

I ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS (GPEEPI - UFOPA)

07 e 08 de outubro de 2025



ANAIIS

(Organizadoras)

Daiane Pinheiro, Thaisy Bentes, Carina da Silva Mota, Kássya Christinna Oliveira
Rodrigues, Clenya Ruth Alves Vasconcelos e Gilma da Silva Pereira Rocha

**I ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS
INCLUSIVOS (GPEEPI - UFOPA)**

07 e 08 de outubro de 2025

ANAIS

Santarém, Pará
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Reitora

Aldenize Ruela Xavier

Vice-Reitora

Solange Helena Ximenes Rocha

Pró-Reitora da Cultura, Comunidade e Extensão – Procce

Ediene Pena Ferreira

Pró-Reitora de Ensino de Graduação - Proen

Honorly Kátia Mestre Corrêa

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica – Proppit

Lenise Vargas Flores da Silva

Pró-Reitor de Gestão Estudantil – Proges

Luamim Sales Tapajós

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – Proplan

Cauan Ferreira Araújo

Pró-Reitor de Administração - Proad

Warlivan Salvador Leite

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas - Progep

Fabriciana Vieira Guimarães

Instituto de Ciências da Educação - ICED

Diretor

Prof. Dr. Ivan Gomes Da Silva Viana

Vice-Diretor

Prof. Dr. Leandro Pansonato Cazula

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Coordenadora

Profª. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Vice-coordenador

Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja

Realização



Organização

Daiane Pinheiro
Thaisy Bentes
Carina da Silva Mota
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues
Clenya Ruth Alves Vasconcelos
Gilma da Silva Pereira Rocha

Avaliadoras *Ad Hoc*

Gilma da Silva Pereira Rocha
Thaisy Bentes

Financiamento

Universidade Federal do Oeste do Pará
pelo Edital CGPrits nº 01/2025

Projeto Gráfico

Anna Clara Vasconcelos de Sousa

Imagem da capa

Marcos dos Santos Xavier

Layout da capa e Diagramação

Talline Oliveira Editorial

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA

E56a Encontro Nacional do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos
(1. : 2025 : Santarém, PA)
Anais do I Encontro Nacional do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos
Inclusivos (GPEEPI - UFOPA), 07 e 08 de outubro de 2025 [livro eletrônico] /
organização: Daiane Pinheiro, Thaisy Bentes, Carina da Silva Mota, Kássya Christinna
Oliveira Rodrigues, Clenya Ruth Alves Vasconcelos e Gilma da Silva Pereira Rocha. –
Santarém (PA), Ufopa, 2026.
1 recurso online (98 p.).

Inclui bibliografias.

Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/home>
ISBN 978-65-83897-42-8 (E-book).

1. Educação especial – Congressos. 2. Educação inclusiva – Congressos. 3. Educação
de Surdos – Congressos. I. Pinheiro, Daiane, *org.* II. Bentes, Thaisy, *org.* III. Mota, Carina
da Silva, *org.* IV. Rodrigues, Kássya Christinna Oliveira, *org.* V. Vasconcelos, Clenya Ruth
Alves, *org.* VI. Rocha, Gilma da Silva Pereira, *org.* VII. Título.

CDD: 23 ed. 371.9

Bibliotecário - Documentalista: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Daiane Pinheiro

COMISSÃO ORGANIZADORA DOCENTE

Thaisy Bentes

Carina da Silva Mota

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Clenya Ruth Alves Vasconcelos

COMISSÃO CIENTÍFICA

Thaisy Bentes

Gilma da Silva Pereira Rocha

Daiane Pinheiro

COMISSÃO ORGANIZADORA DISCENTE

Anna Clara Vasconcelos de Sousa

Maria Eduarda de Mendonça Lopes

Cleiciane Araújo dos Reis

Gabrielle Galúcio de Sousa

Julie Karoline Tavares da Silva

Renata Vidal Portela

Mirlane da Cruz Muniz

Julie Cinara Mota Agostinho

Everton Hian dos Santos Pinheiro

Franciellen Tapajós Ribeiro

Diego William Pereira

Isabelle Dulce Neves Malcher

Alexandra Cibele Xavier Duarte

Michela Garcês Camurça Maciel

Mayra Adriana Corrêa Ribeiro

Ágatha Yasmin Taffarel Valentim

Maria Clara Rocha da Silva

Emanuela Larissa Silva Branco

Clarissa de Souza Conceição

Sofia Ivonete Roque dos Santos

Marcos Adriano Sousa Lima

Gabrielle Ferreira Campos

Marcos dos Santos Xavier

Ana Flávia Braga Pereira

Daniel Imbiriba Pereira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Líderes GPEEPI

MESA-REDONDA - O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação de surdos: apontamentos a partir de políticas brasileiras11
Daiane Pinheiro / Thaisy Bentes

E se meu/minha aluno/a surdo/surda falar outra língua de sinais?17
Thaisy Bentes / Daiane Pinheiro

COMUNICAÇÕES ORAIS

EIXO TEMÁTICO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Formação de Professores na Educação Especial: Perspectivas e Desafios para o Trabalho com a Diversidade nas Comunidades Ribeirinhas da Região do Tapajós26
Juçara Gomes Monteiro / Leandro Borges Santos

EIXO TEMÁTICO – ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Acessibilidade Digital no Ensino Superior: Análise das Barreiras como Fator de Permanência em Instituições de Ensino Superior de Santarém (PA).....30
Anna Clara Vasconcelos de Sousa / Maria Eduarda de Mendonça Lopes

Desafios e Possibilidades no Percorso Acadêmico de Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Universidade Federal do Oeste do Pará34
Maira Batista Sampaio

Educação Física Adaptada: Uma Experiência com Esportes Paraolímpicos como Estratégia de Inclusão Educacional37
Andressa Karoline Santana Teixeira / Hergos Ritor Fróes de Couto

Espaço Acolher como Estratégia de Promoção da Saúde Emocional: Acessibilidade e Inclusão Educacional41
Anderson Batista Nobre / Jeiziane Souza da Silva / Naia Lúcia Costa Martin / Edinelza de Souza Caetano

EIXO TEMÁTICO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Ensino Colaborativo como Estratégia de Inclusão Escolar em Juruti-PA44
Sandrey de Souza Batista / Dandrea Bentes de Souza / Thaisy Bentes

Gamificação no Ensino da Língua Inglesa na Comunidade do Carariacá: Um Estudo de Caso50
Samuel Cunha Costa

Observatório MAPIEI: Mapeamento da Produção Intelectual sobre Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência53
Hector Renan da Silveira Calixto / Renata Vidal Portela / Maria Eduarda de Mendonça Lopes

Cada Material, Uma Possibilidade: Quando o Currículo se Adapta ao Estudante57
Heloiza Helena Ferreira de Oliveira, Albenilda Costa da Silva, Elizabeth Lima Jati, Vânia da Rocha Campos

A Inclusão em Foco: Vivências de uma Professora do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior61
Fabiane Mota Rabelo

O “TEA PLAY” no Processo Ensino-Aprendizagem de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista65
Edinelza de Souza Caetano

EIXO TEMÁTICO - CULTURAS, IDENTIDADES, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Do Discurso à Prática: Contradições da Inclusão da Pessoa Surda no Mundo Laboral69
Jamilly Silva de Oliveira / Amanda Beatriz da Silva Araújo / Gilma da Silva Pereira Rocha

Inclusão de Estudantes com TEA: Práticas Colaborativas em Escola Integral de Santarém-PA73
Tássia Lourena Ferreira Gomes / Hergos Ritor Froes de Couto



OFICINAS

Oficina de Audiodescrição79

Andrea Simone Colares

Práticas Colaborativas para a Educação Inclusiva: Experiências Profissionais83

Cleiciane Araújo dos Reis / Michella Garcês Camurça Maciel / Anna Clara


Vasconcelos de Sousa / Maria Eduarda de Mendonça Lopes

Oficina de Introdução à Leitura e Escrita do Sistema Braille86

Jonathan Rafael Cardoso Guimarães / Daiane Pinheiro

Práticas de Interpretação no Cenário Artístico90

Carina da Silva Mota / Igor Ezequiel Picanço



APRESENTAÇÃO

Estes anais referem-se ao I Seminário do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI), realizado pelo próprio grupo, vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). O evento teve como objetivo central fomentar a problematização da Educação Especial, da Educação Inclusiva e da Educação de Surdos, a partir de seus contextos históricos, políticos e sociais.

Ao longo de seus anos de atuação, o GPEEPI tem desenvolvido um trabalho significativo na região amazônica, consolidando-se como um espaço de produção de conhecimento e de resistência aos discursos normativos e capacitistas. O grupo compreende a diferença como modos de existência na Amazônia paraense, investindo no exercício do pensamento crítico e nos processos de subjetivação que tensionam práticas hegemônicas e ampliam as possibilidades de existência dos sujeitos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Além disso, o GPEEPI busca fortalecer a formação continuada de professores da rede pública e promover o diálogo entre a universidade, a comunidade externa e especialistas da área.

Nesse sentido, a realização deste evento reafirma o compromisso do grupo com a promoção da equidade educacional e com a construção coletiva de práticas mais inclusivas, insurgentes e transformadoras.

Líderes do Grupo

Profa. Dra. Daiane Pinheiro

Profa. Ma. Thaisy Bentes

MESA-REDONDA

O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

GP/EEPII Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos



EDUCAÇÃO DE SURDOS: APONTAMENTOS A PARTIR DE POLÍTICAS BRASILEIRAS

Daiane Pinheiro / Thaisy Bentes

Este resumo expandido constitui uma síntese da mesa-redonda ministrada por nós no I Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos, realizado na manhã do dia 8 de outubro de 2025, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Assim, elaboramos, em partes separadas, duas sínteses das exposições e dos debates ocorridos na mesa, que foram construídas e dialogadas em conjunto entre nós. Nesta primeira parte, a fala organiza-se em torno dos principais argumentos, evidências e encaminhamentos apresentados, na perspectiva dos Estudos Surdos, com uma análise das políticas públicas voltadas à educação especial e à defesa da educação bilíngue para pessoas surdas.

A trajetória da educação de surdos no Brasil esteve, por muito tempo, atrelada a uma perspectiva clínica e reabilitadora, inserida no campo da Educação Especial sob a narrativa da “deficiência auditiva” (Lunardi, 2003). Até a década de 1990, predominavam no Brasil, abordagens oralistas que visavam à normalização do indivíduo surdo, desconsiderando sua especificidade linguística e cultural e limitando possibilidades de desenvolvimento pleno e de acesso ao conhecimento para a comunidade surda.

Inserida no campo da Educação Especial, a educação de pessoas surdas era marcada por uma perspectiva clínico-terapêutica (Skliar, 1998), voltada à normalização e à oralização dos sujeitos como forma de “consertar seus corpos ou adaptá-los à sociedade”. Durante os primeiros anos desse processo educativo, prevaleceu a reiteração de uma leitura deficitária, sem delimitação adequada do público-alvo da Educação Especial, o que levou a tratar, sob a mesma chave explicativa, as experiências de pessoas com deficiência e de pessoas surdas (Brasil, 1994; 1996). Nesse contexto, eram comuns metodologias de ensino oralistas ou de comunicação total no ensino de pessoas surdas, inseridas nos espaços educacionais da Educação Especial.

A virada dos anos 1990 marcou um período de intensos movimentos políticos e acadêmicos, impulsionados pelos Estudos Surdos, que passaram a questionar a patologização da surdez e a reivindicar o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua natural e da cultura surda como legítima (Skliar, 1998). O

fortalecimento dos Estudos Surdos e a mobilização das comunidades surdas no Brasil impulsionaram uma mudança de perspectiva, reconhecendo a surdez como uma experiência linguística e cultural distinta. Essa nova compreensão culminou na defesa e reconhecimento político da Educação Bilíngue de Surdos, que preconiza a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Sobre essa noção as políticas brasileiras voltadas para a educação de pessoas surdas foram elaboradas (Brasil, 2002; 2005; 2021).

A abordagem bilíngue reconhece a Libras como língua de instrução e de comunicação primária para os estudantes surdos, garantindo o acesso ao currículo, ao desenvolvimento cognitivo e social e possibilitando a construção da identidade cultural e linguística da pessoa surda. Esse reconhecimento é fundamental para a valorização da cultura surda e para a promoção de um ambiente educacional que respeite e celebre as diferenças.

No entanto, a Educação Bilíngue para Surdos foi formalmente reconhecida como modalidade educacional apenas em 2021, pela Lei nº 14.191/2021, que a estabelece como autônoma e transversal à educação básica. Ainda assim, essa abordagem já era mencionada há anos nas regulamentações políticas da educação no país, que incentivavam sua implementação tanto em escolas bilíngues para surdos quanto no ensino regular.

Desde a primeira LDBEN (Brasil, 1996), é assegurado o direito à educação bilíngue para estudantes surdos, estabelecendo a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua. Em 2002, com a Lei nº 10.436, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que também dispõe sobre a organização da educação bilíngue. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas pertinentes à educação de pessoas com deficiência, incluindo a garantia da oferta de educação bilíngue para surdos. O Decreto nº 6.949/2009 é fundamental ao reconhecer a identidade linguística e cultural surda, alinhando a legislação brasileira aos preceitos internacionais de direitos humanos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) reforçam a perspectiva inclusiva e a garantia da diferença linguística, assegurando que a educação de surdos seja realizada em ambientes que promovam sua plena participação e desenvolvimento. Mais recentemente, a Portaria MEC/GM nº 993/2023

instituiu o Centro Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS), fortalecendo a política de educação bilíngue no país.

Os documentos referentes a política educacional citados acima ainda inscrevem a educação bilíngue de surdos no campo da educação especial tendem, simultaneamente, a afirmar a valorização linguística e cultural em contextos educacionais inclusivos, reconhecendo a centralidade da Libras e da língua portuguesa escrita na escolarização desse público. Nessa direção, a própria LDB, em sua atualização de 2021 (Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 14.191/2021, aproxima-se desse reconhecimento ao indicar o lugar da educação bilíngue de surdos no arranjo educacional inclusivo quando enuncia o espaço da “escola comum”, ao mesmo tempo em que explicita, de forma privilegiada, a oferta dessa modalidade em classes e escolas bilíngues.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, Art. 60-A).

Ao mencionar as questões políticas educacionais, consideramos no debate também as experiências acumuladas na educação de surdos ao longo de mais de duas décadas de atuação e pesquisa direta, inclusive a partir do ativismo em favor das escolas bilíngues para pessoas surdas como a principal garantia de um aprendizado adequado. Essas posições, há cerca de uma década, mostravam-se politicamente necessárias diante do contexto nacional de lutas pelo reconhecimento das pessoas surdas e de suas línguas como eixo particular da educação especial, exigindo maior flexibilidade nas políticas educacionais. A percepção de que a escola bilíngue seria, por si só, a resposta mais adequada acabou por limitar o olhar para outras possibilidades.

Acreditava-se que a escola bilíngue seria o único lugar ideal de educação, pois todo o processo educativo estaria organizado a partir da Libras como língua de instrução, comunicação e convivência, garantindo acesso real ao currículo, às interações sociais e à construção do conhecimento. Nesse modelo, a língua de sinais estrutura o ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, identitário e cultural da pessoa surda. Nesse espaço, o estudante não ocupa uma posição de constante adaptação, mas de pertencimento, pois encontra pares linguísticos, professores sinalizantes e uma

proposta pedagógica pensada a partir de sua condição linguística, o que potencializa a aprendizagem e a participação plena na vida escolar.

Hoje, esse mesmo posicionamento exige uma revisão situada, especialmente diante das singularidades regionais da Amazônia, onde a escassez de oferta, as grandes distâncias e a heterogeneidade demográfica não permitem a sustentação de um modelo educacional centrado exclusivamente em escolas e classes bilíngues. Isso não significa desconsiderar o papel formativo e o espaço privilegiado que essas instituições podem oferecer, mas reconhecer que, em muitos territórios, sua implementação resulta em turmas multisseriadas reduzidas, com discrepâncias etárias e cognitivas que empobrecem a interação entre pares de mesma idade e reduzem a densidade linguística necessária à consolidação de um ambiente bilíngue. Soma-se a isso a dificuldade de formação e disponibilidade de professores, já marcada por um cenário de escassez em suas múltiplas dimensões.

As singularidades regionais da Amazônia paraense, onde estamos inseridas, devem ser condição preponderante para a formulação de políticas linguísticas e educacionais voltadas aos estudantes surdos em seus diversos espaços e territórios. Esse contexto inclui uma rica diversidade de populações ribeirinhas, do planalto e indígenas, cujas realidades socioculturais precisam ser consideradas na organização das propostas educacionais.

Propõe-se, assim, tratar o bilinguismo, ou a prática bilíngue no chão da escola regular, como condição pedagógica, e não como um endereço, garantindo uma ecologia bilíngue ou multilíngue (com adultos fluentes, professores surdos, materiais e tempos didáticos em L1 e L2), interações entre pares, currículo e avaliação bilíngues, formação docente e arranjos de gestão e financiamento compatíveis com a geografia social local.

Para a definição do desenho da oferta educacional, entendemos ser fundamental considerar as singularidades locais, como a densidade de estudantes por faixa etária, a capacidade sustentável de uma ecologia bilíngue, a logística de acesso, o vínculo com a comunidade surda e as evidências de aprendizagem. Quando houver risco de esvaziamento e multisseriação crônica, devem ser priorizados modelos híbridos, como o bilinguismo no ensino regular com salas de recursos bilíngues, docência itinerante em Libras, agrupamentos regionais periódicos e coensino síncrono. Trata-se de orientar políticas que superem escolhas dicotômicas e avancem para arranjos contextualizados, monitorados e responsivos.

Cabe ressaltar que, embora atualmente haja o reconhecimento da modalidade bilíngue, os estudantes surdos permanecem como público-alvo da Educação Especial. Essa permanência não implica segregação, mas a garantia de acesso aos recursos e serviços especializados necessários ao seu desenvolvimento, conforme assegurado pelas políticas de educação especial. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um desses recursos e atua de forma complementar à educação bilíngue, oferecendo suporte linguístico e pedagógico em Libras, disponibilizando recursos e serviços específicos, promovendo a formação docente continuada e contribuindo para a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais.

A Educação Especial, em sua transversalidade, também abrange o atendimento a estudantes surdos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e múltiplas deficiências, como a surdocegueira, que demanda a previsão de guias-intérpretes e outros profissionais especializados. Defende-se, ainda, a autonomia de famílias e estudantes na escolha da modalidade educacional mais adequada, sem impedimento de matrícula em escolas ou classes comuns, desde que o ambiente seja efetivamente bilíngue e inclusivo.

O debate em torno desse acontecimento não apenas desloca o lugar de inscrição da educação bilíngue de surdos que deixa de integrar exclusivamente a educação especial para afirmar-se como modalidade autônoma, como também explicita a interseção normativa e pedagógica entre os campos. Em outras palavras, a fundamentação que sustenta o bilinguismo opera de modo transversal, independentemente do espaço em que se concretiza: ensino regular, classes bilíngues ou escolas bilíngues. Essa transversalidade evidencia um reordenamento das regras de formação do campo e requalifica os critérios de oferta, gestão e avaliação da modalidade.

Nessa esteira, emergem outros desafios que precisam ser problematizados. Um dos principais é a formação de professores bilíngues, que dominem tanto a Libras quanto o português e que possuam metodologias de ensino adequadas ao contexto bilíngue. Em um cenário ainda mais específico, torna-se necessário contar com professores que dominem línguas indígenas, línguas indígenas de sinais ou outras línguas utilizadas pelos estudantes do público-alvo. Além disso, a construção de ecossistemas escolares bilíngues, que ultrapassem a simples presença de intérpretes de Libras, é fundamental. Isso implica envolver toda a comunidade dentro e fora da escola (gestores, professores, funcionários, pais, alunos e a sociedade) na promoção de um ambiente em que as línguas de sinais sejam valorizadas e utilizadas em todos os espaços e interações.

A coexistência entre a Educação Bilíngue de Surdos e a Educação Especial também é um aspecto relevante que deve ser colocado em debate. Reconhecer a heterogeneidade das comunidades surdas é reconhecer sua humanidade e compreender que a diferença faz parte da condição humana. Não existe um “surdo universal”, mas pessoas surdas que são mulheres, indígenas, negras, migrantes, pertencentes à comunidade LGBTQIAP+, entre outras identidades, cada uma com suas particularidades e necessidades específicas. Da mesma forma, não existe uma língua de sinais universal. No contexto amazônico, há diversas línguas indígenas de sinais e tantas outras ainda não descritas, especialmente em regiões de difícil acesso.

É crucial, portanto, sublinhar a heterogeneidade das comunidades surdas como chave para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais sensíveis às diferenças. Na proposição das políticas, é necessário considerar as diversas identidades e necessidades presentes em cada grupo. O “Marco Referencial de Equidade na Educação – Políticas de Educação Bilíngue de Surdos” emerge como uma diretriz fundamental para orientar a formulação e a implementação de políticas que promovam a equidade e a inclusão plena.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Arts. 60-A, 60-B, 78-A, 79-C.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. 2005.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Portaria MEC/GM nº 993/2023.** Institui a “Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS), 2023.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), 2008.**

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

MEC. **Marco Referencial de Equidade na Educação** – Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

E SE MEU/MINHA ALUNO/A SURDO/SURDA FALAR OUTRA LÍNGUA DE SINAIS?

Thaisy Bentes / Daiane Pinheiro

Na segunda parte, a fala na mesa retoma algumas conceituações propostas pela primeira conferencista ao situar a educação bilíngue para pessoas surdas como parte da educação especial e ao destacar a importância da clareza que devemos ter sobre as políticas oficiais que regulamentam e organizam a atual gestão educacional desse público. Dou continuidade à fala a partir de uma pergunta recorrente nos contextos educacionais quando há a presença de um estudante migrante, indígena ou de outro contexto linguístico: como acolher, incluir e garantir direitos quando o/a estudante surdo/a utiliza outra língua de sinais que não a Libras?

