

2025 | Edição 1 | Vol. 6



Revista

Maiêutica

INCLUSIVA



Apresentação

A Revista Maiêutica Inclusiva, em seu Volume 6, Edição 1, reafirma seu compromisso institucional da Uniasselvi com a pesquisa, a formação acadêmica e a promoção de práticas científicas voltadas à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esta edição reúne estudos que refletem a diversidade de perspectivas presentes na comunidade acadêmica, destacando a participação ativa de docentes e discentes na construção de conhecimento científico e no fortalecimento do debate sobre inclusão educacional no Brasil.

Os artigos apresentados resultam de investigações que abordam temas fundamentais para o campo da educação inclusiva, tais como o papel da família no processo formativo, os desafios enfrentados por estudantes com deficiência no ensino superior, a organização de ambientes pedagógicos acessíveis e as especificidades da prática docente em contextos que envolvem múltiplas linguagens, corporeidades e formas de expressão. As pesquisas evidenciam que a inclusão extrapola o acesso formal às instituições educacionais, consolidando-se na permanência qualificada, no pertencimento, na participação ativa e na garantia de condições equitativas de aprendizagem.

Destaca-se, nesta edição, a relevância de investigações que incorporam perspectivas contemporâneas sobre multiletramentos, gamificação, ambientes virtuais de aprendizagem e processos multissemióticos, apontando para metodologias inovadoras capazes de ampliar o engajamento, a autoria e a colaboração entre estudantes. Tais práticas evidenciam a importância de alinhar o fazer pedagógico às demandas de uma sociedade em transformação, na qual diferentes modos de linguagem e interação se entrelaçam continuamente.

Os temas tratados abrangem ainda a educação de surdos, o atendimento a pessoas com surdocegueira, o uso de tecnologias assistivas, a construção de currículos inclusivos em diferentes modalidades de ensino, e as especificidades das práticas corporais adaptadas para a Educação Física. Em conjunto, as contribuições desta edição reforçam a necessidade de ações intencionais, políticas inclusivas e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades humanas como eixo central da educação.

A participação conjunta de docentes e discentes na produção dos artigos fortalece o caráter formativo da revista, estimulando a construção coletiva do conhecimento e contribuindo para a consolidação de uma cultura de investigação acadêmica crítica, ética e comprometida com a inclusão.

Essa colaboração evidencia o papel da pesquisa como espaço de diálogo, reflexão e transformação, permitindo que estudantes avancem em sua trajetória intelectual e que docentes aprofundem práticas, teorias e metodologias em permanente renovação.

Ao integrar diferentes perspectivas, experiências e níveis de formação, esta edição reafirma o compromisso em promover um debate qualificado e socialmente orientado, fortalecendo a articulação entre pesquisa, docência e formação discente. Esperamos que as reflexões aqui reunidas inspirem novos estudos, ampliem a consciência crítica sobre inclusão e contribuam para práticas educacionais mais equitativas, acessíveis e humanizadoras.

Prof.^a Dra. Michelle Brambilla Zancanella

Sumário

O Papel da Família na Educação Inclusiva: Uma Perspectiva Crucial	5
Multiletramento Engajado E Gamificação No Ensino Ead De Letras–Libras: Interações, E Colaboração Em Ambientes Virtuais.....	15
Desafios e Barreiras Vivenciadas por Acadêmicos com Deficiência no Curso de Educação Física: Implicações no Contexto Prático-Formativo do Ensino Superior.....	30
Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva para Pessoas Surdas no Brasil	37
Psicomotricidade e Educação Física: Uma Abordagem Integrada para o Desenvolvimento e a Inclusão no Ambiente Escolar.	46
Currículo Inclusivo em EaD na Educação Física: Acessibilidade Digital, DUA e Trilhas de Aprendizagem Inteligentes como Arquitetura da Equidade Formativa	55
Os Surdos no Ensino Superior Brasileiro: um decalque cartográfico parcial das significações docentes sobre suas quase não-presenças.....	64
Educação Especial E Políticas Públicas: Uma Educação Inclusiva Em Andamento	79
Atividade Física para Pessoas com Surdocegueira: Mediações Comunicativas Táteis e Hápticas no Contexto da Educação Física Adaptada	87
Inclusão E Extensão Universitária: Interfaces Formativas E Compromisso Social Da Educação Superior	100

O Papel da Família na Educação Inclusiva: Uma Perspectiva Crucial

The Role of the Family in Inclusive Education: A Critical Perspective

SAIMO FERREIRA DE SOUZA¹

ALEX BATISTA SANTOS²

RESUMO

Este estudo analisa o papel central da família na implementação da educação inclusiva, entendendo-a não apenas como uma estrutura de apoio emocional, mas como um agente corresponsável nos processos pedagógicos, sociais e institucionais que envolvem alunos atendidos por serviços de educação especial. Esta revisão bibliográfica qualitativa considerou publicações acadêmicas brasileiras publicadas entre 2015 e 2024, bem como os marcos legais e normativos que orientam as políticas nacionais de inclusão. Os resultados revelam que a participação familiar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, mediando as interações entre a escola, os serviços especializados e as redes de apoio. Os resultados também indicam que a inclusão não se concretiza apenas por meio da matrícula, mas por meio de uma permanência significativa, apoio emocional e senso de pertencimento, que são diretamente influenciados pelas relações de colaboração entre famílias e escolas. Apesar dos avanços, desafios como estigma social, sobrecarga emocional, barreiras de comunicação e acesso desigual a serviços especializados persistem entre as famílias. Conclui-se que as práticas de educação inclusiva requerem diálogo contínuo, corresponsabilidade e políticas intersetoriais que fortaleçam os vínculos família-escola, promovam a equidade e apoiem o desenvolvimento integral. Pesquisas futuras devem expandir as análises comparativas de modelos de participação familiar, treinamento parental e estratégias de acolhimento no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Família; Desenvolvimento integral; Inclusão escolar; Relação família-escola.

ABSTRACT

This study analyzes the central role of the family in the implementation of inclusive education, understanding it not only as an emotional support structure but as a co-responsible agent in the pedagogical, social, and institutional processes involving students targeted by special education services. This qualitative bibliographic review considered Brazilian academic publications issued between 2015 and 2024, as well as legal and normative frameworks that guide national inclusion policies. The findings reveal that family participation significantly contributes to children's cognitive, emotional, and social development by mediating interactions between the school, specialized services, and support networks. The results also indicate that inclusion is not achieved solely through enrollment, but through meaningful permanence, emotional support, and a sense of belonging, which are directly influenced by collaborative relations between families and schools. Despite progress, challenges such as social stigma, emotional overload, communication barriers, and unequal access to specialized services persist among families. It is concluded that inclusive educational practices require continuous dialogue, co-responsibility, and intersectoral policies that strengthen family-school bonds, promote equity, and support comprehensive

¹ Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Mestre em Educação – Área: Ludicidade e Recreação (Universidad ISEP/México). E-mail: saimo.souza@regente.uniassevi.com.br

² Acadêmico do curso de Bacharel em Educação Física da UNICESSUMAR. E-mail: Leotb224@gmail.com

development. Future research should expand comparative analyses of family participation models, parental training, and welcoming strategies in the context of inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Family; Integral development; School inclusion; Family–school relationship.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, amparada pelos princípios legais e pedagógicos que defendem o direito irrestrito à aprendizagem de todos os estudantes, configura-se como eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras contemporâneas (BRASIL, 2023). A família, nesse contexto, deixa de ser observadora passiva e torna-se corresponsável pelo desenvolvimento global da criança, atuando como mediadora entre sua subjetividade, suas necessidades e os processos escolares. Conforme Gomes (2019) é no núcleo familiar que se estabelecem as bases emocionais e sociocognitivas essenciais para a formação da identidade, autonomia e construção das primeiras relações sociais, o que explica a centralidade desse grupo no processo inclusivo.

Reconhecer a família como agente ativo da inclusão significa interpretar sua participação como ato político, formativo e colaborativo: ao interagir com a escola, defender direitos, participar de planejamentos e assegurar condições de desenvolvimento, a família torna-se elemento de sustentação da permanência qualificada do estudante com necessidades educacionais específicas Oliveira, Moreira & Santos (2025). Assim, a presença familiar não se limita ao apoio afetivo, mas se amplia para a articulação entre escola, serviços de apoio, redes multidisciplinares e instâncias legais, sobretudo quando o estudante encontra barreiras estruturais, atitudinais e comunicacionais no ambiente escolar (Nakamura & Souza, 2024).

No que se refere aos objetivos, esta investigação tem como propósito analisar criticamente o papel desempenhado pela família na educação inclusiva, identificar seus desafios recorrentes no processo de acompanhamento escolar, discutir a relação colaborativa entre escola e núcleo familiar e examinar como essa parceria contribui para o desenvolvimento integral, emocional e social da criança com necessidades educacionais específicas. Complementarmente, busca-se compreender como a participação familiar pode reduzir desigualdades educacionais, fortalecer vínculos escola–comunidade e ampliar o acesso efetivo aos recursos e suportes pedagógicos especializados previstos nas normativas legais.

A justificativa fundamenta-se na necessidade emergente de compreender a educação inclusiva para além da matrícula, deslocando a atenção para a permanência e para a experiência escolar do estudante. Souza et al. (2025) reforçam que a inclusão só se efetiva quando há cooperação sistemática entre família e escola, construída por comunicação contínua, escuta ativa e corresponsabilidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar o papel familiar diante das demandas de mediação, defesa de direitos, acompanhamento terapêutico e inclusão social, sobretudo em um cenário onde o estigma, a falta de suporte institucional e a sobrecarga emocional ainda representam barreiras para a efetivação de práticas realmente inclusivas. Assim, justifica-se a relevância deste estudo por possibilitar a compreensão de como a presença, a participação e a orientação familiar podem promover equidade, pertencimento e desenvolvimento pleno no percurso escolar de crianças público-alvo da educação especial.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e descritivo-analítica, desenvolvida com o objetivo de identificar, selecionar e interpretar produções acadêmicas e normativas que tratam da participação da família no contexto da educação inclusiva. A revisão considerou publicações nacionais no período de 2015 a 2024, adotando como justificativa a intensificação de políticas públicas, diretrizes educacionais e debates contemporâneos sobre inclusão escolar, permanência qualificada e corresponsabilidade entre escola e núcleo familiar, tal como evidenciado nos documentos institucionais e autores analisados (BRASIL, 2023; Gomes, 2019; Nakamura & Souza, 2024).

As fontes de pesquisa incluíram artigos científicos, legislações, relatórios oficiais, livros especializados e documentos normativos, entre eles a Política Nacional de Educação Especial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 7.611/2011, além de produções acadêmicas indexadas que discutem o acompanhamento familiar, a mediação escolar e o desenvolvimento socioemocional de estudantes público-alvo da educação especial. O recorte temporal, portanto, foi definido para garantir atualização conceitual e alinhamento com as diretrizes educacionais vigentes, assegurando a pertinência teórica e a consistência dos dados selecionados.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, analítica e interpretativa, com posterior organização temática em três eixos centrais: a participação familiar na inclusão e garantia de direitos; os desafios emergentes no processo de acompanhamento escolar; e as relações colaborativas entre família, escola e rede de apoio. Esse procedimento permitiu compreender como a literatura descreve, problematiza e fundamenta o papel familiar na efetivação da inclusão educacional, ampliando a compreensão sobre seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Assim, a metodologia adotada fundamenta-se na sistematização de evidências teórico-legais atuais, permitindo discutir criticamente a centralidade da família no processo inclusivo e suas implicações para a permanência escolar, equidade de oportunidades e desenvolvimento integral da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na revisão bibliográfica realizada, foram selecionados autores que abordam de forma convergente o papel da família na educação inclusiva, enfatizando tanto sua função socializadora e afetiva quanto sua atuação colaborativa junto ao contexto escolar. A síntese apresentada no Quadro 1 permite visualizar, de maneira sistematizada, os referenciais que fundamentam a discussão teórica deste estudo, evidenciando como cada produção contribui para a compreensão das relações entre família, inclusão, desenvolvimento infantil e mediação escolar.

A organização dos dados no quadro possibilita identificar três eixos centrais que estruturam a análise: (a) o marco normativo brasileiro que estabelece direitos, princípios e diretrizes da educação inclusiva; (b) as responsabilidades e desafios familiares diante das demandas escolares e sociais; e (c) a

importância das relações colaborativas entre família e escola como condição para o desenvolvimento integral da criança e efetivação do processo inclusivo.

Dessa forma, o Quadro 1 não apenas sintetiza os estudos utilizados, mas também evidencia a centralidade da participação familiar como elemento indispensável para o fortalecimento de estratégias de inclusão escolar, permanência qualificada, construção de vínculos e ampliação do senso de pertencimento no ambiente educacional. Ao apresentar autores que tratam diretamente de políticas públicas, mediação afetiva, defesa de direitos e cooperação institucional, o quadro fornece suporte teórico consistente à análise desenvolvida no corpo do trabalho e reforça a pertinência temática deste estudo no campo da educação inclusiva.

Quadro 1. Quadro de Referências (Autores citados no Resultado e Discussão).

Autoria (Ano)	Temática Central	Contribuição ao Debate
BRASIL (2015; 2017; 2023)	Políticas públicas e inclusão	Aponta diretrizes da educação inclusiva, papel da família e necessidade de suporte governamental.
Nakamura & Souza (2024)	Desafios familiares	Evidencia estigma, isolamento e necessidade de apoio institucional às famílias
Gomes (2019)	Família como núcleo formador	Enfatiza função socializadora e emocional da família no processo inclusivo.
Oliveira, Moreira & Santos (2025)	Defesa de direitos e parceria escola-família	Destaca os pais como agentes de defesa, mediação e participação escolar ativa.
Souza et al. (2025)	Colaboração efetiva família-escola	Apresenta benefícios diretos da cooperação para desenvolvimento e pertencimento.

Fonte: O autor (2025)

A educação inclusiva tem sido um tema cada vez mais relevante e discutido na sociedade contemporânea. Nestas circunstâncias, as famílias são muito importantes para ajudar as crianças com necessidades educacionais especiais a entrar na escola. Esta dissertação busca explorar e analisar a importância do papel da família nesse contexto, destacando suas contribuições e desafios enfrentados (Brasil, 2023).

Primeiramente, é fundamental reconhecer que a família é o mais importante ambiente de socialização e aprendizagem para a criança. A família é importante na educação inclusiva porque fornece apoio emocional e prático, criando um ambiente seguro e acolhedor que ajuda o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, a família atua como defensora dos direitos e necessidades de seu filho, trabalhando em parceria com a escola e outros profissionais para garantir que ele receba o suporte adequado para sua aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Um aspecto crucial do papel da família na educação inclusiva é a promoção da aceitação e valorização da diversidade. Ao criar um ambiente familiar inclusivo, os pais podem ajudar a criança a

desenvolver uma autoestima positiva e uma atitude de respeito em relação às diferenças. Isso é fundamental para promover a inclusão social e o senso de pertencimento da criança na escola e na comunidade (Brasil, 2023).

No entanto, para Nakamura & Souza (2024) a família também enfrenta desafios significativos no processo de educação inclusiva. Muitas vezes, os pais de crianças com necessidades especiais enfrentam estigma, isolamento e falta de apoio da sociedade. Além disso, lidar com as demandas adicionais de cuidar de um filho com necessidades especiais pode ser emocionalmente e financeiramente desafiador. Nesse sentido, é essencial que os sistemas de suporte social e educacional reconheçam e respondam às necessidades das famílias, oferecendo recursos e serviços adequados para apoiá-las em sua jornada de educação inclusiva.

Para enfrentar esses desafios e maximizar as contribuições da família na educação inclusiva, é necessário um esforço colaborativo e coordenado entre a família, a escola e outros profissionais envolvidos. Isso requer uma abordagem centrada na criança, que reconheça e valorize as experiências e conhecimentos únicos de cada família. Além disso, é essencial promover uma cultura de parceria e colaboração entre a família e a escola, baseada na confiança, comunicação aberta e respeito mútuo (Brasil, 2023).

Segundo ousa (2019) a família é o primeiro e mais importante ambiente de socialização e aprendizagem para uma criança. Desde os primeiros anos de vida, os pais e membros da família desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comportamental de seus filhos. Na educação inclusiva, esse papel torna-se ainda mais crucial, pois as famílias são frequentemente a principal fonte de apoio e suporte para crianças com necessidades educacionais especiais.

A capacidade das famílias de fomentar a aceitação e a apreciação da diversidade é um dos aspectos mais importantes do papel que elas desempenham na educação inclusiva. Ao criar um ambiente familiar inclusivo, os pais podem ensinar seus filhos a respeitarem e valorizar as diferenças, cultivando uma atitude de empatia, compreensão e tolerância. Isso é essencial para construir uma sociedade mais acolhedora e inclusiva onde todos são respeitados e valorizados independentemente de suas habilidades ou qualidades (Nakamura & Souza, 2024).

Para Oliveira, Moreira & Santos (2025) a família desempenha um papel fundamental como defensora dos direitos e necessidades de seu filho com necessidades educacionais especiais. Os pais geralmente protegem seus filhos, lutando para garantir que eles recebam a educação e o suporte necessários para atender às suas necessidades pessoais. A participação em processos de planejamento educacional individualizado, defesa por serviços de apoio especializados e colaboração com a escola e

outros profissionais para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial podem ser exemplos disso.

No entanto, apesar do papel fundamental que a família desempenha na educação inclusiva, muitas vezes os pais de crianças com necessidades educacionais especiais enfrentam desafios significativos. Estes podem incluir o estigma social, a falta de acesso a recursos e serviços adequados, o isolamento social e emocional, e os efeitos financeiros das despesas extras de cuidar de uma criança com necessidades especiais. Nesse sentido, é fundamental que os sistemas de suporte social e educacional reconheçam e respondam às necessidades das famílias, oferecendo recursos, serviços e suporte adequados para ajudá-las a enfrentar esses desafios (Nakamura & Souza, 2024).

Em resumo, Oliveira, Moreira & Santos (2025) dia que o papel da família na educação inclusiva é de vital importância para o sucesso e o bem-estar da criança. Ao promover a aceitação da diversidade, defender os direitos e necessidades de seus filhos e colaborar com a escola e outros profissionais, a família é fundamental para garantir que todos os alunos recebam uma educação igualitária e inclusiva. É essencial que os sistemas de suporte social e educacional reconheçam e valorizem o papel da família e ofereçam o apoio necessário para ajudá-las a enfrentar os desafios associados à educação de uma criança com necessidades educacionais especiais.

Além das responsabilidades já mencionadas, a família também desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima da criança, confiança e independência da criança com necessidades educacionais especiais. O apoio emocional e encorajamento fornecido pela família pode ajudar a criança a superar desafios e acreditar em si mesma, mesmo quando enfrenta dificuldades na escola ou na sociedade (Brasil, 2023).

Outro aspecto importante é o envolvimento da família na vida escolar da criança. Os pais que participam ativamente da educação de seus filhos, comparecendo a reuniões escolares, eventos e atividades extracurriculares, demonstram o valor que atribuem à educação de seus filhos e incentivam um maior engajamento e sucesso acadêmico. Além disso, o envolvimento da família na escola pode facilitar a comunicação e colaboração entre pais, professores e outros profissionais, permitindo um planejamento mais eficaz e individualizado para a criança (Oliveira, Moreira & Santos, 2025)

Segundo Brasil (2015) é importante reconhecer que nem todas as famílias têm acesso igual a recursos e apoio para enfrentar os desafios da educação inclusiva. As famílias de baixa renda, minorias étnicas, famílias monoparentais e famílias com poucos recursos podem enfrentar barreiras adicionais, como acesso limitado a serviços de saúde mental, educação especializada e suporte financeiro. Portanto, é crucial que os sistemas de suporte social e educacional trabalhem para eliminar essas disparidades e garantir que todas as famílias tenham acesso igual a recursos e apoio para apoiar seus filhos com necessidades educacionais especiais.

Em suma, Souza et al. (2025) nos afirmam que o papel da família na educação inclusiva é multifacetado e crucial para o sucesso e bem-estar da criança. Ao promover a aceitação da diversidade, defender os direitos e necessidades de seus filhos, promover o envolvimento escolar e enfrentar os desafios associados à educação inclusiva, a família é muito importante para garantir que todos os alunos recebam uma educação inclusiva.

A relação entre a família e a escola é essencial para o sucesso acadêmico e o bem-estar das crianças. Os benefícios para os alunos são significativos quando a família e a escola trabalham juntas de forma colaborativa e comunicativa (Nakamura & Souza, 2024).

Primeiramente, para Gomes (2019) a família e a escola compartilham o objetivo comum de garantir o melhor ambiente educacional para a criança. Ambas desempenham papéis complementares na vida da criança: a família fornece apoio emocional, valores e experiências de vida, enquanto a escola oferece instrução acadêmica, socialização e oportunidades de aprendizagem.

Uma comunicação aberta e eficaz entre os pares família, escola e sociedade é essencial para garantir o sucesso do aluno. Os pais podem fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento e as necessidades de seus filhos, enquanto os professores podem compartilhar informações sobre o progresso acadêmico e comportamental da criança na escola. Essa troca de informações permite uma compreensão mais completa das necessidades da criança e ajuda a criar um plano educacional mais eficaz e personalizado (Nakamura & Souza, 2024).

Também, quando a família e a escola trabalham juntas, segundo Brasil (2023) a criança recebe mensagens consistentes e positivas sobre a importância da educação. Os pais que demonstram interesse e envolvimento na educação de seus filhos transmitem a mensagem de que a escola é valorizada e que o sucesso acadêmico é uma prioridade. Isso pode motivar a criança a se esforçar mais na escola e a desenvolver uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

Se torna importante reconhecer que nem todas as famílias têm o mesmo nível de envolvimento ou recursos para auxiliar na educação de seus filhos. Portanto, as escolas devem estar atentas às necessidades individuais das famílias e trabalhar para eliminar as barreiras que possam impedir sua participação ativa na vida escolar de seus filhos. Isso pode incluir oferecer tradução e interpretação para famílias que não falam o idioma local, fornecer recursos educacionais e materiais de apoio, e criar oportunidades para envolvimento dos pais em horários e locais acessíveis (Nakamura & Souza, 2024).

Souza et al. (2025) nos diz que a parceria entre a família e a escola é essencial para promover o sucesso educacional e o bem-estar das crianças. Quando família e escola trabalham juntas de forma colaborativa e comunicativa, criam um ambiente de apoio que permite que os alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Além da comunicação para e do apoio mútuo entre família e escola, para Souza et al. (2025) é importante destacar que a colaboração entre essas duas instituições pode influenciar positivamente o desenvolvimento global da criança. A criança recebe uma mensagem consistente e coerente em todos os sentidos de sua vida quando a escola e a família compartilham os mesmos valores, expectativas e metas educacionais.

A colaboração entre famílias e escolas também pode promover um senso de pertencimento e comunidade para todos. Quando os pais se sentem bem-vindos e valorizados pela escola, eles são mais propensos a se envolver ativamente na vida escolar de seus filhos e a contribuir positivamente para a comunidade escolar como um todo. Da mesma forma, quando a escola reconhece e valoriza a diversidade de experiências e perspectivas trazidas pelas famílias, cria-se um ambiente que é acolhedor e enriquecedor para todos os alunos (Brasil, 2023).

Ademais, a colaboração entre família e escola pode ajudar a identificar precocemente e abordar quaisquer dificuldades ou preocupações que a criança possa enfrentar em relação à sua educação. Os pais muitas vezes são os primeiros a observar sinais de dificuldades acadêmicas, emocionais ou comportamentais em seus filhos, e sua parceria com a escola pode facilitar a implementação de intervenções precoces e eficazes para ajudar a criança a superar esses desafios (Oliveira, Moreira & Santos, 2025)

Para Souza et al. (2025) a colaboração entre família e escola pode criar um ciclo positivo de apoio mútuo e melhoria contínua. Quando a escola e a família trabalham juntas para apoiar o sucesso educacional da criança, isso fortalece a confiança e o relacionamento entre ambas as partes, criando uma base sólida para futuras parcerias e colaborações. Ao trabalhar juntas para enfrentar desafios e celebrar conquistas, família e escola podem criar um ambiente de apoio e empoderamento que beneficia não apenas a criança, mas toda a comunidade escolar.

Além dos benefícios mencionados, a colaboração entre família e escola também pode promover uma educação mais personalizada e centrada no aluno. Quando os pais falam sobre os interesses, necessidades e contexto familiar de seus filhos, os professores podem ajustar seu método de ensino para atender melhor a cada aluno. Isso pode incluir a criação de planos educacionais personalizados, métodos de ensino diferentes e tratamentos específicos para apoiar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças (Brasil, 2023).

Também, a colaboração entre família e escola pode contribuir para a construção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e inclusivo. Quando os pais se sentem bem-vindos e inclusos na vida acadêmica de seus filhos, isso cria um senso de comunidade e parceria que beneficia todos os alunos. Os pais podem contribuir ativamente para a criação de uma cultura escolar positiva, participando de

eventos escolares, ajudando com atividades extracurriculares e promovendo valores como respeito, empatia e responsabilidade (Nakamura & Souza, 2024).

Para Souza et al. (2025) a colaboração entre família e escola pode preparar melhor os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. Ao trabalhar juntos para promover habilidades como comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe, famílias e escolas podem ajudar os alunos a desenvolver as habilidades sociais e emocionais necessárias para ter sucesso na vida pessoal e profissional. Essa colaboração prepara os alunos não apenas para alcançar o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos responsáveis, empáticos e engajados em suas comunidades.

Em conclusão, o papel da família na educação inclusiva é de vital importância para o sucesso e bem-estar da criança. Ao fornecer apoio emocional, promover a aceitação da diversidade e trabalhar em parceria com a escola e outros profissionais, a família desempenha um papel importante na garantia de que todos os alunos recebam uma educação igualitária e inclusiva. No entanto, para que isso seja alcançado de forma eficaz, é necessário um compromisso contínuo com a colaboração, o apoio mútuo e o reconhecimento das necessidades e contribuições únicas de cada família.

CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu compreender que a educação inclusiva exige, para além de dispositivos legais, a construção de relações sólidas entre família e escola. A família, enquanto primeiro espaço de constituição subjetiva e social da criança, exerce influência direta na formação emocional, na autonomia e no desenvolvimento das habilidades necessárias para o convívio e a aprendizagem em ambientes escolares diversos.

Ao participar ativamente dos processos educativos, a família contribui para a construção de trajetórias escolares mais seguras, acolhedoras e alinhadas às necessidades específicas de cada estudante. Essa participação não se restringe ao apoio cotidiano, mas envolve diálogo constante com a instituição, acompanhamento de práticas pedagógicas, reconhecimento de direitos e colaboração contínua com os profissionais envolvidos.

Durante a pesquisa, observou-se que a inclusão não se concretiza apenas pelo acesso, mas pelo pertencimento e pela permanência qualificada no espaço escolar. A criança se desenvolve de forma mais plena quando encontra, simultaneamente, uma escola preparada para acolher suas singularidades e uma família comprometida com sua experiência educacional. Por isso, a cooperação entre esses agentes deve ser contínua, estruturada e mediada por ações que favoreçam o bem-estar, a autoestima e o desenvolvimento integral.

Também se identificou que as famílias enfrentam desafios recorrentes, sobretudo quando se trata de compreender as demandas específicas da inclusão, lidar com barreiras sociais, emocionais e estruturais e acessar serviços especializados. Nesse contexto, o fortalecimento de redes de apoio surge como estratégia essencial, garantindo que a família não atue isoladamente e disponha de orientações adequadas ao percurso escolar do estudante.

