaço onde todos são ouvintes e usuário da Língua Portuguesa. E assim ocorre atraso na educação do aluno surdo, pois quando se prioriza o ensino de português escrito para surdo, não se aprende a Libras e muito menos a Língua Portuguesa.

Referências

ALVES, Francislene Cerqueira; SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus; LIMA, Maria Eugenia de; CASTANHO, Montes. In: ALMEIDA, W. G. (Org). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 29 de janeiro de 2025.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práticas. **Educ. rev.** (spe-2), 2014.

GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. **Surdez**. Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LARA, Kethleen Thalia de; DEITOS, Juliano Marcelino. **Ensino e aprendizagem: a importância das escolas bilíngues na educação dos surdos**. VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID11154_15082019212602.pdf. Acesso em 14 de março de 2025.

KARNOPP, Lodenir Becker; BRANCO, Bruna da Silva; POKORSKI, Juliana de Oliveira. Visualidade e literatura em diálogo: bases para uma educação bilíngue de surdos. In: CASA LIBRAS. **Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

KODAMA, Queila Pahim. **Formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2022.

LOPES, Ana Carolina Arantes das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **O Congresso de Milão (1880) Como Marco Histórico Cultural na Educação de Surdos no Brasil**. Disponível em: <https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4469/2717>. Acesso em: 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Educação Bilíngue: sua importância na aprendizagem e inclusão escolar de alunos surdos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 31-45, 1º de Setembro de 2016. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5333>. Acesso em: 6 de março 2025.

PADRAL, Marina Castilho. **A educação bilíngue para surdos e a formação continuada de professores**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos. **Revista Línguas e letras**.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: Qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/Livro. Acesso em: 28 de fevereiro de 2025.

SANTOS, ROZINA LIBAINA DOS. **Educação escolar de surdos no brasil: algumas conquistas e o desafio da educação bilíngue**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, 2023.

SILVA, José Matheus Pinheiro da Fonseca da; GONZALES, Kátia Guerchi. **Percurso Histórico da Educação de Surdos no Brasil**. 5º ENPHEM - UFRN; Evento Virtual. Novembro de 2020.

SILVA, Vanessa Jeane da; MOREIRA, Ivanete Maria Barroso. **As barreiras da comunicação no ensino de alunos surdos: um estudo de caso**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID3871_26052016100846.pdf. Acesso em 17 de março de 2025.

SOARES, Rúbem da S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. II Congresso Paraense de Educação Especial. I Fórum permanente de educação especial do Sul e Sudeste do Paraná. 12 a 14 de novembro de 2025.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, jul./set. de 2020.

A importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na educação de surdos no Brasil

*Fernanda Silva Pereira
Dlayne Giordana Pereira Soares*

Introdução

A linguagem é um elemento essencial para a construção da identidade do indivíduo. Por meio de aspectos cognitivos e socioculturais, torna-se primordial para o desenvolvimento de múltiplas relações, um fenômeno que ocorre à medida em que se usa desta linguagem para expressar ideias, pensamentos e opiniões, moldando as ações do indivíduo, apresentando-se ainda como uma ferramenta poderosa para a troca de conhecimento, e sua socialização subsequente.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua visual-motora utilizada pela população surda do Brasil. É reconhecida como uma língua de acordo com a Lei 10.436/2002, que a define como uma forma de comunicação e expressão, onde existe um sistema linguístico próprio, com sua própria estrutura gramatical, utilizada pela comunidade de pessoas surdas do Brasil para transmitir ideias e fatos (Brasil, 2002). A língua é, para as pessoas surdas, a representação de sua possibilidade concreta de receber conhecimento, trocar experiências e ser parte verdadeiramente de uma sociedade.