A reflexão trazida ao debate emerge de experiências vividas enquanto pesquisadora das comunidades surdas migrantes no contexto da migração venezuelana, principalmente, e dos trabalhos em Santarém, com indígenas Warao surdos, em uma perspectiva de tensionar concepções tradicionais de bilinguismo presentes na educação de surdos no Brasil.

Retomo, portanto, as concepções apresentadas na conferência anterior ao situar as políticas vigentes de bilinguismo articuladas com a educação espacial e ao deslocar o olhar atual dessas políticas para as singularidades regionais da Amazônia paraense, propondo tratar o bilinguismo como condição pedagógica para a construção de currículo e avaliação focados na formação docente e no desenvolvimento de arranjos de gestão e financiamento compatíveis com a geopolítica local.

A partir disso, começo uma exemplificação sobre gestão linguística, à luz do pensamento de Spolsky (2004), Shohamy (2005) e Calvet (2007), ao definirem que há dois tipos de políticas: aquelas que se realizam “in vitro”, ou “oficiais/explicitas”, ou seja, os documentos promulgados pelos Estados, como leis, decretos, resoluções e portarias; e

aquelas “in vivo”, ou “não oficiais/ocultas”, isto é, as práticas cotidianas das comunidades falantes e suas concepções, conscientes e inconscientes, sobre suas línguas. Ao trazer a discussão das políticas linguísticas como gestão das línguas, compreende-se que todos os envolvidos são agentes de mudança: professores, intérpretes e gestores são agentes político-linguísticos, capazes de fortalecer ou enfraquecer o direito humano ao uso e à valorização das línguas das comunidades.

Minha fala evoca a noção de acolhimento e de ser bem-vindo é um direito incondicional e uma exigência de justiça, especialmente a ideia de hospitalidade incondicional como “impossibilidade necessária que sustenta a hospitalidade possível” (Derrida; Dufourmantelle, 2003). Essa incondicionalidade no acolhimento de estudantes surdos (de outras nacionalidades) na escola requer um olhar atento às concepções que temos sobre as línguas, compreendendo como as políticas linguísticas explícitas e ocultas operam nos espaços escolares e institucionais, muitas vezes reforçando práticas monolíngues e excludentes (Shohamy, 2005).

Para fundamentar essa discussão, revisito conceitos de bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo e monolinguismo. O multilinguismo é compreendido como fenômeno social, enquanto o plurilinguismo é entendido como fenômeno individual (Carta Europeia das Línguas, 2019). O multilinguismo refere-se à convivência de diferentes línguas em um mesmo espaço ou território, e o plurilinguismo diz respeito a uma posição positiva e proativa diante desse multilinguismo (Oliveira; Altenhofen, 2008).

O bilinguismo é a capacidade que uma pessoa ou comunidade tem de utilizar duas línguas em seu cotidiano. Essa competência pode variar em grau de domínio, algumas pessoas são fluentes em ambas as línguas, enquanto outras utilizam uma com mais facilidade. Por sua vez, o monolinguismo é entendido como uma prática histórica de exclusão da diversidade linguística inerente à humanidade.

Compreendo que o monolinguismo é a prática que orienta as noções de língua no Brasil desde a invasão do território (Oliveira; Silva, 2017). Ao longo de sucessivas investidas do Estado para reprimir as línguas originárias que já existiam aqui e impor o uso da língua portuguesa, passamos a ser considerados um país monolíngue (Buin; Oliveira, 2025), mesmo abrigando mais de 274 línguas (IBGE, 2022). Essa é uma problematização necessária em diálogo com estudos decoloniais, pós-coloniais e anticoloniais latino-americanos, que evidenciam como as hierarquias de saber, poder e ser naturalizam o eurocentrismo e legitimam narrativas que tornam a existência de

sujeitos surdos multilíngues negligenciável, com direitos facilmente ignorados.

É necessário compreender esses contextos e como neles podem ser consolidadas narrativas que legitimam práticas contrárias aos direitos humanos das pessoas surdas, tratando-as como presenças reconhecidas, mas passíveis de serem ignoradas ou violadas. A partir de uma situação discursiva marcada pelo monolinguismo ou pelo patriotismo exacerbado, emerge um sujeito [surdo] que se reconhece e é construído socialmente como alguém cuja existência é considerada negligenciável, cujos direitos podem ser ignorados e cuja presença pode ser silenciada. É o que vemos hoje nas escolas e na própria construção político-linguística dos modelos de bilinguismo, nos quais se consideram apenas duas línguas para os estudantes surdos, desconsiderando a heterogeneidade linguística presente em cada território.

A partir de esta manera de concebir la lengua, se piensa que el aprendizaje de una segunda lengua ocurre de forma similar que el de la primera y, de esta forma, el bilingüismo puede ser caracterizado como el acto aditivo de conocer, aprender y utilizar las lenguas como dos sistemas autónomos, dos códigos lingüísticos separados e independientes, cabiendo al hablante bilingüe el dominio de ambas lenguas como si fuese un hablante nativo de cada una de ellas (Peluso, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, a conceituação do bilinguismo sob a ótica linguística ajuda a compreender nuances que vão além do entendimento de bilíngue como alguém que simplesmente fala duas línguas. Em poucas palavras, trata-se de um continuum que vai do modo monolíngue ao modo bilíngue, passando por vários estados intermediários de processamento e ativação das línguas utilizadas. Há diferenças individuais na habilidade com que bi/multilíngues transitam ao longo desse contínuo. Tanto o bilinguismo quanto o multilinguismo são dinâmicos, pois o perfil do sujeito muda com o passar do tempo, à medida que ele progride no continuum ou deixa de utilizar uma das línguas (Grosjean, 1999).

Bilíngues e multilíngues podem apresentar diferentes níveis de fluência conforme o contexto de uso e o propósito comunicativo. A relação de intimidade entre interlocutores, o nível de formalidade do ambiente e as condições psicológicas e físicas dos indivíduos, por exemplo, afetam não apenas o grau de proficiência que será adquirido em cada uma das línguas, mas também determinam em que medida os indivíduos alternam entre os sistemas linguísticos e se serão capazes de usá-los de forma separada (Butler; Hakuta, 2006). Além disso, o bilinguismo propicia flexibilidade do pensamento (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 2001).

Nessa seara, o bilinguismo dual, em que as línguas servem a todos os propósitos comunicativos requeridos pela comunidade imediata, seria uma prática que se aproxima das práticas de translanguajamento, diante de um cenário que evidencia várias línguas na sala de aula. Nesse sentido, o ensino nas línguas dos próprios estudantes caracteriza-se como uma prática potente no processo de ensino-aprendizagem dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos. Quando duas ou mais línguas funcionam como línguas de instrução, o que Baker (2006) denomina de Modelos Fortes ou Intensivos de Educação Bilíngue para Falantes Bilíngues, potencializa-se o ensino e pratica-se uma política de valorização dos repertórios e, conseqüentemente, uma política de acolhimento.

Diante de um cenário complexo, quando há alunos falantes de outras línguas de sinais ou línguas orais, as práticas comunicativas precisam ser observadas e registradas, considerando o que envolvem. Por exemplo, nas práticas comunicativas da comunidade surda venezuelana, observa-se o uso integrado de recursos semióticos e multimodais, como a busca de sinais em Libras e LSV na internet, o uso de imagens, a escrita em espanhol, o *mouthng*, fotografias de documentos e referências visuais do ambiente. Na Linguística, essas práticas de *cross-signing*¹ (sinalização cruzada) são compreendidas a partir de termos como translanguagem, interlíngua, *code-blending* e *code-switching*. Essas estratégias são improvisações que parecem caóticas, mas também ações políticas potentes que garantem comunicação, pertencimento e acesso a direitos.

Conceituemos- algumas delas:

- o Translanguagem: prática comunicativa em que falantes bi/multilíngues usam recursos de todas as suas línguas de forma integrada, sem separar rigidamente uma da outra (Canagarajah, 2018).
- o Interlíngua: sistema linguístico intermediário desenvolvido por quem está aprendendo uma nova língua, com características da língua materna e da língua-alvo (Por exemplo, a LibrasV e LibrasLSU).
- o Code-blending: uso simultâneo de elementos de duas línguas (por exemplo, sinais + fala) ao mesmo tempo, comum em usuários bimodais (p. ex. surdocegos que usam Libras e fala simultaneamente).
- o Code-switching: alternância entre duas línguas em momentos diferentes da interação, por exemplo, trocar de uma língua para outra na mesma frase, oração ou palavra. Durante uma interação em Libras, a pessoa sinaliza

¹ Denominação para as comunicações multilíngues e multimodais entre sinalizadores surdos com diferentes origens linguísticas e culturais (Zeshan, 2015).

normalmente e, no meio da frase, insere um elemento do português oralizado (*mouthing*) ou escrito, mudando momentaneamente de língua.

Essas compreensões conceituais permitem entender que sujeitos surdos migrantes e indígenas, por exemplo, não se encaixam no modelo rígido de bilinguismo Libras–Português, mas operam a partir de repertórios linguísticos complexos que incluem outras línguas de sinais, línguas orais, escrita, recursos visuais e tecnológicos.

Desse modo, as experiências multilíngues de comunicação translíngue nas escolas regulares podem constituir modos inconscientes de ações políticas potentes, que emergem do âmbito individual e podem contribuir para a formulação de políticas linguísticas educacionais locais, como evidenciado no caso da comunidade surda venezuelana em Roraima. A construção de políticas para o multilinguismo deve se alinhar aos direitos humanos linguísticos, considerando-os como princípios indissociáveis (Skutnabb-Kangas; Phillipson, 2003).

A partir dessas experiências, trouxemos sugestões para um planejamento político-linguístico que compreenda o bilinguismo como prática pedagógica, na qual as singularidades amazônicas e os modos de ser de cada grupo de estudantes sejam considerados.

1. Repensar a formação básica e continuada de professores e intérpretes, muitas vezes oriunda de um modelo rígido de bilinguismo, e promover debates sobre essa formação idealizada, frequentemente pautada por aspectos monolíngues da língua, desconsiderando o multilinguismo e a diversidade linguística e cultural inerentes aos contextos de fronteira e também aos centros urbanos.
2. Não reduzir a complexidade do que é a diferença.
3. Reconhecer-se como agente político-linguístico, capaz de modificar positiva ou negativamente a implementação de políticas (oficiais ou não).
4. Compreender o planejamento político como gestão das línguas e entender que gestar a língua é oportunizar aos falantes um direito humano básico, frequentemente negligenciado como se fosse uma regra dispensável.

Em suma, sugerimos que o planejamento político-linguístico nas escolas inclua: o reconhecimento dos repertórios linguísticos dos estudantes; a valorização de práticas translíngues e transmodais; o uso de tecnologias como mediadoras comunicativas; a flexibilização das normas linguísticas em sala de aula; e a compreensão de que a diferença

linguística não deve ser reduzida, mas acolhida como potência pedagógica.

Somente assim, o tão defendido entendimento das “diferenças” pode se concretizar: quando passarmos a tratar a todos como qualquer um, na perspectiva de Carlos Skliar, em diálogo com o pensamento derridiano, ao compreendermos que a diferença é inerente à complexidade humana e ao mesmo é ditada pela norma social.

Essa reflexão encontra eco nas palavras de Grada Kilomba ao discutir a construção do negro, afirma que não se nasce diferente; torna-se diferente por meio do processo de discriminação: “Só se torna diferente porque se difere de um grupo que tem o poder de se definir como norma” (Kilomba, 2021, p. 75). No caso das pessoas surdas, a norma do corpo tido como perfeito - isto é, com todas as funções biológicas consideradas “esperadas” - orienta sua construção social como diferentes, em oposição ao ouvinte. O ato de não ouvir, ou seja, o fato de uma parte do corpo não funcionar conforme o padrão historicamente estabelecido, passa a ser tomado como ponto de referência a partir do qual os sujeitos são comparados e diferenciados. São, portanto, as relações de poder que produzem essas dicotomias a partir da imposição de uma norma única, como também aponta Silva:

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (Silva, 1999, p. 87).

Portanto, gestar as línguas no espaço escolar é oportunizar um direito humano fundamental. Pensar o multilinguismo na educação de surdos implica deslocar o foco do controle linguístico para a hospitalidade linguística, na qual a diferença não é problema a ser corrigido, mas condição constitutiva da prática educativa. Essa gestão político-linguística, emergida a partir das próprias comunidades falantes, insere-se na transversalidade da Educação Especial, o que abrange o atendimento a estudantes surdos indígenas e de outras nacionalidades com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e múltiplas deficiências, como a surdocegueira, que demanda a previsão de guias-intérpretes e outros profissionais especializados. Conseqüentemente, esse movimento impõe desafios e evidencia a necessidade de mudanças nas políticas oficiais vigentes, com vistas à construção de ambientes (multi)bilíngues efetivamente inclusivos.

Referências

- BAKER, C. **Foundations of Bilingual.** Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingua Matters, 2006.
- BEN-ZEEV, S. **The effect of bilingualism in Children from Spanish-English Low Economic Neighborhoods on Cognitive Development and Cognitive Strategy.** Working Papers on Bilingualism, v. 14, p. 83-122, 1977.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition.** New York: Cambridge University Press, 2001.
- BUIN, E; OLIVEIRA, G. M. Do monolinguismo ao multilinguismo de acolhimento. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 30, n. 66, p. e63952, 2025. DOI: [10.22409/gragoata.v30i66.63952.pt](https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63952.pt). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/63952>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- CALVET, L. J. **As políticas lingüísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, p. 31-54, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Disponível em: <https://pure.psu.edu/en/publications/translingual-practice-as-spatial-repertoires-expanding-the-paradi/>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- CARTA EUROPEIA DAS LÍNGUAS REGIONAIS E MINORITÁRIAS. Conselho da Europa, 2019. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- DERRIDA, J; DUFOURMANTELLE, A. **Da hospitalidade.** São Paulo: Editora Escuta, 2003.
- DI CESARE, D. **Estrangeiros residentes: uma filosofia da migração.** Belo Horizonte: Âyinê, 2020.
- DUGGAN, N. HOLMSTRÖM, I. Práticas translinguísticas na educação de imigrantes adultos surdos. **DELTA**, v. 39, p. 1-39, 2023.
- DUGGAN, N.; HOMLSTROM, I.; SCHONSTROM, K. Práticas translinguísticas na educação de imigrantes adultos surdos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.1590/1678-460x202359764. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/59764>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- GOMES, B. S. COSTA, G. J. Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. **Revista Fórum linguístico**. v. 18, n. 24, p. 7044-7058, 2021. DOI:
- GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. In: NICOL, J. L. (Ed.). **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing.** Oxford, UK: Blackwell, 1999. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e79681>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79681>. Acesso em: 05 jan. 2026.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Ippis Gráfica, 2021.

OLIVEIRA, G. M. de.; SILVA, J. I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?. **Gragoatá**, [S. l.], v. 22, n. 42, p. 131–153, 2017. DOI: [10.22409/gragoata.v22i42.33466](https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466>. Acesso em 05 jan. 2026.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. Introduction: Establishing Linguistic Human Rights. *In*: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (Orgs.). **The Handbook of Linguistic Human Rights**. Oxford: Wiley Blackwell, 2023.

COMUNICAÇÕES ORAIS

EIXOS TEMÁTICOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EDUCAÇÃO ESPECIAL

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO
EDUCACIONAL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE)

CULTURAS, IDENTIDADES, DIFERENÇAS
E EDUCAÇÃO DE SURDOS



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA REGIÃO DO TAPAJÓS

Juçara Gomes Monteiro (UFOPA)¹

Leandro Borges Santos (UFOPA)²

Introdução

A formação de professores para a educação especial é um dos temas centrais no debate educacional contemporâneo. Embora políticas públicas no Brasil tenham avançado no sentido de garantir a inclusão escolar, a efetivação desse direito apresenta desafios ainda mais complexos quando se trata das comunidades ribeirinhas da Região do Tapajós. Nessas localidades, as condições de trabalho docente são atravessadas por fatores geográficos, culturais, econômicos e sociais que influenciam diretamente a qualidade da formação e da prática pedagógica (Alencar; Costa, 2021).

O direito à educação é para todos sem questões sociais, culturais, físicas ou intelectuais, mas encontra barreiras no desenvolvimento educacional. A infraestrutura escolar, os empecilhos no transporte escolar, a falta de formação de professores e recursos pedagógicos adaptados por docentes sem uma preparação qualificada para atuação. Pode-se destacar os desafios superados por estratégias que respeitem a realidade das comunidades ribeirinhas do tapajós, materiais contextualizados, tecnológicos, metodologias que visam se aproximar de saberes tradicionais das comunidades.

No decorrer da história a educação no campo trilhou inúmeros progressos históricos reivindicado pelo povo. Avanços que trouxeram qualidade da educação e melhoria na vida da população rural. Ao longo do tempo os movimentos sociais têm desenvolvido temáticas educacionais na luta para desenvolver melhorias na educação no campo e no avanço de metodologias para docentes trabalharem com a inclusão social (Haje; Silva, 2021). A inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades exige docentes preparados para lidar com a diversidade, tanto no plano pedagógico quanto no relacional. Entretanto, a realidade amazônica evidencia lacunas na formação inicial e continuada, sobretudo pela ausência

¹ Juçara Gomes Monteiro. Mestranda UFOPA gomes.jucara@gmail.com

² Leandro Borges Santos. Mestrando UFOPA lecsjn@hotmail.com

de políticas estruturadas que considerem as especificidades territoriais. Este trabalho busca analisar como esses processos formativos se configuram e quais são os desafios e possibilidades para que a inclusão se concretize de maneira efetiva. A partir de 2018, em cumprimento à Meta 4 do Plano Nacional de Educação, as escolas ribeirinhas foram incluídas no cronograma de reforma e ampliação, sendo contempladas com a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2022, algumas dessas instituições receberam recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), especificamente voltados para a aquisição de materiais pedagógicos e de apoio às salas de AEE.

Na região de rios do município de Santarém, atualmente existem 36 escolas, que atendem 23 estudantes com deficiência e Transtornos do neurodesenvolvimento. Para garantir o suporte necessário, foram designados cinco mediadores e implantadas dez salas de recursos multifuncionais voltadas ao AEE, especialmente na região do Tapajós. Além disso, o calendário escolar dessas comunidades é adaptado de forma a possibilitar que os professores possam se deslocar para o centro urbano, a fim de receber seus vencimentos e participar das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Divisão de Educação Especial.

Objetivo geral:

Analisar as perspectivas e desafios da formação de professores para a educação especial o trabalho com a Diversidade nas Comunidades Ribeirinhas na Região do Tapajós em Santarém–PA.

Objetivos específicos:

Identificar as principais lacunas na formação inicial e continuada de professores que atuam em contextos ribeirinhos.

Mapear as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no trabalho com a diversidade.

Compreender de que forma os saberes locais podem dialogar com a formação docente em educação especial.

Discutir políticas públicas e propostas formativas que possam favorecer a inclusão escolar no contexto amazônico.

Método

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, estruturada em duas etapas principais. A primeira etapa corresponde à revisão bibliográfica, que contempla o levantamento e a análise de produções científicas relacionadas à formação docente, à educação especial e aos processos de inclusão escolar em contextos amazônicos e ribeirinhos. Nesse percurso, destacam-se como referenciais teóricos as contribuições de Mantoan (2006), Alencar e Costa (2021), Braga (2024), bem como Santos, Machado e Marandino (2021), que oferecem fundamentos para a compreensão dos desafios e possibilidades da prática docente inclusiva.

A segunda etapa diz respeito ao trabalho de campo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública que atuam em comunidades ribeirinhas do município de Santarém-PA. Esse contato direto com os sujeitos da pesquisa visa compreender suas percepções, experiências e estratégias cotidianas, de modo a evidenciar como a inclusão de estudantes com necessidades específicas é vivenciada nesses territórios.

Resultados preliminares ou finais

Os dados coletados até o momento evidenciam a complexidade das práticas inclusivas em contextos ribeirinhos. Observa-se, de um lado, a criatividade dos docentes na elaboração de alternativas pedagógicas; de outro, as dificuldades estruturais que limitam a efetividade das ações inclusivas. As narrativas revelam sentimentos ambíguos: o compromisso e a dedicação em assegurar o direito à educação contrastam com o desgaste gerado pela ausência de suporte adequado e de formação continuada específica.

Considerações finais

A formação de professores na educação especial em contextos ribeirinhos amazônicos se apresenta como um campo de desafios e possibilidades. Por um lado, evidenciam-se as lacunas estruturais e formativas que dificultam a efetivação da inclusão escolar; por outro, emergem potencialidades relacionadas ao diálogo entre políticas públicas, formação docente e saberes locais.

É necessário avançar em políticas de formação continuada que sejam territorializadas, levando em conta as particularidades das comunidades amazônicas. Além disso, a valorização da diversidade cultural pode se tornar uma aliada estratégica

para práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa, em andamento, pretende aprofundar essas reflexões e oferecer subsídios para o fortalecimento de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva.

Referências

ALENCAR, D. G. da S.; COSTA, F. S. da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e230347, 2021. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/ddbeb609-71f2-4a74-9c97-9633a52a685e/full>. Acesso em: 6 ago.2025.

BRAGA, W. M. **Curso Arumã e formação de professores na Amazônia**: contributos para a educação especial. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAJE, S. M.; SILVA, H. do S. de A. Formação de professores e professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus princípios estruturantes. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9233>. Acesso em: 6 ago. 2025.