Diante dos resultados analisados, conclui-se que a participação familiar é componente indispensável para a efetivação da educação inclusiva. A presença ativa, o diálogo permanente e o reconhecimento das necessidades educativas da criança são condições que favorecem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico. Assim, pensar em inclusão implica considerar a família como protagonista do processo, valorizando suas experiências, sua escuta e sua atuação na construção de um percurso formativo mais humanizado, equitativo e coerente com os princípios que regem o direito universal à educação.

Como indicação para estudos futuros, sugere-se a ampliação de pesquisas que investiguem, de forma comparativa, os diferentes modelos de participação familiar no contexto escolar, incluindo análises sobre a eficácia das redes de apoio, a formação continuada das famílias, as políticas de acolhimento e estratégias de comunicação entre escola, profissionais e núcleo familiar. Tais investigações podem contribuir para o aprimoramento das ações inclusivas e para a consolidação de práticas que fortaleçam o vínculo entre família e escola no desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 dez. 2025.

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

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 dez. 2025.

GOMES, L. M. *Educação inclusiva e a participação da família no desenvolvimento de alunos com deficiência*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/handle/123456789/1185> . Acesso em: 05 dez. 2025.

NAKAMURA, A.; SOUZA, M. *Experience of family members of children with disabilities in school inclusion*. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 32, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/SSqSxX3YtqVQbyc6C4yJzjw/> . Acesso em: 05 dez. 2025.

OLIVEIRA, J.; MOREIRA, D.; SANTOS, M. *The role of parental engagement in improving academic performance*. Review of Applied Education, v. 4, n. 2, 2025. Disponível em: <https://www.paradigmppress.org/rae/article/download/1491/1322> . Acesso em: 05 dez. 2025.

SOUZA, P.; MELO, R.; CARVALHO, D. *Family-school relations in special education: a twenty-year review*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 50, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgnsNRFYdhP3YY8SLnBHxdf/> . Acesso em: 05 dez. 2025.

Multiletramento Engajado E Gamificação No Ensino Ead De Letras–Libras: Interações, E Colaboração Em Ambientes Virtuais

Engaged Multiliteracies And Gamification In Distance Education: Interactions And Collaboration In Virtual Learning Environments

ELISANGELA PEREIRA DE JESUS ¹

RESUMO

Este artigo analisa como práticas gamificadas, articuladas ao multiletramento engajado, podem potencializar processos de aprendizagem no Ensino a Distância (EaD), especialmente no curso de Letras–Libras. A investigação fundamenta-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada, permitindo observar as interações dos estudantes como ações constitutivas da própria atividade pedagógica. O corpus é composto pelas mensagens produzidas no chat do Microsoft Teams durante atividades síncronas gamificadas. A análise evidenciou cinco movimentos interdependentes. O primeiro foi a emergência de afetividade e presença social, marcada por expressões de acolhimento, entusiasmo e apoio mútuo, que criaram um ambiente emocional seguro para participação. Em seguida, observou-se a coautoria e a disputa saudável por turnos, revelando agência, protagonismo e corresponsabilidade dos estudantes na condução da atividade. A terceira dimensão foi a ampliação do repertório multissemiótico, materializada no uso de emojis, marcadores visuais, humor e recursos tipográficos característicos das práticas digitais contemporâneas. A quarta categoria diz respeito à metacognição, com estudantes refletindo sobre seus aprendizados e verbalizando compreensões emergentes. Por fim, identificou-se o desejo de continuidade, expresso pela vontade de repetir desafios, prolongar as interações e permanecer engajados. Os resultados confirmam os pressupostos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012) e do multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2023), demonstrando que práticas gamificadas, quando mediadas de forma colaborativa, tornam o EaD um espaço de participação ativa, pertencimento e construção conjunta de sentidos. Conclui-se que tais práticas fortalecem aprendizagens críticas, multissemióticas e responsivas, essenciais para a formação docente em contextos bilíngues.

Palavras-chave: Multiletramento Engajado; Gamificação; EaD; Libras; Pesquisa Crítica de Colaboração.

ABSTRACT

This article examines how gamified practices, articulated with engaged multiliteracy, can enhance learning processes in Distance Education (EaD), particularly within the Letras–Libras program. The investigation is grounded in Critical Collaboration Research (PCCol), which understands knowledge as a collective and situated construction, allowing students' interactions to be observed as constitutive actions of the pedagogical activity itself. The corpus consists of messages produced in the Microsoft Teams chat during synchronous gamified activities. The analysis revealed five interdependent movements. The first was the emergence of affectivity and social presence, marked by expressions of support, enthusiasm, and mutual encouragement, which created an emotionally safe environment for participation. Next, co-authorship and healthy turn-taking emerged, demonstrating agency, protagonism, and shared responsibility among students in conducting the activity. The third dimension was the expansion of multisemiotic repertoire, expressed through the use of emojis, visual markers, humor, and typographic resources characteristic of contemporary digital practices. The fourth category refers to metacognition, as students reflected on their learning and verbalized emerging understandings. Finally, the desire for continuity was identified, expressed through students' willingness to repeat challenges, extend interactions, and remain engaged. The results confirm

¹ Docente do Curso Superior de Letras-Libras do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do grupo de pesquisa **Linguagem em Atividades no Contexto Escolar** (LACE – PUC/SP). Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. E-mail: elisangela.jesus@regente.uniassevi.com.br

the assumptions of multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012) and engaged multiliteracy (LIBERALI, 2019; 2023), showing that gamified practices, when mediated collaboratively, transform EaD into a space of active participation, belonging, and joint meaning-making. It is concluded that such practices strengthen critical, multisemiotic, and responsive learning—essential for teacher education in bilingual contexts.

Keywords: Engaged Multiliteracy; Gamification; Distance Education; Libras; Critical Collaboration Research.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e a expansão do Ensino a Distância (EaD) têm imposto à educação desafios relacionados à participação, ao engajamento e à construção colaborativa do conhecimento. Em cursos voltados à formação de professores, como o Letras–Libras, tais desafios se intensificam devido à natureza multissemiótica da Libras, às especificidades do ensino bilíngue e às demandas formativas que envolvem interação visual, responsividade, agência e presença social. Nesse cenário, os multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012) constituem um horizonte teórico que reconhece a aprendizagem como prática social situada, construída na articulação entre múltiplas linguagens, repertórios culturais e modos de significação.

Entre os desdobramentos dessa perspectiva, destaca-se o multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2023), que compreende a aprendizagem como ação ética, colaborativa e transformadora. Essa vertente entende que aprender não é apenas assimilar conteúdos, mas participar responsivamente de atividades que produzem deslocamentos identitários, autoria, coautoria e responsabilidade coletiva. Assim, práticas pedagógicas que convocam diálogo, colaboração, emoção e protagonismo tornam-se fundamentais, especialmente em contextos virtuais de aprendizagem.

A gamificação surge, nesse sentido, como possibilidade potente para transformar o EaD em espaço de participação ativa e responsiva. Jogos, desafios linguísticos e dinâmicas interativas podem estimular agência, coautoria, disputas saudáveis e reflexões sobre o próprio aprender, ativando dimensões afetivas, sociais e multimodais essenciais para o engajamento crítico dos estudantes. Entretanto, embora crescente, a literatura ainda apresenta lacunas quanto à articulação entre gamificação, multiletramento engajado e formação docente no curso de Letras–Libras, especialmente quando se trata da análise de interações reais em ambientes virtuais.

Mesmo com o investimento em plataformas digitais e recursos pedagógicos para o EaD, ainda persiste o desafio de garantir que esse ambiente se constitua como espaço de pertencimento, afetividade e colaboração. No Letras–Libras, atividades expositivas tradicionais nem sempre conseguem favorecer agência, engajamento multissemiótico ou participação responsiva. Além disso, há escassez de pesquisas que investiguem como práticas gamificadas podem promover autoria, coautoria e interação significativa

entre estudantes surdos e ouvintes em contextos virtuais, considerando suas especificidades linguísticas e visuais. Torna-se necessário, portanto, compreender se — e de que maneira — a gamificação pode se tornar estratégia promotora de práticas discursivas engajadas em ambientes remotos.

Diante desse cenário, esta investigação orienta-se pela seguinte questão central: Como práticas gamificadas, articuladas ao multiletramento engajado, favorecem processos de participação, colaboração e construção multissemiótica de sentidos no Ensino a Distância do curso de Letras–Libras?

O objetivo geral consiste em compreender como práticas gamificadas, fundamentadas no multiletramento engajado, contribuem para aprendizagens multissemióticas e colaborativas no EaD de Letras–Libras.

Especificamente, busca-se:

- a) analisar a constituição da afetividade e presença social nas interações;
- b) identificar movimentos de coautoria e disputa saudável por turnos;
- c) observar repertórios multimodais mobilizados pelos estudantes;
- d) examinar manifestações de metacognição no processo de aprendizagem;
- e) compreender como o desejo de continuidade expressa engajamento prolongado nas atividades gamificadas.

O estudo se justifica pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que superem modelos transmissivos, promovendo participação ativa e construção conjunta de sentidos no EaD. A relevância reside em investigar de maneira articulada multiletramento engajado, gamificação e interações em Libras — áreas que raramente aparecem integradas na literatura, mas que respondem diretamente às demandas formativas de futuros professores bilíngues. Ao analisar interações reais de estudantes durante atividades gamificadas, o estudo contribui para compreender como estratégias colaborativas e multissemióticas podem transformar o EaD em ambiente mais humano, responsivo e crítico. Os achados deste trabalho também oferecem subsídios para docentes e instituições que buscam metodologias inovadoras, inclusivas e alinhadas às práticas digitais contemporâneas.

As seções seguintes apresentam a fundamentação teórica, a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e as discussões que compõem o percurso reflexivo deste estudo.

Multiletramentos Digitais e Gamificação em Ambientes Virtuais

A noção de multiletramentos emerge de um movimento teórico internacional impulsionado pelo *New London Group*, que, em 1996, publicou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Nesse documento seminal, os autores defendem que as rápidas transformações tecnológicas, comunicacionais e culturais demandam uma compreensão mais ampla e complexa de letramento. A pedagogia proposta pelo grupo parte da ideia de que os sujeitos passam a interagir em

ambientes marcados por múltiplas linguagens — textuais, visuais, sonoras, digitais, gestuais — e que isso exige práticas educativas capazes de desenvolver competências multissemióticas (New London Group, 1996). Assim, os multiletramentos configuram uma resposta à diversidade cultural e à multiplicidade de modos de significação contemporâneos, indicando que a escola deve preparar os estudantes para interpretar, produzir e redesenhar sentidos em um mundo heterogêneo.

No contexto brasileiro, Rojo (2012) desempenha papel fundamental ao traduzir e aprofundar essa discussão. Em *Multiletramentos na escola* (Rojo; Moura, 2012) e em obras anteriores (ROJO, 2009), a autora sustenta que os multiletramentos não são apenas um conjunto de habilidades, mas uma perspectiva crítica que reconhece a circulação de diferentes práticas comunicativas e a importância de considerar a heterogeneidade cultural dos estudantes no processo educativo. Para Rojo, é imprescindível que a escola incorpore textos e práticas significativas das culturas juvenis e das mídias digitais, criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente de práticas sociais diversas. Isso significa compreender que os sujeitos já se relacionam, desde cedo, com linguagens multimodais e que essas experiências devem ser valorizadas como ponto de partida para processos educativos mais plurais e inclusivos.

Ao dialogar com essas perspectivas, Liberali (2023) amplia o debate ao propor a noção de multiletramento engajado, uma vertente que articula multimodalidade e justiça social. Em suas obras (Liberali, 2019; 2023), a autora argumenta que não basta reconhecer a diversidade de linguagens ou trabalhar com múltiplos modos semióticos. É necessário orientar a aprendizagem para ações responsivas e transformadoras, nas quais os estudantes se tornem agentes capazes de atuar criticamente sobre as práticas discursivas e os contextos sociais em que estão inseridos. O multiletramento engajado, portanto, envolve interpretar e produzir textos, mas também intervir, criar, problematizar e transformar sentidos de forma colaborativa e ética.

Nessa perspectiva, Liberali (2023) defende que o engajamento ocorre quando o estudante se percebe como participante legítimo do processo educativo e quando as atividades propostas despertam pertencimento, afetividade, colaboração e autoria. A aprendizagem deixa de ser apenas um processo cognitivo interno e passa a ser uma ação situada, construída com o outro e para o outro. Assim, práticas pedagógicas que integram criação, diálogo, colaboração e emoção — como jogos, simulações, desafios digitais e atividades multimodais — favorecem esse engajamento, pois estimulam diferentes modos de participação e ampliam a agência dos estudantes.

O multiletramento engajado apresenta, ainda, forte articulação com compreensões contemporâneas de linguagem como prática social. A visão de linguagem como prática situada e ideológica — amplamente influenciada por teorias como a de Street (1984), que define letramento como prática social e não apenas como capacidade técnica — fundamenta o reconhecimento de que ler e

escrever implicam relações de poder, escolhas, disputas e posicionamentos. Liberali (2019) aproxima essa perspectiva dos multiletramentos ao evidenciar que os sujeitos constroem sentidos de forma colaborativa e que a escola deve promover experiências que permitam atuar criticamente sobre essas construções.

Nesse sentido, quando se trata de contextos bilíngues e multissemióticos como o ensino de Libras e de Português como segunda língua para surdos, o multiletramento engajado torna-se ainda mais relevante. As práticas linguísticas visuais-gestuais dos estudantes, seus repertórios culturais e suas formas de expressão precisam ser valorizados como parte constitutiva do processo educativo. Jogos digitais, atividades de criação em Libras, desafios colaborativos e práticas gamificadas oferecem oportunidades concretas para que diferentes modos semióticos dialoguem entre si, promovendo participação ativa e construção compartilhada de significados.

Assim, a teoria que fundamenta este estudo compreende os multiletramentos como perspectiva crítica que reconhece a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens (Rojo; Moura, 2012), entende a aprendizagem como prática multissemiótica e situada (New London Group, 1996; Street, 1984) e propõe um multiletramento engajado orientado para a ação ética e transformadora (Liberali, 2019; 2023). Essa base teórica sustenta as análises desenvolvidas neste artigo e orienta a compreensão das práticas gamificadas realizadas no contexto do EaD.

Práticas Digitais e Gamificação no Ensino de Línguas

As transformações sociais impulsionadas pela cultura digital têm reconfigurado a forma como os sujeitos interagem, produzem sentidos e participam de práticas comunicativas. No campo educacional, essas mudanças exigem que a escola — e, especialmente, o Ensino a Distância (EaD) — incorpore metodologias capazes de dialogar com repertórios multissemióticos e com modos contemporâneos de engajamento. Como destaca Kress (2010), viver digitalmente significa transitar entre textos, imagens, vídeos, emojis, ícones e gestos, compondo sentidos que extrapolam a lógica da escrita linear. Em ambientes de aprendizagem como o curso de Letras–Libras, essa multiplicidade se intensifica, uma vez que a Libras, por ser uma língua visuo-espacial, já nasce multimodal, ressoando com as práticas digitais baseadas em visualidade, movimento e performance.

Nesse cenário, a gamificação emerge como uma estratégia potente para potencializar interações, ampliar repertórios e sustentar o engajamento dos estudantes. Para além do uso superficial de elementos de jogos — como pontos, rankings ou recompensas — entende-se gamificação como a criação de experiências significativas, centradas no desafio, na participação ativa, na agência e na construção coletiva de sentido (GEE, 2007; KAPP, 2012). Quando pensada criticamente, a gamificação aproxima-se das perspectivas dos multiletramentos porque estimula a circulação de múltiplos modos semióticos,

convoca a produção de performances identitárias e favorece práticas colaborativas de resolução de problemas.

Ao inserir desafios, rodadas e dinâmicas interativas nas aulas síncronas, o docente mobiliza elementos como emoção, suspense, fluxo de ação e participação responsiva — aspectos fundamentais para a ativação de estados de engajamento profundo. Csikszentmihalyi (1990) denomina essa experiência de *flow*: um estado de imersão no qual o sujeito se envolve intensamente, perde a noção do tempo e sente-se motivado a permanecer na atividade. No contexto do EaD, onde a evasão e a dispersão são desafios constantes, promover fluxo por meio de jogos torna-se uma ferramenta pedagógica significativa, especialmente quando aliada a princípios éticos e críticos do multiletramento engajado.

Além disso, a gamificação amplia espaços para agência estudantil. Jogar implica decidir, arriscar, propor, negociar, assumir turnos e interpretar pistas — todas ações que convergem para a noção de autoria defendida por Liberali (2019; 2023). A disputa saudável observada em contextos gamificados não configura competição excludente, mas participação compartilhada, revelando o desejo de fazer parte do processo. Quando os estudantes pedem para “ser o próximo”, “tentar o desafio” ou “refazer a rodada”, manifestam a agência discursiva que sustenta a aprendizagem colaborativa na PCCol.

A dimensão afetiva também se intensifica nas práticas gamificadas. Como sugerem Deterding (2011) e Kapp (2012), jogos são espaços de emoção, humor e conexão social — aspectos essenciais para a constituição de presença social em ambientes virtuais (Garrison; Anderson; Archer, 2000). Ao reconhecer e reforçar positivamente as ações dos colegas, os estudantes constroem laços, criam pertencimento e sustentam o ciclo de engajamento que conduz à metacognição e ao desejo de continuidade.

Assim, a gamificação não deve ser entendida como estratégia periférica ou meramente lúdica, mas como prática pedagógica profunda, alinhada às epistemologias do multiletramento engajado e às demandas multissemióticas do EaD. Ela cria condições para que os estudantes se tornem protagonistas, coautores e agentes de sentidos em ambientes virtuais, potencializando experiências de aprendizagem crítica, colaborativa e situada.

METODOLOGIA

A condução deste estudo fundamenta-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), concebida por Magalhães (2012) como uma abordagem investigativa de natureza colaborativa, caracterizada pela ação conjunta dos participantes e pela transformação contínua das práticas. Por constituir-se na relação e na negociação entre sujeitos e atividade, a PCCol não se enquadra nos paradigmas metodológicos tradicionais, como pesquisas qualitativas ou quantitativas, uma vez que seus princípios epistemológicos

rejeitam a separação entre pesquisador, participantes e processo. Trata-se de uma metodologia que opera mediante coautoria, problematização compartilhada e produção conjunta de sentidos, constituindo-se durante o próprio desenvolvimento da ação (Magalhães; Fidalgo, 2009; Liberali, 2019).

O corpus analisado é composto por registros produzidos no segundo semestre de 2025, no contexto das turmas do curso de Letras/Libras, especificamente nas disciplinas Aquisição de Língua de Sinais para Surdos como L1, Língua Brasileira de Sinais – Libras II e Morfologia Aplicada às Línguas Orais e Línguas de Sinais. As interações ocorreram no chat do Microsoft Teams durante encontros síncronos gamificados e foram compreendidas como enunciados que integram a própria atividade colaborativa. Cada mensagem, emoji, disputa por turnos, manifestação afetiva ou reflexão emergente constitui um movimento discursivo que revela modos de participação, posicionamentos identitários e negociações de sentido, características essenciais desse contexto e coerentes com a perspectiva de linguagem como prática social.

As atividades gamificadas utilizadas no estudo foram criadas no software PowerPoint, tomando como base conteúdos previamente trabalhados e dialogados em aula. Não se tratava de jogos prontos ou adaptados de plataformas externas, mas de materiais elaborados de forma situada, orientados pelos princípios de coautoria da PCCol. Cada jogo foi desenhado para mobilizar repertórios linguísticos e multissemióticos explorados nas disciplinas, possibilitando que as tarefas refletissem o percurso formativo das turmas e se constituíssem como práticas significativas para os estudantes.

A dinâmica dos jogos organizava-se em rodadas individuais, nas quais cada estudante assumia um desafio central, enquanto os demais podiam oferecer apoio, sugestões e pistas. Essa estrutura favorecia disputas saudáveis, colaboração e responsividade coletiva, expressando o caráter interdependente da atividade e a centralidade do outro na constituição da significação. Nas atividades interpretativas envolvendo Libras, o trabalho ocorria em duplas: enquanto um estudante realizava a interpretação, o outro oferecia suporte, criando um ambiente de complementaridade e construção conjunta de sentidos.

Cada sessão gamificada tinha duração aproximada de uma hora e era realizada durante os encontros síncronos do Microsoft Teams. Dentro desse tempo, múltiplas rodadas eram desenvolvidas conforme o ritmo das turmas, cujos integrantes frequentemente solicitavam novos desafios ou manifestavam o desejo de ampliar a duração da atividade, evidenciando agência e envolvimento.

As tarefas linguísticas propostas variavam para explorar diferentes dimensões multissemióticas. Entre elas, incluíam-se: (a) interpretação de Libras para o Português e do Português para a Libras, envolvendo textos escritos e áudios; (b) interpretação e análise de metáforas, visando à construção de sentidos figurados em múltiplos modos; e (c) análise interpretativa de imagens, solicitando descrições, justificativas e escolhas discursivas ancoradas em repertórios visuais, culturais e linguísticos. Essas

tarefas permitiram que os estudantes transitassem entre modos de expressão verbal, visual, gestual e auditiva, compondo um ecossistema pedagógico coerente com os pressupostos dos multiletramentos e com a dimensão ética e responsiva do multiletramento engajado.

Os registros produzidos no chat incluíram manifestações afetivas, expressões de humor, comentários sobre as atividades, negociações de participação, pedidos de apoio e reflexões metacognitivas, além de múltiplos recursos multimodais próprios da comunicação digital contemporânea. Esses materiais foram compreendidos não como dados externos, mas como ações constitutivas da prática colaborativa, em consonância com os fundamentos da PCCol.

As mensagens analisadas foram geradas em ambiente educacional regular, sem qualquer identificação pessoal e no contexto natural de atividades de ensino, enquadrando-se como “dados públicos obtidos em contexto de interação pedagógica” conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, a pesquisa é isenta de avaliação por Comitê de Ética, por não envolver informações sensíveis ou intervenções sobre os participantes.

A análise interpretativa foi orientada pelos fundamentos do multiletramento engajado e pelas categorias analíticas da PCCol, permitindo identificar padrões de colaboração, recorrências discursivas, intensidades afetivas, movimentos de autoria e ampliações multissemióticas. Esse processo interpretativo possibilitou compreender como as práticas gamificadas favoreceram responsividade, engajamento coletivo e construção conjunta de sentidos no contexto do EaD, compondo um cenário de aprendizagem crítica, situada e colaborativa.

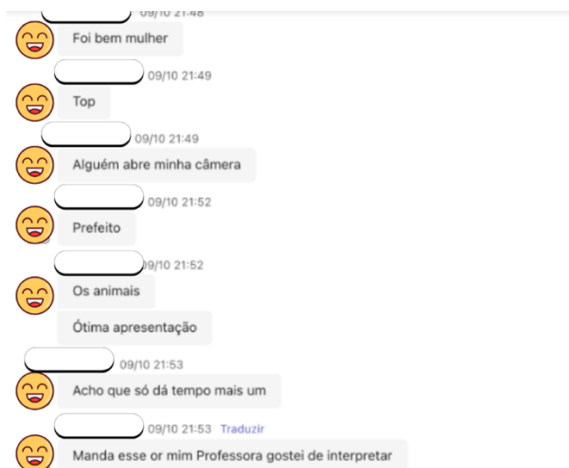
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das interações dos estudantes durante as aulas síncronas gamificadas revelou um conjunto de movimentos discursivos que dialogam diretamente com os princípios dos multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo; Moura, 2012), com a concepção de linguagem como prática social (STREET, 1984) e com a proposta do multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2023). A partir desse enquadramento teórico, foi possível organizar as emergências em cinco categorias interdependentes: afetividade e presença social; coautoria e disputa saudável por turnos; multimodalidade e engajamento multissemiótico; metacognição; e desejo de continuidade. Cada uma delas não se constitui isoladamente, mas produz encadeamentos que se intensificam ao longo da atividade, revelando um processo colaborativo contínuo, como prevê a PCCol, na qual as ações do grupo se constroem no encontro e na interação.

Afetividade e presença social

A primeira categoria observada foi a construção de um clima afetivo marcado por acolhimento, entusiasmo e humor. Expressões como “amei”, “arrasou”, “maravilha” e “foi bem mulher” surgiram de forma recorrente, indicando que os jogos ativaram emoções positivas e favoreceram a constituição de um espaço seguro de participação. Na perspectiva do multiletramento engajado, essa dimensão afetiva não é um aspecto periférico, mas sim fundante: o engajamento surge quando o estudante sente que pertence ao espaço interacional e que suas contribuições têm valor (Liberali, 2019).

Figura 1 – Reações afetivas no chat



Fonte: produção do chat pelos estudantes (2025).

Além disso, conforme Street (1984), práticas de linguagem são práticas sociais permeadas por relações identitárias. Ao manifestarem apoio mútuo (“arrasou demais!”) e humor (“kkkk foi bem mulher”), os estudantes reafirmam vínculos, constroem identidades coletivas e reduzem a distância emocional típica do EaD. O quadro a seguir sintetiza esses movimentos:

Quadro 1 – Evidências de afetividade e presença social nas interações do chat

Categoria de manifestação	Exemplos de enunciados dos estudantes	Significado pedagógico
Afetividade positiva	“amei”; “maravilha”; “arrasou”; “perfeito”	Criação de clima emocional seguro e engajado
Apoio e incentivo	“você foi muito bem!”; “arrasou demais!”	Reconhecimento mútuo e fortalecimento de vínculos
Humor e descontração	“foi bem mulher kkkkk”	Redução de ansiedade e aproximação entre os pares

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa atmosfera afetiva prepara terreno fértil para uma segunda dimensão essencial: quando o estudante se sente seguro, passa a desejar atuar mais intensamente. O fortalecimento da presença social

— condição essencial na PCCol — cria o ambiente emocional necessário para que o estudante assuma protagonismo nas etapas seguintes.

Coautoria e disputa saudável por turnos

A partir desse clima positivo, emergiram movimentos de agência e protagonismo. Os estudantes solicitaram participar (“eu faço o próximo?”, “manda esse para mim”), negociaram turnos e ampliaram sua responsividade diante das demandas do grupo. Tais enunciados evidenciam aquilo que Liberali (2023) denomina ação engajada: o estudante move-se do lugar de receptor para o lugar de ator, intervindo no fluxo da atividade.

Esse desejo de participação, longe de configurar competição nociva, revela disputa saudável que reforça pertencimento e entusiasmo. No referencial dos multiletramentos, isso indica que os estudantes reconhecem a atividade como prática social significativa — algo que Rojo e Moura (2012) identificam como passo fundamental para o engajamento crítico.