Dessa forma, discussões com foco no ensino da LIBRAS tornam-se primordiais para a compreensão da importância de seu ensino nas escolas brasileiras. Afinal, qual a verdadeira importância da LIBRAS na educação de surdos? O ajuste que inclui a Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional do Brasil é algo que busca garantir o processo igualitário de acesso à educação. Portanto, o presente artigo buscou investigar a literatura que contempla o assunto, de modo que a referida importância possa ser esclarecida, das quais cita-se principalmente a construção do sujeito surdo e seu pleno acesso à educação.

Com esse fim, o presente estudo teve como objetivo geral compreender o papel da Libras no

desenvolvimento cognitivo e social de estudantes surdos. E como objetivos específicos, investigar o papel da Libras no desenvolvimento cognitivo e social de estudantes surdos, compreender a implementação da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) em escolas do Brasil, bem como discutir sobre os desafios e avanços na formação de professores para o ensino de Libras.

A metodologia do estudo foi uma abordagem qualitativa que priorizou a análise de artigos e literatura científica, num geral, relacionada com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a maneira pela qual o ensino desta se torna importante na educação de surdos no Brasil. A pesquisa é uma revisão bibliográfica, realizada a partir da seleção de materiais publicados em bancos de dados acadêmicos e repositórios institucionais, como o Google Acadêmico, tomando como base estudos publicados entre os anos de 2015 a 2025, e utilizando-se de descritores como “importância da LIBRAS” e “educação de surdos”.

A escolha da temática deu-se em virtude do fato de que é fundamental promover discussões acerca da importância da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que a referida se torna primordial para o desenvolvimento da comunidade surda, sendo essencial para profissionais e para a comunidade acadêmica.

A importância da LIBRAS na construção da identidade do sujeito surdo

Segundo Nunes *et al.* (2015), a surdez é uma condição decorrente de uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas, resultando na redução ou impedimento de estímulos sonoros. A alteração, no entanto, depende da localização da perda, do momento da perda e da intensidade da perda. A partir disso, entendemos que uma pessoa surda pode se enquadrar em diferentes aspectos. No entanto, ainda que existam tais diferenças, o acesso à LIBRAS e sua maneira de ser difundida pontua-se como essencial (Nunes *et al.*, 2015).

Por exemplo, a identidade de um indivíduo é desenvolvida por meio de diversos aspectos, inclusive, a partir da comunidade em que vive. Logo, quando um estudante surdo convive numa escola que não trabalha a LIBRAS e não lhe fornece meios de acesso à educação de qualidade, sua identidade pode ser afetada. Alves e Frassetto (2015) explicam que o reconhecimento da identidade de um indivíduo como pessoa surda dependerá do meio em que se desenvolve.

Uma criança, por exemplo, que cresce numa família onde trata-se a surdez como um defeito ou falha, não terá a mesma construção de identidade daquela que recebe estímulo para além de sua surdez, tendo senso de comunidade e recebendo a LIBRAS como um ponto para socialização. Esta segunda criança terá sua identidade surda muito bem construída, ao contrário da primeira. Nesse sentido, entende-se que a LIBRAS é crucial para a comunidade surda, pois valida sua experiência e auxilia na construção de cultura e individualidade (Alves; Frassetto, 2015).

As interações sociais são comprovadamente fundamentais para o desenvolvimento pessoal de uma criança. A escola é uma entidade que transcende a ideia de espaço educativo, fornecendo a

sociabilidade desde os primeiros anos de desenvolvimento pessoal. Ao adotar a LIBRAS, não se facilita somente a aprendizagem, mas também o reconhecimento desta criança surda como uma pessoa parte de uma comunidade sociocultural e linguística plena (Alves; Frassetto, 2015).

De acordo com o Instituto Federal de Parnaíba (IFPA), a identidade da pessoa surda é influenciada por múltiplos fatores, como contexto familiar e contato com comunidades surdas. Na tabela abaixo, percebe-se a relação entre alguns desses fatores:

Tabela 1. Fatores Relevantes à Identidade Surda

Principais Fatores Relevantes à Identidade Surda		
Família	LIBRAS	Outros Fatores
Relação com os pais, irmãos e familiares	Uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras)	- Experiência visual - Troca de experiências visuais
Nascimento de filhos surdos em lares ouvintes ou ouvintes em lares surdos	Aprendizagem da LIBRAS	- Literatura surda - Artes visuais, como teatro surdo

Fonte: IFPA (2019).