JUNIOR, A. de G.; HAJE, S. A. M. Ação pedagógica de professores em escolas ribeirinhas da Amazônia. **Revista Teias**, [S. l.], v. 14, n. 33, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24362>. Acesso em: 6 ago. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NEVES, K. G. das; CASAGRANDE, C.; VIEIRA, L. A. Por uma prática inclusiva na educação do campo: uma análise a partir da perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/18826>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANTOS, S. L. dos; MACHADO, V. de M.; MARANDINO, M. As vozes dos professores ribeirinhos da Amazônia: reflexões e (res)significações a partir de uma experiência de formação continuada em Ciências da Natureza. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 36, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6273>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SOUZA, D. V. S. de; SANTOS, J. dos. **Formação de professores no território ribeirinho da Amazônia Paraense**. [Trabalho acadêmico]. Belém: Universidade Federal do Pará; Brasília: Universidade de Brasília, 2011-2020.

ACESSIBILIDADE DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS BARREIRAS COMO FATOR DE PERMANÊNCIA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SANTARÉM (PA)

Anna Clara Vasconcelos de Sousa (UFOPA)¹

Maria Eduarda de Mendonça Lopes (UFOPA)²

Introdução

A pandemia de Covid-19 impulsionou a adoção em massa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e recursos digitais no Ensino Superior. Contudo, essa transição evidenciou uma séria lacuna: a falta de acessibilidade digital para estudantes com deficiência, situação que pode elevar as taxas de evasão e comprometer o desenvolvimento acadêmico (Silva; Oliveira, 2020). Na região amazônica, especialmente em Santarém (PA), esse problema é intensificado por desafios históricos relacionados à infraestrutura e às políticas públicas de educação, o que torna ainda mais urgente o debate sobre inclusão digital (Diniz; Barbosa, 2016). De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não se limita ao acesso, mas exige a reorganização das práticas pedagógicas e institucionais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes. Esse contexto evidencia um problema crucial: a ausência de acessibilidade digital nas Instituições de Ensino Superior (IES) locais atua como um mecanismo de exclusão, impedindo a plena participação e permanência de estudantes com deficiência (Santos; Pereira, 2023). Assim, a pesquisa insere-se nesse campo, buscando analisar a realidade amazônica de forma situada, indo além das generalizações nacionais, a fim de compreender como as barreiras digitais influenciam diretamente o acesso e a permanência dos discentes no ensino superior.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre a acessibilidade digital e a permanência de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES)

públicas e privadas de Santarém (PA). Para tal, o estudo se propôs a mapear e categorizar as principais barreiras de acessibilidade digital em AVAs e materiais didáticos e verificar a existência e a efetividade das políticas institucionais voltadas à garantia da acessibilidade digital.

Metodologia

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. O percurso metodológico foi construído a partir da análise documental e da avaliação técnica de recursos digitais, orientada pelas diretrizes do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) e pelas Web Content Accessibility Guidelines (WCAG). A investigação concentrou-se em duas Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em Santarém (PA): a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e o Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES). O corpus documental incluiu os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFOPA (2024-2031) e do IESPES (2023-2027), além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e normativas atualizadas do eMAG (Brasil, 2014; 2023) e das WCAG (W3C, 2018). No que se refere às plataformas digitais, foram analisados o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), utilizado pela UFOPA, e o sistema Zéfiro, adotado pelo IESPES. Também foram examinados materiais de apoio ao ensino, como arquivos em PDF e videoaulas, com o objetivo de identificar barreiras de acessibilidade digital.

O percurso metodológico foi construído a partir da análise documental (Brandão Lima Júnior *et al.*, 2021), em consonância com as orientações gerais de pesquisa científica apresentadas por Lakatos e Marconi (2017). Cabe destacar que não foram aplicados questionários ou entrevistas com discentes, docentes ou gestores, uma vez que o foco recaiu sobre documentos institucionais e recursos disponibilizados online. A interpretação dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo temática, seguindo os pressupostos de Bardin (2011), buscando reconhecer padrões e limitações que possam comprometer a garantia da acessibilidade nos ambientes virtuais avaliados.

Resultados

Os resultados revelam um cenário de acessibilidade digital deficiente nas IES de Santarém. A análise documental demonstra que as políticas de acessibilidade são incipientes, focadas quase exclusivamente no ambiente físico, com menções vagas e não

operacionalizadas ao digital. O PDI do IESPES, por exemplo, lista a "eliminação de barreiras arquitetônicas" como uma das condições de acessibilidade, mas a abordagem para o ambiente digital é menos detalhada, focando em tecnologias para educação híbrida. Da mesma forma, o PDI da UFOPA, embora mencione a "ampliação e aprimoramento da infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) com critérios de acessibilidade e sustentabilidade", não especifica como as barreiras pedagógicas e de conteúdo digital serão superadas. Enquanto documentos normativos como a NBR 9050 (ABNT, 2015) detalham padrões para acessibilidade arquitetônica, a dimensão digital ainda carece de orientações mais consolidadas nas políticas institucionais.

A avaliação técnica identificou barreiras graves: PDFs não taggeados e incompatíveis com leitores de tela; videoaulas sem legendagem ou janela de Libras, e plataformas com problemas na legenda (muitas vezes com legendas que aparecem com falas trocadas e incorretas). A falta de recursos e a defasagem na capacitação dos docentes para o uso de tecnologias assistivas são apontadas como fatores críticos. Um estudo sobre tecnologias assistivas ressalta que "a formação continuada dos professores emerge como um fator crucial para o sucesso da inclusão, destacando a necessidade de programas que combinem capacitação técnica com adaptação pedagógica". A análise de conteúdo de depoimentos e relatos de experiência obtido por meio de reclamações em redes sociais públicas reforça que essas barreiras geram uma sobrecarga de trabalho acadêmico e emocional para o estudante, que precisa buscar alternativas individuais para acessar o conteúdo. A falta de acessibilidade digital, portanto, é um "mecanismo de exclusão" que ameaça a permanência dos discentes.

O estudo corrobora essa visão, indicando que a dificuldade de acesso impede a plena participação dos estudantes e que a ausência de acessibilidade digital é um "fator de risco para a desistência do curso". Nesse sentido, a formação docente para o uso de tecnologias assistivas é decisiva para a efetividade da inclusão (Moura; Sousa, 2019). A esse respeito, a literatura de apoio indica que a inclusão escolar é um processo que envolve a adequação da instituição às necessidades do aluno, e não o contrário.

Considerações Finais

Conclui-se que a acessibilidade digital é um elemento central, embora negligenciado, para a garantia do direito à educação inclusiva no Ensino Superior em Santarém. As barreiras identificadas não são meramente técnicas, mas sim sintomas de uma falta de priorização política e institucional do tema. A permanência dos estudantes com deficiência está diretamente ameaçada por um ambiente de aprendizagem digital

excludente. O estudo evidencia a urgência de se pensar a inclusão a partir da realidade amazônica, onde a superação das barreiras digitais é condição fundamental para a equidade e o sucesso acadêmico.

Referências

- ASSIS, L. D. *et al.* A acessibilidade digital no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 671-686, out./dez. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO LIMA JÚNIOR, F.; VASCONCELOS, M. da C.; SILVA, I. C.; MOURA, M. de F. A análise documental como percurso metodológico em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 8, n. 15, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG)**. Versão 3.0. Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG)**. Brasília: MPOG, 2014.
- CONSORTIUM, World Wide Web. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1**. W3C Recommendation, 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L. Deficiência e igualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 31, n. 90, p. 1-14, 2016.
- INSTITUTO ESPERANÇA DE ENSINO SUPERIOR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Santarém: IESPES, 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que fazer? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.
- MOURA, K. S. C.; SOUSA, M. G. C. Tecnologias assistivas na educação superior: inclusão de alunos com deficiência visual. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e188266, 2019.
- SANTOS, S. F.; PEREIRA, A. A. Acessibilidade no ensino superior: desafios e políticas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 29, p. 1-20, 2023.
- SILVA, M. de L.; OLIVEIRA, T. da C. A permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: experiências e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**,

[S. l.], v. 26, n. 2, p. 299-316, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa 2024-2031**. Santarém: UFOPA, 2024.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PERCURSO ACADÊMICO DE ALUNOS COM TDAH NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)

Maira Batista Sampaio (UFOPA)

Introdução

A transição para a vida universitária é um momento desafiador para muitos jovens, marcado por novas experiências, responsabilidades e expectativas. No entanto, para aqueles que vivem com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esses desafios podem ser ainda mais significativos. Pois o TDAH é uma desordem neurobiológica de causas genéticas que afeta milhões de indivíduos em todo o mundo (Linhares; Coimbra, 2024). De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) (2017), o TDAH é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem afetar significativamente o desempenho acadêmico e a qualidade de vida dos indivíduos afetados. No contexto educacional, os alunos com TDAH enfrentam inúmeros desafios, incluindo dificuldades de concentração, organização e atenção, que podem afetar negativamente seu desempenho acadêmico. A literatura sugere que os alunos com TDAH enfrentam desafios consideráveis no campo educacional, sobretudo devido à falta de informação docente e ao pouco uso de recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas (Maia; Confortin, 2015). Além disso, a falta de orientações e estratégias amplamente publicadas, especialmente no campo político, pode agravar esses desafios e afetar negativamente o desempenho acadêmico desses alunos. Embora o diagnóstico e a intervenção precoce do TDAH tenham sido garantidos na Lei 14.254 (Brasil, 2021), não há referências claras de como essa abordagem deve ser feita na escola, gerando muitas dúvidas e lacunas nos modos de conduzir a educação desses sujeitos. Isso pode levar a uma falta de apoio e recursos adequados para os alunos com TDAH, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e sua qualidade de vida (Maia; Confortin, 2015; Linhares; Coimbra, 2024)).

Diante desse cenário, é fundamental que as instituições de ensino superior desenvolvam estratégias e recursos para apoiar os alunos com TDAH. Isso pode incluir a oferta de apoio individualizado, a adaptação de metodologias de ensino e a utilização de recursos pedagógicos diferenciados. Além disso, é importante que os docentes e os profissionais da educação sejam treinados para lidar com os desafios específicos dos alunos com TDAH. A falta de apoio e recursos adequados para os alunos com TDAH pode ter consequências negativas a longo prazo, incluindo dificuldades de empregabilidade e de inserção social (Moreira; Amoras; Rodrigues, 2022). Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior priorizem a inclusão e o apoio a esses alunos, garantindo que eles tenham acesso a recursos e oportunidades iguais aos demais estudantes (Brasil, 1988).

Diante do déficit de informação e esclarecimento sobre o assunto, este estudo objetiva investigar de que forma tem sido conduzido o percurso acadêmico de alunos com TDAH na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), apontando os desafios, as possibilidades e as estratégias no campo do ensino-aprendizagem. Além disso, este estudo busca abordar a experiência pessoal da autora como aluna com TDAH na universidade, destacando as dificuldades e as estratégias utilizadas para mitigá-las. Este resumo é um relato de experiência e descreve os desafios enfrentados por um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto universitário, especificamente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). A autora, que é aluna com TDAH na Ufopa, compartilha sua experiência pessoal e reflexiva sobre os processos, desafios e aprendizados obtidos durante seu percurso acadêmico. Assim o relato torna-se importante porque contribuirá para a compreensão do percurso acadêmico de alunos com TDAH e fornecerá recomendações para melhorar o apoio e a inclusão desses alunos na universidade. Além disso, o estudo pode sensibilizar a comunidade acadêmica sobre as necessidades e desafios enfrentados por alunos com TDAH, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Os resultados deste estudo apontam os desafios enfrentados por alunos com TDAH na Ufopa, incluindo dificuldades de concentração, organização e atenção. Além disso, o estudo pode identificar as estratégias mais eficazes para apoiar esses alunos, incluindo o uso de recursos pedagógicos diferenciados e a adaptação de metodologias de ensino. A experiência pessoal da autora como aluna com TDAH pode fornecer uma perspectiva única sobre os desafios e possibilidades enfrentados por esses alunos. Como aluna com TDAH, posso afirmar que o TDAH tem grande influência nos processos de aprendizagem. As características deste transtorno dificultam a concentração,

organização, atenção e foco nos assuntos abordados nas disciplinas. No entanto, ao longo do meu percurso acadêmico, desenvolvi estratégias para superar essas dificuldades. Uma dessas estratégias tem sido a participação intensa nas aulas, com perguntas, anotações e interação com colegas. Além disso, descobri que a adaptação e a flexibilidade são fundamentais para superar os desafios. Por exemplo, quando senti dificuldade em entender um conceito, busquei apoio de colegas e professores, e também utilizei recursos pedagógicos diferenciados, como resumos e mapas mentais. Com essas estratégias, consegui superar as dificuldades e alcançar meus objetivos acadêmicos. Portanto, embora seja difícil o caminho da pessoa com TDAH na graduação universitária, é possível lidar com as dificuldades e conseguir fazer um curso superior. A informação tem um grande poder, pessoas informadas serão capazes de se entender e apoiar outros. Em resumo, este estudo destacou a importância de compreender os desafios enfrentados por alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto universitário. A experiência pessoal da autora como aluna com TDAH na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) forneceu uma perspectiva única sobre os desafios e possibilidades enfrentados por esses alunos. Os resultados deste estudo apontam que os alunos com TDAH enfrentam desafios significativos, incluindo dificuldades de concentração, organização e atenção, mas que é possível superar essas dificuldades com estratégias personalizadas e apoio. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior priorizem a inclusão e o apoio a esses alunos, garantindo que eles tenham acesso a recursos e oportunidades iguais aos demais estudantes. Com estratégias personalizadas e apoio, os alunos com TDAH podem superar as dificuldades e alcançar seus objetivos acadêmicos. Este estudo contribui para a compreensão do percurso acadêmico de alunos com TDAH e fornece recomendações para melhorar o apoio e a inclusão desses alunos na universidade, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. 2020. Disponível em: <https://tdah.org.br/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FABRIS, E. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, [S. l.] v. 15, n. 1, p. 32-39, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>. Acesso em: 6 ago. 2025.

LINHARES, A. C. de L.; COIMBRA, E. A. D. O uso de assistentes virtuais por estudantes com TDAH no ensino superior. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, e0240022, 2024. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14792>.

Acesso em: 6 ago. 2025.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação.

Revista Perspectiva, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, 2015. Disponível em:

https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

MOREIRA, L. R.; AMORAS, E. G.; RODRIGUES, C. B. A prática pedagógica em educação física para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 149-169, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/33978>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SILVA, V. de O. **Estratégias pedagógicas para ensinar crianças com TDAH**.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia,

Biblioteca Setorial de Vilhena, Vilhena (RO), 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESPORTES PARAOLÍMPICOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

Andressa Karoline Santana Teixeira (UFOPA)

Hergos Ritor Fróes de Couto (UFOPA)

Introdução

Na Base Nacional Comum Curricular, a Educação Física é compreendida como um componente que tematiza as práticas corporais em suas múltiplas formas de expressão e significação social, entendidas como manifestações históricas e culturais produzidas por diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o movimento humano não deve ser reduzido a uma simples execução mecânica ou deslocamento no espaço, mas reconhecido como fenômeno cultural que carrega sentidos, simbolismos e modos de ser e estar no mundo.

Assim, nas aulas, tais práticas devem ser trabalhadas na dimensão dinâmica, plural e contraditória, possibilitando aos estudantes ampliarem a compreensão acerca de si mesmos, dos outros e da cultura corporal em geral, favorecendo a construção de autonomia nas formas de participação social (Brasil, 2017; Moreira, 1995).

O documento também ressalta que a Educação Física, ao integrar a formação básica, amplia o acesso dos alunos a um repertório cultural diversificado que envolve saberes corporais, experiências estéticas, lúdicas, emotivas e agonísticas. Esse campo não se limita à racionalidade científica predominante na escola, mas valoriza formas de

conhecimento que emergem da vivência concreta das práticas corporais. Tal abordagem possibilita que os sujeitos experimentem, reflitam e ressignifiquem as experiências de movimento, desenvolvendo condições para atuar de maneira autônoma em diferentes contextos da vida cotidiana.

No entanto, apesar do discurso de educação de qualidade para todos, ainda se observa em muitas escolas que estudantes com deficiência não são devidamente inseridos nas atividades propostas nas aulas de educação física de maneira que se considerem as experiências de vida de cada um. A disciplina de educação física historicamente tem operado pela via da invisibilização do corpo, reduzindo-o a um mero suporte biológico do aprendizado ou a um objeto disciplinado e submisso (Moreira, 1995; Santin, 1993).

Essa lógica produz a exclusão, por vezes silenciosa, daqueles e daquelas pessoas cujas formas de ser não se ajustam ao padrão hegemônico. Ao ignorar a experiência encarnada do estudante, a Educação Física negligencia justamente o que Merleau-Ponty (2018) constitui como condição fundamental da existência: o corpo como abertura ao mundo. Assim, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas como espaços que considerem a pluralidade dos corpos promovendo o rompimento com os mecanismos de adestramento e normalização.

Destarte, os conhecimentos advindos da Educação Física Adaptada contribuem para ampliar a compreensão dos estudantes sobre acessibilidade e inclusão. A vivência de esportes adaptados permite que os discentes experimentem de forma prática as adaptações necessárias para a participação plena de pessoas com diferentes tipos de deficiência (Greguol; Malagodi, 2019).

Nesse sentido, este relato apresenta uma experiência desenvolvida com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola particular que integrou pesquisa teórica, apresentação oral e vivência prática de modalidades paraolímpicas, com o objetivo de sensibilizar os estudantes e proporcionar aprendizagens significativas no campo da acessibilidade e da inclusão.

Objetivo

Proporcionar uma experiência teórico-prática sobre modalidades paraolímpicas por meio da pesquisa, socialização e vivência de esportes adaptados favorecendo o entendimento sobre barreiras e estratégias de acessibilidade no contexto escolar.

Metodologia

A vivência foi desenvolvida em uma escola particular de ensino fundamental, localizada no município de Santarém/Pará, envolvendo uma turma de 9º ano com 31 estudantes com idades entre 14 e 15 anos. O grupo não possuía, no momento da experiência, alunos com deficiência matriculados, mas apresentava interesse nas temáticas de inclusão e diversidade. O projeto foi desenvolvido em quatro aulas, organizado em três etapas:

a) Pesquisa teórica: a turma foi dividida em quatro grupos, cada um responsável por uma modalidade paraolímpica: vôlei sentado, bocha adaptada, goalball e corrida adaptada para pessoas com deficiência visual. As pesquisas envolveram o contexto histórico, regras, adaptações e principais competições dos esportes.

b) Socialização: cada grupo apresentou o resultado da pesquisa para a turma, utilizando recursos visuais (slides, imagens e vídeos) destacando as especificidades de cada modalidade.

c) Vivência prática: após as apresentações, os estudantes participaram da prática adaptada de cada esporte.

É importante destacar que em cada aula um grupo de estudantes ficava responsável por conduzir as etapas com o apoio da professora, enquanto os demais participavam como ouvintes e interagem com o grupo organizador. Assim, durante as vivências os alunos alternaram funções e problematizaram as dificuldades e estratégias necessárias para superar as barreiras.

Resultados

Buscou-se a partir do projeto proporcionar práticas que confrontassem os estudantes com simulações de situações de inclusão nas aulas, ultrapassando o caráter técnico e assumindo uma função formativa que problematiza a relação com a alteridade. Tais vivências, mais do que sensibilizar, buscou discutir concepções de normalidade, desafiando-os a terem um olhar reflexivo além do homogeneizador que ainda perpetua na escola.

Na prática, alguns desafios foram encontrados, como: adequação do espaço e dos materiais para simular as modalidades, além de alguns estudantes demorarem para se engajar nas práticas por considerarem as adaptações estranhas ou desafiadoras. Também houve a necessidade de explicar detalhadamente as regras para garantir a compreensão antes da prática esportiva. No entanto, os relatos orais coletados após as vivências,

indicaram que a experiência contribuiu para mudar percepções e instigar ações mais respeitosas e inclusivas.

Nesse sentido, o pensamento de Merleau-Ponty (2018) contribui para esta discussão ao destacar que o corpo é sempre um corpo em relação, aberto ao mundo e ao outro, portanto, não há experiência de si que não seja atravessada pela presença do diferente. Acredita-se que ao colocar o aluno diante dessa discussão, a Educação Física pode favorecer a construção de uma ética voltada à empatia, em que incluir não se reduz a tolerar, mas em reconhecer e valorizar os diferentes corpos como existência e experiência do ser no mundo. Pois, “não nos cativa o olhar racional, aquele que é mestre em comparar, aquele que busca a perfeição do esquadilhar, medir, analisar [...] é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo” (Moreira, 1995, p. 19).

Considerações Finais

A vivência de modalidades paraolímpicas aliada à pesquisa e socialização dos conhecimentos mostrou-se uma estratégia pedagógica relevante para promover a inclusão atitudinal e o aprendizado significativo no ensino fundamental, possibilitando que os estudantes compreendessem e refletissem sobre as adaptações necessárias à participação de pessoas com deficiência no esporte e demais práticas corporais.

Acredita-se, que um dos principais desafios da inclusão no ambiente escolar trata-se da falta de empatia, respeito e acolhimento com o outro. Nesse sentido, o trabalho com esportes adaptados, quando articulado à abordagem da corporeidade, apresenta-se como uma possibilidade de revelar as dimensões do sensível e de estabelecer novas formas de convivência no espaço educativo.

O projeto aqui descrito precisa ser não apenas continuado, mas também ampliado, de modo a inspirar outras iniciativas que promovam práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e críticas. Trata-se de um movimento que exige uma reflexão sobre a relação consigo mesmo e com o outro, desconstruindo lógicas excludentes e afirmando a inclusão como princípio da educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

GREGUOL, M.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 4. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5ª ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-36.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1993.