Essas evidências podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Movimentos colaborativos e de coautoria observados nas interações

Movimento colaborativo	Exemplos de enunciados	Implicações educacionais
Solicitação ativa de participação	“manda esse para mim”; “quero tentar esse número”	Indício de protagonismo e tomada de iniciativa
Apoio mútuo	“vai que dá!”; “estamos juntos!”	Construção de solidariedade e coautoria
Disputa saudável por turnos	“posso fazer primeiro?”; “deixa eu interpretar o próximo”	Engajamento e valorização da atividade como prática social

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

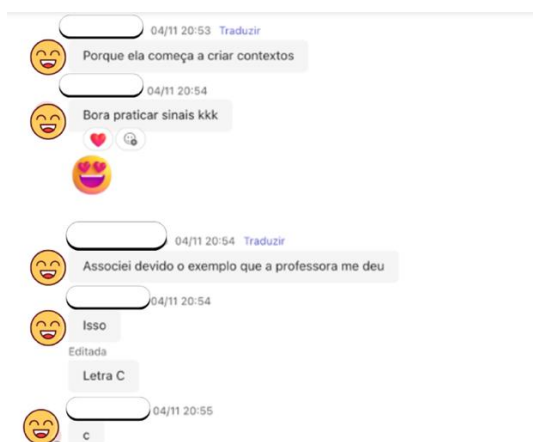
O surgimento dessas ações colaborativas cria condições para uma terceira categoria: com mais participação e desejo de fala, ampliam-se também os modos de expressão. Assim, a coautoria não é apenas resultado da dinâmica do jogo, mas expressão de agência discursiva, condição fundamental para o multiletramento engajado.

Multimodalidade e engajamento multissemiótico

Com o aumento da participação, aparece também a diversificação dos recursos expressivos utilizados pelos estudantes. Emojis, abreviações, intensificadores textuais, repetição de letras, sinais de

humor e gestualidade escrita formam uma tessitura multissemiótica que reforça os princípios do New London Group (1996) sobre o caráter plural das práticas comunicativas contemporâneas.

Figura 2 – Uso de emojis e marcas multimodais



Fonte: interação síncrona no Microsoft Teams (2025).

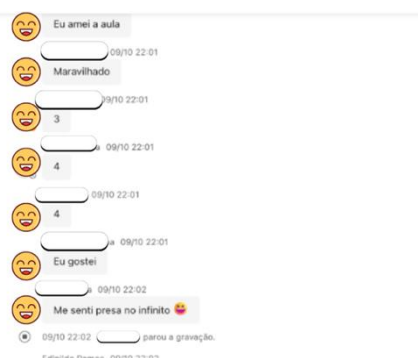
Rojo e Moura (2012) destacam que os multiletramentos envolvem modos diversos que operam simultaneamente para construir sentido. Nesse contexto digital, emojis funcionam como marcadores afetivos, risadas textuais como recursos de aproximação, e expressões visuais como elementos de intensificação. Os estudantes não apenas trocam informações, mas elaboram performances identitárias visuais-gestuais adaptadas ao ambiente digital.

A ampliação dos modos de expressão estabelece a base para o próximo movimento: refletir sobre o próprio processo. A multimodalidade intensifica a dimensão criativa e performática da linguagem, abrindo espaço para interpretações mais profundas e para a própria metacognição.

Metacognição e consciência da aprendizagem

As interações também revelaram momentos explícitos de reflexão sobre o aprender. Comentários como “agora entendi”, “isso enriquece o aprendizado” ou “aprendi muito assim” evidenciam que a gamificação não mobilizou apenas emoção e participação, mas também consciência cognitiva.

Figura 3 – Reflexões metacognitivas dos estudantes



Fonte: produção do chat pelos estudantes (2025).

Essa dimensão dialoga com o multiletramento engajado, que pressupõe que aprender implica interpretar criticamente, reposicionar-se e compreender-se no processo de significação (Liberali, 2019). Do ponto de vista sociocultural, a consciência metacognitiva indica que os estudantes se percebem enquanto agentes de suas trajetórias discursivas, reconhecendo deslocamentos produzidos por suas interações.

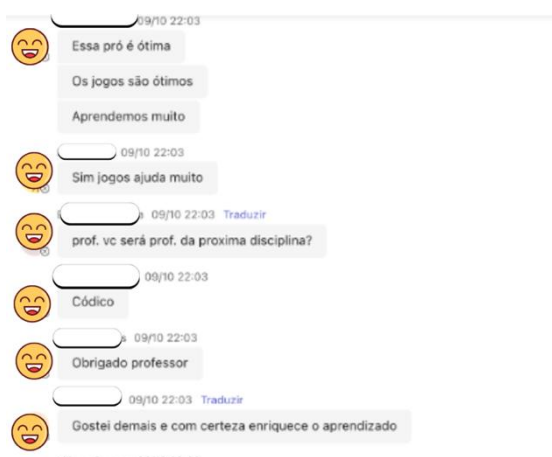
Essa consciência reforça o desejo de continuidade, pois o estudante percebe que a atividade não apenas diverte, mas transforma sua relação com o aprender.

Desejo de continuidade e engajamento prolongado

A quinta categoria indica que os estudantes não apenas participaram, mas desejaram prolongar a atividade. Solicitaram novas rodadas, pediram para refazer desafios e demonstraram entusiasmo pela continuidade — indícios claros de estado de fluxo (*flow*). Esse fenômeno é raro em ambientes EaD, nos quais a dispersão é frequentemente relatada como obstáculo.

A permanência voluntária e o desejo de continuar participando revelam que a atividade foi percebida como significativa, prazerosa e transformadora. Isso ocorre porque as etapas anteriores — afetividade, coautoria, multimodalidade e metacognição — não são partes isoladas, mas peças de um sistema colaborativo, alinhado à PCCol, no qual cada ação dos estudantes afeta e realimenta o desenvolvimento do grupo.

Figura 4 – Desejo de continuidade e engajamento



Fonte: produção do chat pelos estudantes (2025).

Assim, o desejo de continuidade não é apenas entusiasmo momentâneo, mas efeito de um ecossistema pedagógico em movimento, no qual emoções, linguagens, coletividade e reflexão se entrelaçam para produzir aprendizagens críticas e engajadas.

Esse ciclo traduz, na prática, a proposta do multiletramento engajado (Liberali, 2023) e os princípios dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; New London Group, 1996), mostrando que jogos digitais, quando fundamentados teoricamente e mediados colaborativamente, são gatilhos para experiências transformadoras no EaD.

CONCLUSÃO

A investigação realizada permite concluir que a integração entre multiletramento engajado, gamificação e práticas colaborativas configura uma estratégia pedagógica consistente para promover aprendizagens significativas no contexto do EaD, especialmente no curso de Letras–Libras. As interações analisadas demonstram que os jogos digitais não apenas estimularam a participação, mas também criaram condições para que os estudantes assumissem posições de autoria, colaborassem entre si e refletissem criticamente sobre seus processos de aprendizagem. Esses movimentos revelam que a gamificação, quando fundamentada em princípios teóricos sólidos, pode romper com a lógica transmissiva do ensino, produzindo experiências educativas que valorizam a agência, a criatividade e a responsividade coletiva.

Ao considerar as manifestações afetivas, os momentos de coautoria, a circulação multimodal e o desejo de continuidade expressos pelos estudantes, torna-se evidente que as práticas gamificadas favoreceram a construção de um ambiente educativo acolhedor, dinâmico e engajado. Esse ambiente possibilitou o surgimento de deslocamentos discursivos e identitários, fundamentais para a formação de futuros professores capazes de atuar criticamente em contextos bilíngues e multissemióticos.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados ao demonstrar que práticas de multiletramento engajado potencializam aprendizagens mais profundas, pois mobilizam diferentes dimensões da experiência humana — cognitiva, afetiva, colaborativa e ética. A gamificação se mostra, assim, um caminho potente para aproximar teoria e prática, teoria e experiência, prática e ação transformadora.

Embora o estudo se concentre em um contexto específico e em um conjunto delimitado de interações, suas contribuições reforçam a importância de desenvolver práticas pedagógicas que promovam participação ativa e construção conjunta de sentidos no EaD. Fica como sugestão para pesquisas futuras ampliar a diversidade de contextos, explorar outros formatos de jogos e investigar

como essas práticas podem contribuir para a formação identitária e profissional de docentes em diferentes áreas.

Conclui-se que o multiletramento engajado, associado a metodologias colaborativas e dinâmicas gamificadas, oferece caminhos promissores para transformar a experiência educativa na modalidade a distância, tornando-a mais humana, crítica e socialmente orientada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Ministério da Saúde*. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44–46.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York: ACM, 2011. p. 9–15.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000.
- GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2015.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores em contextos multilíngues*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- LIBERALI, F. C. *Multiletramento Engajado: Ações para Transformação Social*. São Paulo: Pontes Editores, 2023.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Pesquisa Crítica de Colaboração: fundamentos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Desafios e Barreiras Vivenciadas por Acadêmicos com Deficiência no Curso de Educação Física: Implicações no Contexto Prático-Formativo do Ensino Superior

Challenges and Barriers Faced by Students with Disabilities in the Physical Education Course: Implications in the Practical-Formative Context of Higher Education

SAIMO FERREIRA DE SOUZA¹

VANESSA BELLANI LYRA²

DIEGO RAMIRES SILVA SANTOS³

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência em cursos de Educação Física apresenta demandas específicas que vão além do acesso institucional e se estendem às experiências práticas e motoras. Como uma área centrada no desempenho corporal, no movimento e nas práticas esportivas realizadas em ginásios, quadras, piscinas e espaços de treinamento, a participação dos estudantes requer planejamento metodológico, ambientes de aprendizagem acessíveis e o reconhecimento de múltiplas formas de corporeidade. Este estudo discute como barreiras estruturais, comunicacionais e atitudinais emergem em ambientes de formação universitária, destacando que a participação plena não depende da condição do estudante, mas sim de como o currículo e as práticas institucionais são organizados. Compreender esses desafios implica reconfigurar as práticas de ensino e criar ambientes acessíveis que assegurem a experiência corporal como um direito acadêmico, e não como um privilégio associado a padrões de desempenho físico. Conclui-se que a inclusão na Educação Física deve ser adotada como um eixo pedagógico contínuo e estrutural, reafirmando o corpo em movimento como um espaço legítimo e diverso para a produção de conhecimento.

Palavras-chave: inclusão; Educação Física; ensino superior; acessibilidade; pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in Physical Education degree programs presents specific demands that go beyond institutional access and extend into practical and motor experiences. As a field centered on bodily performance, movement and sports practices carried out in gyms, courts, pools and training spaces, student participation requires methodological planning, accessible learning environments and recognition of multiple

¹ Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Mestre em Educação – Área: Ludicidade e Recreação (Universidad ISEP/México). E-mail: saimo.souza@regente.uniassevi.com.br

² Coordenadora dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Doutora em Ciências do Movimento Humano – Área: Representações Sociais do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). E-mail: vanessa.lyra@uniassevi.com.br

³ Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Doutor em Educação – Área: História do Currículo (PPGE/UFRJ). E-mail: diego.santos@regente.uniassevi.com.br

forms of corporeality. This study discusses how structural, communicational and attitudinal barriers emerge in university training settings, highlighting that full participation does not depend on the student's condition but on how the curriculum and institutional practices are organized. Understanding these challenges implies reconfiguring teaching practices and creating accessible environments that ensure body experience as an academic right rather than a privilege associated with physical performance standards. It is concluded that inclusion in Physical Education must be adopted as a continuous and structural pedagogical axis, reaffirming the moving body as a legitimate and diverse space for producing knowledge.

Keywords: inclusion; Physical Education; higher education; accessibility; disability.

INTRODUÇÃO

A inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior, especialmente nos cursos de Educação Física, representa uma agenda formativa que ultrapassa a garantia legal e se materializa na vivência corporal, relacional e pedagógica em ambientes práticos de formação. Amparada pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), a participação de estudantes com deficiência deve ser assegurada não apenas em termos de matrícula, mas no direito à permanência com acessibilidade plena, respeito às singularidades e suporte institucional. No entanto, quando o foco recai sobre cursos que exigem exposição corporal, execução motora, manipulação de materiais esportivos, deslocamento em quadras, piscinas, academias e laboratórios, a experiência formativa assume contornos específicos e exige um olhar ampliado sobre as barreiras que estruturam o cotidiano acadêmico (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Considerando a natureza prática da Educação Física, este estudo tem como propósito analisar criticamente como as barreiras arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais atravessam a participação plena de acadêmicos com deficiência, reconhecendo que tais obstáculos não emergem da condição corporal, mas do desenho institucional e curricular que ainda opera sob parâmetros normativos de desempenho físico. Santos et al. (2020) destacam que a inclusão, nesse campo, precisa ser reorganizada para além do acesso físico, contemplando adaptações perceptivas, materiais específicos, apoio instrucional e mediações corporais que favoreçam a participação ativa em aulas práticas, avaliações motoras, estágios e experiências de campo.

A justificativa deste estudo reside no fato de que a Educação Física, ao constituir-se essencialmente como ciência do corpo em movimento, pode, se não adaptada, consolidar práticas excludentes e capacitistas quando a participação acadêmica é regulada por padrões motores fixos, ritmos homogêneos e concepções lineares de desempenho (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020). Nesse sentido, compreender as barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência não implica vitimização ou discurso deficitário, mas a necessidade de reconhecer o protagonismo desses acadêmicos, suas formas singulares de expressão motora, seus percursos formativos e suas interações no espaço universitário. Além disso, Gonçalves et al. (2024) reforçam que a permanência com acessibilidade plena depende da articulação coerente entre infraestrutura institucional, recursos assistivos, desenho universal e formação docente sensível à pluralidade de corpos.

Portanto, ao integrar finalidade científica e relevância social, este estudo busca evidenciar que a inclusão no curso de Educação Física só se concretiza quando a participação nas práticas corporais não é tolerada, mas legitimada; quando o corpo com deficiência não é adaptado à experiência, mas a experiência é reorganizada para acolher, dialogar e conviver com múltiplas corporeidades. Assim,

analisar desafios e barreiras nesse contexto torna-se fundamental para repensar currículos, vivências motoras, laboratórios e avaliações, contribuindo para um ambiente acadêmico equitativo, acessível e eticamente comprometido com a diversidade humana.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, fundamentada em estudos e documentos que analisam a inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior, com especial atenção às especificidades do curso de Educação Física, dada sua natureza prática e corporal. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a compreensão interpretativa das experiências formativas, das vivências motoras e das percepções institucionais relacionadas ao percurso acadêmico de estudantes com deficiência.

A seleção do material bibliográfico considerou o período de 2016 a 2024, contemplando publicações disponíveis nas bases SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e periódicos nacionais da área de Educação Física e Educação Inclusiva. Foram incluídos artigos científicos, dissertações, pesquisas empíricas e documentos legais que abordassem diretamente a participação, permanência, acessibilidade e vivências práticas de estudantes com deficiência no ensino superior. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) foi utilizada como eixo jurídico orientador, dada sua relevância na garantia de participação educacional plena.

Ao final da seleção, 6 produções foram consideradas pertinentes ao tema, entre elas estudos que discutem barreiras arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais presentes nas práticas corporais acadêmicas (Calheiros; Fumes, 2016; Santos et al., 2020; Gonçalves et al., 2024). Pesquisas voltadas exclusivamente à educação básica, alto rendimento paralímpico ou reabilitação clínica foram excluídas, por não se enquadrarem no objetivo desta investigação, que privilegia a formação superior generalista no campo da Educação Física.

A análise do material foi orientada pela interpretação crítica das informações, conforme abordagem de Vieira (2021), possibilitando identificar como a organização curricular, os espaços físicos (quadras, piscinas, academias) e as práticas corporais influenciam a permanência e a participação de estudantes com deficiência. Tal percurso metodológico não buscou quantificar experiências, mas compreender a diversidade de vivências formativas, reconhecendo a centralidade do corpo em movimento como dimensão constitutiva do processo educativo no curso de Educação Física.

Assim, a metodologia adotada permitiu evidenciar que as barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência não se localizam na condição corporal, mas na forma como o ensino e os espaços são estruturados, o que reafirma a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, adaptativas e éticas no contexto prático-formativo universitário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação do Quadro 1 permite compreender, de forma concentrada, como a literatura científica aborda as barreiras enfrentadas por acadêmicos com deficiência no curso de Educação Física,

evidenciando que os desafios não derivam da condição corporal, mas das estruturas formativas que historicamente legitimam padrões motores normativos e ambientes práticos pouco adaptados às diversidades (CALHEIROS; FUMES, 2016; LUSTOSA; RIBEIRO, 2020). Ao reunir pesquisas que analisam desde a permanência até a vivência em espaços como quadras, academias, laboratórios e piscinas, o quadro demonstra que a centralidade do corpo em movimento, característica identitária do curso, exige reorganização pedagógica, avaliativa e arquitetônica para que a participação não seja simbólica, mas efetivamente equitativa (SANTOS et al., 2020; GONÇALVES et al., 2024). Assim, o quadro sintetiza o entendimento de que incluir, no contexto da Educação Física, ultrapassa o ato de permitir o acesso institucional, implicando reconhecer múltiplas formas de expressão motora, interação, deslocamento e aprendizagem, reafirmando que a diversidade corporal constitui não exceção, mas princípio formativo e ético no ensino superior (VIEIRA, 2021).

Quadro 1. Quadro de Referências (Autores citados no Resultado e Discussão)

Autoria (Ano)	Temática Central	Contribuição ao Debate
Calheiros & Fumes (2016)	Inclusão na Educação Física universitária	Expõem lacunas de acessibilidade e participação prática de PcD na vivência corporal acadêmica.
Santos et al. (2020)	Adaptação pedagógica em práticas corporais	Defendem mediações concretas para o estudante cego em aulas práticas, com foco em espaço, orientação e materiais.
Vieira (2021)	Aprendizagem inclusiva no ambiente corporal	Aponta necessidade de tutoria e acompanhamento ampliado em situações práticas, como quadras e laboratórios.
Lustosa & Ribeiro (2020)	Formação docente inclusiva	Problematizam concepções normativas de corpo e defendem reorganização curricular e avaliativa.
Evêncio & Falcão (2022)	Permanência e participação	Discutem participação equitativa e interação social nas práticas de Educação Física sem padronização corporal.
Gonçalves et al. (2024)	Acessibilidade no Ensino Superior	Propõem recursos assistivos e desenho universal em vivências corporais práticas.

Fonte: O autor (2025)

A análise das produções evidencia consenso teórico de que a inclusão no curso de Educação Física assume especificidades próprias, sobretudo devido ao caráter eminentemente corporal, motor e vivencial da formação. Calheiros e Fumes (2016) destacam que o estudante com deficiência enfrenta desafios que não residem em sua condição física ou sensorial, mas na estrutura universitária que ainda organiza seus espaços e metodologias a partir de um corpo normativo, fisicamente padronizado e plenamente funcional. Quando quadras, piscinas, academias e laboratórios não dialogam com princípios de acessibilidade, a participação torna-se limitada não pelo corpo do sujeito, mas pela ausência de condições pedagógicas e arquitetônicas que legitimem diferentes formas de presença e desempenho.

Santos et al. (2020), ao investigarem vivências de estudantes cegos em aulas práticas, demonstram que a falta de orientação motora específica, materiais sonoros, apoio instrucional e mediação docente qualificada não apenas dificulta a prática, mas redistribui simbolicamente esse estudante ao lugar de espectador, e não de participante. Nessa direção, a Educação Física assume o risco ético e pedagógico de naturalizar a presença passiva, quando seu núcleo formativo deveria garantir a experiência corporal como direito e não privilégio.

Lustosa e Ribeiro (2020) ampliam a reflexão ao afirmarem que o capacitismo universitário se expressa não apenas por barreiras físicas, mas por concepções internalizadas que associam competência acadêmica ao desempenho físico padronizado, sustentando a crença de que “aprender Educação Física” implica executar, reproduzir e performar gestos motores com excelência técnica e simetria funcional. Esse entendimento, ainda hegemônico, invisibiliza corpos que aprendem por outras vias perceptivas, táteis, auditivas, proprioceptivas e rítmicas, reiterando a lógica de que a diferença é desvio, e não parâmetro legítimo.

Em consonância, Vieira (2021) argumenta que a inclusão, no campo da Educação Física, requer reorganização metodológica contínua, revisão das práticas avaliativas e reconhecimento da diversidade motora como princípio epistemológico, e não concessão adaptativa pontual. A autora ressalta que, quando a experiência do movimento é mediada de forma universal, múltiplas performatividades corporais emergem, transformando o ambiente formativo em espaço de aprendizagem plural, dialógica e tecnicamente ampliada.

Finalmente, Gonçalves et al. (2024) demonstram que a permanência do acadêmico com deficiência está diretamente vinculada à materialização da acessibilidade como política e não como recurso emergencial. Isso significa que rampas, intérpretes, sinalizações, tecnologias assistivas e adaptações

curriculares não podem ser acionadas como respostas emergenciais, mas constituir o desenho formativo desde sua concepção, de modo que a vivência corporal seja legítima, segura, significativa e equitativa.

Dessa forma, os autores convergem ao afirmar que não é o corpo com deficiência que tensiona a Educação Física, mas a forma como a instituição compreende, organiza e regula a corporeidade como campo de saber. Incluir, nesse contexto, não é permitir assistir à aula, mas garantir que o corpo participe, experimente, se movimente, construa sentidos e produza conhecimento. A prática não pode ser o obstáculo: deve ser o meio pelo qual a diversidade se legitima como fundamento formativo.

CONCLUSÃO

A conclusão aponta que a inclusão de acadêmicos com deficiência no curso de Educação Física deve ser compreendida como compromisso institucional e formativo que ultrapassa o ato de acesso e alcança a participação plena nos espaços de prática. Trata-se de reconhecer que, por ser uma graduação organizada fundamentalmente sobre experiências corporais, vivências motoras e atividades em quadras, piscinas, academias e campos esportivos, a permanência desses estudantes depende de condições concretas de acessibilidade, mediação pedagógica e reorganização metodológica. A diversidade corporal, sensorial e funcional deve ser tratada como princípio formativo e não como exceção adaptada pontualmente, consolidando uma prática pedagógica que respeita múltiplas formas de movimentar-se, interagir e aprender. Assim, a inclusão se confirma não apenas na adaptação dos ambientes, mas na transformação da cultura acadêmica, na formação continuada dos profissionais e na legitimação de diferentes modos de presença e participação, garantindo que o corpo em movimento seja compreendido como território plural de construção do saber e não como barreira ao desenvolvimento profissional.

Como encaminhamento futuro, sugere-se que novas investigações ampliem a escuta e a perspectiva dos próprios estudantes com deficiência, analisando suas experiências práticas, suas percepções sobre convivência, adaptação metodológica, avaliação motora e participação em estágios supervisionados. Estudos qualitativos com entrevistas, narrativas corporais e observação direta podem aprofundar a compreensão da vivência inclusiva no cotidiano do curso, permitindo que a formação em Educação Física avance de um modelo prescritivo para um paradigma verdadeiramente plural, acessível e sensível às múltiplas corporalidades que compõem o espaço universitário.

REFERÊNCIAS

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 523-539, 2016. Disponível em: <<https://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/125231>>. Acesso em: 4 dez. 2025.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém. *Inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior: uma revisão bibliográfica na perspectiva da teoria histórico-cultural*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1610-1623,

jul./set. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16053. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16053>>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GONÇALVES, Júlio; GOMES, Amanda da Silva; SOUSA, Gabriela Duarte Neves de; SILVANO, Raíssa Cláudia; VEIGA, Melina de Figueiredo. *Acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade: revisão sistemática*. REIN – Revista Educação Inclusiva, Campina Grande, v. 9, n. 1, p. 131-149, 2024. Disponível em: <<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1594>>. Acesso em: 4 dez. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. *Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13825. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, Rodrigo C.; MESQUITA, Beatriz A. M. R.; FAVORETTO, C. C. R.; EVANGELISTA, K. C. M.; DALLA DÉA, V. P. B. *Ensino inclusivo em um curso de Educação Física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior*. Pensar a Prática, Goiânia, v. 23, 2020.

VIEIRA, Maressa Carvalho. *Educação física inclusiva: acesso, participação e aprendizagem sob a perspectiva do estudante com deficiência*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2021. Disponível em: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UNICAMP). [BDTD+1](#)

Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva para Pessoas Surdas no Brasil

Challenges and Perspectives of Inclusive Education for deaf People in Brazil

JOÃO BATISTA DA SILVA¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo promover uma revisão de literatura acerca das possibilidades de letramento de pessoas surdas na perspectiva de uma educação genuinamente inclusiva, não apenas sob o ponto de vista legal de documentos norteadores, como também em práticas sociais concretas do cotidiano. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada ao final do século XX, assistimos à busca incessante de educadores e instituições de ensino e aprendizagem para oportunizar conhecimento sólido e humanizado a essa parcela da população. Dessa forma, observamos a necessidade de se empreender um retrospecto dos principais estudos acerca do tema, bem como suas contribuições para obtenção de uma escola plenamente inclusiva, transformadora e comprometida com a integração social de todos. Este estudo de natureza qualitativa envolve revisão bibliográfica acompanhada de reflexão acerca do letramento de pessoas surdas, bem como sua relação com o compromisso formativo de estudantes surdos que precisam ter seus direitos assegurados socialmente por educadores, instituições e poder público. Partimos da hipótese de que a retomada do tema em tempos hodiernos faz-se preponderante para uma escola devidamente humanizada e coerente com as necessidades do mundo configurando-se como educação essencialmente inclusiva.

Palavras-chave: Letramento; Pessoa surda; Inclusão; Práticas de linguagem; Neurociência.

ABSTRACT

This article aims to promote a literature review about the literacy possibilities of deaf people from the perspective of a genuinely inclusive education, not only from the legal point of view of guiding documents, but also in concrete everyday social practices. From the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN), enacted at the end of the 20th century, we witnessed the incessant search by educators and teaching and learning institutions to provide solid and humanized knowledge to this portion of the population. In this way, we observe the need to undertake a retrospective of the main studies on the topic, as well as their contributions to achieving a fully inclusive, transformative school committed to the social integration of all. This qualitative study involves a bibliographical review accompanied by reflection on the literacy of deaf people, as well as its relationship with the educational commitment of deaf students who need to have their rights socially assured by educators, institutions and public authorities. We start from the hypothesis that the resumption of the theme in modern times is preponderant for a school that is properly humanized and coherent with the needs of the world, configuring itself as an essentially inclusive education.

Keywords: Literacy; Deaf person; Inclusion; Language practices; Neuroscience.

¹ Professor Regente do curso de Letras Libras no Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi; Professor da educação básica e superior; Doutorando em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC; Mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC; Especialista em Libras e educação de surdos; Pedagogo com licenciatura em Letras Libras; E-mail: joao.bsilva@regente.uniasselvi.com.br

INTRODUÇÃO

O letramento se configura como a capacidade de mobilizar conhecimentos em prol de alguma atividade intrínseca ao uso da linguagem a partir das vivências de um determinado sujeito em determinado contexto de enunciação, sendo ele agente ou receptor (Goulart, 2003). A sociedade, há tempos, configura-se como grafocêntrica de modo a impor aos sujeitos a apropriação proficiente da escrita e, nesse sentido, observamos que a oralidade não possui o mesmo teor de reconhecimento que esta.

Estar no mundo contemporâneo exige do indivíduo o domínio de uma série de competências e habilidades, especialmente aquelas ligadas à linguagem, que são importantes para sua aceitação, realização e validação no campo histórico-social. No entanto, a forma como a linguagem tem sido ensinada, muitas vezes limitada ao ensino de regras da gramática normativa, não abarca a diversidade linguística existente, negligenciando, as variadas formas de expressão da língua. Essa visão restrita do uso da linguagem se reflete no processo de letramento, onde diferentes formas de comunicação não são reconhecidas ou valorizadas.