Portanto, a Língua Brasileira de Sinais exerce um papel primordial na socialização e no sentimento de pertencimento de pessoas surdas. Reis (2015) explica que a língua não é somente uma ferramenta para a comunicação, mas também um componente essencial no processo de construção da identidade sociocultural da comunidade surda. É, dessa forma, por meio da língua brasileira de sinais que os surdos podem expressar emoções, compartilhar experiências e fortalecer laços com outros membros de sua comunidade. Esses pontos tornam possível a criação de um ambiente de reconhecimento e valorização.

A língua, portanto, proporciona um espaço linguístico próprio. Os surdos identificam-se como parte de uma cultura, fortalecendo o senso de pertencimento e de autoestima. Para além disso, a LIBRAS ainda faz-se como uma importante ferramenta pedagógica, já que ao obter contato com a língua, os estudantes surdos podem compreender, de forma mais ampla, o conteúdo a ser recebido. Por outro lado, a falta de acesso a ela resulta em impactos negativos no desenvolvimento social e emocional dos surdos (Reis, 2015).

Se a língua de sinais é, de alguma forma, negligenciada no ambiente escolar e/ou familiar, os surdos são, diretamente, privados de interações sociais absolutas e, consequentemente, também do acesso à informação. Este processo resulta no comprometimento do desenvolvimento cognitivo e emocional.

Como destacado por Reis (2015), a exclusão linguística é o caminho para a alienação social e para a perda da identidade cultural surda. Por isso, é fundamental a implementação de políticas públicas

que possam garantir o ensino da LIBRAS desde os primeiros anos da escola. O conhecimento e acesso à língua é essencial para assegurar a inclusão social e, assim, gerar o desenvolvimento pleno e integral dos surdos, de modo que permite-lhes ocupar espaços de fala, exercendo sua cidadania de direito.

A educação inclusiva e os desafios para a escolarização de surdos

Conceitua-se como educação inclusiva o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular, não levando em consideração suas diferenças e limitações. Nesse sentido, a inclusão escolar ultrapassa o ato da matrícula de alunos com deficiência e exige adaptações pedagógicas, formação continuada de professores e mudanças estruturais, de modo que atendam plenamente à diversidade em sala de aula (Silva Neto *et al.*, 2018).

De acordo com Silva Neto *et al.* (2018), no Brasil, a educação inclusiva é impulsionada principalmente pelas políticas públicas que buscam superar a exclusão, promovendo uma escola igualitária para todos. No entanto, antes de alcançar esta abordagem, o país passou por diferentes fases na educação de pessoas com deficiência, incluindo períodos de exclusão, segregação e, finalmente, integração. Houve o fortalecimento da perspectiva inclusiva somente na última década, a partir de avanços na legislação e nas práticas educacionais. Os autores explicam ainda que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça o direito dos alunos com deficiência sobre frequentarem escolas regulares, de modo que garante o apoio especializado e os recursos pedagógicos necessários.

Todavia, ainda que estes avanços sejam factuais, a implementação da abordagem inclusiva na educação do Brasil ainda enfrenta desafios constantes. Cita-se, principalmente, a ausência de infraestrutura acessível, capacitação insuficiente de profissionais e a resistência por parte de algumas instituições. Por outro lado, a inclusão escolar continua sendo um compromisso social no qual exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, e, quando aplicada corretamente, colabora para a formação de uma sociedade plena, justa e equitativa. É dessa maneira que a promoção ao respeito impactará no desenvolvimento dos alunos.