ESPAÇO ACOLHER COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE EMOCIONAL: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Anderson Batista Nobre (SEDUC/Pará)¹

Jeiziane Souza da Silva (SEDUC/Pará)²

Naia Lúcia Costa Martin (SEDUC/Pará)³

Edinelza de Souza Caetano (SEDUC/Pará)⁴

Introdução

A implementação de sala sensorial em escolas públicas é um ambiente adaptado que promove mais inclusão aos alunos. A sala sensorial é uma solução sustentável de Tecnologia Social, que alia inclusão, bem-estar e responsabilidade socioambiental com uso de materiais reutilizáveis na montagem e a valorização da comunidade escolar, sendo de baixo custo, podendo ser reaplicável por outras escolas. O uso da sala sensorial reduz episódios de estresse e ansiedade dos estudantes melhorando o desempenho comportamental e educacional dos alunos. Neste sentido este projeto, traz uma solução empreendedora para o cenário educacional que será respondida por meio do

¹ Especialista em Psicologia Escolar e da Educação - FAVENI. Psicólogo Educacional e Escolar - SEDUC/Juruti-PA. E-mail: andersonobre6@gmail.com.

² Especialista em Biologia e Química - FAVENI. Professora de Química - SEDUC/Juruti-PA. E-mail: jeizianesouza15@gmail.com.

³ Especialista em Coordenação Pedagógica – UFOPA. Especialista em Educação – SEDUC/Juruti-PA. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - SEMED/Juruti-PA. E-mail: costanaia421@gmail.com

⁴ Mestra em Educação Inclusiva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA. Professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEE – SEDUC/Juruti-PA. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - SEMED/Juruti-PA. E-mail: edinelzacaetano@gmail.com.

seguinte questionamento: De que forma a escola pode implementar uma sala sensorial que atenda alunos com diferentes perfis sensoriais e necessidades educacionais, promovendo inclusão e desenvolvimento?

Objetivos

Implementar uma sala sensorial para apoiar o desenvolvimento emocional, cognitivo e social de alunos com necessidades especiais, proporcionando um ambiente que favoreça a autorregulação e a aprendizagem. Tivemos como objetivos específicos: oferecer um espaço inclusivo e acessível para alunos com diferentes perfis sensoriais, sensibilizando a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e da diversidade; promover o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas por meio de estímulos sensoriais, reduzindo comportamentos disruptivos e a ansiedade, favorecendo o aprendizado dos alunos e; desenvolver a consciência ambiental ao vivenciar práticas de sustentabilidade com o uso de materiais reutilizáveis na montagem da sala, percebendo como pequenas ações contribuem para a inclusão, bem-estar e responsabilidade socioambiental da comunidade escolar.

Metodologia

Utilizou-se como metodologia, a pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Tivemos como embasamento teóricos, os estudos de (Dagnino, 2014), (Massensini, 2011), (Mono; Silvestre; Graciani, 2012), (Silva, 2024). Participaram do projeto, alunos, professores, pais, psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogos, equipe de apoio, empresas e ONGs. O projeto de Tecnologia Social (TS), visou melhorar a qualidade da educação inclusiva da escola. Segundo Dagnino, (2014, p. 157), “Tecnologia Social são soluções de transformação social que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade (e replicabilidade) e impacto social comprovado”. O projeto foi desenvolvido em cinco etapas: A primeira etapa foi realizada o diagnóstico inicial que confere como levantamento das necessidades sensoriais e emocionais dos alunos. A segunda etapa foi a escolha do espaço escolar, com base em princípios da acessibilidade conforme previsto na Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. A terceira etapa, foi a aquisição de materiais com ajuda da comunidade, alinhados ao desenvolvimento socioeconômico e o uso sustentável dos recursos naturais. A quarta etapa foi a capacitação dos participantes e adaptação do espaço acessível de propriedade coletiva. A quinta etapa foi a apresentação dos resultados da montagem do espaço para a comunidade na V Feira

do Conhecimento da Escola Emanuel Salgado Vieira – FECONESV no ano de 2024, com o tema: Diálogos Amazônicos: Desenvolvimento Socioeconômico e o uso sustentável dos Recursos Naturais. Na quinta etapa foi criado também um formulário semiestruturado no Google Forms com quatro categorias de perguntas: 1-Identificação; 2-Frequência e uso do Espaço Acolher; 3- Impactos na utilização do Espaço Acolher; 4- Autopercepção após o uso do Espaço Acolher. O objetivo foi coletar informações para avaliar os impactos do uso do espaço.

Resultados

Obtivemos um espaço adaptado, inclusivo e acessível com a colaboração da comunidade, por meio da aquisição e adaptação de materiais, priorizando o reaproveitamento de materiais já disponíveis no espaço escolar, refletindo às questões da atualidade no tange ao meio ambiente. Sobre a avaliação da usabilidade do espaço por meio do instrumento aplicado, observou-se que a utilização do Espaço Acolher tem se consolidado, entre os discentes e docentes, como um recurso efetivo para o alívio do nervosismo e a promoção da autorregulação emocional. Verificou-se que determinados alunos fazem uso recorrente do espaço, com frequência semanal e tempo médio de permanência entre 20 a 30 minutos. Foi identificado que a procura pelo espaço, se deu por discentes do sexo feminino na faixa etária entre 15 a 17 anos, sendo a maioria do segundo e terceiro ano do ensino médio. Em contrapartida, o uso pelos docentes é menos frequente. A coleta de informações se estendeu entre os meses de janeiro a agosto de 2025. Constatou-se também que o uso do espaço tem refletido positivamente na modulação comportamental, com melhorias observáveis no humor e na redução de estados de irritabilidade e ansiedade. Diante das respostas, a sala sensorial passou a representar um espaço de acolhimento e de "refúgio psicológico", sendo reconhecida como um local seguro e acessível para a busca de equilíbrio emocional.

Considerações Finais

As salas sensoriais de modo geral, são ambientes adaptados, equipados com materiais que oferecem estímulos variados (visuais, táteis, auditivos, olfativos e motores). São projetadas para ajudar a regular a ansiedade e melhorar a atenção, promovendo um espaço que potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. O papel do Espaço Acolher é proporcionar bem-estar emocional no ambiente escolar no manejo de crises comportamentais, especialmente em episódios de ansiedade,

sintomas depressivos e na autorregulação de estudantes com desenvolvimento atípico. Diante disso, nota-se um interesse espontâneo mais dos discentes do que dos docentes em explorar o ambiente, o que contribui para a compreensão da visão da importância do espaço no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social: Contribuições conceituais e metodológicas**. Campina Grande, PB: Eduepb, 2014.

Formulário de Avaliação – **Impactos do uso da Sala Sensorial pelos alunos**. Disponível em: <https://forms.gle/RJd3Wcn8eKi26GLP8> Acesso em: nov. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MASSENSINI, A. R. **Empreendedorismo**. Universidade Federal de Mato Grosso. Pelotas, RS, 2011.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. **Atividades Sensoriais: na clínica, na escola, em casa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2012.

SILVA, V. A. O. **Guia didático “caminho sensorial”**. São Carlos: EESC/USP, 2024.

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM JURUTI-PA

Sandrey de Souza Batista (SEMED/Juruti)¹

Dandrea Bentes de Souza²

Thaisy Bentes (UFOPA)³

Introdução

A educação para todos, em igualdade de direitos, é garantida pela Constituição Federal. Como política brasileira voltada à educação de pessoas com deficiência, destaca-

¹ Especialista em Gestão escolar. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede municipal de ensino de Juruti. E-mail: sandreybentes@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. E-mail: dandreabentes08@gmail.com

³ Doutoranda em Estudos da tradução. Professora da Ufopa. E-mail: thaisybentes@hotmail.com.

se, a partir de 1994, a implementação da Política Nacional de Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa, então, a ser aprimorado a partir de uma perspectiva que considera a inclusão como principal norteador.

Juruti, município localizado no oeste do estado do Pará, na região do Baixo Amazonas, às margens do rio Amazonas. Com uma população marcada pela diversidade cultural, o município combina elementos da tradição indígena e ribeirinha, que constituem sua identidade histórica e social. O cenário educacional do município está dividido administrativamente em quatro distritos: Sede (zona urbana principal), Vila de Tabatinga, Vila de Castanhal e Juruti-Velho. Em 2024, a rede municipal possuía 114 escolas, que atendiam 13.860 alunos matriculados, sendo 302 estudantes com deficiência (Caetano, 2024).

Sobre a educação especial, Caetano (2023, p. 25) destaca que, em 2005, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) implantou a primeira classe especial na rede municipal de ensino. Posteriormente, a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) representou um marco legal significativo, ao orientar a implementação de políticas educacionais que asseguram a continuidade e o aprimoramento das ações voltadas à inclusão. Segundo a mesma autora, outro avanço importante ocorreu em 2018, com a criação de cargos específicos para a educação especial (professor do AEE, apoio escolar, braillista e tradutor/intérprete de Libras) assegurados pela Lei Municipal nº 1.135/2018, que garante a presença de profissionais qualificados e serviços permanentes de apoio ao público da educação especial.

O contexto da Amazônia paraense, no qual o município está inserido, apresenta desafios significativos. A cidade mais próxima com melhor infraestrutura é Santarém, situada a cerca de 170 km de distância. Essa realidade relega questões cruciais, precarizando a educação no município e deixando alunos e professores à margem de uma formação educacional especializada, que ao menos priorize os estudantes público-alvo da educação especial, diante das longas distâncias e dificuldades de acesso.

Tendo esse cenário como pano de fundo, propõe-se investigar o coensino como estratégia para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em Juruti-PA. O coensino é definido como uma prática docente realizada por dois profissionais no mesmo espaço escolar, quando assumem conjuntamente o compromisso de planejar, instruir e avaliar (Pinto; Fantacini, 2018). As práticas colaborativas também são frequentemente denominadas como coensino ou ensino colaborativo. Segundo Pinto e Fantacini (2022, p. 5), há diferentes nomenclaturas

utilizadas para descrever esses processos, como bidocência, cooperação, coensino e colaboração.

O Coensino pode ser realizado de formas variadas, envolvendo a relação e colaboração entre os dois professores em todas as etapas do processo, tais como no planejamento das tarefas, na preparação e, por fim, na implementação do plano de ensino. Isso inclui a adaptação dos materiais didáticos, a realização de avaliações diferenciadas e a utilização de estratégias de ensino específicas para atender às necessidades individuais dos alunos (Pavão; Pavão, 2024; Turchiello; Maximowitz; Guareschi, 2014).

Pavão e Pavão (2024) discorrem que essas práticas tem se mostrado em evidência. Para Mendes; Vilaronga e Zerbato esse processo tem três estágios, sendo eles:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 54).

Neste sentido, esta investigação se justifica a partir da vivência das autoras como professoras com mais de 22 anos de atuação, principalmente no município, em diferentes séries e modalidades de ensino, onde têm percebido que os alunos com deficiência, muitas vezes inseridos em sala, acabam não recebendo o acompanhamento adequado. Por exemplo, conciliar o tempo para atender toda a turma e, ao mesmo tempo, dedicar atenção ao estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) e frequentemente, sem o apoio de professores de educação especial, elabora-se conteúdos e atividades da forma que julgam adequada, o que nem sempre surte efeito no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Aliada a essa realidade, a complexidade geográfica em que o município de Juruti-PA está inserido, sobretudo no que diz respeito à formação docente diante das grandes distâncias, reforça a necessidade de pensar em práticas colaborativas como uma alternativa para promover um processo de ensino mais igualitário aos estudantes PAEE.

Problema

Quais contribuições o ensino colaborativo (coensino) pode oferecer para a aprendizagem e inclusão dos PAEE no município de Juruti-PA? Questão que se desdobra

em: quais os principais desafios enfrentados para a implementação do ensino colaborativo no contexto escolar de Juruti? De que forma os professores do ensino regular e do AEE compreendem e vivenciam o coensino em suas práticas? Como a elaboração e aplicação de material instrucional colaborativo podem apoiar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE? e quais possibilidades de replicação dessas práticas colaborativas podem ser identificadas para fortalecer a educação inclusiva no município?

Objetivo Geral

Investigar como o coensino pode contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Juruti-PA, considerando os desafios locais e as possibilidades de práticas colaborativas entre professores do ensino regular e do AEE.

Objetivos Específicos

- Realizar um levantamento bibliográfico sobre coensino e práticas colaborativas na educação especial, a fim de construir o embasamento teórico-metodológico da pesquisa.
- Elaborar, em parceria com professores participantes, material instrucional sobre coensino adaptado à realidade local.
- Promover oficinas para construção e aplicação do material instrucional, possibilitando a experimentação prática em sala de aula.
- Avaliar os resultados da aplicação do material por meio de feedback dos participantes, reorganizando-o para garantir sua efetividade.
- Analisar a viabilidade de replicação do material instrucional como estratégia de apoio a outros professores da rede municipal.

Metodologia

Com abordagem qualitativa, a pesquisa busca compreender como funciona o coensino no município de Juruti. Como procedimento de coleta de dados, a primeira etapa será o levantamento bibliográfico, com base nos pressupostos de Gil (2019, p. 28), que indica que esse processo “envolve consulta de livros, dissertações, teses, revistas especializadas e outros materiais, tanto físicos quanto digitais”. Esta etapa será crucial para o embasamento teórico-metodológico que orientará as fases seguintes.

A segunda etapa consistirá na realização de entrevistas com professores do ensino regular e do AEE, além da proposta de elaboração de material instrucional sobre coensino. Esse material será construído em conjunto com os professores participantes que aceitarem colaborar.

Na etapa seguinte, serão realizadas oficinas de construção do material instrucional e sua aplicação na prática em sala de aula. Após essa fase, ocorrerá o feedback e a reorganização do material, visando à sua possível replicação por outros professores.

Resultados e Discussões

Considerando que a pesquisa ainda não teve início, é possível traçar hipóteses a partir das primeiras aproximações com a literatura e das vivências como professora. O tema ainda é incipiente no âmbito municipal, mas reveste-se de grande importância. Os primeiros resultados, referentes à fase inicial da pesquisa, consistem em um levantamento bibliográfico realizado por meio de buscas abertas no Google Acadêmico e na base de teses e dissertações da Capes. Não foram encontrados estudos específicos sobre práticas no município, embora haja uma quantidade significativa de pesquisas desenvolvidas em outras regiões do país.

As experiências reunidas nesse conjunto de textos analisados ainda superficialmente evidenciam o êxito de diferentes iniciativas e indicam a possibilidade de replicação em Juruti-PA, como estratégia para assegurar aos alunos PAEE melhores condições de aprendizagem.

Considerações finais

O estudo buscou compreender como o coensino pode se constituir em uma estratégia pedagógica relevante para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos PAEE no município de Juruti-PA. Os resultados evidenciam que, embora ainda seja um tema incipiente no âmbito municipal, a prática colaborativa entre professores do ensino regular e do AEE apresenta potencial para ampliar as possibilidades de inclusão, garantindo maior equidade no acesso ao conhecimento.

A investigação reforça a necessidade de formação docente contínua, que favoreça a compreensão e a aplicação do coensino como prática pedagógica integrada ao contexto local. As experiências analisadas mostram que a construção coletiva de materiais

instrucionais, associada a oficinas e momentos de reflexão, contribui para fortalecer o engajamento dos professores e promover mudanças significativas nas práticas escolares.

Considera-se, portanto, que o coensino pode representar um caminho promissor para consolidar a educação inclusiva no município, desde que articulado a políticas públicas de valorização da diversidade, apoio pedagógico e formação permanente. Ao mesmo tempo, apontam-se desafios, como a necessidade de superar barreiras estruturais, geográficas e de formação, que ainda limitam a efetividade da inclusão educacional em Juruti e em outras realidades amazônicas semelhantes.

Referências

- CASTRO, S. F. de; MENEZES, E. da C. P.; BRIDI, F. R. de S. Iniciação à docência na educação especial. **Journal Of Research in Special Educational Needs**, v. 16, nº 1, p. 658-661, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12326?utm_medium=article&utm_source=researchgate.net. Acesso em: 15 ago. 2025.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. Estudos sobre práticas colaborativas no Atendimento Educacional Especializado. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. (Org.) **Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2024. p. 26-37.
- PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. **Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2024.
- PINTO, P. de S. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho para a inclusão. **Revista Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, nº 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659010009/560659010009.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- TURCHIELLO P.; SILVA, MAXIMOWITZ, S. S.; GUARESCHI, T. Atendimento educacional especializado: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social. IN: SILUK, A. C.P. (Org.). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. – 1. ed. Santa Maria: ufsm, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.
- WALKER, G. C. GRAF, Patrícia. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27042, 2022. DOI: 10.34019/2447-5246.2022.v27.37156. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37156>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA COMUNIDADE DO CARARIACÁ: UM ESTUDO DE CASO

Samuel Cunha Costa

Introdução

O ensino de língua inglesa em zonas ribeirinhas amazônicas enfrenta uma série de limitações que fragilizam o direito à aprendizagem significativa. A precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de conectividade digital e o distanciamento geográfico em relação aos grandes centros resultam em currículos pouco contextualizados, tornando a aprendizagem desmotivadora e, muitas vezes, vista como inacessível.

Nesse cenário, é urgente refletir sobre metodologias que consigam ressignificar a sala de aula, garantindo engajamento, valorização cultural e pertencimento. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça o inglês como direito linguístico, capaz de ampliar a participação social e cidadã. Entretanto, em contextos de vulnerabilidade, esse direito é frequentemente negado, seja pela ausência de professores formados, seja pela falta de recursos tecnológicos que viabilizem práticas inovadoras. É nesse vácuo que se insere a presente pesquisa, propondo a gamificação como recurso metodológico. Gamificar, conforme Kapp (2012) e Deterding *et al.* (2011), não se resume a “jogar”, mas a estruturar experiências de aprendizagem com base em elementos de jogos, desafios, regras, recompensas e narrativas capazes de aumentar a motivação e a autonomia. No contexto ribeirinho, no entanto, é necessário reinventar a gamificação, adaptando-a para uma realidade sem internet e com materiais limitados. Assim, este estudo propõe uma “gamificação artesanal”, que se ancora nos saberes locais e transforma a cultura ribeirinha em conteúdo pedagógico. Inspirada por Freire (1996) e Perrenoud (1999), a proposta parte da ideia de que ensinar é ato de mediação, escuta e compromisso. Ao trazer elementos como barcos, farinha, rio, floresta e pesca para dentro da aprendizagem de inglês, o projeto reconhece a potência cultural da Amazônia e a transforma em currículo vivo, promovendo uma prática inclusiva e significativa.

Objetivos: Investigar os impactos da gamificação com jogos físicos autorais na motivação e no desempenho na aprendizagem de inglês em comunidades ribeirinhas.

Objetivos específicos: Avaliar a motivação dos alunos antes e após as atividades gamificadas; Analisar o desempenho nas quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita,

fala e escuta); Explorar a viabilidade de adaptação da gamificação física em contextos de exclusão digital; Compreender o engajamento e as experiências subjetivas dos alunos durante a prática; Valorizar o território e a cultura ribeirinha como elementos legítimos de aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem mista (quantitativa e qualitativa). O campo é a escola São Sebastião, localizada na comunidade do Carariacá (Santarém-PA), envolvendo cerca de cinco estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O produto educacional consiste no jogo “Território em Inglês”, composto por cartas criadas pelos próprios alunos, contendo imagens e vocabulário em inglês relacionados ao cotidiano amazônico. O design do jogo prioriza sustentabilidade, utilizando materiais acessíveis (papel, papelão, elementos reciclados) e incorporando símbolos culturais, como escamas de peixe e padrões gráficos regionais. A coleta de dados envolve: Questionários fechados (antes e durante a intervenção), mapeando perfil, motivações e mudanças de percepção; Rodas de conversa após cada etapa do jogo, para captar afetos, engajamento e reflexões; Diários reflexivos do professor-pesquisador, registrando interações e impressões; Observação das quatro habilidades linguísticas, com foco em progresso individual, participação e engajamento.

Discussões

O processo metodológico é enriquecido pelo papel do professor como “mestre do jogo”, responsável por conduzir missões, orientar interações e avaliar formativamente o desempenho dos estudantes, em consonância com Freire (1996) e Perrenoud (1999). A avaliação será realizada por meio de rubricas descritivas que observam progresso individual, engajamento comunicativo, criatividade no uso da língua e vínculo com o território, de modo a valorizar avanços qualitativos em vez de apenas resultados quantitativos. Essa escolha reafirma a perspectiva inclusiva e formativa da proposta, respeitando as especificidades culturais e materiais da escola ribeirinha. A análise dos dados quantitativos será feita por meio de estatística descritiva (Creswell, 2007), e a qualitativa seguirá os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2011), priorizando categorias como engajamento afetivo, criatividade, vínculo com o território, autonomia e mudanças de atitude frente ao inglês. Do ponto de vista ético, a pesquisa segue a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, prevendo Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responsáveis e Termos de Assentimento para estudantes.

Resultados esperados

Espera-se que a proposta gamificada contribua para: Elevar os níveis de engajamento e motivação dos alunos; Promover avanços qualitativos nas quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita); Estimular protagonismo estudantil por meio da autoria das cartas e regras; Fortalecer o vínculo com a cultura e o território, promovendo pertencimento; Demonstrar que práticas pedagógicas não digitais podem ser inovadoras e inclusivas em contextos de exclusão digital; Inspirar professores da rede pública a desenvolver metodologias criativas e acessíveis, dialogando com os princípios da BNCC e com perspectivas decoloniais de ensino.