Nesse contexto, a pessoa surda se torna um ponto central de discussão, pois, apesar das garantias legais estabelecidas em documentos como o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que legitima o ensino da Língua de Sinais para surdos, ela se encontra marginalizada no processo de letramento da Língua Materna - LM nas escolas. Isso ocorre devido à falta de preparo adequado dos profissionais da educação e à falha das políticas públicas, que nem sempre estão alinhadas aos direitos das pessoas com deficiência - PCD. Mesmo com as leis em vigor, o que se observa é uma disparidade entre o que está garantido e a realidade prática das condições de acesso e de formação dos educadores. Como aponta Strobel (2013, p.14), “reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, [...] e, ao aceitar a cultura surda, ela tem de mudar as suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreender os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes”. Essa visão de reconhecimento da cultura surda é importante para que o letramento surdo seja efetivo, pois está ligado à valorização das diferentes formas de expressão linguística e cultural.

Sendo assim, acreditamos que em tempos hodiernos a apropriação da linguagem está para além da memorização de regras normativas. O uso efetivo e social da língua precisa se tornar realidade concreta entre os falantes para que o processo de comunicação se estabeleça sobre alicerces reais e possíveis dentro dos inúmeros contextos de fala e escrita. Os falantes de uma língua, e isso é de reconhecimento notório, promovem adequações em seu modo de falar de acordo com seus objetivos, nicho social e intencionalidade independente da normatividade prescrita pela gramática.

Outro aspecto que merece destaque são as transformações de mundo que impactam diretamente nos paradigmas de linguagem e comunicação. Não podemos deixar de mencionar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que emergem a partir do final do século XX, viabilizando outras formas de interação entre os pares em se tratando da leitura e escrita. Modelos preconcebidos de linguagem já não se mostram eficientes para alcançar os objetivos de sujeitos acostumados às possibilidades de imagens, sons e movimentos durante o processo de elaboração de uma simples mensagem.

Em meio a toda essa complexidade de informações e potencialidades de uma linguagem altamente digital, encontramos a escola que ainda se sustenta como maior agência de conhecimento. Nesse sentido, o grande desafio desse século reside em assegurar ao público estudantil a proficiência linguística tão necessária para a efetividade das práticas sociais de modo que essa parcela da sociedade desenvolva habilidades de comunicação na leitura e escrita essenciais para as vivências e cidadania garantidos por lei. Somos/estamos impregnados ainda de uma concepção de que o letramento se realiza apenas na escola como se fosse um método estático e inflexível, desconsiderando seu uso social e atrelado às situações do dia a dia dos falantes. Pereira e Vieira (2009, p.63) afirmam que “as pessoas surdas que usam a língua de sinais convivem com duas ou mais culturas (família e professores ouvintes, colegas e amigos surdos), adaptam-se pelo menos em parte a estas culturas e misturam aspectos delas.”

Ao analisar os inúmeros desafios acerca do letramento em nosso país, ainda nos deparamos com grandes fragilidades quanto aos resultados esperados pelo sistema educacional. Todavia, quando se trata do público surdo em idade de escolarização, as adversidades são explícitas, uma vez que além da acessibilidade, surge também a necessidade de se repensar a inclusão efetiva desse grupo de pessoas que apesar de ter a legislação a seu favor, nem sempre atinge satisfatoriamente o nível de letramento de pessoas sem deficiência auditiva, segundo Candau (2012) e Cavalcanti (1999).

Este artigo tem por objetivo promover uma revisão de literatura acerca das possibilidades de letramento de pessoas surdas na perspectiva de uma educação genuinamente inclusiva, não apenas sob o ponto de vista legal de documentos norteadores, como também em práticas sociais concretas do cotidiano. Este estudo de natureza qualitativa envolve revisão bibliográfica acompanhada de reflexão acerca do letramento de pessoas surdas, bem como sua relação com o compromisso formativo de estudantes surdos que precisam ter seus direitos assegurados socialmente por educadores, instituições e poder público. Albuquerque (2021, p.17) afirma que “o letramento é fundamental para o desenvolvimento humano no contexto do mundo atual, e que deve ser de acesso a todos aqueles que estão inseridos na educação básica, independente da sua cultura ou necessidades especiais.”

Este trabalho se divide em Fundamentação Teórica que é nesta seção, apontamos os principais autores que subsidiarão este artigo, trazendo à tona suas contribuições para o campo científico,

entrelaçando-as com o objetivo geral conforme supracitado, seguindo com a problematização, onde se buscamos refletir sobre o objeto de estudo a partir da fundamentação teórica com vistas a problematizar o tema e, desse modo, contribuir com a prática docente; e considerações finais, concluindo o artigo a partir do percurso metodológico, apontando possibilidades, limitações e fragilidades acerca do objeto de estudo na contemporaneidade..

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória, uma vez que busca compreender e analisar de os processos de letramento em pessoas surdas, considerando as especificidades cognitivas, sociais e culturais desse público. A abordagem qualitativa se mostra adequada, pois permite investigar fenômenos, como a aprendizagem, a inclusão educacional e a interação entre linguagem e cérebro, sem se restringir a medidas quantitativas. Além disso, se configura como uma pesquisa ação-participativa, pois envolve a implementação de práticas pedagógicas centradas no letramento, observando ao mesmo os efeitos dessas ações no desenvolvimento dos estudantes.

O estudo foi realizado em uma escola de ensino regular que possui alunos com essa especificidade matriculados, a turma é aberta à educação bilíngue, o que facilita pois envolve Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa escrita. Os participantes da pesquisa incluiu alunos surdos com diferentes níveis de proficiência nas duas línguas, professores de Língua Portuguesa e intérprete de LIBRAS, bem como profissionais de apoio pedagógico. A seleção dos participantes seguiu critérios intencionais, dando prioridade a estudantes que representavam a realidade do público-alvo da pesquisa e que podiam contribuir para a análise das práticas de letramento inclusivo.

A coleta de dados foi realizada por meio de alguns instrumentos, o que garantiu aprofundamento da análise. A observação participante permitiu o registro das interações em sala de aula, bem como, das estratégias de ensino usadas em cada situação, uso da linguagem escrita e da LIBRAS, o engajamento dos alunos surdos nas atividades de leitura e escrita, e a mediação do professor e os recursos pedagógicos utilizados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e profissionais de apoio, de modo que fosse possível dividirem suas experiências, percepções e desafios no ensino bilíngue e inclusivo, bem como entrevistas os familiares dos alunos, para compreender o impacto das práticas de letramento no cotidiano.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise qualitativa de conteúdo, o que permitiu identificar categorias relacionadas a estratégias de letramento mais efetivas para alunos surdos, sobre

processos neurocognitivos e aquisição da linguagem, e impactos das práticas pedagógicas na autonomia dos alunos. Os dados obtidos foram sistematizados em categorias temáticas entre observações e entrevistas, o que garantiu a confiabilidade na interpretação. A pesquisa seguiu as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/12, garantiu consentimento informado dos participantes ou responsáveis legais, anonimato e confidencialidade, respeito às particularidades linguísticas dos alunos surdos, e a não exposição de vulnerabilidades dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa dos dados coletados por meio de observações participantes, entrevistas e registros de interações em sala de aula permitiu compreender os processos de letramento de alunos surdos inseridos no ensino regular. As categorias indicaram que o desenvolvimento do letramento desses estudantes é influenciado pelas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e pela mediação linguística em LIBRAS, corroborando estudos de Quadros e Karnopp (2004) e de Lacerda (2010), que ressaltam a importância da língua de sinais no acesso à aprendizagem, bem como, desenvolvimento cognitivo de alunos surdos.

As observações demonstraram que a adoção de uma abordagem bilíngue, em que a LIBRAS é utilizada como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, favoreceu o engajamento dos alunos nas atividades de leitura e escrita. As interações em sala evidenciaram maior autonomia e participação quando o professor estabeleceu correlações entre as duas línguas por meio de estratégias visuais e contextualizadas. Essa constatação está de acordo com a perspectiva de Skliar (2008), que defende que a língua de sinais não apenas garante a acessibilidade linguística, mas também constitui base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de alunos surdos.

As entrevistas com professores revelaram desafios recorrentes, como a carência de formação contínua para o ensino bilíngue e a necessidade de maior articulação entre docentes. Entretanto, também apontaram avanços quando práticas colaborativas foram implementadas, especialmente na construção de atividades que integrassem LIBRAS e português escrito. Tais observações reforçam a importância de metodologias direcionadas, que respeitem o tempo de aprendizagem dos alunos surdos e considerem suas características neurocognitivas, conforme apontado por Mussel (2009) e Vasconcelos (2012), que defendem que a aquisição de linguagem por meio da modalidade visuoespacial.

O cruzamento entre entrevistas com os familiares e a observação escolar deixou claro que o impacto das práticas de letramento vai para além do ambiente escolar, refletindo na autonomia comunicativa e social dos estudantes. Familiares relataram avanços na utilização da escrita para resolver tarefas cotidianas, demonstrando que práticas pedagógicas orientadas para o letramento crítico ampliam

a participação social e a autoconfiança dos alunos, indo ao encontro da perspectiva de Street (2003) sobre letramento como prática social.

No que diz respeito aos processos neurocognitivos, os dados indicaram que alunos surdos se beneficiam de atividades que exploram a relação entre estímulos visuais, categorização de informações e organização espacial do texto. Estratégias como esquemas, vídeos em LIBRAS, leitura compartilhada sinalizada e contextualização de imagem favoreceram a compreensão textual e a produção escrita. Estes achados são consistentes com pesquisas de Marschark e Hauser (2012) e de Henner et al. (2016), que apontam o processamento visuoespacial como um suporte cognitivo importante para estudantes surdos. Quando tais estratégias não eram usadas, se observou maior dificuldade na compreensão textual e no domínio do vocabulário em língua portuguesa.

Por fim, a análise demonstrou que as práticas pedagógicas usadas contribuíram para ampliar o protagonismo dos alunos surdos, evidenciado por maior iniciativa, participação e autorregulação nas atividades de leitura e escrita. O uso de práticas dialógicas e estratégias multimodais se mostrou decisivo para os avanços na autonomia desses estudantes, reforçando a perspectiva de Vygotsky (2001) sobre mediação social e desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Em resumo, os achados indicam que o letramento de pessoas surdas no ensino regular depende da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, respeito à especificidade linguística e cognitiva dos estudantes e reconhecimento da LIBRAS como base do desenvolvimento educacional. Tanto os progressos observados quanto os desafios remanescentes apontam para a necessidade de formação docente contínua e políticas que consolidem o bilinguismo como prática sistemática no ambiente escolar, conforme enfatizam Quadros e Karnopp (2004) e Lacerda (2010).

CONCLUSÃO

Os desafios relacionados ao letramento, especialmente no caso das pessoas surdas, são numerosos em nosso país. O processo de aquisição da linguagem nesse público é complexo, uma vez que a deficiência auditiva interfere na apropriação linguística, dificultando o acesso à linguagem de forma plena. Embora as leis garantam o acesso e a participação social de todos, na prática, outros fatores assumem um papel crucial, como a formação de professores especializados, que é essencial para lidar com as especificidades desse processo de aprendizagem.

As fragilidades da educação no Brasil são evidentes, e não têm origem na atualidade, uma vez que nosso passado histórico tem como característica principal a marginalidade das minorias, e isso, reflete-se prioritariamente na educação inclusiva. Os aspectos políticos também se entrelaçam às questões do acesso de pessoas PCD à educação de qualidade e efetivamente inclusiva. Compreendemos

que na linha temporal histórica, trata-se de mudanças muito recentes ainda que emergiram concomitantemente ao processo de democratização do espaço escolar. Todavia, as expectativas acerca dos resultados profícuos do ensino e aprendizagem ainda estão distantes de uma realidade educacional que alicerça em recursos escassos, profissionais pouco qualificados e políticas públicas que não atendem seus estudantes com isonomia e equidade.

Desse modo, este trabalho se concretiza no afã de trazer para campo de discussão a realidade de um público, que mesmo com seus direitos assegurados em lei, ainda não obteve acesso à educação genuinamente transformadora. Na contemporaneidade, o letramento é condição indispensável para que todos possam exercer seus papéis de sujeitos, colocando-se como cidadão capaz de compreender o mundo que o circunda em seus mais diversos âmbitos, sendo esses políticos, culturais e sociais. Não desconsideramos os progressos da educação inclusiva em nosso país, contudo, vislumbramos a pessoa PCD nas mesmas condições e nível de conhecimento daqueles sem deficiência que acessam à escola.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. R. T. et al. *Alunos surdos na educação infantil: um olhar sobre o uso da metodologia bilíngue e pedagogia visual no processo de letramento*. Riufal, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7795>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- ALGEBAIL, E. B. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*, 2004. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_088dcae7e2626984aeb5f9cb5161edb9. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BARROS, Cécilia Mônica Silva. *O letramento literário para alunos surdos no ensino médio: o português como segunda língua numa perspectiva inclusiva*. / Cécilia Mônica Silva Barros. - Imperatriz, MA, 2024.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
- CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, 2012.
- CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. São Paulo, D.E.L.T.A., 1999.
- COSTA, R. L. S. *Neurociência e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- FARACO, C. A. *Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios Para o Novo Milênio*. DELTA, 17: ESPECIAL, 2001.

FREGNI, F. *Critical thinking in teaching and learning: the nonintuitive new science of effective learning*. Edição Kindle, 2019.

GOULART, Cecília. *Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica*. Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, p. 95-112, 2003.

HART, L. A. *Human brain and human learning*. 3 ed. Convigton: Books for education, 2002.

HENNER, J.; MEADOWS, J.; RICKFORD, J.; WATSON, D. *Visual learning and deaf students: Strategies for reading comprehension*. New York: Routledge, 2016.

KLEIMAN, A. *O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?* In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

LACERDA, C. *A educação bilíngue para surdos: Implicações pedagógicas e linguísticas*. São Paulo: Cortez, 2010. MACEDO, Y. M.; CERQUEIRA, J. S.; LIRA, L. As especificidades no multiletramento da pessoa surda no processo de aprendizagem da leitura. *Pedagogia em Foco*, v. 14, n. 12, p. 56-71, 2019. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/478>. Acesso em: 03 dez. 2025.

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

MARSCHARK, M.; HAUSER, P. *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press, 2012.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. *Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas*. *Revista Educar*. n. 23. p. 185-202, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277134890_Políticas_publicas_de_inclusao_educacional_de_safios_e_perspectivas. Acesso em: 03 dez. 2025.

MENCATO, R. S. *A Representação do Currículo Bilíngue para Surdos na BNCC. 2021*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1522>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MUSSEL, J. *Neurociência e aquisição de linguagem em surdos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. *Bilinguismo e Educação de Surdos*. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: 2009. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2004.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SANTOS, M. et al. *A educação durante o governo Bolsonaro: retrocessos e desafios para a educação inclusiva*. *Revista Brasileira de Política Educacional*. 2020.

SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1. Sociologia da surdez e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, Magda Becker. *Oralidade, Alfabetização e Letramento*. *Revista Pátio Educação Infantil*, Ano VII, n.20. Julho/Outubro, 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>, Acesso em: 14 nov. 2025.

SOUZA, G. B. et al. *Construção de letramentos acadêmicos nas trajetórias de alunos surdos no Ensino Superior: desafios e possibilidades*. *Revista Philologus*, v. 28, n. 84, p. 467-81, 2022. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1334>. Acesso em: 25 nov. 2025.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VACAS, A. P. et al. *Educação e Neurociência: processos neurológicos, histórico-culturais, cognitivos, psicossociais e a formação humana*. BT Acadêmica, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VALADÃO, M. N. et al. *Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior*. *Gláuks-Revista de Letras e Artes*, v. 17, n. 01, p. 78-96, 2017. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/5>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VASCONCELOS, S. *Aquisição de linguagem em crianças surdas: Aspectos cognitivos e educacionais*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Psicomotricidade e Educação Física: Uma Abordagem Integrada para o Desenvolvimento e a Inclusão no Ambiente Escolar.

Psychomotricity and Physical Education: An Integrated Approach to Development and Inclusion in the School Environment.

ANNA CAROLINA HENRIQUE DE ABREU¹

RESUMO

A psicomotricidade constitui-se como campo essencial para compreender o desenvolvimento humano por meio da integração entre corpo, movimento, afeto e cognição. No ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, essa abordagem revela-se fundamental para promover aprendizagens significativas e ampliar oportunidades de inclusão. Este estudo, de natureza qualitativa, descritiva e bibliográfica, analisa a relação entre psicomotricidade e Educação Física, destacando suas contribuições para o desenvolvimento global das crianças. A partir de referenciais clássicos, como Piaget e Coste, observa-se que o movimento é componente estruturante do processo de construção da inteligência, da socialização e da formação da identidade da criança. A Educação Física, ao incorporar princípios psicomotores, possibilita vivências corporais que potencializam a coordenação, a lateralidade, o esquema corporal, o equilíbrio e a percepção espacial, além de fortalecer vínculos afetivos, autonomia, criatividade e interação social. Reconhece-se, ainda, que a psicomotricidade desempenha papel determinante na inclusão escolar ao oferecer múltiplas formas de participação e expressão, favorecendo o desenvolvimento de alunos com diferentes necessidades educacionais. Conclui-se que a integração entre psicomotricidade e Educação Física amplia a qualidade do processo pedagógico, fortalece a aprendizagem e contribui para uma educação humanizada e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Física; Desenvolvimento infantil; Inclusão escolar

ABSTRACT

Psychomotricity, understood as an integrative field that connects the body, movement, emotion, and cognition, plays a central role in human development and in the construction of meaningful learning experiences. Within the school environment, particularly in Physical Education classes, this approach becomes essential for promoting holistic development and expanding opportunities for student inclusion. This qualitative, descriptive, and bibliographic study analyzes the relationship between psychomotricity and Physical Education, highlighting their contributions to motor, cognitive, affective, and social development. Grounded in classical theorists such as Piaget

¹ Professora Mediadora dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Especialista em Educação Inclusiva e Envelhecimento Saudável (UNIASSELVI). E-mail: anna.abreu@mediador.uniassevi.com.br

and Coste, the findings indicate that movement constitutes a fundamental element in the construction of intelligence and in shaping the child's identity, autonomy, and interaction with the environment. When integrated into pedagogical planning, psychomotor principles enable bodily experiences that enhance coordination, laterality, balance, spatial awareness, body schema, creativity, and emotional regulation. Moreover, psychomotricity emerges as a powerful tool for school inclusion by offering multiple forms of participation and expression, thus addressing the diverse educational needs of students. It is concluded that the articulation between psychomotricity and Physical Education strengthens teaching practices, expands learning possibilities, and contributes to a humanized and genuinely inclusive educational approach.

Keywords: Psychomotricity; Physical Education; Child Development; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como uma das principais diretrizes das políticas educacionais contemporâneas, concebida como compromisso ético e social que visa garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a escola desenvolva práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua integralidade, compreendendo-o como sujeito que aprende por meio das interações corporais, cognitivas, afetivas e sociais.

A psicomotricidade emerge como área essencial para essa compreensão ao estudar o ser humano por meio do corpo em movimento e das relações que estabelece com o mundo interno e externo. Para Coste (1992), o movimento constitui uma forma complexa de expressão simbólica e emocional, além de representar o ponto de partida para a construção de competências cognitivas. O corpo, portanto, não é apenas instrumento biomecânico, mas mediador de aprendizagens significativas.

Nesse cenário, a Educação Física escolar ocupa posição privilegiada ao possibilitar vivências corporais que favorecem o desenvolvimento integral. Por meio do brincar, dos jogos, das atividades rítmicas, dos desafios motores e das interações sociais, a criança constrói conhecimentos, desenvolve autonomia, exercita a criatividade e fortalece vínculos afetivos. A aproximação entre psicomotricidade e Educação Física revela-se, assim, indispensável para compreender o movimento como linguagem, como expressão de emoções e como ferramenta pedagógica.

Piaget (1975) reforça essa perspectiva ao afirmar que a inteligência se desenvolve a partir da ação da criança sobre o ambiente. No estágio sensório-motor, as experiências corporais constituem a base da formação de esquemas que mais tarde sustentarão operações cognitivas cada vez mais complexas. O movimento, portanto, é estruturante no processo de construção do conhecimento.

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na Educação Física escolar, evidenciando como essa integração favorece o

desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes, especialmente no contexto da inclusão.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e de natureza bibliográfica, desenvolvida com o propósito de analisar a relação entre psicomotricidade e Educação Física e compreender como essa integração contribui para o desenvolvimento integral e para a inclusão no ambiente escolar. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar fenômenos complexos, como o desenvolvimento psicomotor, o papel do movimento na aprendizagem e a atuação docente a partir de uma perspectiva que valoriza a profundidade, a compreensão contextual e a análise interpretativa. Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa permite explorar significados, processos e relações sociais que não podem ser reduzidos a dados numéricos, sendo, portanto, adequada à investigação de temas educacionais.

A pesquisa descritiva foi adotada devido ao seu caráter explicativo e organizador, buscando identificar, analisar e descrever os elementos fundamentais que constituem a psicomotricidade e sua interface com a Educação Física. Conforme afirma Andrade (2002), estudos descritivos possibilitam observar, registrar e interpretar fenômenos sem manipulação do pesquisador, favorecendo a construção de análises consistentes sobre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento.

A metodologia bibliográfica, por sua vez, baseou-se na coleta, seleção e interpretação de material teórico previamente publicado. Essa escolha é respaldada por Cervo e Bervian (1983), para quem a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador construir conhecimento científico por meio de fontes já consolidadas, ampliando a compreensão do objeto de estudo e fornecendo embasamento para novas reflexões. Foram consultados livros, artigos acadêmicos, dissertações, periódicos científicos, documentos institucionais e referenciais clássicos e contemporâneos da psicomotricidade e da Educação Física, publicados entre 1992 e 2025.

O corpus teórico foi composto por autores fundamentais como Coste (1992), que aborda os princípios da psicomotricidade; Piaget (1975), cuja teoria sustenta a relação entre movimento e desenvolvimento cognitivo; Jimenez (2008) e Alves (2012), que aprofundam os aspectos estruturantes da psicomotricidade no contexto educativo; além de estudos metodológicos de Richardson (1999), Cervo

e Bervian (1983) e Andrade (2002), que orientaram o delineamento metodológico da pesquisa. Também foram considerados documentos institucionais recentes, como os produzidos pelo GRUPO UNIBRA (2023), que tratam da psicomotricidade na educação infantil.

A seleção das fontes ocorreu por meio de critérios de relevância teórica, atualidade, coerência com o tema e pertinência acadêmica. Foram priorizados materiais que abordam a psicomotricidade em sua relação com o desenvolvimento infantil, a Educação Física escolar, práticas inclusivas e fundamentos pedagógicos. A análise dos textos seguiu um processo de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar convergências, divergências e contribuições relevantes para o desenvolvimento do estudo.

Assim, a metodologia adotada permitiu não apenas a construção de uma revisão teórica consistente, mas também a compreensão integrada dos fatores que relacionam psicomotricidade, Educação Física, inclusão e desenvolvimento humano, fornecendo subsídios para as discussões apresentadas nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o propósito de organizar de forma sistemática os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, realizou-se um levantamento detalhado das obras que discutem a psicomotricidade, o desenvolvimento infantil e sua articulação com a Educação Física no contexto escolar. A variedade de autores consultados evidencia que o movimento, enquanto expressão corporal e cognitiva, constitui elemento fundamental na construção do conhecimento e na formação integral da criança. Assim, tornou-se necessário sintetizar as contribuições mais relevantes identificadas na literatura, destacando diferentes perspectivas conceituais que reforçam a importância da psicomotricidade como eixo estruturante do processo educativo.

Essa sistematização permite visualizar com clareza as principais definições, fundamentos e enfoques teóricos que orientam a compreensão da psicomotricidade e sua relação direta com o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Além disso, oferece uma base sólida para a análise crítica apresentada nas seções subsequentes, facilitando a identificação das convergências entre os estudos e reforçando a relevância da integração entre psicomotricidade e Educação Física. Dessa forma, o Quadro 1 a seguir reúne os principais autores selecionados e suas contribuições essenciais para este estudo.

Quadro 1 – Estudos Selecionados e Principais Contribuições

Autor/Ano	Tema	Contribuição/Definição
Coste (1992)	Psicomotricidade	Define a psicomotricidade como ciência que estuda o ser humano por meio do corpo em movimento, integrando dimensões motoras, emocionais e cognitivas. Defende o movimento como forma de expressão simbólica e estruturante do desenvolvimento.
Piaget (1975)	Desenvolvimento Cognitivo e Movimento	Demonstra que o desenvolvimento da inteligência ocorre inicialmente por meio das ações motoras da criança. Destaca o papel das experiências corporais na formação de esquemas mentais e no avanço para níveis superiores de pensamento.
Jimenez (2008)	Psicomotricidade	Ressalta a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento global, destacando benefícios para habilidades cognitivas como atenção, memória e resolução de problemas, além de sua influência no processo de aprendizagem.
Alves (2012)	Psicomotricidade e Educação	Reforça que a psicomotricidade antecede sua formalização teórica, pois o corpo sempre foi instrumento de interação com o meio. Destaca sua relevância para o desenvolvimento integral.
Cervo & Bervian (1983)	Metodologia da Pesquisa	Fundamentam a importância da pesquisa bibliográfica para a construção do conhecimento, contribuindo para o método utilizado no artigo.
Richardson (1999)	Abordagem Qualitativa	Apresenta bases para compreensão da pesquisa qualitativa, destacando seu papel na análise de fenômenos educacionais complexos, como o desenvolvimento psicomotor.
Schmidt (2013)	Desenvolvimento Infantil	Discute fatores relacionados ao neurodesenvolvimento, destacando como aspectos motores e cognitivos se articulam na formação infantil.
UNIBRA (2023)	Psicomotricidade na Escola	Reforça a importância da psicomotricidade na educação infantil, destacando contribuir para autonomia, expressão emocional e construção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos referenciais teóricos evidencia que a psicomotricidade constitui uma base estruturante do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. A literatura aponta que o movimento integra aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, e que tais dimensões formam um sistema interdependente que sustenta o desenvolvimento integral da criança. Para Coste (1992), o corpo não é apenas um conjunto de estruturas e funções musculares, mas, sobretudo, um veículo simbólico de expressão, comunicação e organização do pensamento. Nesse sentido, a psicomotricidade reconhece o movimento como linguagem e como meio de construção da inteligência, e não apenas como atividade física isolada.

O desenvolvimento psicomotor, segundo Jimenez (2008), resulta da interação entre maturação neurobiológica e experiências vivenciadas pela criança. Essa interação permite o aprimoramento de funções como esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal, equilíbrio e coordenação motora fina e global. A aquisição dessas competências não se resume ao domínio de habilidades motoras, mas repercute diretamente nas aprendizagens cognitivas, como leitura, escrita, organização espacial de

símbolos e resolução de problemas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo se apoia no desenvolvimento psicomotor, estabelecendo uma relação estruturante entre corpo e pensamento.

Nesse ponto, torna-se central a contribuição de Jean Piaget, cuja teoria evidencia que o conhecimento se constrói a partir da ação. No estágio sensório-motor, a criança aprende por meio da exploração corporal, manipulando, movimentando-se e interagindo com o ambiente. Essas ações produzem esquemas que, progressivamente, dão origem à representação simbólica e, mais tarde, às operações concretas. Essa perspectiva reforça que experiências corporais intencionais típicas da Educação Física constituem a base para a formação de estruturas cognitivas superiores. Em outras palavras, a criança pensa primeiro com o corpo, e só a partir dele desenvolve formas mais complexas de raciocínio.