Para que a inclusão educacional dos alunos surdos seja efetiva, a escola precisa, primeiramente, vencer múltiplos desafios. Silva *et al.* (2018), por exemplo, pontuam que uma das principais barreiras é a exclusão social que emerge da interação com colegas ouvintes. Para os autores, a língua de sinais é o principal elemento no desenvolvimento do surdo, no entanto, num ambiente escolar majoritariamente ouvinte, torna-se a fonte de embate. A escola, portanto, deve integrar e centralizar a LIBRAS em seu ensino, para que, além de uma aprendizagem plena, o aluno surdo não precise conviver com a barreira linguística entre ele e seus colegas.

Constatou-se em pesquisa realizada por Rizzo e Benites (2019) que uma dificuldade também recorrente em escolas com alunos surdos é a falta de intérpretes para suprir a precisão. A presença desse profissional é prevista na LDB, artigo 58, da Lei 9.394/96, na qual se prevê, além de ensino regular

para alunos portadores de necessidades especiais, a presença de recursos visuais e de um intérprete de Língua Portuguesa/Libras para os educandos surdos. No entanto, a maior parte das escolas não tem profissionais o suficiente para essa demanda.

Uma pesquisa realizada por Gauquelin (2023) objetivou entender as dificuldades vivenciadas por professores durante a prática docente com alunos surdos e evidenciou que todos os docentes entrevistados apresentam algum nível de dificuldade nesse processo. Detalhadamente, 34% dos professores apresentam dificuldade mediana, 42% muita dificuldade e 19% dificuldade excessiva. Estes professores, então, relataram que as barreiras no ensino se concentram na ausência de formação continuada, no ensino não bilíngue, na cultura surda e suas especificidades, e na pouca prática pedagógica inclusiva existente (Gauquelin, 2023).

Portanto, as práticas pedagógicas devem contextualizar o sujeito surdo como um aluno constituído pela linguagem, entendendo também que, no Brasil, essa constituição linguística é realizada através da Libras. Pereira e Oliveira (2021) pontuam que:

Compreendem-se que as escolas precisam oferecer ao aluno surdo as mesmas oportunidades de entendimento do conteúdo ministrado em sala de aula, visando assim, efetivamente, uma inclusão de todos no processo educacional; para isso ocorrer, fica evidente a necessidade da acessibilidade linguística (Pereira; Oliveira, 2021, p. 125).

Dessa forma, entende-se que a inclusão do aluno surdo, e, conseqüentemente, a quebra das barreiras escolares existentes, não dependerá somente da presença desses estudantes no ambiente escolar. Será necessário um compromisso factual com a acessibilidade linguística e pedagógica, realizada principalmente através da implementação efetiva da Libras como parte integrante do ensino, além da formação continuada de professores e da garantia de intérpretes suficientes para suprir a demanda escolar.

Escolas bilíngues como alternativa para a educação de surdos

O cenário da educação inclusiva, por meio da língua, presume a existência e atuação de intérpretes, a utilização de materiais adaptados e o uso da língua como material pedagógico. Entretanto, e infelizmente, essas são ideias utópicas na educação atual. Silva e Silva (2016) dizem que, para surdos, a educação inclusiva torna-se um desafio superior, pois estes alunos caracterizam-se como um público com seus próprios signos linguísticos e seus próprios elementos culturais. Esses alunos, normalmente, demonstram dificuldade na língua oral e no português, o que torna a LIBRAS seu principal meio de comunicação e inserção na sociedade.

A educação bilíngue é a alternativa essencial e mais adequada para a escolarização de estudantes surdos. A LIBRAS seria reconhecida como a primeira língua (L1) do sujeito, e o português escrito como

a segunda língua (L2), de modo que seja garantido o aprendizado de maneira natural e acessível para o aluno surdo. E, ainda que a escola bilíngue represente um ambiente diferente, a projeção de uma escola que respeita a identidade linguística e cultural dos surdos e que proporciona um espaço de ensino no qual a comunicação e o desenvolvimento cognitivo podem ocorrer sem barreiras linguísticas também pode representar um bom caminho (Souza; Silva, 2022).