Entre os resultados esperados, destaca-se a emergência de categorias como engajamento afetivo, participação colaborativa, criatividade e autoria, vínculo com o território, autonomia e mudanças de atitude frente ao inglês. Tais categorias, analisadas qualitativamente, permitirão compreender a amplitude dos impactos da gamificação artesanal na aprendizagem e na motivação dos alunos. Considerações finais A pesquisa em andamento reafirma a escola ribeirinha como espaço de resistência, criatividade e produção de saberes. Ao propor a gamificação como prática pedagógica inclusiva, este estudo mostra que inovação não depende apenas de tecnologia digital, mas de uma pedagogia situada, sensível ao território e comprometida com a escuta dos sujeitos.

O jogo “Território em Inglês” simboliza uma prática contra-hegemônica, pois rompe com modelos coloniais de ensino de línguas, reafirmando que a cultura amazônica é fonte legítima de currículo. Ao jogar com elementos como floresta, rio e pesca, os alunos aprendem inglês não como algo distante, mas como ferramenta para narrar o próprio mundo. Assim, o projeto contribui para a reflexão sobre a justiça linguística, o direito à diferença e a valorização dos saberes locais. Como pesquisa em andamento, sua relevância está não apenas em potencializar a aprendizagem de inglês, mas em afirmar uma educação inclusiva, afetiva e decolonial, enraizada na Amazônia e aberta ao diálogo global. O estudo espera contribuir para o debate de que a inclusão e o AEE também passam pela criação de estratégias contextualizadas que garantam a participação e a aprendizagem de todos em contextos desafiadores, dialogando diretamente com as premissas do Eixo Temático 4.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Springer, 1985.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Tampere, 2011. p. 9–15.
- FLEMING, N. **Teaching and learning styles: VARK strategies**. Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLASSER, W. **Choice theory: a new psychology of personal freedom**. New York: HarperCollins, 1998.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. **The manual of learning styles**. Maidenhead: Peter Honey, 1986.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

OBSERVATÓRIO MAPIEI: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Hector Renan da Silveira Calixto (UFOPA)

Maria Eduarda de Mendonça Lopes (UFOPA)

Renata Vidal Portela (UFOPA)

Introdução

O projeto de pesquisa MAPIEEI, em desenvolvimento na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) desde 2023, tem como objetivo mapear e analisar a literatura sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na educação, com foco especial na região Norte do Brasil. O estudo, por meio da análise da produção intelectual mapeada, busca abordar temas como as vivências de professores e alunos tanto em salas de aula regulares quanto em salas de recursos multifuncionais. Os objetivos específicos do projeto são: Construir um estado do conhecimento sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES, a partir de 2006; desenvolver indicadores para mapear e analisar artigos científicos; Identificar temas e lacunas nos estudos, especialmente na região Norte; e revelar práticas inclusivas a partir de estudos empíricos. Este trabalho se fundamenta nas teorias sobre a diferença. A pesquisa busca aprimorar o conhecimento sobre a atuação inclusiva e compartilhar práticas propositivas em Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência (EEIPCD).

Metodologia

A visão de Skliar (1997) sobre a alteridade deficiente, que descreve a maneira como o preconceito e a exclusão são moldados pela linguagem e pelo poder, ressoa de forma particular na Amazônia. Nessa região, as narrativas e formas de exclusão podem ser ainda mais complexas, misturando-se a desigualdades sociais e a preconceitos regionais. Pesquisas em acervos de universidades da Região Norte (ex. UFAM, UFOPA, UFPA, UNIFESSPA) com as palavras-chaves “educação inclusiva na Amazônia” foram feitas e encontraram-se resumos dentro de anais de eventos, pesquisas e artigos sobre a temática. A pesquisa utiliza uma abordagem metodológica baseada na bricolagem e na cartografia, empregando técnicas como a análise de estado do conhecimento, o método Systematic Search Flow (SSF) e a análise bibliométrica e de conteúdo.

Este trabalho utilizou a metodologia Estado da Arte; para mapear a produção intelectual sobre Educação Especial e Inclusiva. A escolha dessa metodologia se justifica, pois o Estado da Arte é, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), “uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, a suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de

propostas na área focalizada”. Com isso, este trabalho utilizou a metodologia Estado da Arte para investigar e criar um panorama sobre as pesquisas no campo da Educação Especial e Inclusiva nos periódicos online da Capes.

Ao todo foram analisados 673 artigos das cinco regiões do país e além disso, contou com trabalhos dos países como Espanha, Portugal, França, Argentina, Uruguai, Polônia, Noruega, Cuba, Chile, Honduras e México, do período de 2006 a 2021. Para a catalogação dos artigos, foram considerados os seguintes pontos: Dados da fonte: Título, autor, ano, veículo de publicação, etc.; conteúdo: Palavras-chave, objetivos, população/amostra, método, principais resultados e tipo de estudo (teórico, prático, empírico); foco temático: Classificação baseada nos eixos do Congresso Brasileiro de Educação Especial, como Políticas Educacionais, Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, e Formação de Profissionais, entre outros. O estudo foi desenvolvido entre 2023 e 2025 com o objetivo de criar uma base de dados para futuras pesquisas na área. A análise dos trabalhos foi feita a partir da leitura dos resumos para selecionar as informações mais relevantes.

Resultados e Discussões

Como resultados, foi percebido pela análise das pesquisas selecionadas que, apesar das leis de inclusão de pessoas com deficiência serem muito importantes para dar acessibilidade e inclusão, ainda são encontrados problemas. Tais problemas incluem a falta de inclusão de alunos nas universidades, a falta de profissionalização dos professores das salas de recursos multifuncionais, especialmente na região Norte, e a falta de preparo dos professores das salas regulares.

Ainda que a legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Declaração de Salamanca, seja um guia para as políticas inclusivas, barreiras como o capacitismo e a segregação persistem, mostrando que as leis por si só não garantem a inclusão completa. A pesquisa do MAPIEEI se mostra, portanto, extremamente necessária para fornecer uma base de dados que incentive mais profissionais da educação a buscar aperfeiçoamento, mediando e aprimorando o processo de aprendizagem na região. Os resultados iniciais da pesquisa já destacam as dificuldades e a necessidade de mais estudos sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência, principalmente, em meios educacionais.

Conclusões

Considerando o escopo do projeto MAPIEEI, que é o mapeamento da produção intelectual, e os resultados obtidos, foi percebido pela análise das pesquisas selecionadas, que apesar das leis de inclusão de pessoas com deficiência serem muito importante para dar acessibilidade e inclusão, ainda é encontrado problemas de falta de inclusão de alunos, principalmente em ambiente universitários, falta de profissionalização dos professores das salas de recursos multifuncionais e falta de preparo dos professores das salas regulares. Ao longo da pesquisa, foi possível notar um baixo número de pesquisas nesse tema na região Norte, principalmente, na ênfase de gestão escolar. Foi possível encontrar, também, um número considerável de pesquisas no AEE, principalmente, no Estado do Pará. Torna-se evidente que a pesquisa sobre Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência (EEIPCD) ainda apresenta uma concentração regional no Brasil, com as regiões Sul e Sudeste liderando a produção intelectual. Isso sugere a necessidade de um maior incentivo e visibilidade para pesquisas nessa área em outras regiões, especialmente na região Norte.

A análise da literatura inicial confirmou a diversidade de abordagens nos estudos sobre EEIPCD, abrangendo desde investigações teóricas que exploram os fundamentos históricos e conceituais até pesquisas práticas e empíricas que examinam as vivências de alunos em diferentes ambientes educacionais. A recorrência de legislações e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão, nos trabalhos analisados, ressalta a importância do arcabouço legal como propulsor das políticas e práticas inclusivas. Contudo, a persistência do capacitismo e da segregação na sociedade, como discutido no referencial teórico, indica que a mera existência de leis não garante a efetividade da inclusão, demandando uma constante reflexão sobre as atitudes e a alteridade. Tal pesquisa é extremamente necessária, pois ao se ter uma base de dados sobre a educação inclusiva, faz com que mais profissionais da área da educação em geral busquem como se aperfeiçoar, dessa maneira, o MAPIEEI se torna um mediador do processo de aprendizagem.

Referências

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-6.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>.

Acesso em: 15 ago. 2025.

CADA MATERIAL, UMA POSSIBILIDADE: QUANDO O CURRÍCULO SE ADAPTA AO ESTUDANTE

Heloiza Helena Ferreira de Oliveira¹

Albenilda Costa da Silva²

Elizabeth Lima Jati³

Vânia da Rocha Campos⁴

Introdução

A proposta de desenvolver esse projeto “Cada material, uma possibilidade: quando o currículo se adapta ao estudante”, nasce da compreensão de que a inclusão escolar não se constrói apenas em documentos ou projetos amplos, mas nas pequenas decisões do cotidiano pedagógico, na produção de materiais personalizados e na intencionalidade das práticas que possibilitam o acesso real ao currículo. Conforme Mantoan (2003), as diferenças não são barreiras, mas constitutivas da escola, enquanto Sasaki (2005) ressalta a necessidade da acessibilidade pedagógica e Fonseca (1995) destaca o papel mediador do professor. Alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o projeto “Cada material, uma possibilidade: quando o currículo se adapta ao estudante” valoriza a flexibilização curricular como ferramenta ética e pedagógica capaz de eliminar barreiras e garantir a participação plena. A inclusão não acontece em planos grandiosos, mas nas pequenas decisões do dia a dia. Em cada material adaptado, em cada recurso visual criado, em cada

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Professora do AEE; hloizahelen@gmail.com

² Especialista em Alfabetização e Letramento; Professora; bebecosta182@gmail.com

³ Especialista em Metodologia da Educação Física; Pedagoga; bethjati@gmail.com

⁴ Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Professora AEE; vaniarochacampos10@gmail.com

atividade pensada com intencionalidade, está a possibilidade real de acesso ao currículo por parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O projeto “Cada material, uma possibilidade: quando o currículo se adapta ao estudante” nasce da prática diária no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, localizada na região do Planalto (Alter do Chão – Eixo Forte), e tem como objetivo revelar como a produção de materiais acessíveis, pensados a partir das necessidades específicas dos estudantes, pode transformar desafios em possibilidades concretas de aprendizagem. São atendidos alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), do Pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental. Cada um deles exige uma forma particular de mediação, o que torna essencial a construção de materiais personalizados que dialoguem com sua forma de aprender, de se comunicar e de se expressar. O trabalho no AEE é, assim, um espaço de invenção pedagógica. A partir da escuta atenta, da observação sensível e do compromisso com o desenvolvimento de cada estudante, surgem jogos adaptados, pranchas de comunicação, quadros de rotina, cadernos personalizados, recursos visuais e avaliações acessíveis. Esses materiais não são “enfeites da inclusão”, mas ferramentas que efetivamente possibilitam o acesso ao currículo, ao conteúdo e ao direito de aprender. A mostra deste projeto visa não apenas socializar essas experiências, mas valorizar o protagonismo dos estudantes, que participaram ativamente da construção e utilização dos recursos. Cada material apresentado carrega em si uma história de superação, de escuta, de respeito e de adaptação real do currículo à vida. Além de produzir materiais adaptados, o projeto proporcionou uma mudança significativa na forma como os professores do ensino comum enxergam a inclusão. Muitos passaram a buscar o AEE como espaço de escuta, formação e apoio, construindo uma prática mais colaborativa. O uso dos recursos acessíveis — pranchas, jogos, avaliações visuais e rotinas personalizadas — trouxe resultados visíveis tanto no desempenho acadêmico quanto na permanência e participação dos estudantes. A família também passou a perceber a escola como parceira no processo de desenvolvimento, dando retornos positivos e reconhecendo a importância do trabalho realizado. Esse movimento mostrou que a inclusão é uma construção coletiva e que o currículo, quando flexibilizado com intencionalidade, promove pertencimento, aprendizado e dignidade. O desenvolvimento do projeto contou com a colaboração da equipe pedagógica da escola, da professora do AEE em atendimento domiciliar e da professora do ensino comum. Suas contribuições foram essenciais na troca de saberes, no

planejamento das estratégias pedagógicas e na aplicação dos recursos em diferentes contextos. Essa participação reafirma a importância da corresponsabilidade de todos os profissionais na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Objetivos

Garantir que estudantes tenham acesso ao currículo escolar por meio da criação e aplicação de materiais acessíveis, identificar barreiras de aprendizagem, estimular o protagonismo dos alunos na construção e uso dos recursos, fortalecer o trabalho colaborativo entre o AEE e a sala comum e promover avanços na aprendizagem, comunicação e autonomia. Identificar as barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE); Produzir materiais adaptados conforme as necessidades individuais; Estimular o protagonismo dos estudantes no uso e construção dos recursos; Favorecer o trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino comum; Promover avanços na aprendizagem, comunicação e autonomia dos estudantes.

Metodologia

O projeto foi implementado com atendimentos duas vezes por semana, em formato individual ou em dupla, com duração de duas horas. As etapas compreenderam diagnóstico inicial com escuta das famílias e professores, planejamento pedagógico, produção de materiais adaptados (jogos matemáticos, pranchas de comunicação, rotinas visuais, avaliações com imagens, cadernos personalizados e recursos lúdicos diversos), aplicação dos recursos no AEE e na sala de aula comum, acompanhamento contínuo e análise dos avanços. O desenvolvimento contou com a colaboração da equipe pedagógica, da professora do AEE em atendimento domiciliar e de docentes do ensino comum, reafirmando a corresponsabilidade de todos no processo de inclusão.

Resultados

Foram observados avanços significativos no desempenho acadêmico dos estudantes, como evolução na leitura, escrita, organização e realização de tarefas; maior permanência e engajamento nas atividades; progresso na comunicação e no uso de recursos expressivos; fortalecimento do protagonismo estudantil, com participação ativa na construção e utilização dos materiais; além de maior envolvimento dos professores do ensino comum e das famílias.

Esses resultados foram acompanhados por meio de registros sistemáticos realizados no AEE (anotações de observação durante as atividades, fotografias dos materiais produzidos, comparações entre produções iniciais e finais dos alunos) e também por meio de devolutivas periódicas de professores e familiares, que relataram mudanças no desempenho e comportamento dos estudantes em sala e em casa. Essa combinação de observação direta e feedback da comunidade escolar possibilitou identificar de forma mais precisa os avanços alcançados e ajustar continuamente as estratégias pedagógicas.

O uso de recursos adaptados não apenas favoreceu a aprendizagem, mas também transformou a percepção dos profissionais acerca do papel do AEE e da flexibilização curricular, revelando práticas pedagógicas mais colaborativas e inclusivas.

Os avanços alcançados refletem diretamente nas habilidades previstas na BNCC e no Projeto Político Pedagógico da escola, reforçando o papel do Atendimento Educacional Especializado como espaço de suporte ao desenvolvimento do estudante no currículo comum.

Considerações Finais

A experiência demonstra que a inclusão escolar se efetiva quando o currículo se ajusta ao estudante, assegurando não apenas acesso físico à escola, mas condições reais de aprendizagem com dignidade. A produção de materiais acessíveis não é mero adorno da inclusão, mas ferramenta concreta que garante equidade, fortalece o trabalho docente e promove a construção coletiva de uma escola verdadeiramente inclusiva. O projeto reafirma o AEE como espaço de invenção pedagógica, planejamento intencional e articulação entre todos os profissionais da educação, evidenciando que a adaptação curricular com intencionalidade proporciona pertencimento, autonomia e desenvolvimento integral aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Referências

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

FONSECA, V. da. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

A INCLUSÃO EM FOCO: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Fabiane Mota Rabelo (IESPES)¹

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é um desafio que demanda a adoção de políticas, recursos e práticas pedagógicas específicas para garantir a equidade e o acesso pleno ao currículo. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem papel fundamental, atuando em parceria com docentes, coordenações e profissionais de apoio.

A formação continuada dos professores se destaca como um elemento indispensável, pois possibilita a reflexão sobre a prática e a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Como defende Nóvoa (1991, p. 31), “A formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, valorizando os saberes docentes e incentivando a investigação-ação e a inovação. Assim, mais do que esperar por políticas governamentais ou institucionais, cabe ao professor ter iniciativa e buscar novos mecanismos para superar barreiras e promover a inclusão no ensino superior.

No contexto do ensino superior, o professor do AEE desempenha um papel essencial na mediação entre o estudante com deficiência, os docentes das disciplinas e a instituição. Suas funções vão além do atendimento individualizado, abrangendo a identificação das necessidades específicas de cada discente, a proposição de recursos de acessibilidade pedagógica e tecnológica, a orientação aos professores sobre estratégias metodológicas inclusivas e o acompanhamento contínuo do processo acadêmico. Dessa forma, o professor de AEE atua como articulador de práticas que favorecem a equidade, colaborando para que o estudante tenha condições reais de participação, aprendizagem e sucesso na trajetória universitária.

Este relato de experiência aborda as vivências de uma professora do AEE em uma instituição particular, que desde 2015 acompanha discentes com diferentes tipos de deficiência, em parceria com docentes e coordenadores de cursos. Ao longo desse

¹ Professora do AEE, Mestre em Educação - UFOPA, Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES, fabyrabelo@hotmail.com

período, foram realizadas formações continuadas no início de cada semestre e sempre que necessário, com foco na sensibilização, capacitação e desenvolvimento de estratégias de atendimento a estudantes com deficiência.

Desde 2015, foram acompanhados 16 estudantes, distribuídos conforme os seguintes perfis: surdez (2 discentes – Redes de Computadores e Pedagogia); baixa visão (3 discentes – Fisioterapia e Estética e Cosmética); deficiência intelectual (5 discentes – Psicologia, Redes de Computadores, Administração e Pedagogia); e Transtorno do Espectro Autista (6 discentes – Redes de Computadores, Direito, Fisioterapia e Psicologia). As estratégias desenvolvidas pela instituição, em conjunto com a professora do AEE e os docentes, visaram promover a inclusão e o sucesso acadêmico desses alunos.

Estratégias específicas por tipo de deficiência

A partir das informações descritas um dos desafios é fazer com que todos os alunos possam não apenas ter acesso ao ensino superior, mas que essa educação seja de qualidade, levando em consideração e respeitando a individualidade de cada aluno, garantindo assim, a sua permanência e condição de progredir no curso escolhido, saindo capacitado para exercer sua profissão.

Segundo Andrade, Pacheco e Farias:

[...] a permanência na graduação é mais uma barreira a ser enfrentada pela pessoa com deficiência, uma vez que a demanda por parte do IES não só a vontade, mas sobretudo a acessibilidade e a preocupação em, adaptar o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, bem como preparar os professores e funcionários para o atendimento desse aluno em sala de aula e demais setores e serviço da instituição (Andrade; Pacheco; Farias, 2006, p. 4).

É importante reconhecer que o processo de inclusão e de construção do conhecimento são paulatinamente conquistados, tanto pelo educando quanto pelo educador, um dos objetivos da inclusão é que os alunos se socializem no ambiente em que estão inseridos, determinando a integração deste indivíduo com seu meio.

Dessa forma, vale ressaltar que, não é suficiente garantir o acesso, é necessário promover ações docentes para a permanência com qualidade dos estudantes com algum tipo de deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

Surdez

Os discentes surdos tiveram acesso ao AEE em Libras, o que representou um espaço importante de apoio pedagógico, além de oficinas com atividades práticas no curso

de Redes de Computadores. No entanto, não contaram com o intérprete em sala de aula, o que limitou significativamente sua participação nas atividades regulares e o acompanhamento dos conteúdos ministrados pelos professores.

Além disso, um dos alunos não era usuário da Língua de Sinais, o que evidenciou a necessidade de estratégias pensadas para pessoas surdas oralizadas na sala regular, tais como: manter o discente sempre nas primeiras carteiras, o docente falar de frente para o aluno, usar materiais visuais, disponibilizar todo o material da disciplina e atividades em grupos, além de um planejamento inclusivo que considerasse as especificidades de cada estudante surdo, respeitando sua forma de comunicação e garantindo efetiva inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Transtorno do Desenvolvimento Intelectual - TDI

Para esses discentes, foram adotadas práticas que contemplam a individualização do ensino, uso de reforço positivo e atividades em dupla ou trio para favorecer a interação social. A aprendizagem é potencializada por meio da repetição e exercícios constantes, além do uso de materiais visuais e concretos que facilitam a compreensão. As instruções são claras, diretas e sempre acompanhadas de registros escritos, utilizando quadros, gráficos e cronogramas para explicitar conteúdos e prazos.

Essas estratégias foram fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem estruturado, previsível e favorável à participação efetiva dos discentes, garantindo o acesso aos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e emocionais.

Baixa Visão

Houve contato direto com os docentes para adaptar materiais utilizados nas aulas práticas, como itens, goniômetro e esfigmomanômetro, com a utilização de lupas para facilitar a manipulação e leitura. Para os discentes de Fisioterapia e Estética e Cosmética, os materiais impressos e digitais foram disponibilizados em fontes ampliadas (geralmente tamanho 24, Arial ou Verdana), com contrastes adequados (texto preto em fundo branco ou amarelo). Os textos foram disponibilizados em formatos digitais acessíveis, permitindo a ampliação e o uso de leitores de tela. Gráficos e imagens tiveram descrições alternativas. Ferramentas como prancha de leitura acoplada à lupa e lupas eletrônicas com

zoom e inversão foram disponibilizadas. Atividades em dupla ou grupo também foram incentivadas para facilitar o aprendizado compartilhado.

Estas ações contribuíram significativamente para a participação efetiva dos discentes com baixa visão nas atividades acadêmicas, reduzindo as barreiras e promovendo a autonomia.

Transtorno do Espectro Autista – TEA

No atendimento aos discentes com TEA, matriculados nos cursos de Redes de Computadores, Direito, Fisioterapia e Psicologia, as estratégias pedagógicas foram planejadas, considerando as necessidades específicas relacionadas à comunicação, organização, socialização e regulação sensorial. As principais ações implementadas foram: incluíram o uso de quadros, gráficos e cronogramas visuais para organização dos conteúdos e prazos.