Assim, ao analisar o papel da Educação Física, torna-se evidente que ela não se limita a uma prática voltada ao desempenho motor, mas se configura como campo privilegiado para vivências psicomotoras significativas. O ambiente da Educação Física permite que a criança experimente movimentos espontâneos e estruturados, explore o espaço, relacione-se com colegas, enfrente desafios motores e emocionais e desenvolva autonomia e criatividade. Quando planejadas de acordo com princípios psicomotores, essas experiências ampliam o potencial de aprendizagem, fortalecem vínculos afetivos e promovem segurança corporal e emocional.

Além disso, observa-se que a Educação Física é um dos componentes curriculares com maior potencial para promover inclusão, especialmente quando fundamentada na psicomotricidade. Crianças com dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou socioemocionais encontram no movimento uma via acessível de participação e expressão. O gesto, o ritmo, o deslocamento e a interação corporal tornam-se recursos comunicativos capazes de superar limitações verbais, comportamentais ou neurológicas. O movimento funciona como mediador de relações, permitindo que a criança participe, compreenda regras, expresse sentimentos, interaja com colegas e desenvolva pertencimento ao grupo.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a literatura destaca que há frequentemente desafios relacionados à coordenação, à percepção espacial, à integração sensorial e à autorregulação. A psicomotricidade, nesse contexto, atua como facilitadora do desenvolvimento e como mecanismo de apoio para reduzir estereotípias, ampliar atenção conjunta e fortalecer autonomia. Assim, evidencia-se que práticas psicomotoras promovem não apenas ganhos motores, mas também avanços emocionais e sociais, essenciais para inclusão.

Outro ponto que emerge dos resultados é a centralidade do professor como mediador das experiências psicomotoras. A atuação docente exige sensibilidade para compreender o corpo da criança como portador de significados e como ferramenta para o desenvolvimento global. O professor de Educação Física, ao integrar a psicomotricidade ao planejamento pedagógico, amplia suas possibilidades

de intervenção, tornando suas práticas mais intencionais, humanas e dialógicas. Cabe a ele organizar ambientes ricos em estímulos, oferecer desafios adequados à maturidade psicomotora, favorecer a expressão corporal e emocional e promover interações sociais significativas.

Além disso, a psicomotricidade permite que o professor compreenda indicadores do desenvolvimento infantil, identifique dificuldades ou potencialidades e intervenha de maneira precoce, contribuindo para uma educação de caráter preventivo, não apenas corretivo. A observação psicomotora, integrada às práticas de Educação Física, possibilita interpretar gestos, posturas, ritmos e expressões corporais como instrumentos diagnósticos e pedagógicos.

Outro aspecto relevante discutido nos resultados refere-se à organização do ambiente pedagógico. Ambientes psicomotores bem estruturados favorecem a experimentação, a cooperação, o protagonismo e a aprendizagem significativa. Compreende-se que o corpo necessita de espaço para agir, construir, criar e simbolizar, e que a Educação Física é um campo privilegiado para essa expansão corporal e cognitiva.

Diante dos achados, percebe-se que a psicomotricidade não é mero complemento, mas eixo estruturante da Educação Física escolar. A integração entre ambas as áreas fortalece o desenvolvimento global da criança, amplia o potencial de aprendizagem e constrói bases sólidas para uma prática inclusiva. A Educação Física, quando fundamentada na psicomotricidade, transforma-se em espaço de desenvolvimento integral, no qual corpo, emoção, pensamento e socialização se entrelaçam para promover uma educação mais humana e sensível às singularidades.

Assim, os resultados permitem concluir que a psicomotricidade, alinhada às práticas da Educação Física, representa uma estratégia pedagógica poderosa, capaz de transformar a relação da criança com o movimento, com o ambiente escolar e consigo mesma. Essa integração, fundamentada em bases científicas sólidas, contribui diretamente para a construção de uma escola inclusiva, participativa e promotora do desenvolvimento pleno.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a psicomotricidade constitui um eixo estruturante do desenvolvimento infantil e um recurso pedagógico indispensável no contexto da Educação Física escolar. Ao compreender o corpo como ponto de partida para a construção da inteligência, das emoções, da autonomia e da socialização, reafirma-se a importância de práticas corporais intencionais e fundamentadas teoricamente para promover aprendizagens significativas. Os estudos de Coste, Jimenez e Alves, aliados às contribuições de Piaget, demonstram que o movimento

não apenas expressa aspectos motores, mas organiza a percepção, estrutura o pensamento e amplia a capacidade de interação da criança com o ambiente.

Os resultados discutidos mostram que a integração entre psicomotricidade e Educação Física favorece o desenvolvimento de habilidades motoras essenciais, como coordenação, equilíbrio, lateralidade e percepção espacial e ao mesmo tempo em que estimula competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para o processo educativo, como atenção, memória, tomada de decisão, cooperação, autorregulação e expressão afetiva. Essa integração revela-se especialmente significativa no contexto da inclusão, uma vez que possibilita diferentes formas de participação e comunicação, ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças com distintas necessidades educacionais.

A Educação Física, quando orientada por princípios psicomotores, deixa de ser um espaço centrado apenas na execução de habilidades motoras e transforma-se em ambiente de exploração, criação, interação e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor assume papel essencial como mediador das experiências corporais, responsável por planejar práticas sensíveis, desafiadoras e acessíveis, capazes de acolher a diversidade e valorizar as singularidades de cada estudante.

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que a psicomotricidade não apenas complementa, mas fortalece e ressignifica a Educação Física escolar, tornando-a um campo privilegiado para o desenvolvimento integral e a promoção da inclusão. Sua incorporação sistemática ao planejamento pedagógico contribui para uma prática educativa mais humana, dialógica e significativa, que reconhece o corpo como instrumento de aprendizagem e de expressão. Assim, reafirma-se a necessidade de que a psicomotricidade seja integrada às políticas educacionais, à formação docente e às práticas escolares cotidianas, de modo a garantir experiências formativas mais completas, inclusivas e transformadoras para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1983.

COSTE, Jean Claude. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

GRUPO UNIBRA. *A importância da psicomotricidade na educação infantil*. Recife: UNIBRA, 2023. Disponível em: <https://www.unibra.edu.br/>. Acesso em: 28 out. 2025.

JIMENEZ, K. C. *Você sabe o que é Psicomotricidade?* Ribeirão Pires, 2008. Disponível em: <http://www.ribeiraopires.net/>. Acesso em: 2 maio 2025.

PIAGET, Jean. *A formação do simbolismo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHMIDT, C. *O autismo: um transtorno do desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

UNIBRA. *A importância da psicomotricidade na educação infantil*. Recife: UNIBRA, 2023.

Currículo Inclusivo em EaD na Educação Física: Acessibilidade Digital, DUA e Trilhas de Aprendizagem Inteligentes como Arquitetura da Equidade Formativa

Inclusive Curriculum in Distance Education in Physical Education: Digital Accessibility, UDL, and Intelligent Learning Paths as an Architecture for Educational Equity

DIEGO RAMIRES SILVA SANTOS¹

SAIMO FERREIRA DE SOUZA²

RESUMO

A expansão da Educação a Distância no Brasil, especialmente na formação inicial de professores e na área da Educação Física, revelou a necessidade de superação de modelos curriculares que ainda não asseguram acessibilidade plena. Esta pesquisa analisou como a acessibilidade digital, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as Trilhas de Aprendizagem Inteligentes contribuem para a construção de percursos formativos inclusivos, capazes de garantir permanência acadêmica e equidade. O estudo, de abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico, evidenciou que a inclusão não se consolida por meio de adaptações posteriores, mas pelo planejamento pedagógico que prevê a diversidade desde a origem. Os resultados demonstraram que a tecnologia, quando aliada à mediação docente e aos princípios de flexibilização curricular, amplia as condições de participação e aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiência, baixa conectividade ou necessidades educacionais específicas. Conclui-se que a acessibilidade deve constituir-se como eixo formativo e não como complemento metodológico, tornando o currículo da Educação Física em Educação a Distância espaço de pertencimento real, participação legítima e justiça educacional.

Palavras-chave: Educação a Distância; Educação Física; Acessibilidade Digital; Desenho Universal para a Aprendizagem; Trilhas de Aprendizagem.

ABSTRACT

The expansion of Distance Education in Brazil, especially in initial teacher training and in the field of Physical Education, has revealed the need to overcome curricular models that still do not ensure full accessibility. This research analyzed how digital accessibility, Universal Design for Learning, and Intelligent Learning Paths contribute to the construction of inclusive educational pathways capable of guaranteeing academic retention and equity. The study, with a qualitative and theoretical-analytical approach, showed that inclusion is not consolidated through subsequent adaptations, but through pedagogical planning that anticipates diversity from the outset. The results demonstrated that technology, when combined with teacher mediation and the principles of curricular flexibility, expands the conditions for participation and learning, especially for students with disabilities, low connectivity, or specific educational needs. It concludes that accessibility should constitute a formative axis and not a methodological complement, making the Physical Education curriculum in Distance Education a space of real belonging, legitimate participation, and educational justice.

¹ Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Doutor em Educação – Área: História do Currículo (PPGE/UFRJ). E-mail: diego.santos@regente.uniassevi.com.br

² Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Mestre em Educação – Área: Ludicidade e Recreação (Universidad ISEP/México). E-mail: saimo.souza@regente.uniassevi.com.br

Keywords: Distance Education; Physical Education; Digital Accessibility; Universal Design for Learning; Learning Paths

INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, sobretudo na formação inicial de professores e no campo da Educação Física, tem provocado a necessidade de revisão estrutural de seus currículos, especialmente no que concerne à acessibilidade digital e à inclusão como princípios formativos e não apenas normativos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece o direito de todos os estudantes a ambientes acessíveis, recursos adaptados e práticas equânimes de aprendizagem, reforçando que o acesso à educação não se restringe à matrícula, mas à experiência concreta de participação, permanência e desempenho. Assim, torna-se imperativo reconhecer que a expansão da EaD, embora democratize o ingresso, não garante por si só a democratização da permanência, sobretudo quando Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) operam como espaços de barreira, e não como mediadores de aprendizagem.

Mantoan (2015) afirma que a inclusão não corresponde à mera alocação de estudantes com deficiência no ambiente educativo, mas à reconfiguração profunda de suas bases pedagógicas e institucionais. Do mesmo modo, Neira (2011) sustenta que o currículo deve ser compreendido como prática cultural, política e ética, e não apenas como organização de conteúdos; portanto, um AVA inacessível não é falha técnica, mas contradição formativa. A Educação Física, ao migrar para a modalidade digital, revela esse tensionamento de forma aumentada, pois historicamente constituiu-se a partir da experiência corporal direta, tornando evidente a urgência de tecnologias pedagógicas que não apenas reproduzam práticas presenciais, mas criem novas mediações digitais do corpo, da análise do movimento, da imagem, do gesto e da expressão.

Nesse contexto, o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como referência para a construção de acessibilidade enquanto arquitetura curricular. O DUA, segundo o CAST (2018), rompe com o paradigma da adaptação tardia e estabelece que a diversidade precisa ser prevista desde a concepção pedagógica, adotando múltiplos meios de representação, ação e engajamento. Em consonância, Moraes (2020) e Alves e Santos (2021) destacam que a flexibilização das formas de expressão e avaliação amplia o pertencimento acadêmico e legitima a multiplicidade de trajetórias corporais, cognitivas e sensoriais na aprendizagem.

As Trilhas de Aprendizagem Inteligentes (TAI), impulsionadas pela Inteligência Artificial adaptativa, ampliam essa perspectiva ao realizar ajustes contínuos nos percursos de estudo, ritmos de execução e formas de acesso aos conteúdos, respeitando barreiras individuais de aprendizagem, conectividade e funcionalidade. Para a Educação Física em EaD, essa mediação tecnológica não substitui a vivência corporal, mas reorganiza seus modos de contato e registro, permitindo que estudantes com deficiência motora, auditiva, visual ou neurodivergência experimentem a prática corporal em ambiente digital sem exclusão. Dessa forma, a tecnologia deixa de operar como ferramenta neutra e passa a atuar como fator de equidade formativa.

Diante desse cenário, os objetivos desta pesquisa consistem em analisar como a acessibilidade digital, o DUA e as Trilhas de Aprendizagem Inteligentes podem reconfigurar o currículo da Educação

Física em EaD, garantindo a efetividade da inclusão desde o planejamento didático até as metodologias avaliativas, além de compreender de que modo essas estruturas viabilizam a permanência acadêmica e a humanização da trajetória formativa. Justifica-se tal investigação pela constatação de que os processos inclusivos ainda são frequentemente tratados como adendos técnicos, e não como fundamento pedagógico estruturante, o que resulta em disparidades formativas, evasão silenciosa e validação de um currículo oculto excludente.

Portanto, a relevância deste estudo está em evidenciar que a inclusão na EaD não pode ser discursiva, tardia ou remediada, mas experienciada como princípio organizador da aprendizagem, tornando o AVA um território de pertencimento, e não um filtro seletivo. Reconhecer a acessibilidade como eixo central significa afirmar que a educação inclusiva não se limita à presença, mas à efetivação do direito de aprender, produzir, expressar e interagir plenamente, tanto no corpo físico quanto no corpo digital.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-analítica e abordagem descritivo-interpretativa, cuja finalidade consiste em compreender de que modo a acessibilidade digital, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as Trilhas de Aprendizagem Inteligentes (TAI) configuram-se como estruturas de equidade e permanência no contexto da Educação Física em EaD. Optou-se por esse delineamento metodológico por reconhecer que o fenômeno investigado não se reduz à coleta de dados mensuráveis, mas envolve dimensões éticas, culturais, tecnológicas e curriculares que demandam interpretação ampliada, conforme defende Minayo (2012) ao tratar da complexidade das pesquisas qualitativas em educação.

A construção do percurso metodológico fundamentou-se na revisão bibliográfica sistematizada, contemplando produções científicas, normativas legais e estudos de base teórico-crítica relacionados à inclusão, acessibilidade digital, educação a distância, DUA e tecnologias educacionais adaptativas. Segundo Gil (2020), a revisão bibliográfica permite identificar lacunas, convergências e contradições no campo investigado, possibilitando a análise crítica dos fundamentos que sustentam ou fragilizam as práticas pedagógicas atualmente vigentes na EaD. Nesse sentido, o corpus de análise compreendeu autores como Mantoan (2015), Neira (2011), Belloni (2009), Kenski (2012), Moraes (2020) e Alves e Santos (2021) e o CAST (2018), além de estudos recentes sobre tecnologias assistivas e trilhas digitais personalizadas.

A seleção documental foi guiada pelos seguintes critérios: (a) pertinência temática à inclusão e acessibilidade no ensino superior; (b) diálogo direto com as demandas da Educação Física em contexto digital; (c) abordagem específica sobre AVA, metodologias inclusivas e mediação tecnológica; e (d) publicações entre 2010 e 2025, garantindo atualização conceitual sem desconsiderar marcos fundantes da área. Os documentos foram analisados por meio de leitura crítica, categorização conceitual e síntese interpretativa, conduzidas à luz de Sacristán (2000), cuja compreensão de currículo como prática política possibilita reconhecer que barreiras digitais não representam falhas operacionais, mas estruturas simbólicas de exclusão.

O tratamento analítico dos materiais ocorreu em três etapas interdependentes: (1) identificação das concepções de acessibilidade digital, DUA e TAI presentes no corpus; (2) mapeamento das relações entre tais concepções e a experiência formativa na Educação Física em EaD; e (3) elaboração de sínteses

interpretativas articulando inclusão, permanência e tecnologias equitativas como arquiteturas curriculares. Essa triangulação analítica possibilitou discernir que a inclusão não deriva de adaptações posteriores, mas da antecipação projetual que orienta o DUA e das mediações personalizadas promovidas pelas trilhas inteligentes.

Justifica-se a adoção do enfoque qualitativo pelo entendimento de que os processos investigados, tais como acessibilidade, pertencimento digital, mediação corporal e equidade curricular, constituem experiências subjetivas e coletivas, não passíveis de mensuração isolada ou de generalização estatística. Como afirma Creswell (2014), pesquisas dessa natureza requerem profundidade interpretativa, intencionalidade formativa e compreensão do contexto social no qual a aprendizagem se insere.

Assim, esta metodologia permite compreender que o currículo acessível não é um produto, mas processo, e que as decisões educacionais que o compõem configuram o ethos formativo do estudante, especialmente aquele que vivencia o ensino da Educação Física em ambiente digital. Torna-se possível, portanto, evidenciar a interdependência entre experiência, tecnologia e política cultural, destacando que a inclusão não se limita ao discurso pedagógico, mas precisa materializar-se no percurso vivido pelo licenciando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 sistematiza as principais referências teóricas utilizadas na pesquisa, destacando suas contribuições para a compreensão da acessibilidade digital, do currículo inclusivo e da mediação tecnológica no contexto da Educação Física em EaD. A organização comparativa das obras selecionadas permite evidenciar que a inclusão, no ensino superior, não pode ser reduzida à adaptação pontual, mas requer transformação estrutural, consonante às perspectivas de Mantoan (2015) e Sacristán (2000), que compreendem o currículo como dispositivo político de pertencimento ou exclusão. Ao integrar autores clássicos e contemporâneos, observa-se que a efetivação da acessibilidade depende da articulação entre princípios pedagógicos e tecnologias educativas, de modo que o Desenho Universal para Aprendizagem, conforme delineado pelo CAST (2018), emerge como arquitetura antecipatória indispensável para garantir que a diversidade não seja tratada como exceção.

Nesse sentido, a presença de Kenski (2012), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) e Galvão Filho (2018) no quadro reforça a centralidade da mediação tecnológica para a equidade digital, demonstrando que a Inteligência Artificial e as Trilhas de Aprendizagem Inteligentes não representam apenas inovação técnica, mas estratégias de justiça cognitiva, socioeconômica e comunicacional, sobretudo quando aplicadas à Educação Física mediada por ambientes virtuais. Ademais, a inclusão de Belloni (2009) e Bersch (2017) destaca a tensão entre democratização do acesso e permanência real, revelando que a expansão da EaD sem investimento em acessibilidade gera novas formas de desigualdade, agora materializadas no ciberespaço.

Portanto, o quadro não apenas reúne referências, mas demonstra a convergência epistemológica que sustenta este estudo: a acessibilidade digital como eixo formativo e não adendo; o DUA como estrutura e não remediação; e as tecnologias adaptativas como mediações que expandem, e não substituem, a docência. Dessa forma, o Quadro 1 contribui para a compreensão de que a Educação Física em EaD não pode se limitar a migrar conteúdos para o virtual, devendo transformar-se para acolher, formar e legitimar múltiplos modos de aprender, mover-se e existir no ambiente acadêmico.

Quadro 1. Referências Seleccionadas e Contribuições Científicas para o Estudo

Autor / Ano	Tema Central	Contribuição para o Artigo	Aplicação Analítica na Discussão
Mantoan (2015)	Inclusão escolar	A inclusão é transformação institucional, não apenas presença física.	Legitima a crítica ao modelo de inclusão apenas declaratória e reforça a necessidade de ambiente realmente acessível.
Sacristán (2000)	Currículo como construção social	O currículo é prática cultural, nunca neutra.	Fundamenta a análise do AVA como produtor de inclusão ou exclusão simbólica e política.
Belloni (2009)	Expansão da EaD	Democratização de acesso e tensões no ensino mediado por tecnologia.	Explica a contradição entre massificação da EaD e falta de acessibilidade real.
CAST (2018)	Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	O DUA antecipa diversidade e evita adaptações tardias.	Baseia a defesa de que acessibilidade é arquitetura e não remendo.
Alves e Santos (2021)	Metodologias ativas e participação	A flexibilização cria pertencimento e engajamento.	Sustenta avaliação diversificada e multimodal na Educação Física em EaD.
Kenski (2012)	Tecnologia e mediação pedagógica	A tecnologia reorganiza a experiência de aprender.	Apoia o uso da tecnologia para mediação e não substituição docente.
Creswell (2014)	Pesquisa qualitativa	Necessidade de interpretação ampliada em fenômenos não mensuráveis.	Respaldou a escolha metodológica qualitativa do estudo.
Minayo (2012)	Abordagens qualitativas	Fenômenos complexos exigem leitura sociocultural delicada.	Reforça análise da acessibilidade como experiência e não dado técnico.

Moraes (2020)	DUA no contexto brasileiro	DUA aplicado como prática e planejamento curricular inclusivo no Brasil.	Articula DUA diretamente com políticas e realidade educacional nacional.
Galvão Filho (2018)	Acessibilidade digital	Barreiras digitais e conectividade como desigualdade estrutural.	Apoia a ideia de formatos leves, offline e acessíveis.
Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019)	Tecnologias e metodologias ativas	Adaptatividade tecnológica como resposta pedagógica equitativa.	Fundamenta trilhas flexíveis como justiça e não privilégio tecnológico.
Bersch (2017)	Tecnologia assistiva	Importância da TA para autonomia e participação.	Justifica recursos como audiodescrição, leitores e interfaces acessíveis.
Betti (2010)	EF e cultura corporal	Educação Física como pluralidade de corpos e modos de mover-se.	Sustenta a EF digital como espaço de legitimação de diferentes corporalidades.

Fonte: Os autores (2025)

A análise realizada confirma que a inclusão, no contexto da Educação Física em EaD, não ocorre por meio de adaptações posteriores, mas requer planejamento pedagógico antecipado e fundamentado na acessibilidade digital. Conforme aponta Mantoan (2015), a inclusão implica transformação institucional e não somente presença do estudante em sala. Isso se torna evidente quando observamos ambientes virtuais que oferecem materiais inacessíveis, como vídeos sem legenda ou arquivos incompatíveis com leitores de tela, pois tais barreiras não constituem falhas técnicas, mas estruturais.

A pesquisa revela que o Desenho Universal para a Aprendizagem, de acordo com o CAST (2018), fornece os princípios necessários para a organização curricular que contempla a diversidade desde o início. Moraes (2020) e Alves e Santos (2021) reforçam essa perspectiva ao defenderem que a flexibilização nos modos de expressão do estudante possibilita experiências legítimas e variadas de aprendizagem. Assim, a Educação Física em EaD amplia seu campo didático, pois permite o estudo de movimento e corporalidade em formato digital, sem restringir o aluno à execução presencial tradicional.

No que se refere às Trilhas de Aprendizagem Inteligentes, Kenski (2012) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) destacam que a tecnologia educativa não substitui a função docente, mas a amplia. A análise dos materiais confirma que as trilhas adaptativas, aliadas a recursos de acessibilidade, promovem equidade ao ajustar ritmo, formato e meio de apresentação do conteúdo. Galvão Filho (2018) acrescenta que a acessibilidade digital deve considerar fatores socioeconômicos, podendo viabilizar formatos leves e acessos offline para estudantes com limitação de conectividade.

A partir da leitura crítica do corpus, também foi possível compreender que o currículo inacessível não apenas limita o desempenho do aluno, mas comunica de maneira implícita que a diversidade ainda não é reconhecida como componente central da formação. Sacristán (2000) afirma que o currículo possui caráter cultural e político, e essa perspectiva dialoga diretamente com os dados encontrados. Neira (2011) corrobora essa visão ao defender que o currículo é elemento constitutivo de pertencimento. Logo, se a plataforma não acolhe multilinguagens, múltiplas formas de aprendizagem e recursos adaptados, ela reforça desigualdades e não democratiza o ensino.

Em síntese, os achados confirmam que a acessibilidade digital, o DUA e as Trilhas de Aprendizagem Inteligentes atuam como fundamentos complementares para garantir a efetividade da formação na Educação Física em EaD. Quando a tecnologia é mobilizada para reduzir barreiras de acesso, quando o material didático é concebido em múltiplos formatos e quando o percurso formativo se adapta à diversidade de perfis e capacidades, ocorre a democratização da permanência e não apenas do ingresso acadêmico. Portanto, a acessibilidade não deve ser compreendida como técnica adicionada, mas como princípio estruturante da identidade curricular contemporânea.

CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu compreender que a inclusão na Educação Física em Educação a Distância somente se concretiza quando os princípios de acessibilidade digital, do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Trilhas de Aprendizagem Inteligentes são assumidos como dimensões estruturantes do currículo. A investigação evidenciou que a simples democratização do acesso não garante a permanência acadêmica, pois a exclusão ocorre de forma silenciosa quando os ambientes virtuais apresentam barreiras técnicas, comunicacionais e sensoriais que inviabilizam a participação plena do estudante.

Os resultados indicaram que a acessibilidade não pode ser tratada como ação posterior, destinada apenas à correção de demandas individuais, mas como elemento integrador que orienta desde o planejamento pedagógico até a seleção de materiais, metodologias e formatos avaliativos. A perspectiva de inclusão defendida por Mantoan e Sacristán demonstra que o currículo é dispositivo cultural e político que produz experiências de pertencimento ou afastamento. Por essa razão, um ambiente virtual inacessível não representa apenas falha operacional, mas traduz um modelo educativo que ainda não reconhece a diversidade como princípio e não como exceção.

A pesquisa também confirmou que o Desenho Universal para a Aprendizagem possibilita a construção de percursos formativos que acolhem diferentes ritmos, linguagens e modos de expressão, fator essencial para a Educação Física que, na modalidade digital, amplia a compreensão de corpo e movimento para além da execução prática. Nesse mesmo sentido, as Trilhas de Aprendizagem Inteligentes mostram potencial para equilibrar desigualdades e sustentar uma experiência adaptativa contínua, favorecendo estudantes com deficiência, baixa conectividade, limitação motora ou sensorial e demandas específicas de aprendizagem.

Constatou-se ainda que a tecnologia não constitui solução isolada. A mediação docente permanece indispensável para a interpretação sensível dos percursos e para o acompanhamento formativo que ultrapassa a lógica técnica. A educação inclusiva somente se efetiva quando a tecnologia e o professor atuam de modo articulado, assegurando que os recursos digitais, a intencionalidade pedagógica e as diferentes formas de participação viabilizem o desenvolvimento e a permanência de todos.

Conclui-se, portanto, que a construção de um currículo inclusivo em EaD, especialmente na Educação Física, demanda compromisso institucional contínuo, formação docente aprofundada e políticas acadêmicas que garantam a acessibilidade como princípio organizador. A inclusão não pode ser compreendida como adendo metodológico, mas como fundamento ético, cultural e pedagógico que assegura ao estudante o direito de aprender, expressar-se, interagir e formar-se em condições de dignidade e equidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. R.; SANTOS, M. *Desenho Universal e inclusão na educação básica e superior*. Curitiba: CRV, 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. *Metodologias ativas e tecnologias digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: TA Brasil, 2017.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Global, 2010.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield: CAST, 2018.
- CRESWELL, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- GALVÃO FILHO, T. A. *Acessibilidade na educação: recursos e práticas*. Brasília: MEC, 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?*. São Paulo: Summus, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, M. C. *Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto brasileiro*. São Paulo: Summus, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Os Surdos no Ensino Superior Brasileiro: um decalque cartográfico parcial das significações docentes sobre suas quase não-presenças

Deaf Students in Brazilian Higher Education: A Partial Cartographic Inquiry into Faculty Conceptions of Their Near-Absence

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA¹

CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO²

RESUMO

Este estudo entende que há crescimento do acesso de estudantes Surdos ao ensino superior brasileiro, impulsionado por marcos legais, porém, persistem altas taxas de evasão e um fenômeno de "quase não-presenças", caracterizado por presenças com participações e pertencimentos mitigados. O problema de pesquisa questiona: como as significações docentes sobre estudantes Surdos no ensino superior contribuem para seus processos de evasão em cursos de licenciatura? O objetivo geral foi analisar as significações docentes sobre estudantes Surdos em uma licenciatura e suas implicações para possíveis processos de permanência e evasão desses estudantes. Os objetivos específicos foram: identificar as significações docentes sobre estudantes Surdos em um curso de licenciatura; examinar como essas significações se relacionam com concepções de surdez (médica versus socioantropológica); investigar as implicações dessas significações para as práticas pedagógicas e para a permanência dos estudantes Surdos; e explicitar reflexões sobre formação docente fundamentada no bilinguismo e na perspectiva cultural da surdez. A fundamentação teórica ancora-se no paradigma socioantropológico, que entende a surdez como diferença linguístico-cultural, e no conceito crítico de ouvintismo, sistema que naturaliza a superioridade ouvinte. A metodologia qualitativa empregou um relato de experiência reflexiva com características de estudo de caso instrumental, de natureza exploratória, que busca compreender as significações docentes sobre estudantes Surdos a partir de um contexto formativo vivenciado pelo pesquisador. Utilizando o método dos Núcleos de Significação para analisar discursos docentes/discentes em um encontro formativo, os resultados e discussões revelaram dez núcleos de significação, organizados em três eixos: concepções que patologizam a surdez e veem o aluno como

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Possui diversas especializações na tríade Educação Especial/Libras, Artes e Letras. É licenciado em Letras Português e Espanhol, Letras-Libras, Letras Português e Inglês, Música, Educação Especial e Pedagogia. É Coordenador de Cursos de Letras – Espanhol, Português e Inglês - do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. E-mail: fabio.jpsilva@uniasselvi.com.br.