Silva *et al.* (2018) explicam que existem dois modelos para a aplicação do bilinguismo no Brasil. O primeiro modelo diz que a aprendizagem da LIBRAS e da língua oral/auditiva deve ocorrer simultaneamente, trazendo a língua de sinais e sua alfabetização para o segundo plano. Por outro lado, o segundo modelo não aponta importância para a aprendizagem da língua oral e prioriza a língua de sinais para o surdo, pontuando a língua escrita também como necessária. Desse modo, os dois modelos distintos coexistem e são utilizados pelas escolas bilíngues existentes.

Quando o surdo apenas é inserido num ensino regular, cujos conteúdos são ministrados através da Língua Portuguesa, e repassados para ele por um intérprete, que, devido às diretrizes de sua profissão, não pode interferir no processo ensino-aprendizagem do aluno, sua educação não se torna plena. Portanto, uma escola bilíngue torna-se o caminho ideal para a contínua e completa educação da comunidade surda (Freire; Moura; Felix, 2017).

O desenvolvimento linguístico e cognitivo é um dos resultados mais satisfatórios advindos das escolas bilíngues, pois proporcionam um ambiente no qual a LIBRAS é utilizada como língua de instrução, permitindo que os alunos surdos possam desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas. Em uma escola bilíngue, a identidade e a cultura surda também são valorizadas (Freire; Moura; Felix, 2017).

Ao incorporar a Língua de Sinais ao cotidiano escolar, ocorre uma promoção e valorização da identidade e da cultura surda, o que fortalece a autoestima dos alunos, conectando-os a uma comunidade. Para além disso, também ocorre uma inclusão social e acadêmica, pois, ao implementar um currículo adaptado às necessidades únicas dos alunos, estas escolas garantem uma educação de qualidade que respeita suas especificidades linguísticas (Freire; Moura; Felix, 2017).

Ao traçar um paralelo entre as escolas regulares e as bilíngues, compreendemos que o primeiro modelo busca integrar os alunos surdos em turmas com ouvintes, adotando intérpretes de LIBRAS e materiais didáticos específicos. Tal abordagem, no entanto, representa desafios consideráveis, uma vez que existe escassez de profissionais qualificados e falta de infraestrutura adequada nessas escolas. Por outro lado, o segundo modelo prioriza a LIBRAS como primeira língua, trazendo o português como segunda. Dessa maneira, criam um ambiente mais adequado às necessidades linguísticas e culturais do surdo (Feliipe, 2018).

Ainda que a implementação de escolas bilíngues ainda seja limitada no país, o bilinguismo como alternativa para a educação de surdos favorece o desenvolvimento cognitivo e social dos referidos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz e melhorando a integração na comunidade surda com a sociedade geral. Portanto, é necessária a existência de políticas públicas que ampliem a adoção desse modelo, para que seja possível uma educação ainda mais criteriosa e qualificada para a comunidade surda.

Considerações finais

Reconhecida pela Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se define como uma língua visual-motora utilizada pela população surda do Brasil. Para as pessoas surdas, é por meio da LIBRAS que é possível receber conhecimento, trocar experiências e sentir-se verdadeiramente parte de uma sociedade. Desse modo, ao longo desta pesquisa, conseguiu-se entender que a referida língua exerce um papel excepcional na socialização e no sentimento de pertencimento das pessoas surdas.

Compreendeu-se, também, que a educação inclusiva brasileira tenta fornecer acesso e permanência do aluno surdo no ensino regular, no entanto, enfrenta desafios significativos em sua implementação. A pouca presença de intérpretes nessas escolas, unindo-se com a ausência de formação continuada pelos docentes e a falta de infraestrutura adequada, mostra-se como um dos principais desafios desse modelo de escola. Por outro lado, as escolas bilíngues, ainda que sejam minoria no Brasil, se pontuam como a melhor opção para o ensino de pessoas surdas, pois entendem a essência e a importância da LIBRAS para seu desenvolvimento pleno.