A linguagem utilizada foi direta, evitando metáforas ou instruções sem contexto claro. Avaliações foram adaptadas para ambientes tranquilos e menos sensoriais, permitindo substituições orais por escritas quando necessário. Nas atividades em grupo, foram definidos papéis claros para cada membro, garantindo estrutura e previsibilidade para o discente com TEA. Recursos sensoriais, como fones de ouvido com cancelamento de ruído e pausas sensoriais em ambientes tranquilos, foram autorizados.

Estas intervenções foram essenciais para promover um ambiente acadêmico mais acessível, estruturado e acolhedor, minimizando as barreiras sensoriais, sociais e comunicacionais frequentemente enfrentadas pelos discentes com TEA. Além disso, favoreceram o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais, impactando diretamente na permanência e no sucesso dos estudantes no ensino superior.

Acompanhamento interdisciplinar

Além dessas ações, o acompanhamento dos discentes PAEE foi realizado de maneira articulada com os profissionais da clínica escola de Psicologia da própria instituição, que prestam atendimento psicológico aos alunos. Essa parceria foi fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas, contribuindo tanto para o suporte emocional e comportamental dos discentes quanto para a mediação de situações acadêmicas, promovendo um desenvolvimento integral.

Considerações Finais

A experiência relatada evidencia que a inclusão no ensino superior demanda ações articuladas, planejadas e continuadas, que envolvem adaptação curricular, recursos tecnológicos, formação docente e acompanhamento interdisciplinar. Apesar dos desafios inerentes, a atuação do Atendimento Educacional Especializado tem promovido avanços significativos no processo inclusivo, reforçando o compromisso da instituição com a diversidade e a equidade no ensino superior.

Referências

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo da inclusão na educação superior. **Revista Conquer**, vol. 1, 2006.

NÓVOA, A. Trecho citado em COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos**. **Holos**, Ano 20, dezembro 2004, p. 30.

O “TEA PLAY” NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Edinelza de Souza Caetano (UNIFESPA)¹

Introdução

O presente estudo analisou as implicações e contribuições do TEA Play, um recurso de tecnologia assistiva, voltado para estudantes do 5º ano do ensino fundamental. O recurso foi desenvolvido no modelo de *Framework*, editável para criação de jogo digital, tendo como base o software PowerPoint, idealizado estrategicamente para apoiar o ensino-aprendizagem de estudantes com TEA. O recurso desenvolvido, culminou das minhas experiências de atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Devido o desempenho dos estudantes no AEE terem sido promissores com a utilização do jogo, foi possível propor nesta pesquisa sua reaplicação no ensino regular, mas especificamente no 5º ano, que é uma fase de transição importante na educação básica. Esse processo deve “ser cuidadoso, devendo ser realizadas adaptações

¹ Mestra em Educação Inclusiva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA. Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia – UNAMA; Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva – UNINTER. Professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEE/SEDUC/PA. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - SEMED/Juruti-PA. E-mail: edinelzacaetano@gmail.com.

necessárias para evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo maiores condições de sucesso aos estudantes” (Brasil, 2017, p. 59).

Acompanhar esse processo na sala de aula no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é desafiador devido suas condições específicas na comunicação e no comportamento, sendo, portanto, necessário estratégias que venham ao encontro de seu processo de aprendizado e desenvolvimento (Orrú, 2019).

Sobre esse aspecto Rodrigues (2016, p. 77), menciona que “a sala de aula é um espaço onde a diversidade e a diferença precisam ser entendidas como elementos construtores do desenvolvimento”. Neste sentido, o jogo digital como recurso de apoio na visão de Ramos e Pimentel (2021, p. 17) “proporciona aprendizagem, à medida que possibilita experiência de aquisição de novos conhecimentos, ou de conhecimentos anteriormente adquiridos”. Dessa forma, o jogo poderá ser uma estratégia docente motivadora para o estudante com TEA, proporcionando desenvolvimento do ensino-aprendizagem que se configura como avanço que para Vygotsky (2007, p. 108), “todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”.

O *Framework* TEA Play é um recurso simples do tipo jogo digital, adaptável, um auxílio para a prática pedagógica de professores de regiões semelhantes onde foi desenvolvido este estudo. Barbosa (2018, p. 63) menciona que “o framework demonstram ser um importante elemento para se garantir ou buscar a eficiência em um jogo educacional digital”, facilita os resultados de um projeto tornando-o mais rigoroso e significativo (Macedo; Souza, 2022). Assim, o referido recurso contribui para que o professor possa construir seu próprio artefato pedagógico, tornando as aulas mais dinâmicas, podendo ser utilizado no ensino comum potencializando o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, facilitando a inclusão dos estudantes.

Objetivos

Esta pesquisa buscou analisar as implicações e contribuições que o TEA Play pode trazer para o ensino-aprendizagem de estudantes com transtornos do espectro autista do 5º ano do ensino fundamental. O caminho trilhado foi identificar a percepção dos professores acerca do jogo TEA Play como recurso pedagógico nas aulas; avaliar o potencial do jogo TEA Play no processo de ensino-aprendizagem; e aperfeiçoar o jogo digital TEA Play como proposta de produto educacional para então criar estratégias para sua divulgação.

Metodologia

O presente estudo consistiu em uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, realizada em escolas da rede pública municipal de Juruti/PA. O estudo teve a seguinte questão norteadora: Quais as implicações e contribuições que o jogo TEA Play pode trazer para o ensino-aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista do 5º ano do ensino fundamental? Para responder as questões norteadoras, foi realizada a Oficina Formativa “Jogos digitais no ensino-aprendizagem: o caso do TEA Play”, com carga horária de oito horas, cujo objetivo foi apresentar o *Framework* TEA Play aos professores. Após a realização da oficina, os professores foram convidados a aplicarem o jogo na sala de aula, para verificação das potencialidades do recurso e conseqüentemente seu aperfeiçoamento. Posterior, foi realizada a entrevista, utilizando como instrumento um questionário semiestruturado. O tratamento dos dados foi feito por meio da Análise de Conteúdo.

Resultados

Com base nos dados obtidos, o estudo mostra que o *Framework* TEA Play teve grande aceitabilidade pelos professores por ser um recurso pedagógico inovador e simples. A maior dificuldade mencionada por alguns participantes foi o manuseio, por exigir um conhecimento básico de informática. Quanto a utilização do recurso no contexto de ensino-aprendizagem, o *Framework* foi avaliado pelos professores como um recurso versátil, adaptável a qualquer componente curricular, possibilitando diversos benefícios como aprendizagem mais ativa, com maior envolvimento dos estudantes, ajudando a potencializar as habilidade sociais como a colaboração, comunicação e trabalho em grupo, além do desenvolvimento cognitivo como a memória, atenção, concentração e a redução de estresse com o uso do lúdico. A proposta do estudo, sugeriu a criação de um manual de utilização do Produto Educacional objetivando reunir informações específicas do recurso, além de informações adicionais como vídeos de instruções armazenados em um arquivo de nuvem que podem ser acessadas por meio da leitura do QR Code.

Considerações Finais

Em virtude dos argumentos apresentados, conclui-se que embora tenhamos avanços nas pesquisas no cenário educacional voltadas ao ensino-aprendizagem dos

estudantes com TEA, ainda assim, não se esgotam os estudos. A versatilidade do *Framework*, abre um leque de possibilidades que vão desde a edição, adaptação e aplicação no contexto educacional, devendo seu uso estar em consonância com os objetivos de aprendizagem. Neste sentido, ficou evidente que o nível de habilidades e conhecimento dos recursos tecnológicos de suporte, podem influenciar na edição do TEA Play, limitando seu uso em sala de aula. Mas, é possível que tais dificuldades minimizassem à medida que vai sendo usado. Com isso, entendo que da forma como o *Framework* foi estruturado não está acabado, podendo outros estudos surgirem, ou até mesmo atualização deste produto para uma nova versão, abrindo novas possibilidades para potencializar não só o ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, mas proporcionar novos olhares a respeito da possibilidade do professor ser o idealizador do seu próprio recurso educacional.

Referências

BARBOSA, J. F. R. **PlayEduc**: um framework conceitual para desenvolvimento de jogos educacionais digitais. 2018. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Software) - Instituto Metr pole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educa o   a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

MACEDO, M.; SOUZA, M. R. de. Teoria, modelos e frameworks: conceitos e diferenças. *In: Anais do XII Congresso Internacional de Conhecimento e Inova o – Ciki*, 2022.

ORRÚ, S. **Aprendizes com autismo**: Aprendizagem por eixo de interesse espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

RODRIGUES, I. E. (Org.). **Educa o Inclusiva**. Um desafio para o século XXI. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ROMEU, G. Análise e Interpreta o de dados de pesquisa qualitativa. *In: DESLANDE, S. F.; ROMEU, G.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-106.

VYGOTSKY, L. S. **A forma o social da mente**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DO DISCURSO À PRÁTICA: CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO MUNDO LABORAL

Jamilly Silva de Oliveira¹

Amanda Beatriz da Silva Araújo²

Gilma da Silva Pereira Rocha³

Introdução

O debate sobre inclusão social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente após a criação de legislações que asseguram direitos fundamentais. Entre os avanços legais, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua utilização em contextos educacionais e profissionais. Soma-se a isso o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a obrigatoriedade da igualdade de oportunidades em diferentes áreas sociais, incluindo o mercado de trabalho.

Apesar desses avanços, a realidade da comunidade surda ainda se encontra distante do que está previsto em lei. Em diversos municípios brasileiros, inclusive em Santarém (PA), a participação de pessoas surdas em empregos formais permanece limitada. Isso ocorre porque as legislações, embora abrangentes, não possuem mecanismos de fiscalização e acompanhamento eficazes. Muitas empresas cumprem parcialmente as exigências legais, contratando pessoas com deficiência de forma simbólica ou apenas para atender cotas, sem proporcionar condições adequadas de acessibilidade e desenvolvimento profissional.

Essa situação gera um paradoxo: de um lado, o discurso político e institucional proclama a importância da inclusão; de outro, a prática revela barreiras persistentes que limitam a plena cidadania da pessoa surda. Nesse contexto, este estudo busca analisar criticamente as contradições entre o discurso legal e a realidade vivenciada pelos sujeitos

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade da Amazônia-UNAMA-Santarém. Email: silvajamilly411@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES). Email: araujobeatriz.stm@gmail.com

³ Doutora em Educação pela ULBRA. Mestra em Educação pela UFOPA. Professora do Centro Universitário da Amazônia (UNAMA). Orientadora. Email: rochagsp@gmail.com

surdos no mundo do trabalho, trazendo reflexões sobre pertencimento, equidade e valorização da diferença.

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente a inserção da pessoa surda no mundo laboral, discutindo as contradições entre o discurso legal e a prática efetiva.

Como objetivos específicos, busca-se:

- a) identificar as principais barreiras enfrentadas por pessoas surdas no mercado de trabalho;
- b) compreender a percepção da comunidade surda acerca das políticas públicas e práticas empresariais;
- c) discutir alternativas que possam promover equidade, pertencimento e valorização da diferença;
- d) refletir sobre a necessidade de uma abordagem crítica ao conceito de inclusão, indo além da lógica das cotas e da integração superficial.

Método

A pesquisa possui caráter qualitativo, fundamentada na análise das experiências relatadas por sujeitos surdos em diálogo com a literatura especializada. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa se ocupa do universo de significados, crenças e valores, não se restringindo apenas a dados numéricos.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, incluindo legislações, artigos e estudos recentes sobre inclusão, surdez e mercado de trabalho. Em seguida, aplicou-se um questionário semiestruturado a quatro sujeitos surdos residentes em Santarém (PA), todos com alguma experiência em ambientes laborais, formais ou informais. Os questionários abordaram percepções sobre processos seletivos, permanência no trabalho, preconceito, acessibilidade e políticas públicas.

A opção metodológica por um estudo de campo qualitativo buscou articular teoria e realidade local, permitindo compreender como as leis são (ou não) efetivadas no dia a dia de trabalhadores surdos.

Resultados e Discussões

Os dados evidenciam que a principal barreira enfrentada pelas pessoas surdas no mercado de trabalho é a falta de acessibilidade comunicacional. Em muitas empresas e

instituições, não há intérpretes de Libras, o que compromete desde o processo seletivo até a permanência no emprego. Além disso, o preconceito e o capacitismo persistem, limitando as oportunidades de contratação e valorização profissional.

Segundo relatos dos participantes, há uma sensação constante de exclusão e de não pertencimento, o que impacta negativamente sua autoestima e motivação para buscar novas oportunidades. Um dos participantes afirmou que, mesmo com formação técnica, foi recusado em várias entrevistas por “dificuldade de comunicação”, sem que alternativas fossem oferecidas. Esse aspecto também é ratificado por Bendi e Barreiro (2022, p.06) que em seu artigo:

Especialmente no caso dos surdos, incluí-los no mercado de trabalho requer algumas particularidades, dentre as quais, destacamos, por exemplo, a importância de se contratar tanto intérpretes para facilitar a comunicação entre os pares, bem como promover cursos de Libras obrigatórios para os demais funcionários que não são deficientes (Bendi; Barreiro, 2022, p. 06).

Outra participante da pesquisa reforçou que, em Santarém, a maioria das pessoas surdas atua no trabalho informal, por falta de acesso digno ao mercado formal. Não existem, segundo ele, políticas locais voltadas especificamente para a realidade dessa população. Existem as legislações nacionais, mas há necessidade de fiscalização para saber se contemplam as cotas estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão e também na Lei de Cotas nº 8213, de 1991. Nessa lei estabelece no artigo 93:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados, 2%; II - de 201 a 500, 3%; III - de 501 a 1.000, 4%; IV - de 1.001 em diante, 5%. (Brasil, 1991).

De acordo com dados do Instituto Locomotiva (2022), apenas 37% das pessoas com deficiência auditiva estão empregadas no Brasil. Esse número evidencia um problema estrutural e sistemático que vai além das cotas: trata-se da ausência de condições reais para o exercício pleno da cidadania.

Essas constatações encontram respaldo em estudos como o de Soares (2019), que evidencia os desafios enfrentados por profissionais com deficiência diante de ambientes corporativos despreparados, tanto no aspecto estrutural quanto atitudinal. A autora destaca que, sem ações efetivas de inclusão e acessibilidade, a permanência no emprego se torna tão difícil quanto o ingresso. Além disso, os dados do Instituto Locomotiva (2022) reforçam que a baixa empregabilidade das pessoas com deficiência auditiva está

diretamente relacionada à ausência de políticas públicas eficazes e de práticas empresariais inclusivas.

Com base nos dados históricos e legais apresentados, bem como nas entrevistas realizadas com trabalhadores surdos, torna-se evidente que a inclusão desses profissionais no ambiente corporativo, embora determinada por lei, mas que nos aponta está longe de ser plenamente efetivada. Diante disso, destaca-se a importância da fiscalização, especialmente no que diz respeito à contratação de intérpretes de Libras, que são essenciais para oferecer suporte em atividades cotidianas de trabalho, como reuniões, treinamentos e momentos de escuta sobre as dificuldades enfrentadas por esses colaboradores. Essa medida é fundamental para promover melhorias em sua rotina profissional e garantir um diálogo efetivo e produtivo com os demais membros da equipe.

Em síntese, os resultados indicam: barreiras comunicacionais ao longo de todo o ciclo laboral; atitudes capacitistas que afetam acesso, permanência e progressão; déficit de políticas e práticas institucionais (intérpretes, formação das equipes, materiais e fluxos acessíveis); necessidade de fiscalização mais efetiva da legislação vigente. Esses achados dialogam com a discussão teórica mobilizada no trabalho e reforçam que não basta a inclusão formal: é preciso garantir pertencimento e condições materiais para o exercício pleno da cidadania no trabalho

Conclusões

A análise demonstra que, embora o Brasil possua legislações avançadas, a inclusão da pessoa surda no mundo do trabalho ainda enfrenta limitações estruturais. O discurso inclusivo, amplamente defendido por políticas públicas, não se materializa em condições reais de pertencimento e equidade.

Superar essas contradições exige mais do que a existência de leis. É necessário implementar ações concretas, como a contratação de intérpretes de Libras em empresas, a oferta de cursos de capacitação bilíngue, a fiscalização rigorosa da Lei de Cotas e o incentivo à formação de gestores sensíveis à diversidade. Além disso, é fundamental fortalecer a educação bilíngue desde a infância, para que a pessoa surda desenvolva plenamente sua identidade linguística e cultural, sem que isso seja visto como obstáculo em sua vida profissional.

Mais do que cumprir cotas legais, trata-se de assegurar à comunidade surda o direito de exercer sua profissão com autonomia, reconhecimento e respeito. O verdadeiro avanço se dará quando a diferença for compreendida como potência, e não como

limitação. Nesse sentido, este estudo reforça a importância da escuta ativa das vivências da comunidade surda e da valorização de suas experiências, como condição indispensável para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Referências

BEDIN, M. C.; BARREIRO, S. N. Surdos no mercado de trabalho: inclusão excludente ou exclusão includente? *In: XIII FATECLOG – Os impactos das novas demandas pós-pandemia nos sistemas logísticos das organizações*. Mauá, FATEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **Apenas 37% das pessoas com deficiência auditiva estão empregadas no Brasil**. TV Brasil, 2022. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil-apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados>. Acesso em: 21 maio 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SOARES, E. B. Inclusão de profissionais com deficiência no trabalho: desafios para a Gestão de Recursos Humanos. **Gestão & Produção**, v. 26, n. 3, e 2871, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/gp/a/TtcTkNNfVFDKNGHsTkSK7PQ/?lang=en>. Acesso em: 21 maio 2025.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: PRÁTICAS COLABORATIVAS EM ESCOLA INTEGRAL DE SANTARÉM-PA

Tássia Lourena Ferreira Gomes (UFOPA)¹

Hergos Ritor Froes de Couto (UFOPA)²

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Orcid id: <https://orcid.org/0009-0007-0639-0555>; E-mail: lthassia475@gmail.com

² Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (FADEUP). Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Brasil, e líder do GEPCORPAMA. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0101-4012>; E-mail: hergos@hotmail.com

Introdução

Promover práticas pedagógicas inclusivas requer ação coletiva e uma concepção integral do estudante, articulando teoria e prática nas dimensões cognitiva, afetiva, motora e social (Nóbrega, 2009). A fenomenologia de Merleau-Ponty compreende o corpo como sujeito da aprendizagem e mediador das relações (Merleau-Ponty, 2018). Na mesma direção, Moreira, Chaves e Simões (2017) destacam a corporeidade como integração entre dimensões naturais e culturais.

No cotidiano escolar, a inclusão não se sustenta apenas em iniciativas pedagógicas isoladas, mas depende de condições institucionais e da colaboração entre a Educação Especial e o Ensino Regular. As políticas públicas oferecem diretrizes, mas sofrem influência de contextos locais, o que exige estratégias que respeitem a diversidade e ampliem a participação discente (Pinheiro, 2014).

Objetivo

O objetivo deste relato de experiência foi analisar criticamente as práticas colaborativas desenvolvidas entre a professora de Educação Especial e os docentes do Ensino Médio em regime integral, considerando o planejamento pedagógico conjunto, a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as formações internas, à luz da corporeidade, com foco na promoção da inclusão escolar no contexto amazônico.

Método

O estudo foi desenvolvido no primeiro semestre de 2025, em uma escola estadual de tempo integral localizada em Santarém (PA). Participaram dez docentes do Ensino Médio e uma professora de Educação Especial recém-integrada, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) de quatorze estudantes: treze diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um com altas habilidades/superdotação.

O AEE constituiu-se como espaço de mediações individualizadas e de elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas, apoiado em registros semanais organizados em fichas individuais. Para fortalecer a participação do corpo docente, foi criada uma pasta digital compartilhada, apresentada em reunião pedagógica, reunindo registros, materiais adaptados, legislação e artigos de apoio, de modo a assegurar o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem e socialização dos estudantes.

A fundamentação metodológica ancorou-se em Nóbrega (2009), que compreende o corpo como núcleo da experiência educativa, e em Merleau-Ponty (2018), cuja fenomenologia da percepção destaca a intersubjetividade como condição para o conhecimento. Nessa mesma perspectiva, Fernandes, Medeiros e Nóbrega (2025) apontam para o papel do processo perceptivo na superação da dicotomia entre sujeito e objeto, reafirmando uma relação dinâmica e interdependente.

Por tratar-se de um relato, a investigação abrangeu apenas um semestre letivo em um contexto escolar específico, envolvendo uma equipe pedagógica restrita. Assim, não se caracteriza como pesquisa empírica generalizável, mas como sistematização de práticas orientadas por referenciais teóricos, com o propósito de compartilhar estratégias e reflexões que possam inspirar experiências em outros contextos educacionais.

Resultados

A colaboração entre a professora de Educação Especial e os docentes do Ensino Médio constituiu o eixo de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Reuniões semanais, observações e planejamento conjunto fortaleceram a integração da equipe pedagógica e possibilitaram flexibilizações curriculares ajustadas às necessidades individuais, assegurando maior coesão didática.

Nesse processo, estudantes com diagnóstico de TEA, antes mais isolados, passaram a inserir-se em atividades coletivas. O AEE configurou-se como espaço de acolhimento e segurança, favorecendo interações, o desenvolvimento de habilidades sociais, a autonomia e a confiança para enfrentar desafios educacionais.

Os resultados também evidenciaram fragilidades: professores relataram insegurança devido à ausência de conteúdos sobre inclusão na formação inicial, além da carência de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados. Ainda assim, as formações internas mostraram-se relevantes para assegurar a confiança docente e fomentar práticas reflexivas.