² Doutora em Artes pela Unicamp, Mestre em Artes pela Unicamp, com estágio pós-doutoral pela Universidade do Porto. É docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (EDF) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: cassiasofiato@usp.br.

fardo; práticas que naturalizam barreiras e transferem responsabilidade; e tensões que expõem o hiato entre intenção inclusiva e ação excludente. Conclui-se que as significações docentes, majoritariamente arraigadas no modelo médico e em visões *capacitistas*, atuam como mecanismos produtores das "quase não-presenças" para transformar as culturas institucionais, promovendo inclusão substantiva.

Palavras-chave: Educação Superior. Surdos. Significações Docentes. Licenciaturas. Inclusão.

ABSTRACT

This study argues that access to Brazilian higher education by Deaf students has expanded, driven by legal and policy frameworks; however, high dropout rates persist, alongside a phenomenon of “*almost non-presences*”, characterized by attendance marked by diminished participation and weakened senses of belonging. The research problem asks: How do teacher meanings attributed to Deaf students in higher education contribute to their dropout processes in teacher education programs? The general objective was to analyze teachers’ meanings regarding Deaf students in a licensure program and their implications for possible processes of persistence and dropout. The specific objectives were: (a) to identify teachers’ meanings concerning Deaf students in a licensure program; (b) to examine how these meanings relate to different conceptions of deafness (medical versus socio-anthropological); (c) to investigate the implications of such meanings for pedagogical practices and for the academic persistence of Deaf students; and (d) to articulate reflections on teacher education grounded in bilingualism and in the cultural perspective of deafness. The theoretical framework is anchored in the socio-anthropological paradigm, which understands deafness as a linguistic-cultural difference, and in the critical concept of *audism*, a system that naturalizes hearing superiority. The qualitative methodology employed a reflective experience report with characteristics of an instrumental case study of an exploratory nature, aimed at understanding teachers’ meanings about Deaf students through a formative context lived by the researcher. Using the *Núcleos de Significação* (Meaning Nuclei) method to analyze teacher/student discourses in a formative meeting, the findings revealed ten meaning nuclei organized into three axes: (1) conceptions that pathologize deafness and frame the student as a burden; (2) practices that naturalize barriers and shift responsibility; and (3) tensions that expose the gap between inclusive intentions and exclusionary actions. The study concludes that teachers’ meanings—predominantly rooted in the medical model and in ableist perspectives—function as mechanisms that produce “*almost non-presences*”. Transforming institutional cultures therefore requires confronting such meanings to promote substantive inclusion.

Keywords: Higher Education. Deaf Students. Teacher Meanings. Teacher Education Programs. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Brasil, em comparação com outros países, tardou demasiadamente em constituir e consolidar a ideia de sua primeira universidade, o que se pode observar ao longo da história (Sampaio, 1991). Do mesmo modo, falar-se de pessoas com deficiência na educação, sobretudo em nível superior, tardou-se de sobremaneira até pouco tempo e se trata de algo recente (Mazotta; 2011; Januzzi, 2012). Censos educacionais apontam crescimentos de acessos; porém, poucos são os estudos que olham especificamente para suas não-permanências ou quase não-presenças.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022) registraram, nesse momento, 10.820 matrículas de estudantes Surdos, deficientes auditivos e surdocegos em instituições de ensino superior brasileiras. Este crescimento quantitativo, impulsionado por políticas afirmativas como a Lei de Libras (10.436/2002) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), contrasta com um fenômeno pouco estudado: as altas taxas de evasão e as "quase não-presenças" de estudantes Surdos, especialmente os sinalizantes usuários da Libras, nos cursos de graduação - notadamente nas licenciaturas. O termo "quase não-presenças" proposto neste estudo busca capturar a complexidade dessas experiências educacionais, haja vista de que não se trata apenas de ausência física, mas de presenças marcadas por exclusão simbólica, dificuldade de participação efetiva, desencontros comunicacionais e processos de desistência silenciosa. Como observa Lodi (2013), o acesso ao ensino superior para Surdos tem sido frequentemente confundido com inclusão real, ocultando barreiras atitudinais, pedagógicas e linguísticas que perpetuam desigualdades.

Nessa esteira de compreensões, mostra-se fundamental, portanto, o crescimento do acesso de estudantes Surdos em graduações e pós-graduações. Porém, diagnostica-se que são urgentes compreensões mais amplas acerca dos porquês de tantas evasões de licenciaturas no Brasil, com recorte dos/nos estudantes Surdos - noção essa na qual se apoiam e se ancoram as justificativas para este estudo em questão. Como recorte temático para este estudo, elegeu-se as significações docentes sobre Surdos em formação inicial de licenciatura e nessa linha de pensamento, destacam-se algumas problemáticas que fundamentaram o problema aqui considerado. Quais as barreiras socioculturais, políticas e atitudinais que se mostram enquanto 'novas velhas-barreiras' que determinam as quase não-presenças de estudantes Surdos sinalizantes, denominados 'Libras-pura', no ensino superior? Quais os perfis de Surdos - se mais oralizados ou sinalizantes - que têm logrado terminar seus estudos em formação inicial e exercido (ou não) suas práticas profissionais docentes?

Como problema, pergunta-se: como as significações docentes sobre estudantes Surdos no ensino superior contribuem para suas "quase não-presenças" ou processos de evasão em cursos de licenciatura? Para responder tal indagação, o objetivo geral deste estudo foi analisar as significações docentes sobre estudantes Surdos em uma licenciatura e suas implicações para possíveis processos de permanência e evasão desses estudantes. Os objetivos específicos foram: identificar as significações docentes sobre estudantes Surdos em um curso de licenciatura; examinar como essas significações se relacionam com concepções de surdez (médica versus socioantropológica); investigar as implicações dessas significações para as práticas pedagógicas e para a permanência dos estudantes Surdos; e explicitar algumas reflexões sobre formação docente fundamentada na educação bilíngue e na perspectiva cultural da surdez.

Este estudo pretende preencher uma lacuna significativa nos estudos Surdos ao deslocar o foco dos dados quantitativos de acesso - que evidenciam um crescimento numérico, mas frequentemente

superficial - para uma investigação qualitativa e crítica sobre as "quase não-presenças" que permeiam as trajetórias acadêmicas de estudantes Surdos sinalizantes. Enquanto a literatura tem se dedicado amplamente a mapear barreiras de entrada e políticas de inclusão formal, poucos trabalhos exploram os mecanismos sutis e cotidianos - especialmente as significações docentes que, ancoradas em paradigmas *ouvintistas* e concepções *capacitistas*, produzem processos de evasão, afastamento ou permanência mitigada (Skliar, 1998; Lane, 1992; Perlin, 1998; Quadros & Karnopp, 2004; Strobel, 2008; Allan, 2008; Lodi, 2013; Slee, 2011). Esses autores argumentam que a inclusão tem sido tratada principalmente como um problema de infraestrutura e legislação, negligenciando as dinâmicas relacionais, culturais e de poder no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa reside justamente em iluminar essa dimensão relacional e simbólica da exclusão, oferecendo uma ferramenta analítica ("quase não-presenças") para compreender como a inclusão pode falhar mesmo quando o acesso é garantido. Ao fazer isso, o estudo contribui para os estudos Surdos ao: (1) complexificar a análise sobre permanência e evasão no ensino superior, (2) evidenciar o papel ativo das concepções docentes na produção (ou interrupção) de trajetórias acadêmicas, e (3) fundamentar propostas de formação docente que transcendam abordagens meramente técnicas para enfrentar as raízes atitudinais e culturais do ouvintismo no ambiente acadêmico.

A compreensão das trajetórias e das (quase) não-presenças de estudantes Surdos no ensino superior exige um posicionamento teórico claro que transcenda as abordagens tradicionais, predominantemente ancoradas em perspectivas clínicas e compensatórias. Este estudo fundamenta-se no paradigma socioantropológico da surdez, que se contrapõe radicalmente ao modelo médico-hegemônico e oferece uma lente analítica para desvelar as dinâmicas de poder, identidade e exclusão que operam no espaço acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DO MODELO MÉDICO-PATOLÓGICO À PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DA DIFERENÇA

A educação de Surdos tem sido historicamente um campo de tensão entre dois paradigmas inconciliáveis. De um lado, o modelo médico ou clínico-terapêutico, dominante desde o Congresso de Milão (1880), compreende a surdez como um déficit sensorial, uma patologia a ser diagnosticada, tratada e, idealmente, corrigida (Lopes, 2007). Nesta visão, a pessoa Surda é definida por sua "falta" – de audição, de oralidade, de normalidade biológica (Sacks, 1998; 2010). A intervenção educacional, nesse quadro, é orientada para a reabilitação, a oralização forçada e a assimilação ao mundo ouvinte, onde o sucesso é medido pela proximidade com padrões de "normalidade" auditiva e vocal.

Em oposição, a perspectiva socioantropológica, que ganhou força a partir das pesquisas linguísticas de William Stokoe nos anos 1960 e se consolidou com autores como Skliar (1998), Perlin (1998; 2003) e Karin Strobel (2008; 2013), reconhece a surdez como uma diferença humana de ordem linguística e cultural. Neste paradigma, as pessoas Surdas constituem um grupo minoritário com uma língua natural e própria - no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) -, uma identidade coletiva e uma cultura compartilhada, que Strobel (2008, p. 24) define como "[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificar o ambiente à sua maneira, de viver em sociedade, de compartilhar sua língua e suas ideias". A diferença surda deixa, portanto, de ser um problema individual a ser sanado e passa a ser entendida como o fundamento de uma experiência visual-gestual de mundo, com formas específicas de cognição, socialização e produção de conhecimento (Quadros; Karnopp, 2004).

Essa mudança paradigmática é crucial para a análise aqui proposta. Enquanto o modelo médico focaliza o indivíduo e seu "defeito", a perspectiva socioantropológica desloca o foco para as barreiras sociais, atitudinais e comunicacionais erguidas pela sociedade majoritária, que impedem a plena participação das pessoas Surdas. Portanto, os desafios enfrentados por um estudante Surdo na universidade não derivam primariamente de sua condição auditiva, mas das estruturas ouvintistas da instituição que falham em se tornar acessíveis em sua língua e em seus modos de aprendizagem. A perspectiva socioantropológica fundamenta o modelo de educação bilíngue para Surdos, consagrado no Decreto nº 5.626/2005 e reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) e no Decreto nº 10.502/2020. Este modelo reconhece a Libras como primeira língua (L1) - língua de instrução, identitária e de socialização primária - e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) -, uma língua de acesso à cultura letrada majoritária (Lodi; Lacerda, 2009; Lodi, 2013).

No entanto, a implementação deste direito no ensino superior esbarra em uma série de obstáculos complexos e interligados (Gesser, 2009; Lacerda, 2006), com carência de professores bilíngues (Libras/Português), que raramente dominam a Libras, criando uma dependência quase exclusiva da figura do intérprete e transferindo a ele a responsabilidade pela mediação pedagógica, o que é didaticamente inadequado. E isso acarreta insuficiência e precarização da tradução e interpretação de Libras, pois a presença de intérpretes educacionais, quando existe, frequentemente ocorre em condições precárias, com sobrecarga de trabalho, falta de preparação para terminologias específicas de cada área do conhecimento e ausência de trabalho colaborativo com o docente da disciplina. Consequentemente, resistência à adequação curricular e pedagógica mostra-se enquanto forte tendência por parte de muitos docentes, que mantêm métodos expositivos e materiais puramente auditivo-textuais sem adaptá-los para uma pedagogia visual, que é a base do aprendizado surdo. A flexibilização curricular é vista, então, como um favor, não como um dever pedagógico (Quadros, 2003).

Processos de invisibilidade da cultura surda no currículo são diagnosticados, pois o conhecimento produzido pela comunidade surda, sua história, literatura e arte permanecem ausentes dos conteúdos programáticos, reforçando uma narrativa única e *ouvintista* do mundo. Esses desafios não são meramente técnicos ou operacionais; são sintomas de uma incompreensão mais profunda sobre o que significa incluir linguisticamente, isto é - o *ouvintismo* figura como estrutura de poder repleta de obstáculos no(s) espaço(s) acadêmico(s).

Para analisar a raiz desses obstáculos, este estudo recorre ao conceito crítico de *Ouvintismo* (em inglês, *audism*), cunhado por Tom Humphries em 1975 e desenvolvido por autores como Harlan Lane (1992) e, no Brasil, por Quadros (2003), Perlin (1998), Skliar (1998) entre outros autores dos denominados Estudos Surdos. O ouvintismo pode ser definido como um sistema de opressão, análogo ao racismo ou ao sexismo, que pressupõe a superioridade dos ouvintes e de seus modos de ser, comunicar e conhecer, patologizando, ao mesmo tempo, a experiência, a língua e a cultura surdas (Lane, 1992). Em seu livro *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*, o psicólogo e estudioso da comunidade surda define e analisa o *audism* como um sistema de opressão estrutural, desmascarando como atitudes e políticas aparentemente benevolentes ("a máscara da benevolência") na verdade oprimem a comunidade surda, impondo padrões ouvintes e patologizando a surdez.

No contexto micro da sala de aula universitária, o ouvintismo se manifesta de formas sutis e cotidianas, que são centrais para a compreensão das significações docentes investigadas neste estudo, que podem ser vistas com: 1) Baixas expectativas e paternalismo: a crença inconsciente de que o estudante Surdo é menos capaz leva a um tratamento diferenciado e diminuto, com simplificação de conteúdos e tarefas, privando-o de desafios intelectuais equivalentes aos de seus pares ouvintes; 2) Foco no déficit, não no potencial: a atenção do docente é direcionada para o que o aluno "não ouve" ou "não fala", em vez de ser canalizada para suas estratégias visuais de aprendizagem, sua capacidade analítica e suas contribuições singulares para a discussão; 3) Libras como "ajuda técnica", não como língua de instrução: a Libras e seu intérprete são vistos como um recurso de apoio ao estudante "com deficiência", e não como um componente legítimo e desejável do ambiente educacional, que enriquece a experiência de todos; 4) Naturalização da barreira comunicacional: a dificuldade de comunicação é atribuída à "natureza" da surdez do aluno, e não à incapacidade da instituição e do docente de prover uma comunicação acessível em Libras. - o ônus da adaptação recai sempre sobre o estudante Surdo; 5) Apagamento da identidade e cultura surda: o aluno é tratado como um indivíduo isolado com uma deficiência, ignorando-se sua pertença a uma comunidade linguística minoritária com história, lutas políticas e uma forma específica de ser e de estar no mundo.

Portanto, as significações docentes que este estudo busca analisar não são opiniões neutras ou meras "visões de mundo". Elas são, antes, expressões concretas do ouvintismo internalizado, que atua

como um filtro através do qual o docente percebe, interpreta e interage com o estudante Surdo. Essas significações, por sua vez, materializam-se em práticas pedagógicas, em expectativas, em tomadas de decisão e em climas de sala de aula que, coletivamente, podem produzir o fenômeno das "quase não-presenças" - uma presença física que não se traduz em participação plena, pertencimento ou possibilidade real de aprendizagem e desenvolvimento. Este marco teórico fornece, assim, as ferramentas conceituais necessárias para decifrar como os discursos e as atitudes docentes, muitas vezes bem-intencionados, podem, paradoxalmente, perpetuar a exclusão que pretendem superar.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo configura-se como um relato de experiência reflexiva, inspirado na perspectiva da pesquisa narrativa e no papel da reflexão sobre a prática (Clandinin; Connelly, 2000; Schön, 1983), assumindo características de um estudo de caso instrumental conforme a concepção proposta por Stake (1995), e situando-se no campo da pesquisa qualitativa e exploratória, tal como definida por Creswell (2014), Minayo (2001) e Gil (2002). Busca compreender as significações docentes sobre estudantes Surdos a partir de um contexto formativo vivenciado pelo pesquisador.

O estudo foi realizado no âmbito de uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu*, oferecida de modo síncrono e à distância, cujo tema central e geral era “Metodologias Ativas e Inclusão no Ensino Superior”. O pesquisador participou ativamente como discente, o que permitiu o acesso direto às discussões e interações realizadas durante os encontros.

O caso em foco emerge de um dos encontros, no qual um docente - também participante discente da disciplina - relatou sua experiência com um estudante Surdo sinalizante em sua turma de licenciatura, tendo já sido formado em Pedagogia, em uma instituição privada de ensino superior, que estava terminando sua segunda graduação agora em uma instituição pública na sala de aula do docente em questão. Em sua fala, o docente expôs dilemas concretos, incluindo a consideração de uma “terminalidade específica” para o aluno, revelando tensões entre políticas de inclusão e práticas pedagógicas excludentes. Portanto, este relato, registrado por meio de observação participante e transcrição integral da aula, constitui o corpus principal da análise.

Como procedimento analítico, adotou-se o método dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013), que permite apreender sentidos a partir de enunciações situadas. O processo seguiu três etapas: (1) pré-indicadores, com leitura flutuante das transcrições; (2) indicadores, com agrupamento temático; e (3) núcleos de significação, síntese interpretativa das categorias emergentes. A análise concentrou-se no discurso da docente, tomado como expressão de significações socialmente constituídas sobre a surdez no ambiente acadêmico.

A utilização das discussões da disciplina para fins de análise foi previamente acordada e integrada aos requisitos avaliativos da própria disciplina. Todos os participantes – docentes e discentes – foram informados, desde o início do curso, de que as aulas seriam objeto de reflexão e poderiam ser utilizadas para a elaboração de trabalhos finais, dentro do escopo formativo da disciplina. Dessa forma, a participação nas discussões já implicava concordância com o uso dos discursos para fins acadêmicos e avaliativos, dispensando a necessidade de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico, uma vez que a análise se deu no contexto pedagógico para o qual os dados foram originalmente produzidos sob as diretrizes da instituição. A identidade dos envolvidos foi preservada, e o relato foi tratado como material formativo, sem exposição individual.

Como limitações deste trabalho, trata-se de um estudo situado, cujos resultados não são generalizáveis - sobretudo por olhar especificamente para o contexto formativo de uma licenciatura, o que não poderia ser estendida para outros âmbitos de bacharelado ou tecnólogo -, mas oferecem profundidade analítica específica para compreender mecanismos de exclusão no ensino superior dialogando com a literatura. A análise centra-se na perspectiva docente, não incluindo a voz direta do estudante Surdo, o que sugere a importância de pesquisas futuras que integrem sua narrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Emergiu-se da análise discursiva do encontro dez (10) Núcleos de Significação, organizados em três eixos analíticos:

Eixo 1: Concepções sobre a Surdez e o Estudante Surdo - Núcleo 1: A Surdez como Déficit Cognitivo Associado - *"A gente também percebia que ele tinha alguma coisa além. Embora não exista um laudo, há o entendimento de toda a equipe que o aluno Surdo tenha alguma deficiência a mais em âmbito cognitivo devido às suas dificuldades.* A compreensão deste estudo é que este núcleo revela a persistência do modelo médico, que associa automaticamente surdez a déficit cognitivo. Como critica Skliar (1998), essa concepção desconsidera que as dificuldades observadas podem ser resultado de barreiras comunicacionais e pedagógicas, não de limitações intrínsecas do estudante.

Núcleo 2: O Estudante Surdo como "Fardo" Pedagógico - *"Estou facilitando, a pessoa quer se beneficiar de alguma maneira. [...] preciso promover enxugamentos de conteúdos quando ele está presente".* A fala revela uma concepção *capacitista* que enxerga a presença do estudante Surdo como um ônus, não como um elemento enriquecedor da diversidade educacional. Esta percepção ecoa o que Lacerda (2006) denomina de "pedagogia da benevolência", que reduz expectativas e simplifica conteúdos em nome de uma inclusão superficial.

Eixo 2: Práticas Institucionais e Formação Docente; Núcleo 3: O Mito da Preparação Docente - *"Ninguém tá preparado pra isso. A formação não aborda essas questões".* A fala explicita a lacuna na

formação docente para a educação de Surdos. No entanto, como observa Quadros (2003), essa afirmação frequentemente serve para justificar a não ação, perpetuando um ciclo de exclusão. A preparação docente deveria ser entendida como processo contínuo, não como pré-requisito para a inclusão. Núcleo 4: A Equipe Multidisciplinar como "Solução Mágica" *"Tem uma equipe multidisciplinar [...] psicólogos, intérpretes de Libras, pedagogos [...] mesmo assim há grandes dificuldades."* Embora a existência de equipe multidisciplinar seja importante, este núcleo revela que sua presença não garante inclusão efetiva. Como alertam Lodi e Lacerda (2009), a mediação exclusiva pelo intérprete não substitui a necessária transformação das práticas pedagógicas pelo docente titular. Núcleo 5: Flexibilização Curricular como Concessão, não como Direito - *"Tem aluno que vai levar mais tempo. [...] a gente tem que pensar qual o papel dela aqui."* A flexibilização curricular é vista como concessão benevolente, não como adaptação necessária para garantir equidade. Esta perspectiva contrasta com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Meyer et al., 2014), que propõe planejamento inclusivo desde a concepção.

Eixo 3: Tensões Políticas e Identitárias - Núcleo 6: O conflito entre terminalidade específica e formação integral - *"Pensamos em terminalidade específica [...] mas esbarramos na legislação."* Revela a tensão entre a vontade institucional de expedir diplomas com "terminalidade específica" (restrições) e o direito do estudante Surdo à formação integral. Esta prática, embora proibida na educação superior, reflete visões limitantes sobre as capacidades profissionais de Surdos.

Núcleo 7: Resistência do estudante à patologização - *"Mas eu já fiz uma universidade. Não aceito restrições no meu diploma."* A fala do estudante Surdo, reportada em terceira pessoa pelo docente analisado, mediada pela pesquisa, mostra resistência ativa ao processo de patologização e limitação profissional. Como analisa Perlin (1998), esta resistência é parte constitutiva da construção identitária surda. Núcleo 8: Frustração docente e desistência velada - *"Às vezes a gente simplesmente não vai conseguir. [...] vou reprovar até que ela desista."* Este núcleo evidencia o que Gesser (2009) denomina de "violência simbólica institucional" - práticas que, sem ser explicitamente excludentes, criam condições para a autoeliminação do estudante Surdo. Núcleo 9: Potencialidades reconhecidas, mas não atualizadas - *"A gente tem que pensar qual o papel dela aqui. Há disposição, mas falta saber como."* Revela o paradoxo entre intenções inclusivas e falta de repertório pedagógico para concretizá-las. Esta lacuna aponta para a urgência de formação docente específica. Núcleo 10: O limite das políticas formais - *"Perceber que só estar na lei não é suficiente. As barreiras são outras."* Explicita o hiato entre políticas inclusivas formais e mudanças culturais e atitudinais necessárias. Como argumenta Diniz (2007), a inclusão requer transformação institucional profunda, não apenas adequações superficiais.

Como discussão das significações docentes e a produção das (quase) não-presenças, eixo central deste estudo, a análise realizada permite compreender como as significações docentes identificadas nos

dez núcleos atuam como tecnologias de exclusão, em uma perspectiva *focaulteana*, que produzem as "quase não-presenças" de estudantes Surdos no ensino superior. Isso se explicita como significações sobre a Produção do "Aluno-Problema", destacados pelos núcleos 1 e 2, que revelam um processo de construção do estudante Surdo como "aluno-problema", cujas características são interpretadas através da lente do déficit. Esta construção, analisada por Skliar (1998), não é neutra - ela justifica práticas pedagógicas redutoras e baixas expectativas, criando uma profecia autorrealizável de fracasso.

Do mesmo modo, se explicita a "A Naturalização das Barreiras", que podem ser vistos nos núcleos 3, 4 e 5. Neles, se mostra como barreiras comunicacionais e pedagógicas são naturalizadas, sendo atribuídas à "natureza" da surdez em vez de reconhecidas como produtos de arranjos institucionais inadequados. Como demonstram Lodi e Lacerda (2009), esta naturalização impede a identificação e superação efetiva das barreiras. Quanto a "Resistência e Agência Surda", o núcleo 7 inclui a voz do estudante Surdo e essa revela processos de resistência à patologização e à limitação profissional. Esta resistência, conforme analisa Perlin (1998), é parte fundamental da construção identitária surda e da luta por reconhecimento como minoria linguística.

No que se refere ao "Hiato entre Intenção e Ação", os núcleos 8, 9 e 10 explicitam o paradoxo entre intenções inclusivas declaradas e práticas excludentes efetivas. Este hiato, segundo Diniz (2007), é característico de processos inclusivos não fundamentados em mudanças paradigmáticas profundas.

CONCLUSÃO

Este estudo, ao traçar um decalque cartográfico das significações docentes sobre as quase não-presenças de estudantes Surdos sinalizantes no ensino superior, partiu de um diagnóstico histórico duplo, conforme exposto na introdução. Por um lado, a tardia consolidação do sistema universitário brasileiro (Sampaio, 1991) e, por outro, a ainda mais recente emergência da pessoa com deficiência como sujeito de direito no âmbito educacional, sobretudo no nível superior (Mazzotta, 2010; Jannuzzi, 2012). Apesar do crescimento quantitativo de matrículas impulsionado por marcos legais como a Lei de Libras e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o que se observa, conforme os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), é uma persistente e alarmante lacuna: a alta taxa de evasão e a experiência das "quase não-presenças". Este fenômeno, definido como presenças físicas marcadas por exclusão simbólica e participação mitigada, serviu como o problema central que orientou esta investigação, buscando compreender como as significações docentes contribuem para sua produção.

Para desvendar essa questão, foi necessário, primeiramente, construir um sólido arcabouço teórico, fundamentado no paradigma socioantropológico da surdez. Este marco, discutido ao longo do

trabalho, permitiu transcender a visão médica patologizante – que define o Surdo por sua "falta" (Sacks, 1998) – e adotar uma lente que compreende a surdez como diferença linguística e cultural (Skliar, 1998, 1999; Perlin, 1998, 2004; Strobel, 2008). A partir dessa perspectiva, conceitos como educação bilíngue (Lodi, 2013) e, sobretudo, ouvintismo (Lane, 1992) tornaram-se ferramentas analíticas essenciais. O ouvintismo, enquanto sistema de opressão análogo ao racismo, forneceu a chave para interpretar as significações docentes não como meras opiniões, mas como expressões internalizadas de um sistema que naturaliza a superioridade ouvinte e patologiza a experiência surda.