Portanto, o presente artigo conclui que a LIBRAS não é opcional para a educação de surdos e que, para existir um desenvolvimento linguístico e cognitivo pleno no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, é necessário que a língua de sinais seja prioridade em seu ensino, uma vez que a integração escolar, a socialização e o desenvolvimento de habilidades linguísticas serão, principalmente, um resultado da integração entre a escola e a Língua Brasileira de Sinais.

Referências

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, n. 46, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3243>. Acesso em: 13 jan. 2025.

AZEVEDO, Luciene Ferreira; ALENCAR, Rosy Mikaely Gomes. A importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para educação infantil e formação dos professores das séries iniciais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 5648-5671, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23215/18645>. Acesso em: 10 jan. 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/2002/10436.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

FELIPE, Tanya Amara. Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: educação bilíngue para educandos surdos x educação bilíngue inclusiva. **Revista Espaço**, n. 49, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/84877078/433-1552-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FREIRE, E. L.; MOURA, A. A. de; FELIX, N. M. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1283–1295, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FONSECA, S. F. do N.; ARAÚJO, R. M. de. Aquisição de Libras na Educação Infantil. **Revista Faculdade FAMEN | REFFEN**, v. 2, n. 1, p. 111–129, 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/24>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GAUQUELIN, E. M. G. de O. Dificuldades docentes para a inclusão escolar de alunos surdos no ensino médio da Escola Pública Estadual no Município de Macapá, Brasil. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 7, p. 153–161, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/139>. Acesso em: 23 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Diferentes identidades entre os sujeitos surdos**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/diferentes-identidades-entre-os-sujeitos-surdos>. Acesso em: 12 fev. 2025.

NUNES, S. da S. *et al.* Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537–545, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBPHDs/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEIRA SILVA NETO, A.; GONÇALVES ÁVILA, É.; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906008>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PEREIRA, A. B.; OLIVEIRA, J. A. de. Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo. **Revista Principia**, [s. l.], v. 1, n. 58, p. 121–131, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5908>. Acesso em: 23 mar. 2025.

REIS, Dilcinéa. Influência da língua brasileira de sinais-libras na construção da identidade surda: uma interpretação baseada em estudantes surdos no município de Alagoinhas. **Seminário Interlinhas**, v. 3, n. 2, p. 19-22, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4747/2986>. Acesso em: 12 mar. 2025.