O referencial da corporeidade revelou-se decisivo ao orientar estratégias que reconhecem o corpo como mediador da aprendizagem e do sentimento de pertencimento, valorizando singularidades. Como apontam Miller e Ferrari (2015), experiências sensoriais, gestos e formas de expressão corporal constituem elementos centrais para a aprendizagem inclusiva em diferentes etapas da educação básica.

Os achados demonstram que a inclusão escolar exige articulação colaborativa, formação continuada e compartilhamento de saberes, aliados ao reconhecimento da

diversidade corporal e cognitiva como fundamento ético-político. Para que esse processo avance, é imprescindível investir em formação docente, recursos adaptados e espaços de diálogo intersetorial. O fortalecimento de redes envolvendo gestores, famílias e comunidade possibilita o alcance das iniciativas e reafirma a escola como espaço plural e acolhedor.

Considerações

O estudo indica que a parceria entre a Educação Especial e o ensino regular, alicerçada em um referencial que valoriza o aluno em sua integralidade, é promocional para inclusão escolar. Avançar nessa direção exige cooperação intersetorial, formação contínua e reconhecimento das singularidades.

A corporeidade, mais que uma abordagem, constitui-se como princípio educativo que compreende o corpo enquanto sujeito da aprendizagem. A inclusão, por sua vez, é um compromisso coletivo que envolve escuta, planejamento e ações sistêmicas. Nessa direção, estudantes com TEA expandiram sua participação e fortaleceram o senso de pertencimento, vivenciando a escola como espaço de relações. Gestos, olhares e movimentos tornaram-se formas legítimas de aprendizagem, revelando que o desenvolvimento contempla não apenas a autonomia, mas também a qualidade de vida e a convivência inclusiva.

Reconhecer o corpo como experiência e linguagem desafia modelos que silenciam as diferenças presentes no contexto escolar, relacionadas às múltiplas formas de aprender, conviver e se expressar. A formação docente, nesse sentido, deve considerar o corpo como produtor de sentidos, aprendendo com as variadas expressões. Cada corpo passa, assim, a ser reconhecido como presença legítima no ambiente escolar, reforçando o compromisso ético e político com a diversidade e a vida.

Referências

FERNANDES, B. E. de M.; MEDEIROS, R. M. N. de; NÓBREGA, T. P. da. A fenomenologia de Merleau-Ponty como horizonte da pesquisa em educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 63, n. 75, p. 1-24, e-37444, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/37444>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MILLER, S. M. C.; FERRARI, M. M. Estratégia de inclusão: resgate da corporeidade no interior das escolas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 336-345, 2015.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, São Carlos, v. 29, n. 50, p. 202-212, 2017.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. rev. Natal: EDUFRN, 2009.

PINHEIRO, D. A educação especial no contexto amazônico: intercorrências políticas, culturais e sociais. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, [S. l.], ano 7, v. XIII, n. 2, p. 78-94, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731922>. Acesso em: 14 ago. 2025.

OFICINAS



OFICINA DE AUDIODESCRIÇÃO

Andrea Simone Colares¹

Maria Aldete de Souza²

Introdução

A acessibilidade comunicacional é um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Nesse cenário, a Audiodescrição (AD) se configura como um importante recurso de mediação, permitindo que pessoas com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), idosos e também aquelas com outros perfis de aprendizagem, como pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), disléxicos, analfabetos, possam acessar conteúdos visuais em diferentes contextos: educacional, artístico, cultural e informativo. A AD promove não apenas o acesso à informação, mas também o exercício pleno da cidadania e da participação social, ao transformar imagens em palavras que possam ser compreendidas por todos, ampliando o entendimento de todos envolvidos no processo.

Diante disso, foi realizada uma oficina de formação com foco em introdução à Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras, no I Encontro Nacional do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI) vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A ação ocorreu durante evento de formação continuada e teve como público-alvo professores, comunidade acadêmica e demais interessados na temática da inclusão educacional. A oficina foi conduzida pelas professoras Andrea Simone Colares e Maria Aldete de Souza, servidoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado Dr. José Tadeu Duarte Bastos (SEDUC/PA).

O objetivo geral da atividade foi promover a compreensão da audiodescrição como ferramenta de acessibilidade e inclusão no contexto educacional e cultural. De forma integrada, buscou-se, especificamente, apresentar os conceitos fundamentais da audiodescrição e sua importância como recurso de acessibilidade; explorar suas aplicações em diferentes tipos de imagens e contextos de suportes visuais (como símbolos, fotografias, obras de arte, memes e eventos ao vivo); incentivar a prática da

¹ Secretaria de Estado de Educação. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: Andrea.colare@escola.seduc.pa.gov.br

² Secretaria de Estado de Educação. Mestrado Profissional em Matemática. E-mail: m.aldetesouza@escola.seduc.pa.gov.br

autodescrição como reconhecimento identitário e forma de expressão; desenvolver habilidades de observação e descrição verbal com foco em clareza, objetividade e neutralidade; estimular a prática da autodescrição como recurso de apresentação pessoal acessível; desenvolver habilidades descritivas nos participantes e sensibilizá-los quanto à importância da linguagem acessível na promoção de uma educação mais inclusiva, valorizando a diversidade e fomentando também a acessibilidade cultural em eventos e produções visuais.

O poema “Ver com palavras”, da autora Livia Maria Vilela de Melo Motta, foi utilizado como recurso poético e simbólico para definir o conceito de audiodescrição. As referências teóricas incluíram as obras "Audiodescrição: transformando imagens em palavras" e "Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo", da mesma autora do poema, bem como o guia "Imagens que se ouvem", de Josélia Neves, e outras publicações voltadas à prática pedagógica, como o material das autoras Ana Carolina Correia Almeida e Maria das Graças Moreira e a apostila de Cláudia Scheer (Fundação Dorina Nowill).

Assim, a oficina cumpriu seu papel não apenas de formação, mas de sensibilização e empoderamento dos participantes quanto ao seu papel na promoção da acessibilidade, da educação inclusiva e do respeito à diversidade sensorial. Sua relevância está ancorada na urgência de práticas pedagógicas inclusivas que considerem a pluralidade dos sujeitos e os direitos de participação plena nos espaços educacionais e culturais. A experiência foi enriquecedora e colaborativa, promovendo reflexão, aprendizado e engajamento dos participantes, além de reforçar o compromisso com uma educação inclusiva, sensível às necessidades de todos os sujeitos.

Metodologia

A metodologia foi baseada em uma dinâmica interativa: cada participante recebeu, ao ingressar na oficina, uma imagem específica, relacionada a um dos conteúdos que seriam abordados. Ao longo das explicações, os participantes eram convidados a realizar audiodescrições dessas imagens, aplicando os conceitos apresentados. Como exemplo, imagens de espelho foram usadas para a autodescrição com um tom criativo e descontraído. Símbolos institucionais, como o do GPEEPI, também foram explorados, assim como paisagens, memes, obras de arte, entre outros.

A oficina foi encerrada com uma atividade especial, envolvendo a audiodescrição de um show musical simulado. Os participantes que receberam imagens relacionadas ao

palco, microfones e instrumentos musicais foram convidados a audiodescrever seus elementos, promovendo o exercício de síntese e clareza.

Resultados e Discussões

A oficina de Audiodescrição promovida pela parceria CAEE/SEDUC e GPEEPI/ICED/UFOPA apresentou resultados extremamente positivos, tanto em termos de participação quanto no alcance dos objetivos propostos. O público foi diverso, incluindo professores das redes estadual e municipal, acadêmicos e outros interessados no tema da acessibilidade comunicacional.

Os participantes demonstraram envolvimento ativo durante as atividades práticas, especialmente nas dinâmicas de descrição das imagens previamente distribuídas. Essa abordagem metodológica contribuiu significativamente.

As discussões revelaram que muitos dos participantes, mesmo atuando na área da educação, ainda desconheciam a amplitude da Audiodescrição e sua relevância para além da deficiência visual, sendo útil também para pessoas com TEA, dislexia, analfabetismo e outros públicos como idosos e aqueles que estão indo a primeira vez aquele local. Esse dado aponta para a urgência de se investir em formações contínuas e práticas inclusivas nos ambientes escolares e culturais.

Outro ponto importante foi a valorização da construção coletiva do conhecimento. A metodologia ativa, aliada ao espaço de troca entre os participantes, favoreceu a sensibilização e despertou o interesse por aprofundamentos futuros. Os relatos espontâneos no encerramento destacaram sentimentos como empatia, descoberta e responsabilidade com a inclusão.

A oficina também evidenciou desafios: entre eles, a limitação de tempo para explorar com maior profundidade todos os tipos de Audiodescrição e a necessidade de continuidade formativa para consolidar as aprendizagens iniciadas.

Em síntese, os resultados apontam que a oficina cumpriu sua missão de apresentar a Audiodescrição de forma acessível, sensível e prática, abrindo caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a formação de multiplicadores da acessibilidade no contexto educacional e cultural.

Imagem 1 – Oficina de Audiodescrição



Fonte: Coordenação do evento

Audiodescrição da imagem: Foto da oficina ministrada pela professora Andrea Colares (mulher cega de pele branca, cabelos curtos a altura dos ombros, usa óculos e camisa verde, está sentada acompanhando os slides pelo notebook) e a professora Maria Aldete (mulher de cabelos grisalhos e presos, usa óculos e blusa branca, está em pé em frente a uma mesa, apresentando os slides da oficina). O ambiente onde ocorre a oficina é uma sala de aula iluminada, com paredes bege e teto branco. No canto da sala, há uma televisão fixa na parede e uma janela por onde entra luz natural. Na mesa, há dois notebooks e o retroprojetores. Em frente a elas, algumas pessoas estão sentadas assistindo, incluindo uma mulher de cabelos longos usando camisa roxa. Na parede, o projetor exibe o slide com o título “Oficina de Audiodescrição” e com logotipos das instituições UEES/SEDUC e ICEB/GPEEPI/UFOPA.

Considerações finais

A oficina de Audiodescrição cumpriu com êxito seus objetivos ao introduzir, de forma prática e reflexiva, os fundamentos e aplicações desse recurso de acessibilidade. Através de uma abordagem sensível e interativa, os participantes puderam vivenciar a importância de transformar imagens em palavras, compreendendo o impacto da audiodescrição na promoção da inclusão social, educacional e cultural.

As atividades desenvolvidas permitiram não apenas a apropriação dos conceitos básicos, mas também despertaram a empatia e o compromisso com a acessibilidade comunicacional. A participação ativa e o envolvimento dos presentes demonstraram que há um interesse real em construir práticas mais inclusivas, especialmente no contexto da educação integral e inclusiva.

Reforça-se, ao final, que oficinas como esta são fundamentais para ampliar a consciência sobre o direito à informação e à cultura para todos, especialmente para pessoas com deficiência. Que este seja apenas o início de novas formações, trocas e ações concretas que valorizem a acessibilidade como um princípio ético, pedagógico e humano.

Referências

ALMEIDA, A. C. C.; MOREIRA, M. das G. **Introdução à audiodescrição em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para a leitura de mundo. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2012.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NEVES, J. **Guia para Produção de Audiodescrição**: imagens que se ouvem. Brasília: MEC/SEESP, 2012.

SCHEER, C. **Audiodescrição**: ver e ouvir com o coração. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2011.

PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Cleiciane Araújo dos Reis (UFOPA)¹

Michella Garcês Camurça Maciel (UFOPA)²

Anna Clara Vasconcelos de Sousa (UFOPA)³

Maria Eduarda de Mendonça Lopes (UFOPA)⁴

Daiane Pinheiro (UFOPA)⁵

Introdução

As transformações no campo educacional nas últimas décadas têm evidenciado a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os papéis dos profissionais da educação diante da diversidade presente nas escolas. No contexto da Educação Inclusiva, torna-se essencial a construção de práticas colaborativas entre professores da sala comum e professores de Educação Especial, a fim de garantir que os estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas tenham acesso ao currículo, participem efetivamente das atividades escolares e desenvolvam seu potencial (Vilaronga; Mendes, 2014).

¹ UFOPA. Discente da pós-graduação (Mestrado em Educação). cianereis29@hotmail.com

² UFOPA. Discente da pós-graduação (Mestrado em Educação). michela.garcez@gmail.com

³ UFOPA. Discente da Graduação de Licenciatura em Pedagogia. Annaclaravasconcelosdesousa@gmail.com

⁴ UFOPA. Discente da Graduação de Licenciatura em Pedagogia. Eduardamendonca525@gmail.com

⁵ Docente da UFOPA, Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa-Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos - (GPEEPI/Ufopa)

O presente trabalho tem como objetivo geral relatar a experiência de uma oficina realizada com professores e estudantes de licenciatura sobre práticas colaborativas para a educação inclusiva, promovida na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Como objetivos específicos, buscou-se: (a) compreender o conceito de práticas colaborativas no contexto da educação inclusiva; (b) refletir sobre o papel dos profissionais da educação na promoção de ambientes de aprendizagem acessíveis e equitativos; (c) desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o trabalho conjunto e o compartilhamento de saberes entre docentes.

Metodologia

A metodologia adotada na oficina pautou-se em uma abordagem participativa e reflexiva, envolvendo momentos expositivos, conversa direcionada, estudos de caso e análise das estratégias elaborada dos casos reais. A oficina foi estruturada em três etapas: a primeira consistiu na introdução teórica sobre os fundamentos das práticas colaborativas e do ensino inclusivo; a segunda, na realização de dinâmicas e simulações de situações pedagógicas colaborativas; e a terceira, na socialização de experiências entre os participantes.

Durante as atividades, buscou-se evidenciar o papel da colaboração como eixo estruturante do processo educativo, conforme propõem Walker e Graff (2022), ao ressaltarem que o planejamento conjunto, a partilha de responsabilidades e a coavaliação entre professores são elementos indispensáveis para o sucesso das práticas inclusivas. O processo foi registrado por meio de anotações reflexivas, relatos orais e registros fotográficos, garantindo uma análise qualitativa dos resultados.

Resultados e Discussões

Os resultados da oficina indicaram que o trabalho colaborativo entre professores é um fator decisivo para o avanço da educação inclusiva. Os participantes destacaram a relevância do diálogo e da escuta ativa como elementos fundamentais para o planejamento e a prática pedagógica compartilhada. As discussões promoveram reflexões sobre o papel de cada profissional na construção de um ambiente de ensino acessível, sensível às diferenças e pautado na cooperação.

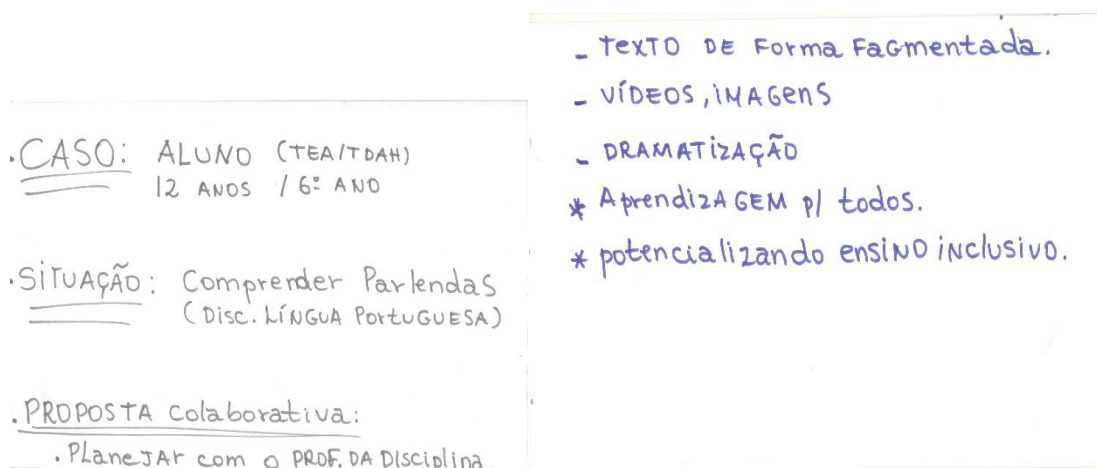
Foi possível observar que a compreensão coletiva sobre as práticas colaborativas contribuiu para superar barreiras atitudinais e institucionais, ampliando o engajamento dos

professores e fortalecendo a inclusão escolar. Em seu artigo Medeiros, Pavão e Picada estabelece que:

Também evidenciou-se que os professores de sala de aula regular demonstram interesse em realizar atividades em parceria com o professor de Educação Especial, bem como essa atitude colaborativa contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos próprios professores, uma vez que permite refletir sobre as formas e tempos do aprender e sobre as estratégias de ensino utilizadas. E ainda, possibilita a reorganização da escola, firmando o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (Medeiros; Pavão; Picada, 2019, p. 9-10).

Aqui em Santarém/PA, esse trabalho em conjunto faz a gente repensar nossas práticas, olhar pros diferentes jeitos e tempos de aprender, e buscar novas estratégias. Além disso, essa proposta de colaboração ajuda a reorganizar a escola, deixando-a mais unida e comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Imagem 1 – Proposta Colaborativa de Caso Real



Fonte: Acervo das autoras.

As experiências relatadas evidenciaram que a formação continuada é um espaço potente para a transformação das práticas docentes, promovendo a troca de saberes e o desenvolvimento profissional.

Considerações finais

As práticas colaborativas, ao promoverem o trabalho conjunto entre professores do ensino regular e da educação especial, constituem-se como um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva. A experiência da oficina demonstrou que o diálogo, a corresponsabilidade e a reflexão coletiva são caminhos para uma atuação pedagógica mais humanizada, equitativa e transformadora. Conclui-se que investir em formações

colaborativas e na construção de espaços de cooperação docente é essencial para consolidar o espaço escolar verdadeiramente inclusivo, comprometido com o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Referências

MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, S. M. de O.; PICADA, Â. B. N. **Consequências da ação entreposta da educação especial com as práticas do ensino colaborativo e articulado**. Eixo: Interculturalidade e diversidade nas ações educacionais. UFSM: Compartilhando Saberes, 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC>. Acesso em: 5 nov. 2025.

WALKER, G. C.; GRAFF, P. **Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 27, fluxo contínuo, e27042, 2022.

OFICINA DE INTRODUÇÃO À LEITURA E ESCRITA DO SISTEMA BRAILLE

Jonathan Rafael Cardoso Guimarães (UFOPA)¹

Daiane Pinheiro (UFOPA)²

Introdução

A oficina de introdução ao Sistema Braille realizado no dia 07 de outubro de 2025, no horário das 14h00min às 18h00min, de forma presencial, no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/Campus Rondon, localizado em Santarém, Pará, Brasil integrou a programação do I Encontro Nacional do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI). A atividade teve como objetivo apresentar fundamentos teóricos e práticos da leitura e da escrita do sistema braille, com foco no contexto da educação escolar. O público participante foi composto

¹ Tradutor e Intérprete de LIBRAS na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) Especialista em Metodologia do Ensino de LIBRAS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI). E-mail: jcardoso.ufopa@gmail.com

² Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI). Maior titularidade. E-mail:

majoritariamente por professores e acadêmicos de cursos de licenciatura, interessados em ampliar conhecimentos e qualificar suas práticas educacionais.

A oficina foi desenvolvida de forma gradual, combinando momentos expositivos, práticas orientadas e atividades de experimentação. Os participantes conheceram os fundamentos do Sistema Braille e realizaram exercícios de escrita com reglete e punção, envolvendo letras minúsculas, maiúsculas, números e sinais acentuados, com apoio de materiais expostos no quadro e em apostila digital. As atividades integraram leitura e escrita, incluindo ditados e leitura tátil coletiva, e foram finalizadas com uma roda de conversa sobre as práticas atuais de leitura e escrita de pessoas com deficiência visual, destacando a evolução do Braille e o uso de tecnologias assistivas no contexto educacional.

As impressões finais indicam que a oficina foi exitosa ao desmistificar o Sistema Braille, permitindo que os participantes compreendessem sua lógica e viabilidade por meio da prática. Observou-se elevado interesse pela continuidade da formação, com demanda por cursos mais aprofundados e pela prática autônoma. A roda de conversa contribuiu para ampliar o entendimento sobre a educação de pessoas com deficiência visual e a necessidade de qualificação docente, evidenciando o potencial da oficina para impactar positivamente as práticas pedagógicas e fortalecer a perspectiva inclusiva no contexto escolar.

Objetivo Geral

Compreender o funcionamento básico da leitura e escrita no sistema Braille.

Objetivos Específicos

Compreender o sistema braille a partir da prática da escrita das letras, números e pontuações em atividades guiadas;

Executar leitura de palavras simples, promovendo compreensão básica em decodificação.

Conhecer as diversas formas atuais de escrita e leitura em Braille utilizada pelos seus usuários.

Metodologia

A oficina foi desenvolvida por meio de uma abordagem prática e progressiva, iniciando-se com a apresentação das regletes e dos punções, instrumentos utilizados para a escrita em Braille. Nessa etapa, foram demonstradas as formas de uso desses materiais e a organização da célula Braille, composta por seis pontos em duas colunas.

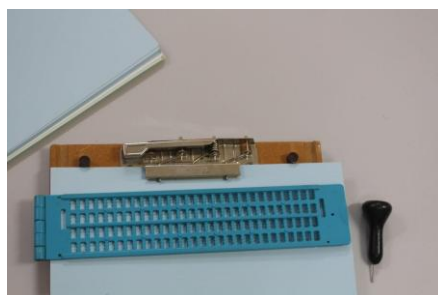
Em seguida, os alunos realizaram a prática de escrita da letra “É”, correspondente aos pontos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, com a finalidade de promover a familiarização com todas as células e linhas da reglete. Durante essa atividade, os participantes tiveram acesso às configurações das letras Braille expostas no quadro e organizadas em uma apostila digital disponibilizada previamente nos smartphones. Posteriormente, foram desenvolvidos exercícios de escrita do conjunto de letras minúsculas de “a” a “j”, acompanhados de ditados de palavras curtas. As atividades avançaram de forma gradual para os conjuntos de letras “k” a “t” e “u” a “z”, com exercícios sistemáticos de escrita e ditados específicos para cada grupo.