Ancorado nessa fundamentação, o percurso metodológico adotado – um estudo de caso qualitativo utilizando o método dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) – permitiu mergulhar na complexidade das relações em um contexto específico de licenciatura. A análise minuciosa dos discursos docentes, conforme apresentada na seção de resultados, revelou um painel composto por dez núcleos de significação, organizados em três eixos analíticos: as concepções sobre a surdez e o estudante Surdo, as práticas institucionais e a formação docente, e as tensões políticas e identitárias. A discussão desses núcleos demonstrou como significações que associam surdez a déficit cognitivo (Núcleo 1), que enxergam o aluno como um "fardo" pedagógico (Núcleo 2) ou que naturalizam barreiras (Núcleos 3-5), atuam como "tecnologias de exclusão". Estas, por sua vez, criam um ambiente onde a resistência do estudante Surdo (Núcleo 7) se choca com a frustração docente e a desistência velada (Núcleo 8), explicitando o profundo hiato entre as intenções inclusivas e a ação efetiva (Núcleos 8-10).

Diante desse percurso, as conclusões a que se chega são cristalinas e interconectadas. Em primeiro lugar, confirma-se a hipótese central de que as significações docentes, predominantemente ancoradas no modelo médico e em concepções *capacitistas*, são mecanismos produtores das "quase não-presenças". Em segundo lugar, evidencia-se que a mera existência de políticas formais e até mesmo de uma equipe multidisciplinar é insuficiente frente à naturalização das barreiras atitudinais e comunicacionais, que seguem sendo o maior obstáculo à permanência. Terceiro, fica patente que a inclusão real demanda uma transformação cultural profunda nas instituições, um combate ao ouvintismo estrutural que as permeia. Por fim, a voz do estudante Surdo, mesmo mediada, ressoa como um potente lembrete da necessidade de se reconhecer sua agência e identidade cultural, não como um problema a ser administrado, mas como o fundamento de qualquer prática educativa que se pretenda verdadeiramente equitativa.

Portanto, este estudo não se encerra com um diagnóstico estático, mas com um conjunto de implicações urgentes. As recomendações para a formação docente – baseada no paradigma socioantropológico, crítica ao ouvintismo e articulada com práticas bilíngues – emergem como um caminho incontornável. Reconhecem-se, contudo, as limitações inerentes ao estudo de caso único, que apontam para a necessidade de investigações futuras que ampliem o escopo para outras áreas do

conhecimento, adotem perspectivas longitudinais e centrem as experiências narrativas dos próprios estudantes Surdos.

Este estudo, portanto, permitiu concluir que as significações docentes sobre estudantes Surdos no ensino superior revelam, com clareza, a predominância do modelo médico e de concepções *capacitistas*, que operam como mecanismos fundamentais na produção das suas "quase não-presenças". A naturalização das barreiras comunicacionais e pedagógicas, somada à notória falta de formação docente específica, cria um terreno fértil para a evasão e o afastamento silencioso. Ficou evidente que as políticas formais de inclusão, por mais necessárias que sejam, mostram-se insuficientes quando desacompanhadas de transformações culturais e atitudinais profundas no cerne das instituições. Por outro lado, a resistência manifestada pelos próprios estudantes Surdos à patologização e à limitação de suas trajetórias aponta para a urgência de se reconhecer sua agência e sua identidade cultural como pilares de qualquer projeto educacional verdadeiramente inclusivo.

Diante dessas constatações, as implicações para a formação docente são diretas e urgentes. Recomenda-se, portanto, que a formação inicial e continuada seja radicalmente fundamentada na perspectiva socioantropológica da surdez e nos princípios da educação bilíngue. É imprescindível desenvolver competências didáticas para o ensino em contextos de diversidade linguística, promover uma reflexão crítica constante sobre as próprias concepções e práticas *ouvintistas*, e articular teoria e prática por meio de estágios e vivências significativas em ambientes educacionais bilíngues.

Este trabalho reconhece suas próprias limitações, notadamente o foco em uma única licenciatura e a análise centrada na perspectiva docente, deixando as vozes dos estudantes como objeto de mediação. Assim, abre-se um leque de perspectivas para pesquisas futuras, que poderiam investigar as experiências vividas por estudantes Surdos em diferentes áreas do conhecimento, analisar processos institucionais de inclusão em uma perspectiva longitudinal, ou desenvolver e avaliar programas de formação docente especificamente desenhados para a educação de Surdos no ensino superior.

Por fim, a contribuição final deste estudo reside em demonstrar como as significações docentes, muitas vezes imperceptíveis no cotidiano acadêmico, atuam como mecanismos sutis, porém extremamente potentes, na produção das "quase não-presenças". Romper com esse ciclo perverso exige muito mais do que a promulgação de leis e a criação de normas. Exige uma transformação profunda e consciente nas concepções, nas práticas e, sobretudo, nas relações humanas que constituem o tecido do cotidiano universitário. A verdadeira inclusão começará quando a universidade aprender a ver, ouvir e valorizar a diferença surda não como um problema a ser resolvido, mas como uma forma legítima e enriquecedora de existir no mundo e de produzir conhecimento.

Em ter oferecido a ferramenta analítica das "quase não-presenças" para iluminar a dimensão relacional e simbólica da exclusão no ensino superior, entendeu-se que, ao cartografar as significações

docentes, demonstrou-se que o desafio da inclusão dos Surdos na universidade vai muito além de garantir o acesso ou prover recursos de apoio. Trata-se de uma revolução silenciosa, porém radical, que deve acontecer no nível das concepções, nas micro decisões pedagógicas do cotidiano e no próprio olhar que a academia dirige à diferença. Romper o ciclo das quase não-presenças exige, em última instância, que a universidade aprenda a ouvir - não com os ouvidos, mas com a disposição ética e política - a potência de uma presença que se afirma justamente em sua diferença.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão de sentidos: o método dos núcleos de significação. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 10, p. 2777-2784, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ALLAN, J. *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. London: Routledge, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI*. Brasília: MEC, 2008.
- CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. *Línguas de sinais brasileiras: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras na educação de surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 145-160, 2006.

LANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LANE, H. *The mask of benevolence: disabling the Deaf community*. New York: Knopf, 1992.

LODI, A. C. Educação bilíngue para surdos e inclusão: direitos, conceitos e práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2013.

LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar bilíngue para surdos: questões atuais*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. *Surdez e linguagem: alteridade, diferença e escrita*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAZZOTTA, M. J. da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. IN: *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Tradução . Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PERLIN, G. Identidade surda. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. *O outro da educação: surdez, diferença e identidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACKS, O. *The mind's eye*. New York: Knopf, 2010.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Incluir para excluir: a retórica da inclusão*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: ensaios sobre a modernidade, a diferença e a inclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SLEE, R. *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge, 2011.

STAKE, R E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, K. *Cultura surda: interfaces e significações*. 2. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2013.

Educação Especial E Políticas Públicas: Uma Educação Inclusiva Em Andamento

Special Education and Public Policies: An Ongoing Inclusive Education

ALINE FERNANDA DA SILVA¹

FABIANE FABRO²

RESUMO

Historicamente, a educação especial foi tratada de forma segregada, com instituições especializadas, distantes das escolas regulares. Embora morosa, a revisão e a implementação das leis de inclusão têm promovido políticas públicas, direcionando a educação a um modelo pleno e inclusivo, transformando conceitos ultrapassados e proporcionando igualdade e respeito aos alunos com deficiência. Contudo, mesmo com avanços significativos, persistem desafios como a carência de verbas, materiais, e a falta de adaptações arquitetônicas e de estratégias de ensino adequadas. O objetivo deste trabalho é investigar a evolução das políticas públicas na área da educação especial, analisando os avanços legislativos e identificando os principais desafios na busca por escolas verdadeiramente inclusivas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, utilizando artigos acadêmicos, livros, estatutos e sites para obter uma compreensão abrangente das diretrizes e iniciativas que moldam a educação especial. A pesquisa revelou que a inclusão é um processo em andamento: as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular cresceram de 1,2% (2008) para 91,3% (2023). Apesar desse crescimento, a aplicação prática das políticas enfrenta obstáculos, como a formação docente insuficiente, a defasagem na infraestrutura e a carência de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é complementar ao ensino regular. Conclui-se que o sucesso da educação inclusiva depende de um compromisso coletivo entre governos, educadores e comunidade. É urgente que as políticas públicas sejam revisadas e atualizadas (como proposto no novo PNE 2024-2034), garantindo o investimento contínuo na valorização profissional e na melhoria da infraestrutura para que a equidade e o respeito às individualidades se tornem uma realidade consolidada, transformando o futuro da sociedade.

Palavras-chave: Igualdade; Respeito; Adaptações.

ABSTRACT

Historically, special education has been addressed in a segregated manner, with specialized institutions operating apart from regular schools. Although gradual, the revision and implementation of inclusion policies have fostered public initiatives that guide education toward a comprehensive and inclusive model, transforming outdated concepts and promoting equality and respect for students with disabilities. Nevertheless, despite significant progress, challenges persist, including insufficient funding, limited materials, and the lack of architectural adaptations and adequate teaching strategies. This study aims to

¹ Discente do curso de educação especial.

² Professora regente do curso de educação especial do centro universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi E-mail: fabiane.fabro@regente.uniasselvi.com.br

investigate the evolution of public policies in the field of special education, analyzing legislative advances and identifying the main challenges involved in the pursuit of truly inclusive schools. The methodology adopted was bibliographic research, drawing on academic articles, books, statutes, and online sources to obtain a broad understanding of the guidelines and initiatives that shape special education. The findings reveal that inclusion is an ongoing process: enrollment of students with disabilities in regular education increased from 1.2% (2008) to 91.3% (2023). Despite this growth, the practical implementation of these policies faces obstacles such as insufficient teacher training, infrastructure deficits, and a shortage of multifunctional resources for Specialized Educational Assistance (AEE), which is intended to complement regular schooling. It is concluded that the success of inclusive education depends on a collective commitment among governments, educators, and the community. Public policies must be urgently revised and updated (as proposed in the new National Education Plan—PNE 2024–2034), ensuring continued investment in professional development and infrastructure improvement so that equity and respect for individual differences become a consolidated reality, capable of transforming the future of society.

Keywords: Equality; Respect; Adaptations.

INTRODUÇÃO

A educação é um grande formador da sociedade, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Neste contexto, a garantia de acesso ao ensino às pessoas com alguma deficiência é fundamental.

O cenário educacional enfrenta desafios significativos, como a falta de estrutura física adequada, escassez de materiais pedagógicos e uma defasagem acentuada em diversas regiões, dificultando a implementação de um ensino especial de qualidade dentro da escola regular. Embora as políticas públicas garantam o direito ao ensino regular, a modalidade da educação especial demanda um olhar ainda mais vasto e complexo.

A educação especial, como modalidade educacional, visa diminuir o peso social negativo da diferença entre seres humanos, sendo motivo de estudos e reflexões que buscam atentar para o significado social da exclusão. O ponto central de sua modalidade é a importância da inclusão. Essa discussão engloba a estrutura física das escolas, a competência dos professores em lidar com as diferenças e a gestão escolar.

Trabalhar a tolerância, a paciência e o discernimento das individualidades desde a infância almejam uma sociedade mais inclusiva, assertiva e respeitosa com a singularidade de cada pessoa.

Conforme Fávero et al. (2007), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está disponível no ensino regular das escolas públicas, em todos os níveis escolares (básico e fundamental). O AEE é um direito do aluno com deficiência e não substitui a escola comum, mas sim a complementa, removendo barreiras enfrentadas pelo aluno no ensino regular.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o desenvolvimento e a implementação das políticas públicas na educação especial no Brasil. Os objetivos específicos são identificar os principais marcos

legislativos da educação especial no Brasil, avaliar o impacto das políticas públicas na inclusão de estudantes com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares e identificar os desafios persistentes na implementação eficaz das políticas e as oportunidades de melhorias futuras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão na educação é um processo que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal.

Marco Legal e a Perspectiva Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta política orienta os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem contínuas nos níveis mais elevados; com transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a superior; com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e com acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A construção de uma escola inclusiva exige um compromisso de rever conceitos e paradigmas no contexto educacional, valorizando a diversidade dos alunos e buscando atender às suas necessidades, desenvolvendo seu potencial.

A evolução da legislação, desde a Constituição Federal de 1988, é clara, mas a realidade está defasada em relação às diretrizes conquistadas. A Tabela 1, publicada por Ferreira (2024), ilustra essa evolução:

Tabela 1 - Principais Políticas de Educação Especial e Incluso no Brasil

Política/Legislação	Ano de Publicação	Descrição	Principais Pilares
Constituição Federal	1988	Estabelece o direito à educação como direito de todos, incluindo pessoas com deficiência.	-Acesso à educação gratuita e de qualidade para todos. - Garantia de atendimento educacional especializado.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n 9.394	1996	Define e organiza a educação no Brasil, incluindo princípios voltados para a educação especial.	-Atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. - Integração de alunos com deficiência ao ensino regular.
Declaração de Salamanca	1994	Documento internacional que compromete o Brasil a promover a incluso de pessoas com deficiência na educação regular.	-Incluso como princípio central da educação. - Acesso igualitário à educação para todas as crianças.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC)	2008	Orienta a organização da educação especial em uma perspectiva inclusiva nas escolas regulares.	-Atendimento especializado no contraturno escolar. - Formação de professores. - Adequação dos currículos e recursos de acessibilidade.
Lei Brasileira de Incluso (LBI) - Lei n 13.146	2015	Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo os direitos da pessoa com deficiência, incluindo na educação.	- Educação inclusiva em todos os níveis. - Direito ao auxílio de tecnologia assistiva.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014-2024	Estabelece metas para a educação brasileira, incluindo diretrizes para a	- Incluso de todos os estudantes com deficiência no ensino regular. - Expansão da oferta de educação

Tabela 1 - Principais Políticas de Educação Especial e Incluso no Brasil

Política/Legislação	Ano de Publicação	Descrição	Principais Pilares
		educação inclusiva.	especial.'
Decreto n 7.611	2011	Regulamenta a oferta de educação especial, reafirmando o atendimento especializado dentro das escolas regulares.	-Atendimento especializado complementar.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)	2008	Tratado internacional que o Brasil ratificou, comprometendo-se com a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.	-Acesso igualitário à educação inclusiva.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados da Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Política Nacional de Educação Especial (2008), Lei Brasileira de Inclusão (2015), e Declaração de Salamanca (1994).

Desafios do Ensino Inclusivo e o AEE

Apesar do arcabouço legal, a equidade ainda não é garantida. Reis (2025) enfatiza que a política de educação especial enfrenta desafios desde a educação infantil até a superior. Repensar práticas educacionais, currículo, infraestrutura e recursos pedagógicos é uma angústia coletiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e acessíveis para a plena participação do aluno. Contudo, está longe de suprir a necessidade mais específica do estudante, pois o aluno com defasagem precisa de uma equipe multifuncional (como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo) para um atendimento de qualidade e obtenção de resultados. Além disso, a falta de aperfeiçoamento dos professores na área, a escassez de recursos pedagógicos e a presença de barreiras arquitetônicas fazem com que o educador improvise, não alcançando o retorno total almejado.

A escola, na perspectiva inclusiva, reconhece as diferenças dos alunos e busca a participação e progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (ROPOLI et al., 2010). Isso requer que o currículo seja flexível e que o ambiente escolar seja acessível, eliminando barreiras físicas e sociais, promovendo a empatia e o respeito mútuo.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada centrou-se em investigar as políticas públicas na área da educação especial. Para isso, adotou-se uma abordagem de pesquisa bibliográfica, utilizando uma variedade de fontes secundárias, como artigos acadêmicos, livros, estatutos e sites. Este método permitiu uma compreensão abrangente e multidimensional das iniciativas e diretrizes que moldam a educação especial.

A pesquisa bibliográfica ofereceu uma base teórica sólida sobre a evolução histórica das políticas e forneceu informações sobre as regulamentações e diretrizes legais que as sustentam.

Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados. Os artigos acadêmicos foram utilizados para proporcionar uma visão aprofundada e crítica sobre a implementação de políticas públicas, enquanto os sites ajudaram a complementar a pesquisa com dados atualizados e discussões em andamento sobre o tema. A concentração da pesquisa foi no desenvolvimento e implementação de políticas públicas, analisando como são desenvolvidas e executadas em diferentes contextos educacionais.

A análise de dados concentrou-se na avaliação do impacto das políticas públicas na inclusão de estudantes com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares. Revelou-se a complexidade envolvida na formulação e implementação dessas políticas, identificando os desafios e as oportunidades para melhorias futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da implementação das políticas públicas de educação especial no Brasil revela uma trajetória com avanços notáveis, mas também com desafios persistentes.

Um dos aspectos a serem destacados é o diagnóstico do crescimento das matrículas e avanços legislativos em âmbito de ensino regular. Segundo Mendes (2024), há 15 anos a proporção de alunos com deficiência no ensino regular era de apenas 1,2% (640 mil matriculados). Em 2023, esse número alcançou 91,3%. Esse dado evidencia que a criação de leis e regulamentações específicas, acompanhado do aumento da conscientização sobre a importância da inclusão, impulsionou o crescimento das matrículas e o papel da escola como agente transformador.

No entanto, há clara discrepância entre lei e prática, consequentemente se explicitando desafios críticos. Apesar do aumento nas matrículas, o desafio de alcançar 100% de inclusão é considerável. Ferreira et al. (2024) enfatizam que, embora tenha havido progresso, ainda persistem desafios.

- **Falta de Infraestrutura:** Muitas escolas ainda carecem de rampas, elevadores e banheiros acessíveis, limitando a participação plena dos estudantes com deficiência.
- **Formação Docente Insuficiente:** A falta de aperfeiçoamento na área e a escassez de materiais e tecnologias adaptativas comprometem a qualidade do atendimento aos alunos com necessidades especiais.
- **Valorização Profissional:** A valorização dos profissionais da educação, essencial para a formação continuada, não foi alcançada, comprometendo a qualidade do atendimento.

A transformação necessária para incluir todos os estudantes exige repensar o papel das escolas, investindo na diversificação das estratégias pedagógicas e na incorporação de princípios de acessibilidade. O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz é contínuo, exigindo reflexão sobre as práticas atuais e busca por aperfeiçoamento constante.

CONCLUSÃO

A análise das políticas públicas de qualidade no contexto educacional revela que, apesar dos avanços notáveis na legislação e no aumento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos.

A educação inclusiva visa integrar todos os estudantes em salas de aula regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sua implementação eficaz é dificultada pela formação continuada limitada dos professores, pela escassez de materiais e tecnologias adaptativas e pela acessibilidade arquitetônica precária em muitas instituições.

As principais conclusões são que a inclusão se mostra ainda um processo em andamento, mas o ritmo de progresso tem sido insuficiente para atingir os objetivos propostos de forma plena. Do mesmo modo, é urgente um investimento significativo na formação contínua dos educadores e na adaptação das infraestruturas escolares para atender aos padrões de acessibilidade. A colaboração entre governo, educadores e comunidades é fundamental para promover um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

Espera-se que o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) venha a ser adquirido com intensidade, trazendo o *upgrade* urgentemente necessário para que a equidade seja tão transformadora que o preconceito não exista mais, sendo normal ter em nossas escolas crianças com ou sem deficiência, respeitando suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.
- FÁVERO, E. A. G. et al. *Atendimento Educacional Especializado. Aspectos Legais e Orientação Pedagógica*. Brasília: MEC, 2007.
- FERREIRA, A. B. et al. Incluso escolar no Brasil: políticas públicas e desafios na Educação Especial. *ISCI revista científica*, 11(53), 13. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/4252>. Acessado em: 20 abril 2025.
- MENDES, R. *Painel de indicadores da Educação Especial disponibiliza atualização de dados do Censo Escolar 2023*. Pinheiros, 16, agosto 2024. Disponível em: Painel de Indicadores da Educação Especial disponibiliza atualização de dados do Censo Escolar 2023 - Instituto Rodrigo Mendes. Acessado em: 05 maio 2025.
- REIS, J. A inclusão e a importância das políticas públicas de educação especial no contexto escolar. *Rhema Educação*, Arapongas. Disponível em: (<https://portal.rhemaeducacao.com.br/uploads/38d71baa7505857ff8d43b95b6adecb4.pdf>). Acesso em: 20 abril 2025.
- ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Incluso Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. Brasília: MEC, 2010.

Atividade Física para Pessoas com Surdocegueira: Mediações Comunicativas Táteis e Hápticas no Contexto da Educação Física Adaptada

Physical Activity for People with Deafblindness: Tactile and Haptic Communicative Mediations in the Context of Adapted Physical Education

SAIMO FERREIRA DE SOUZA¹

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA²

RESUMO

A surdocegueira configura uma condição específica que demanda sistemas comunicativos próprios, sobretudo táteis e hápticos, para participação efetiva no contexto da Educação Física Adaptada. Esta revisão de literatura, com recorte cronológico de 2010 a 2024 e inclusão excepcional de Vygotsky apenas como base teórica, analisou produções técnico-pedagógicas que reconhecem o tato como linguagem e o corpo como mediador da orientação espacial, ritmo e execução motora. Os resultados demonstram que a mediação tátil não deve ser compreendida como adaptação isolada, mas como método estruturante de aprendizagem e de vivência do movimento. Neste trabalho na seção de Resultados e Discussão, aprestamos três quadros onde o Quadro 1 – Síntese Interpretativa apresenta a articulação entre linguagem tátil, propriocepção e ação motora. O Quadro 2 – Protocolos Táteis e Hápticos de Comunicação para a Prática Corporal reúne códigos táteis que substituem instruções visuais e auditivas na organização do deslocamento, do ritmo e do ajuste postural. O Quadro 3 – Atividades Físicas Adaptadas com Mediações Táteis e Hápticas dispõe de exemplos aplicáveis à prática docente, contemplando condução guiada, texturas, sinalização rítmica e materiais táteis de referência. Conclui-se que a comunicação tátil, quando adotada de forma estruturada e contínua na Educação Física Adaptada, favorece a participação motora, a compreensão do espaço e a permanência ativa da pessoa com surdocegueira nas experiências corporais propostas.

Palavras-chave: Surdocegueira; Educação Física Adaptada; Comunicação Tátil; Mediação Háptica; Participação Motora.

¹ Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEMOV-UNIASSELVI). Mestre em Educação – Área: Ludicidade e Recreação (Universidad ISEP/México). E-mail: saimo.souza@regente.uniassevi.com.br

² Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Possui diversas especializações na tríade Educação Especial/Libras, Artes e Letras. É licenciado em Letras Português e Espanhol, Letras-Libras, Letras Português e Inglês, Música, Educação Especial e Pedagogia. É Coordenador de Cursos de Letras – Espanhol, Português e Inglês - do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. E-mail: fabio.jpsilva@uniassevi.com.br.

ABSTRACT

The Deafblindness constitutes a specific condition that demands its own communicative systems, especially tactile and haptic ones, for effective participation in the context of Adapted Physical Education. This literature review, with a chronological scope from 2010 to 2024 and the exceptional inclusion of Vygotsky only as a theoretical basis, analyzed technical-pedagogical productions that recognize touch as language and the body as a mediator of spatial orientation, rhythm, and motor execution. The results demonstrate that tactile mediation should not be understood as an isolated adaptation, but as a structuring method of learning and experiencing movement.

In this work, in the Results and Discussion section, we present three tables where Table 1 – Interpretative Synthesis presents the articulation between tactile language, proprioception, and motor action. Table 2 – Tactile and Haptic Communication Protocols for Body Practice brings together tactile codes that replace visual and auditory instructions in the organization of displacement, rhythm, and postural adjustment. Table 3 – Adapted Physical Activities with Tactile and Haptic Mediation – provides examples applicable to teaching practice, including guided leading, textures, rhythmic signaling, and tactile reference materials. It concludes that tactile communication, when adopted in a structured and continuous manner in Adapted Physical Education, promotes motor participation, spatial awareness, and the active engagement of deafblind individuals in the proposed bodily experiences.

Keywords: Deafblindness; Adapted Physical Education; Tactile Communication; Haptic Mediation; Motor Participation.

INTRODUÇÃO

A surdocegueira caracteriza-se pela coexistência de perdas visuais e auditivas que demandam comunicação e interação por via tátil, repercutindo diretamente na mobilidade, orientação espacial e participação corporal. Não constitui soma de deficiências, mas condição específica que exige sistemas comunicativos próprios e mediações que permitam não apenas o acesso à linguagem, mas ao movimento e às práticas corporais (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

No campo da Educação Física Adaptada, a mediação tátil e háptica assume função estruturante para que a pessoa com surdocegueira compreenda o espaço, reconheça trajetórias, organize deslocamentos e execute gestos motores com segurança e autonomia. O Programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial (PACT) confirma que o tato e a cinestesia constituem sistemas legítimos de comunicação e orientação corporal, sendo fundamentais para atividades físicas guiadas, exercícios em duplas e práticas de ritmo e equilíbrio (Moreira, 2021).

Da Rocha (2021) evidencia que a leitura tátil e cinestésica não opera apenas no plano linguístico, mas também no plano motor, pois o toque fornece informação de direção, ritmo, intensidade e pausa, elementos essenciais à prática corporal, ao deslocamento e ao uso do espaço físico. Em perspectiva convergente, Maia, Aráoz e Ikonmidis (2017) defendem que a autonomia na surdocegueira envolve, necessariamente, a construção de rotas, condução-guia e pistas corporais que transcendam a comunicação e alcancem a ação motora cotidiana, o que inclui práticas esportivas, recreativas e funcionais.

Para Brasil (2015) ao assegurar o direito à comunicação e à participação em ambientes coletivos, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também abarca o direito à atividade física, ao esporte e ao lazer, reconhecendo a figura do guia-intérprete como recurso indispensável. Sob a perspectiva histórico-cultural, a noção de mediação desenvolvida por Vygotsky (1997) sustenta que o desenvolvimento ocorre mediante interação, o que, neste caso, ocorre pela via tátil-háptica como instrumento de acesso ao conhecimento e ao corpo em movimento.

Este trabalho objetiva-se, portanto, analisar a comunicação tátil e háptica como mediadora da prática corporal na surdocegueira, com enfoque na Educação Física Adaptada, considerando sua relevância para orientação espacial, interação motora, segurança postural e participação social. Justifica-se a pertinência do estudo diante da escassez de produções que articulem atividade física, mediação tátil e sistematização pedagógica para esse público, o que reforça a necessidade de práticas fundamentadas e juridicamente respaldadas.

SISTEMAS COMUNICATIVOS PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira, entendida como uma deficiência única e não como a simples sobreposição das deficiências auditiva e visual, constitui um campo complexo de investigação que desafia modelos tradicionais de linguagem, cognição e acessibilidade. Canuto et al. (2023, p. 33) insistem na singularidade dessa condição ao afirmar que ela demanda epistemologias próprias, uma vez que os modos de significação, percepção e interação emergem predominantemente pela via tátil e pelo engajamento corporal com o ambiente. Esse entendimento dialoga diretamente com a tradição brasileira defendida por Maia (2017), que sempre defendeu que a surdocegueira exige abordagens comunicativas específicas e contextualmente ancoradas - a experiência tátil reconfigura categorias centrais da linguagem e da subjetividade. A comunicação, nesse contexto, não pode ser reduzida a “códigos adaptados”, mas deve ser compreendida como um fenômeno relacional, situado e co-constituído na interação entre sujeitos e mediadores, conforme também advogam instituições brasileiras como o Grupo Brasil e a Ahimsa em seus documentos formativos.