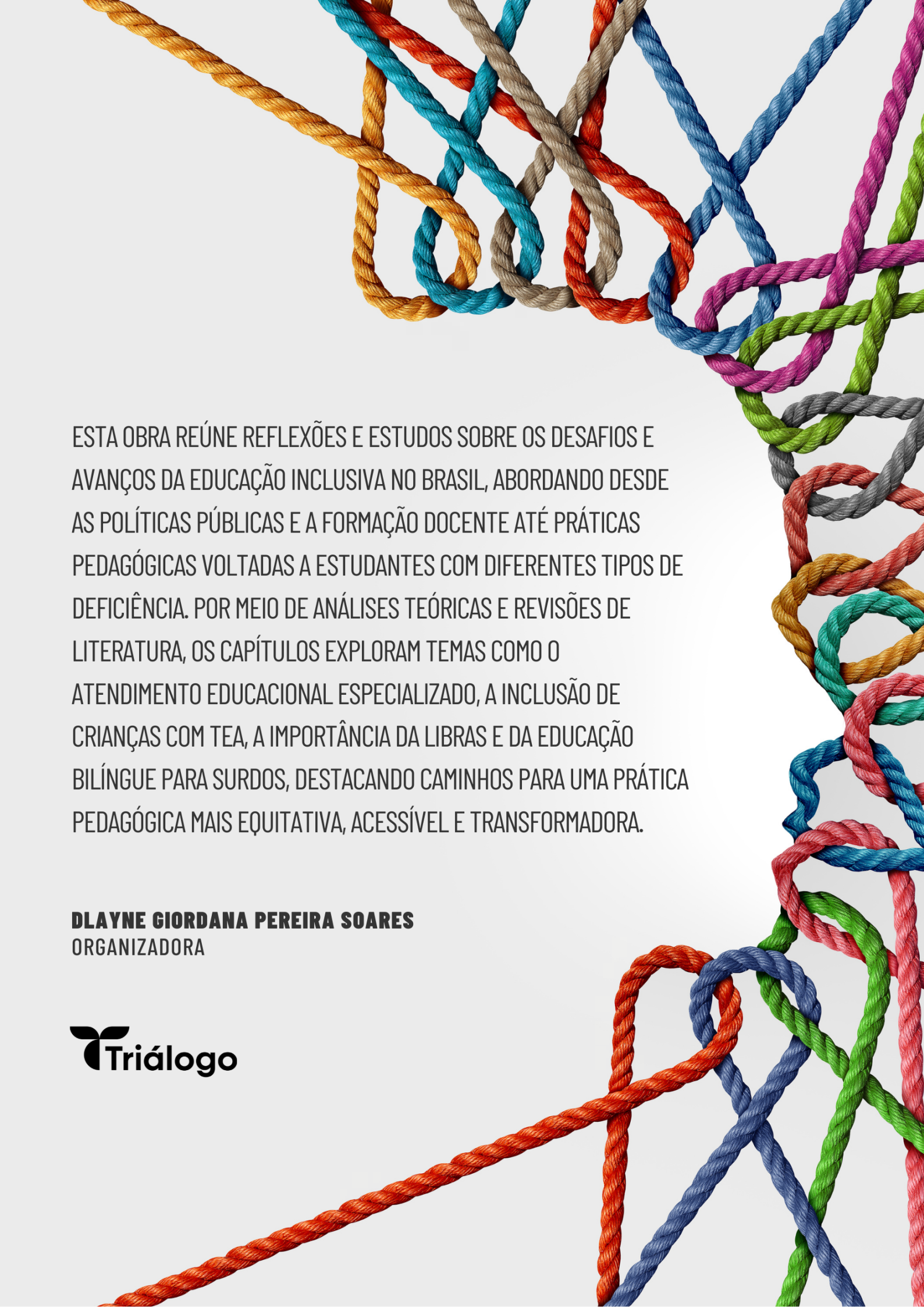
RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; BENITES, Karla. Inclusão escolar do aluno surdo. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [s. l.], v. 7, n. 9, p. 73–84, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/10810>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Redalyc**, v. 5, n. 8, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, C. M. da; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-44, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, C. M. DA. *et al.* Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 465–479, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WpsRynyXQXDMCh3gGKZGVwS/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, Dulcinéa Meirielly Leite da Silva; SILVA, Roberta Carla Cosmo da. **As contribuições da Libras como primeira língua no processo de aquisição do Português como segunda língua por estudantes surdos**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Libras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/handle/123456789/51002>. Acesso em: 15 mar. 2025.



ESTA OBRA REÚNE REFLEXÕES E ESTUDOS SOBRE OS DESAFIOS E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, ABORDANDO DESDE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE ATÉ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS A ESTUDANTES COM DIFERENTES TIPOS DE DEFICIÊNCIA. POR MEIO DE ANÁLISES TEÓRICAS E REVISÕES DE LITERATURA, OS CAPÍTULOS EXPLORAM TEMAS COMO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA, A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, DESTACANDO CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS EQUITATIVA, ACESSÍVEL E TRANSFORMADORA.

DLAYNE GIORDANA PEREIRA SOARES
ORGANIZADORA

 **Triálogo**