Na preparação para a atividade final, foram praticadas pelos alunos as letras (acentuadas e maiúsculas) e os números, sendo eles necessários para a realização da etapa conclusiva. Na atividade final, os participantes registraram o nome completo e a data de nascimento em formato numérico, respeitando as convenções do Sistema Braille. Em seguida, os registros foram submetidos à leitura pelos colegas, favorecendo a decodificação coletiva. Ao término das atividades práticas, realizou-se uma roda de conversa voltada à apresentação e discussão das práticas contemporâneas de leitura e escrita utilizadas por pessoas com deficiência visual, incluindo a evolução do sistema Braille e o uso de tecnologias assistivas no contexto educacional.

Resultados e Discussões

A abordagem prática adotada ao longo da oficina favoreceu a compreensão básica do sistema Braille, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia inicial dos participantes nos processos de leitura e escrita. A manipulação dos materiais possibilitou que os alunos compreendessem a lógica da organização das células Braille, superando concepções prévias que associavam o sistema a uma prática excessivamente complexa.

Figura 1 – Reglete e punção utilizados na escrita Braille



Fonte: Elaborado pelo autor.

O trabalho progressivo com letras minúsculas, maiúsculas, numerais e sinais de acentuação contribuiu para o aprimoramento da precisão e da ortografia em Braille, refletindo em maior segurança durante a produção individual e nas atividades de leitura. Observou-se que a integração entre leitura e escrita, aliada à decodificação, fortaleceu a confiança dos participantes e estimulou a troca de conhecimentos.

Figura 2 - Alunos praticando a escrita Braille



Fonte: Elaborado pelos autores.

A roda de conversa ampliou a compreensão dos participantes acerca da educação de pessoas com deficiência visual, evidenciando a importância das tecnologias assistivas e de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Esse momento favoreceu reflexões sobre o papel do professor e sobre a necessidade de formação continuada, especialmente considerando que a maioria dos participantes atua ou atuará na docência, indicando potencial impacto nas práticas pedagógicas futuras.

Considerações finais

A oficina alcançou de forma satisfatória os objetivos propostos. Ao longo das atividades, foi possível perceber que os participantes desmistificaram a ideia de que o Sistema Braille constitui uma prática excessivamente complexa, compreendendo, a partir da experiência prática, que sua lógica é acessível e guarda semelhanças com a escrita cursiva da língua portuguesa. A abordagem introdutória favoreceu a compreensão de que o aprendizado do Braille pode ocorrer de maneira contínua e progressiva, o que despertou significativo interesse dos alunos em participar de formações com maior carga horária e caráter mais aprofundado. Nesse sentido, muitos manifestaram, inclusive, o desejo de adquirir a reglete para realizar práticas autônomas e ampliar o domínio da leitura e da escrita nesse sistema.

A roda de conversa também se mostrou um momento formativo relevante, pois possibilitou o diálogo sobre a educação de pessoas com deficiência visual, os

atendimentos educacionais necessários e as condições pedagógicas adequadas para esse público. Observou-se que os participantes demonstraram interesse em buscar qualificação profissional para melhor atender estudantes com deficiência visual em seus contextos escolares. Ficou evidente que, antes da oficina, muitos desconheciam aspectos fundamentais relacionados às práticas educacionais voltadas a esse público, o que reforça a importância dos conhecimentos compartilhados. Considerando que a maioria dos participantes é composta por professores e acadêmicos de cursos de licenciatura, avalia-se que a oficina contribuiu de maneira significativa para a ampliação de perspectivas e para a possibilidade de transformação das práticas pedagógicas futuras, fortalecendo uma educação mais inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018.

FERREIRA, E. de M. B. **Sistema Braille: simbologia básica aplicada à língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2015.

PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO NO CENÁRIO ARTÍSTICO

Carina da Silva Mota (UFOPA)¹

Igor Ezequiel dos Santos Picanço (UFOPA)²

Introdução

O presente estudo é resultante da oficina intitulada “*Práticas de interpretação no cenário artístico*” e tem como foco a discussão sobre a tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos artísticos. Parte-se do entendimento de que a Libras constitui o principal meio de comunicação e expressão das pessoas surdas, configurando-se como uma língua plena, dotada de estrutura própria, visualidade e potencial expressivo capaz de abarcar diferentes gêneros discursivos, inclusive os artísticos.

¹ Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Doutora em Linguística; Email: prof.calsb@gmail.com.

² Graduado do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Estudante de Mestrado em Educação – UFOPA; Email: igor.e.picanco@gmail.com

A oficina teve como objetivo geral apresentar e problematizar possibilidades de tradução e interpretação no âmbito artístico, tomando o gênero musical como eixo central para o desenvolvimento da expressividade corporal e da teatralização em Libras. Como objetivos específicos, buscou-se: refletir sobre a importância da experiência cultural como mediadora da compreensão dos discursos; identificar elementos culturais, históricos e sociais que influenciam a construção de sentidos e os processos interpretativos; e analisar a música “*Garçom*”, de Reginaldo Rossi³, construindo sentidos culturais e tradutórios do português para a Libras. A escolha do gênero musical justifica-se por sua forte carga simbólica, emocional e social, o que exige do tradutor-intérprete sensibilidade estética e domínio expressivo para além da equivalência linguística.

É perceptível que os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) enfrentam inúmeros desafios em sua atuação profissional, uma vez que transitam por diferentes esferas sociais, como os contextos educacional, hospitalar, religioso, jurídico e cultural. Trata-se de uma atividade que demanda elevado grau de concentração, preparo técnico, resistência física e envolvimento emocional, configurando-se como um trabalho complexo e, muitas vezes, extenuante. No campo artístico, tais desafios são potencializados, pois o intérprete precisa lidar com discursos marcados pela subjetividade, pela estética e pela expressividade, elementos que não se traduzem de forma literal.

O uso das manifestações artísticas — como a dança, a música e o teatro — tem se apresentado como potente estratégia de inclusão social e cultural da comunidade surda. Nesse contexto, observa-se uma participação cada vez mais significativa dos profissionais TILS, que passam a atuar como mediadores do acesso às produções culturais, garantindo a presença e a permanência de pessoas surdas em ambientes que promovem espetáculos e eventos artísticos, tanto no espaço acadêmico quanto fora dele. Essa atuação amplia o alcance das práticas culturais e contribui para a efetivação do direito à acessibilidade cultural.

Ao tratar dos diferentes campos de atuação dos TILS, Fomin (2018) destaca que esses profissionais enfrentam desafios específicos decorrentes da natureza intermodal do processo tradutório, uma vez que lidam com línguas de modalidades distintas. Segundo a autora:

³ Disponível em: <https://share.google/YLM4GcyhFpDUzVza9>.

Nelas, enfrentam diariamente desafios de tradução e de interpretação interlingual intermodal, pois tanto na tradução como na interpretação lidam com um par linguístico em que uma das línguas é de modalidade oral-auditiva (língua oral) e a outra de modalidade gesto-visual (língua de sinais) (Fomin, 2018, p. 143).

A autora ressalta ainda que toda tradução interlingual envolve uma “teia complexa de relações”, mas que, no caso dos textos artísticos, essas dificuldades se ampliam, pois devem ser considerados aspectos que extrapolam as trocas linguísticas e culturais imediatas, envolvendo “a história do texto, seu impacto na vida social e os efeitos de sentido que desencadeia” (Fomin, 2018, p. 143). Nessa mesma direção, Pavis (2015, p. 124) enfatiza a especificidade da linguagem teatral ao afirmar que se trata de uma “enunciação própria do teatro: a de um texto proferido pelo ator, num tempo e lugar concretos, dirigido a um público que o recebe no fundo de um texto e de uma encenação”, o que demanda atenção redobrada por parte dos TILS para que o sentido poético da obra não seja anulado no processo de tradução.

Ao abordar a relação entre teatro e surdez, Nascimento *et al.* (2011) alertam para a necessidade de romper com visões assistencialistas ou terapêuticas, destacando o teatro como espaço legítimo de expressão cultural da comunidade surda. Conforme afirmam os autores:

Unir teatro e surdez é uma proposta desafiadora, pois o teatro não está para o surdo como uma função terapêutica ou um mero entretenimento. [...] Acima de tudo, veem o teatro como um espaço para manifestar a sua cultura, mostrando como acontece a discriminação para com seu grupo social (Nascimento *et al.*, 2011, p. 526).

Dessa forma, emerge o interesse em apresentar à comunidade acadêmica e cultural as dificuldades enfrentadas pelos TILS em contextos artísticos, bem como a relevância de sua presença nesses espaços, que viabiliza acessibilidade e inclusão para pessoas surdas, seja como artistas, seja como público. Além disso, tais práticas proporcionam momentos de fruição estética e lazer, aspecto historicamente reconhecido como constitutivo do teatro, uma vez que, como afirma Reverbel (1989, p. 80), “o teatro tem a função de divertir instruindo”.

No campo da Libras, ainda é recorrente a concepção de tradução associada a uma atuação estática e funcional, restrita à transposição de conteúdos entre línguas. No entanto, o espetáculo artístico configura-se como uma construção estética complexa, na qual movimentos, expressões e corporalidade assumem papel central. O “dar vida” teatral implica escolhas tradutórias que interferem diretamente nos sentidos do texto, conforme

observa Ferreira (2017), ao destacar que elementos como entonação, gestualidade, movimentação espacial, figurino, cenário, iluminação e música compõem a encenação e influenciam a interpretação.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os sentimentos e expressões presentes na apresentação teatral sejam traduzidos com clareza e fidelidade estética para o público surdo. Silva Neto (2017) compreende o intérprete em ambiente artístico como um tradutor que necessita mobilizar elementos linguísticos e teatrais para transpor, de forma enfática, os sentidos construídos na língua portuguesa para a Libras. Tal perspectiva dialoga com Strazzacapa (2001, p. 69), ao afirmar que “o indivíduo age no mundo através de seu corpo”, sendo o movimento corporal um elemento central para a comunicação, a aprendizagem e a experiência estética.

Assim, ao descobrir as potencialidades expressivas de seu próprio corpo, o sujeito torna-se capaz de vivenciar a arte não apenas como receptor, mas como criador, desenvolvendo dimensões emocionais, intelectuais e críticas. É nessa perspectiva que este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da atuação dos TILS em espetáculos artísticos, destacando seu papel na tradução e interpretação sem anular a linguagem poética da obra, bem como evidenciando as múltiplas dificuldades inerentes a esse campo de atuação. Conforme sintetiza Fomin (2018, p. 161), “a interpretação para uma língua de sinais na esfera teatral exige desses profissionais a consciência da indissolubilidade do texto verbal com o texto visual”, além de elevada capacidade criativa, para que os espetáculos se tornem acessíveis, inclusivos e esteticamente significativos para públicos surdos e ouvintes.

Metodologia

A oficina foi iniciada por meio de um processo acolhedor destinado a favorecer a constituição de um ambiente colaborativo, dialógico e sensível às experiências culturais e linguísticas de cada participante. Esse momento preliminar teve por objetivo criar condições favoráveis para a interação e a escuta mútua, considerando a aprendizagem como prática socialmente mediada pelas relações e pelo contexto cultural.

Na sequência, procedeu-se à apresentação detalhada da proposta da oficina, com a explicitação dos objetivos, da temática central e da importância da tradução e interpretação no cenário artístico, especialmente no uso da música como gênero discursivo. Tal apresentação visou alinhar expectativas, sensibilizar os participantes quanto aos desafios e às possibilidades inerentes à atuação tradutória em contextos

comunitários e artísticos, e situá-los quanto aos princípios que orientariam o desenvolvimento das atividades.

Posteriormente, realizou-se a explanação dos fundamentos teóricos que ampararam a realização da oficina, enfatizando conceitos relativos à experiência cultural, às práticas tradutórias e à expressividade corporal na mediação artística. Nessa etapa, foram discutidos aspectos linguísticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais, bem como a articulação entre linguagem, corpo e performance, de modo a fornecer elementos que permitissem contextualizar, discutir e problematizar a atuação em contextos de interpretação artística.

Em continuidade, foi realizada uma dinâmica de integração e ativação corporal, na qual os participantes foram convidados a experimentar coletivamente uma atividade criativa. Organizados em círculo, cadaicineiro recebeu um objeto simples, cujo formato instigava à ressignificação simbólica, de modo a estimular a criatividade, a imaginação e a expressividade corporal. Essa atividade teve por finalidade preparar os participantes para os processos de tradução e interpretação que seriam realizados posteriormente, ressaltando o corpo como instrumento de produção de sentidos.

Após essa fase preparatória, procedeu-se à apresentação da música selecionada, com o objetivo de provocar uma escuta atenta e sensível. Os participantes foram orientados a realizar a leitura e a análise da letra na língua portuguesa, organizando-a em parágrafos para identificação e compreensão dos sentidos explícitos e implícitos, bem como dos elementos sociais, históricos e culturais presentes no discurso musical. Essa etapa pretendeu favorecer uma compreensão crítica e contextualizada do objeto artístico em análise.

Finalmente, os participantes foram convocados a realizar a construção de sinais e formas de expressão em Língua Brasileira de Sinais a partir das reflexões e análises realizadas. Cada indivíduo foi instigado a produzir, apresentar e avaliar sua própria concepção de tradução e interpretação, incorporando os elementos sociais e culturais atribuídos ao texto em português e articulando-os à expressão corporal e teatralizada em Libras. Esse processo possibilitou a comparação e reflexão sobre diferentes estratégias tradutórias, evidenciando a centralidade da experiência cultural e da expressividade corporal na construção de sentidos em contextos artísticos.

Resultados e Discussões

A oficina contou com a participação de quinze pessoas, dentre as quais cinco eram surdas, configurando um espaço formativo bilíngue e intercultural que favoreceu trocas significativas entre diferentes experiências linguísticas, culturais e corporais. A presença concomitante de participantes surdos e ouvintes possibilitou a constituição de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual a Libras e a língua portuguesa circularam de forma dinâmica, revelando tensões, negociações e complementaridades próprias dos processos tradutórios em contextos artísticos. Tal configuração contribuiu para ampliar a compreensão acerca da tradução e interpretação não apenas como prática técnica, mas como ação cultural situada, atravessada por identidades, memórias e experiências sensoriais distintas.

Ao longo das atividades propostas, observou-se que a interação entre participantes surdos e ouvintes favoreceu a construção coletiva de reflexões sobre os limites das traduções estritamente literais, especialmente quando aplicadas ao gênero musical. As discussões evidenciaram que a transposição direta de estruturas linguísticas do português para a Língua Brasileira de Sinais mostrou-se insuficiente para dar conta da complexidade semântica, estética e afetiva presente nas letras analisadas. Nesse sentido, os participantes passaram a problematizar a necessidade de recorrer a estratégias tradutórias que considerassem não apenas o conteúdo verbal, mas também os elementos simbólicos, emocionais e culturais que constituem o discurso musical.

Durante o desenvolvimento da oficina, os participantes foram constantemente instigados a refletir sobre alternativas de tradução e interpretação, o que resultou em um deslocamento gradual de abordagens mais estruturais para propostas interpretativas mais expressivas e performáticas. Esse movimento permitiu evidenciar a centralidade do corpo como elemento constitutivo da produção de sentidos em Libras, sobretudo no contexto artístico. Aspectos como o uso do espaço de sinalização, a intensidade e a direção dos movimentos, as expressões faciais e a corporalidade como um todo passaram a ser reconhecidos como recursos fundamentais para a construção de interpretações mais coerentes e sensíveis ao texto de origem.

As análises realizadas a partir das apresentações individuais e coletivas revelaram que a expressividade corporal assume papel decisivo na mediação entre o texto em língua portuguesa e sua interpretação em Libras. Os participantes demonstraram compreender que, no contexto musical, a tradução não se limita à transmissão de informações, mas envolve a recriação de atmosferas, emoções e ritmos, demandando do tradutor-intérprete

um posicionamento ativo e criativo. Tal compreensão reforça a ideia de que a interpretação artística em Libras exige um engajamento estético que articula linguagem, corpo e emoção de forma indissociável.

Outro aspecto relevante observado diz respeito ao fortalecimento da percepção do tradutor-intérprete como mediador cultural. As discussões evidenciaram que as escolhas tradutórias realizadas pelos participantes estavam diretamente relacionadas às suas vivências, repertórios culturais e compreensões sobre a cultura surda e ouvinte. Esse dado aponta para a compreensão de que traduzir no âmbito artístico implica decisões éticas e políticas, uma vez que o intérprete seleciona, enfatiza e reelabora sentidos, influenciando diretamente a experiência estética do público surdo.

Além disso, a oficina possibilitou que os participantes reconhecessem a importância do processo reflexivo no ato tradutório. Ao analisar, comparar e discutir diferentes propostas de interpretação para a mesma música, tornou-se evidente que não existe uma única tradução possível, mas múltiplas leituras e construções de sentido, todas atravessadas pelo contexto sociocultural em que são produzidas. Essa constatação contribuiu para ampliar a compreensão da tradução e interpretação em Libras como práticas abertas, dinâmicas e situadas, especialmente quando inseridas no campo artístico.

De modo geral, os resultados indicam que a vivência proposta pela oficina contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura crítica e sensível em relação aos processos de tradução e interpretação em contextos artísticos. A experiência evidenciou que a incorporação consciente da expressividade corporal amplia as possibilidades tradutórias, potencializando a construção de sentidos mais alinhados aos aspectos culturais, sociais e afetivos presentes no texto de origem. Assim, a oficina reforça a compreensão de que a tradução artística em Libras constitui um espaço privilegiado de criação, mediação cultural e produção de experiências estéticas acessíveis à comunidade surda.

Considerações finais

Conclui-se que a atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em contextos artísticos demanda um conjunto ampliado de competências que ultrapassam o domínio linguístico *stricto sensu*. A prática interpretativa nesse cenário exige a articulação clara e expansiva dos sinais, aliada à projeção adequada no espaço de sinalização, de modo a potencializar a compreensão do público e a expressividade do discurso sinalizado. Diferentemente de contextos institucionais ou formais, o gênero

artístico convoca o intérprete a mobilizar recursos expressivos que dialoguem com a estética da obra, respeitando seus ritmos, emoções e intencionalidades comunicativas.

Nesse sentido, a natureza performativa da arte impõe ao TILS a necessidade de exercer maior liberdade criativa, compreendida não como improvisação descompromissada, mas como escolha consciente e eticamente orientada. O uso intencional do exagero expressivo, quando adequado, mostrou-se um recurso fundamental para intensificar emoções, ações e sentidos presentes na obra interpretada, especialmente em textos musicais e dramáticos. Tal estratégia contribui para aproximar a experiência estética do público surdo daquela vivenciada pelo público ouvinte, reforçando o princípio da acessibilidade cultural como direito e não como concessão.

A maximização da articulação dos sinais em Libras revelou-se particularmente relevante no detalhamento de cenas, personagens e elementos narrativos mencionados nos roteiros analisados. Ao longo dos processos de tradução, ensaio e apresentação, observou-se que os TILS realizam constantes escolhas quanto ao grau de dramaticidade da sinalização, alternando entre sinais mais contidos ou mais expansivos conforme as exigências do texto, do gênero artístico e do contexto de apresentação. Essas decisões evidenciam que a interpretação artística em Libras é marcada por um processo reflexivo contínuo, no qual o intérprete avalia os efeitos de sentido produzidos por suas escolhas expressivas.

No caso específico da interpretação de textos dramáticos, destacou-se a necessidade de frequentes trocas de papéis e caracterizações, permitindo que os personagens sejam claramente delimitados em suas ações, emoções e estados de humor. Essa dinâmica exige do TILS domínio do uso do espaço de sinalização, clareza na alternância de perspectivas e precisão nas expressões faciais e corporais, elementos que conferem à sinalização um caráter fortemente teatral e visual. Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser apenas suporte da língua e passa a assumir protagonismo como instrumento semiótico fundamental na construção da narrativa.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a prática interpretativa em contextos artísticos reafirma a Língua Brasileira de Sinais como uma língua plenamente capaz de expressar complexidade estética, emocional e narrativa. Ao mesmo tempo, evidencia-se o papel do Tradutor e Intérprete de Libras como mediador cultural e artístico, responsável por articular linguagens, culturas e experiências sensoriais distintas. Assim, a atuação do TILS no campo artístico contribui não apenas para a acessibilidade comunicacional, mas também para a ampliação do acesso da comunidade

surda às manifestações culturais, fortalecendo seu protagonismo e sua participação plena nos espaços de produção e fruição artística.

Referências

FOMIN, C. **Verbo-Visualidade e seus efeitos na interpretação em LIBRAS no teatro**. São Paulo. Editora: Bakhtiniana, 2018.

FERREIRA, A. M. de A. Traduzir À petites pierres de Gustave Akakpo: a escrita heterogênea e a questão dos provérbios. **Cadernos de Tradução**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 71-91, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n3p71>. Acesso em 15 ago. 2025.

NASCIMENTO, A. C. A.; BRITO, J. L.; FARIAS, R. da M. Artes Cênicas na Escola Bilíngue: a importância do teatro nos processos educacionais de estudantes surdos. *In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2011.

SILVA NETO, V. S. **A formação de tradutores de teatro para libras: questões e propostas**. Dissertação de Mestrado. Distrito Federal, 2017.

PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**. Tradução Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: editora: Perspectiva, 2015.