A literatura enfatiza que qualquer análise dos sistemas comunicativos da surdocegueira deve iniciar pelo entendimento das funções comunicativas, e não apenas pelos seus meios. Troconis (2009, *apud* Canuto et al., 2023, p. 86) argumenta que atos como protestar, solicitar, confirmar e comentar constituem o núcleo de uma pragmática tátil que precede a formalização linguística. Esse princípio está igualmente presente nas publicações da Ahimsa (2010), que ressaltam a necessidade de reconhecer sinais pré-intencionais e comportamentos corporais como elementos essenciais da comunicação inicial. Assim, a comunicação das pessoas com surdocegueira emerge da leitura cuidadosa de expressões faciais,

reações auditivas residuais, movimentos corporais e gestos exploratórios. Como observam Canuto et al. (2023, p. 34), a produção de sentido não é um dado evidente, mas um processo interpretativo que exige do interlocutor permanente sensibilidade analítica e conhecimento do repertório individual de comportamentos comunicativos.

Nesse cenário, os sistemas baseados em línguas de sinais assumem papel central. A Língua de Sinais Tátil (LST), por exemplo, não constitui mera transposição da Libras para o tato, mas uma ressignificação profunda do espaço, do movimento e da iconicidade. O que Canuto et al. (2023, p. 34–35) descrevem como “redução do espaço sinalizador” deve ser entendido, mais precisamente, como uma reorganização da gramática espacial a partir das condições perceptivas do tato. Essa compreensão alinha-se às análises de Maia (2017), que afirma que a LST transforma não apenas o espaço físico da sinalização, mas o próprio modo de conceber relações espaciais, classificadores e referênciação. A LST produz, assim, uma linguagem que, embora estruturalmente conectada à Libras, desenvolve soluções morfológicas e discursivas próprias. A interação tátil torna evidente que a linguagem não é apenas um código, mas uma ação coordenada no corpo - a construção de sentido na surdocegueira é intrinsecamente incorporada, demandando do guia-intérprete uma leitura sensível das dinâmicas táteis que constituem o discurso.

Do mesmo modo, a prática de realizar sinais diretamente no corpo da pessoa com surdocegueira, descrita pelos autores, pode ser compreendida como uma extensão da teoria da corporeidade da linguagem. Essa estratégia, amplamente trabalhada em programas formativos da Ahimsa e do Grupo Brasil, reconhece que o corpo do receptor se torna paisagem linguística, possibilitando maior precisão na percepção de movimentos e classificadores. Trata-se de uma prática que recoloca o corpo no centro da interação linguística, reafirmando a tese de que as línguas não são abstrações, mas práticas incorporadas e sensoriais.

Quando há resíduo visual, entram em cena os Sinais em Campo Reduzido, técnica que Canuto et al. (2023, p. 36) situam como uma resposta adaptativa às fronteiras perceptivas da visão periférica, superior ou inferior. Essa abordagem é amplamente comentada nos manuais do Grupo Brasil (2015), que destacam a necessidade de compreender o campo visual individual de cada pessoa como parte essencial da construção comunicativa. Mais do que um ajuste técnico, trata-se de um processo de negociação intersubjetiva do espaço. O campo visual reduzido produz novas regras de visibilidade, demandando que o intérprete reorganize sua sinalização a partir de zonas restritas de percepção. Nesse sentido, esse sistema evidencia que a comunicação é sempre um ato *co-construído*, dependente da relação entre capacidades sensoriais, condições ambientais e escolhas linguísticas.

Os sistemas baseados na língua oral, como a Fala Ampliada, assumem relevância sobretudo na presença de resíduo auditivo. Canuto et al. (2023, p. 37) apontam que esse recurso se articula com

tecnologias assistivas - como aparelhos auditivos e sistemas FM - permitindo não apenas a percepção da fala, mas a construção de um ambiente acústico inteligível. Maia (2017) já apontava que a audição residual pode ser um recurso valioso, mas jamais deve ser superestimada, pois a inteligibilidade depende de ritmo, clareza articulatória, contexto e atenção compartilhada. Importa observar que, nesse caso, há uma complexa negociação entre volume, proximidade, ritmo e inteligibilidade, reiterando que a audição residual não se converte automaticamente em acesso comunicativo.

O sistema Tadoma, descrito pelos autores, representa uma das formas mais sofisticadas de percepção da fala por meio do tato. Mais do que uma técnica, o Tadoma constitui um campo de pesquisa sobre percepção multissensorial e sobre como o tato pode assumir função perceptiva equivalente à visão e audição na formação de significados. O Tadoma evidencia que fonemas, prosódias e ritmos podem ser compreendidos não apenas pelo som, mas também pelas vibrações e deslocamentos do ar. O estudo desse método contribui para ampliar a compreensão dos limites da linguagem oral e de seus correlatos perceptivos, sendo reconhecido como técnica avançada nas formações do Grupo Brasil e da Ahimsa.

Os sistemas de escrita tátil - Escrita na Palma da Mão, Dedo como Lápis, Datilologia Tátil, Alfabeto Tátil - apresentados por Canuto et al. (2023, p. 38–40), podem ser compreendidos como tecnologias cognitivas de alta precisão. Maia (2017) foi uma das primeiras autoras no país a analisar a escrita tátil como instrumento de constituição da subjetividade, argumentando que esses sistemas não apenas ampliam o acesso à linguagem, mas ajudam na formação de conceitos abstratos, especialmente em casos de surdocegueira congênita. A complexidade desses sistemas reside no fato de que estabelecem uma relação direta entre padrões táteis e estruturas fonológicas ou ortográficas. Isso implica coordenação motora, memória tátil e domínio de convenções simbólicas, ilustrando como a comunicação tátil pode operar em níveis abstratos altamente elaborados.

No campo dos Sistemas Braille, os autores distinguem entre o Braille convencional, o Braille Manual e o *Finger Braille*. Este último, difundido no Japão, representa um avanço conceitual ao converter o sistema Braille em um modo conversacional síncrono (Canuto et al., 2023, p. 41–43). O *Finger Braille* evidencia que a linguagem escrita pode tornar-se modalidade primária de interação tátil, rompendo a tradicional separação entre escrita e oralidade. Publicações da Ahimsa têm apontado o potencial desse sistema para expandir práticas de comunicação tátil no Brasil. Tal sistema demonstra que a comunicação na surdocegueira frequentemente subverte fronteiras convencionais entre modalidades linguísticas.

Sistemas internacionais como o Lorm e o Malossi ampliam o repertório de recursos táteis e demonstram a diversidade cultural da comunicação na surdocegueira. O Sistema Lorm, conforme relatam Canuto et al. (2023, p. 44), opera como uma espécie de “mapa tátil” da mão, articulando letras e movimentos. Já o Sistema Malossi (Canuto et al., 2023, p. 45–46) evidencia a possibilidade de

representação alfabética a partir de pontos discretos distribuídos pela mão, revelando a plasticidade das convenções linguísticas táteis. Esses sistemas são amplamente discutidos nos cursos de formação continuada do Grupo Brasil, que destacam sua relevância na construção de repertórios comunicativos diversificados.

Entre os desenvolvimentos mais contemporâneos, destaca-se o Pró-Tátil (*Pro-Tactile*), descrito por Canuto et al. (2023, p. 46–47) como um paradigma comunicativo que vai além da adaptação, constituindo uma verdadeira epistemologia tátil. O Pró-Tátil rompe com o modelo tradicional de “línguas visuais adaptadas ao tato” e propõe que a comunicação tátil possui gramáticas próprias, baseadas em feedback contínuo, presença corporal, simultaneidade e exploração tátil do ambiente. Trata-se de um marco teórico que recoloca o tato como modalidade primária de linguagem, não como substituto da visão ou audição - perspectiva consonante com o trabalho de liderança das comunidades surdocegas analisadas por Maia.

Destaca-se a relevância de dispositivos e objetos adaptados - campainhas vibratórias, relógios táteis, *Displays Braille* - que fazem parte da infraestrutura comunicativa da surdocegueira (Canuto et al., 2023, p. 47–51). Esses recursos dialogam com materiais de orientação publicados pela Ahimsa e pelo Grupo Brasil, que destacam a importância de uma ecologia tátil do ambiente para garantir autonomia e participação social. Tais artefatos não são apenas ferramentas de acessibilidade, mas extensões cognitivas que mediam a percepção, a mobilidade e a interação com o ambiente. Assim, configuram ecossistemas comunicativos que ampliam o alcance da experiência tátil.

A atuação do guia-intérprete constitui outro eixo teórico fundamental. Em Canuto et al. (2023, p. 52–85), o GI é apresentado como agente linguístico, cultural e relacional. Sua função ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve a mediação de ambientes, a leitura de expressões alheias, a reconstrução tátil de dinâmicas sociais e a garantia de participação plena da pessoa com surdocegueira. Essa compreensão está profundamente alinhada às obras de Shirlei Maia, que enfatizam a responsabilidade ética e o papel coautorial do GI na construção da comunicação. As técnicas apresentadas - audiodescrição tátil, uso de classificadores, alternância entre mãos, processos anafóricos, role-play tátil e construção de espaços mentais (*token space*) - constituem um corpo de saber altamente especializado, que exige domínio linguístico, sensibilidade perceptiva e rigor ético. Tais práticas são parte de uma ética tátil da presença, na qual corpo, ambiente e linguagem se tornam inseparáveis.

Outro componente fundamental no repertório comunicativo da surdocegueira são os sinais hápticos, que representam um sistema de informação tátil complementar às línguas de sinais e às práticas táteis tradicionais. Os sinais hápticos, amplamente difundidos internacionalmente e já incorporados em formações brasileiras promovidas pela Ahimsa e pelo Grupo Brasil, consistem em toques, pressões, traçados e movimentos realizados em partes específicas do corpo ou das costas da pessoa com

surdocegueira, permitindo transmitir simultaneamente informações espaciais, emocionais, interacionais e ambientais. Diferentemente dos sinais da LST, que constituem uma língua, os sinais hápticos funcionam como um canal paralelo de metainformação, oferecendo pistas sobre reações do público, expressões faciais, deslocamentos, organização do espaço, dinâmicas de sala e marcadores discursivos, sem interromper o fluxo narrativo. Canuto et al. (2023) destacam que esse recurso amplia significativamente o grau de participação da pessoa com surdocegueira em eventos coletivos, pois possibilita acesso a informações contextuais que, de outro modo, seriam invisíveis ou inaudíveis. Essa modalidade pode ser entendida como um processo de “tradução sensório-corporal ampliada”, no qual o corpo do interlocutor torna-se superfície de inscrição de sentidos ambientais. Maia (2017) também enfatiza que os sinais hápticos promovem autonomia e agência, uma vez que reduzem a dependência exclusiva do toque direto sobre o intérprete ou guia, criando um sistema compartilhado de referência tátil. Assim, os sinais hápticos reforçam a concepção de que a comunicação na surdocegueira é um fenômeno multissemiótico e intercorpóreo, em que múltiplos canais táteis operam simultaneamente para construir uma experiência perceptiva plena.

Em suma, esse percurso referencial demonstra que os sistemas comunicativos da surdocegueira formam um campo epistemologicamente sofisticado, que desafia noções tradicionais de linguagem, corpo e cognição. Esses sistemas não são meras adaptações, mas expressões legítimas de modos táteis de existir e comunicar-se no mundo. Compreendê-los não é apenas uma exigência acadêmica, mas uma condição para promover políticas inclusivas, práticas pedagógicas eficazes e intervenções interpretativas eticamente responsáveis

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como revisão de literatura de caráter narrativo e analítico, com enfoque na produção nacional e internacional relativa à comunicação tátil e háptica na surdocegueira e suas implicações para a mediação pedagógica em Educação Física Adaptada. A revisão não pretende esgotar o campo, mas sistematizar contribuições consolidadas e atualizadas para subsidiar a atuação de professores, guias-intérpretes e mediadores corporais no contexto das práticas corporais.

A seleção das obras considerou os seguintes critérios: pertinência direta ao tema da surdocegueira, presença de sistemas comunicativos táteis e hápticos, indicações de mediação educacional e referência explícita à autonomia, mobilidade, orientação e acesso à informação. Foram incluídas publicações entre 2010 e 2024, com prioridade para materiais institucionais e técnico-pedagógicos especificamente voltados à surdocegueira e comunicação tátil, tais como Cader-Nascimento e Costa (2010), Moreira

(2021), Da Rocha (2021) e Maia, Aráoz e Ikonmidis (2017), por apresentarem fundamentação aplicada à mediação comunicativa e sua operacionalização em contextos educativos e corporais. Como exceção, manteve-se a referência clássica de Vygotsky (1997), não pelo enquadramento temporal, mas por sua relevância conceitual para o entendimento da mediação como princípio fundante do desenvolvimento humano e cultural, oferecendo suporte teórico à interpretação da comunicação tátil enquanto forma legítima de interação e construção de sentido.

Também foram incorporadas legislações e diretrizes que regulamentam o direito à comunicação e à acessibilidade, destacando-se a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), em consonância com o princípio de mediação qualificada e participação segura em ambientes educacionais e corporais. Os documentos e artigos foram consultados integralmente conforme disponibilização digital institucional (SciELO Livros, Instituto Benjamin Constant, Grupo Brasil e bases periódicas indexadas).

A análise procedeu por agrupamento temático, contemplando quatro eixos fundamentais: (a) comunicação tátil como linguagem legítima; (b) mediação háptica aplicada à orientação corporal; (c) atuação do guia-intérprete e do professor de Educação Física Adaptada; e (d) princípios de autonomia e participação motora. A interpretação buscou evidenciar recomendações práticas e diretas para o trabalho docente, sem transposição acrítica de procedimentos clínicos ou terapêuticos.

Dessa forma, a revisão estrutura-se como suporte técnico-pedagógico, destinada a qualificar processos de mediação tátil e háptica em ambientes corporais, subsidiando práticas profissionais fundamentadas e alinhadas às normativas de inclusão e acessibilidade.

Objetiva-se, portanto, analisar a comunicação tátil e háptica como mediadora da prática corporal na surdocegueira, com enfoque na Educação Física Adaptada, considerando sua relevância para orientação espacial, interação motora, segurança postural e participação social. Justifica-se a pertinência do estudo diante da escassez de produções que articulem atividade física, mediação tátil e sistematização pedagógica para esse público, o que reforça a necessidade de práticas fundamentadas e juridicamente respaldadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo apresentamos três quadros que sistematizam, de forma correlacionada, a função da mediação tátil e háptica para a participação motora de pessoas com surdocegueira no contexto da Educação Física Adaptada, partindo do entendimento de que o tato constitui linguagem legítima e organizadora do movimento, e não recurso compensatório visual ou auditivo.

O reconhecimento da comunicação tátil como eixo central da interação e da compreensão corporal é sustentado por Cader-Nascimento e Costa (2010), que definem a surdocegueira como condição

comunicacional singular, demandando reorganização das práticas pedagógicas. O PACT, ao estabelecer padronização dos sinais táteis e sua função interpretativa e direcional, confirma que a mediação háptica deve ser contínua, previsível e estruturada, compondo rotina pedagógica e motora (Moreira, 2021). Da Rocha (2021) amplia essa compreensão ao demonstrar que o toque não se restringe à transmissão de informação, mas configura leitura cinestésica, ritmo, intencionalidade e direção do gesto.

A partir dessa base, o Quadro 1 apresenta os elementos interpretativos essenciais que articulam corpo, linguagem e ação motora; o Quadro 2 consolida códigos táteis que substituem comandos visuais e verbais, assegurando clareza e segurança no deslocamento, no ritmo e na execução de gestos; e o Quadro 3 traduz essa estrutura em situações reais de prática corporal, como caminhada guiada, circuito sensorial, dança com condução, resistência elástica e equilíbrio assistido. Tais estratégias atendem ao princípio de autonomia progressiva descrito por Maia, Araújo e Ikonomidis (2017), segundo o qual a mediação tátil deve evoluir de dependência total para leitura independente do espaço, sem eliminação do suporte, mas com ampliação da competência motora.

Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assegura o direito à comunicação acessível em atividades esportivas e recreativas, legitimando o papel do guia-intérprete e da mediação tátil como dispositivos necessários e não opcionais. Isso confirma que, no âmbito das práticas corporais, a mediação tátil constitui método e linguagem, e não adaptação emergencial, configurando-se como estratégia central para o ensino de deslocamento, orientação espacial, ritmo, equilíbrio e participação coletiva.

Dessa forma, os três quadros não apenas sistematizam recomendações, mas organizam um modelo pedagógico tátil para atuação docente, articulando comunicação, execução motora e autonomia. A Educação Física Adaptada, nesse contexto, deixa de operar por demonstração visual e comando verbal, assumindo um paradigma cinestésico-háptico, no qual o toque, o peso, a vibração e a textura compõem o vocabulário motor acessível, estável e contínuo.

Quadro 1. Síntese interpretativa

Elemento da prática corporal	Função tátil/háptica	Base teórica
Orientação espacial	pistas no antebraço, mão, ombro; condução à frente	Cader-Nascimento e Costa (2010)
Ritmo e tempo	toque sinalizador de cadência, pausa e retomada	Moreira (2021)
Execução gestual	pressão e localização tátil indicando amplitude e direção	Da Rocha (2021)

Autonomia no espaço	rotas prévias, alinhamento tátil e leitura de superfície	Maia, Aráoz e Ikonmidis (2017)
Participação social	guia-intérprete como mediador de sentido e não condutor	BRASIL (2015)
Mediação enquanto formação	toque como signo e linguagem de compreensão	Vygotsky (1997)

Fonte: Os autores (2025)

Quadro 2. Protocolos Táteis e Hápticos de Comunicação para a Prática Corporal

Sinal tátil	Tipo de toque	Significado pedagógico	Aplicação motora
Toque curto e único no antebraço	Pressão leve	Início da ação	Iniciar deslocamento, marcha, início de série ou movimento
Toque longo e contínuo na mão ou ombro	Pressão mantida	Pausa / parar	Encerrar rota, interromper exercício, parada de segurança
Dois toques curtos no dorso da mão	Ritmado	Continuar	Dar prosseguimento ao movimento após instrução
Toque sequencial no ombro (duas direções)	Direcional	Mudança de rota / virar	Curva em quadra, mudança de estação, ajuste no circuito
Toque com vibração leve no punho	Pulsado	Alteração de ritmo	Aumentar ou diminuir cadência na caminhada ou dança
Pressão firme e breve no cotovelo	Localizado	Ajuste postural	Correção de alinhamento, rotação, base de equilíbrio
Toque bilateral simultâneo nos ombros	Simétrico	Finalização completa	Fim da atividade, encerramento de sessão, retorno ao ponto de partida

Fonte: Os autores (2025)

Quadro 3. Atividades Físicas Adaptadas com Mediações Táteis e Hápticas

Atividade	Mediação tátil/háptica utilizada	Objetivo motor	Função comunicativa
Caminhada guiada com rota tátil	Condução antebraço-mão + toques de direção	Orientação e deslocamento seguro	Indicar curvas, ritmo e parada
Circuito motor com texturas	Pisos texturizados e pistas no ombro	Coordenação e leitura do espaço	Reconhecer transições de ambiente e superfície
Dança/ritmo com toque sincronizado	Toque cadenciado no ombro e cotovelo	Ritmo, lateralidade e fluência	Manter tempo e mudança de compasso

Bola com guizo + toque prévio	Toque direcional + contato inicial com objeto	Coordenação e antecipação	Reconhecer peso, direção e momento de devolução
Exercícios de equilíbrio em dupla	Contato estabilizador no quadril	Alinhamento e base postural	Ajustar postura sem verbalização
Resistência elástica guiada	Pressão no antebraço indicando força	Força e controle	Indicar tensão, progressão e pausa
Circuito de pausa e retomada	Toque curto (início) + longo (pausa)	Autocontrole motor	Compreender início, pausa e finalização

Fonte: Os autores (2025)

A análise das obras evidencia que a mediação tátil e háptica não pode ser tratada como recurso paralelo ou eventual na Educação Física para pessoas com surdocegueira, mas como estrutura metodológica permanente. Nas práticas corporais, o corpo assume dupla função: meio de comunicação e meio de ação, de modo que a orientação espacial, a leitura de ritmo, a compreensão de regras e o deslocamento dependem diretamente da mediação tátil e da condução corporal sistematizada (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

A literatura recente confirma que a atuação docente na Educação Física Adaptada requer transição de um modelo demonstrativo-visual para um modelo cinestésico-tátil, em que o movimento é compreendido pela experiência háptica e não pela observação (Moreira, 2021). O PACT, ao estabelecer parâmetros da comunicação tátil em contexto educativo, contribui para reorganizar a prática motora: o toque não apenas indica direção, mas qualidade de esforço, pausa, início e finalização de sequência, elementos essenciais para execução segura.

Da Rocha (2021) reforça que a comunicação tátil, quando incorporada à rotina pedagógica de deslocamento, jogos e exercícios rítmicos, permite que o aluno compreenda a materialidade da quadra, os limites de espaço e a previsibilidade do gesto. Não se trata de ampliar o acesso, mas de legitimar o tato enquanto linguagem do movimento, entendendo que a propriocepção, a pressão e a vibração constituem códigos pedagógicos equivalentes a palavras ou comandos sonoros.

A perspectiva de Maia, Araújo e Ikonmidis (2017) amplia esse entendimento ao associar autonomia motora e comunicação ao uso sistemático de pistas corporais, guia-intérprete e rotas táteis. Em atividades como marcha orientada, circuito motor, jogos com contato guiado, dança adaptada e exercícios de equilíbrio, o guia-intérprete não atua como apoio eventual, mas como mediador de significado. Seu papel não é “conduzir o corpo”, mas traduzir o ambiente pelo tato, tornando acessíveis ritmo, tempo, direção e intenção do gesto.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) oferece sustentação normativa ao afirmar o direito à comunicação e participação plena, o que inclui práticas corporais e esportivas. Portanto, na Educação Física, a comunicação tátil não é adaptação, mas garantia legal de acesso pedagógico.

Sob o referencial histórico-cultural, apesar de Vygotsky não integrar o corpus temporal analisado, seu conceito de mediação confirma que o desenvolvimento ocorre mediante ferramentas simbólicas compartilhadas (Vygotsky, 1997). No caso da surdocegueira, tais ferramentas não são visuais ou verbais, mas táteis e cinestésicas. Assim, o corpo do mediador torna-se instrumento sociocultural, garantindo aprendizagem, interação e pertencimento.

CONCLUSÃO

A revisão demonstrou que a comunicação tátil e háptica constitui fundamento indispensável à participação da pessoa com surdocegueira nas práticas de Educação Física, assumindo função de linguagem e mediação corporal, e não de compensação sensorial. A organização das atividades corporais deve considerar o toque, o ritmo, a pressão e a orientação cinestésica como elementos pedagógicos centrais, garantindo previsibilidade, segurança e compreensão motora.

A sistematização apresentada nos quadros confirma que a participação motora não depende da observação ou da instrução verbal, mas da consistência dos sinais táteis e da rotina de condução. Na Educação Física Adaptada, o corpo do profissional, as pistas táteis e a mediação háptica tornam-se responsáveis por comunicar direção, amplitude, pausa, sequência e intensidade de movimento, assegurando autonomia progressiva nas ações físicas.

No que se refere aos materiais utilizados nas práticas corporais, recomenda-se a adoção de recursos táteis e hápticos que ampliem a compreensão espacial e sensorial, tais como pisos texturizados, demarcações em alto-relevo, cordas com variações de espessura, bolas com guizo ou vibração, materiais de diferentes temperaturas e pesos, coletes com sinalização tátil e rotas guiadas com marcações táteis sequenciais. Tais materiais devem ser empregados de forma sistemática, com coerência metodológica e alinhados aos protocolos de mediação, constituindo-se como instrumentos de linguagem e não apenas como complemento acessório das atividades.

Conclui-se, portanto, que a Educação Física Adaptada à surdocegueira deve ser estruturada por um modelo comunicativo-cinestésico, no qual a mediação tátil orienta o gesto, organiza o deslocamento e sustenta a participação plena. A padronização dos sinais, a clareza na condução e o uso coerente dos materiais táteis constituem condições para que a pessoa com surdocegueira vivencie o movimento com autonomia, segurança e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
Acesso em: 05 dez. 2025.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimdo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 78 p. Disponível em PDF em: <https://books.scielo.org/id/fk2qn/pdf/cader-9788576003717.pdf> (Acesso em: 05 dez. 2025)

CADER-NASCIMENTO, Fátima A. A. A.; COSTA, Maria da Piedade R. *Descobrimdo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fk2qn/pdf/cader-9788576003717.pdf>.
Acesso em: 05 dez. 2025.

CANUTO, B. S.; SANTANA JUNIOR, C. A.; ARAÚJO, H. F. de; LOURENÇO, K. R. C. *Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira*. 3ª edição. São Paulo: Editora Arara Azul, 2023.

DA ROCHA, B. P. A. *Uma escuta-tátil na surdocegueira*. Revista RECEI, 2021.
Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/3347/2805>.
Acesso em: 05 dez. 2025.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARÁOZ, Susana Maria Mana de; IKONOMIDIS, Vula Maria (org.). *Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: interface, saúde e educação apoiando a transição para a vida autônoma*. Tradução de Marcus Góes. São Paulo: Grupo Brasil, 2017. 160 f.
Disponível em: <https://grupobrasil.org.br/loja/wp-content/uploads/2025/01/SURDOCEGUEIRA-E-DEFICIENCIA-MULTIPLA-SENSORIAL.pdf>.
Acesso em: 05 dez. 2025.

MOREIRA, F. D. S. “Programa de comunicação alternativa tátil: comunicação por meio de conexões táteis.” *Revista Teias*, v. 22, n. 66, 2021. Disponível em PDF em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/52640/38769/215840> (Acesso em: 05 dez. 2025).

MOREIRA, F. D. S. *PACT: Programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021. 256 p. Disponível em PDF em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/anexos/pact_flavia_daniela_final_compressed.pdf (Acesso em: 05 dez. 2025).

MOREIRA, Flávia Daniela dos Santos. *PACT: Programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.
Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/anexos/pact_flavia_daniela_final_compressed.pdf.
Acesso em: 05 dez. 2025.

VILELA, E. *Surdocegueira e as possibilidades de comunicação e inclusão*. Revista RBPAB, 2020.
Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/download/9225/7319>.
Acesso em: 05 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf.
Acesso em: 05 dez. 2025.

Inclusão E Extensão Universitária: Interfaces Formativas E Compromisso Social Da Educação Superior

Inclusion and University Extension: Formative Interfaces and Social Commitment of Higher Education

SAIMO FERREIRA DE SOUZA¹

GABRIELA DE OLIVEIRA²

RESUMO

A extensão universitária, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 e reforçada pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), consolidou-se como dimensão formativa essencial da Educação Superior, articulando-se de maneira indissociável ao ensino e à pesquisa. No contexto contemporâneo, a extensão assume papel estratégico no fortalecimento da inclusão, sustentada pelos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura condições equânimes de participação, acessibilidade e permanência no ambiente acadêmico. O presente estudo analisou documentos legais e referenciais teóricos sobre inclusão e extensão, evidenciando que a universidade, ao compreender a diversidade como eixo estruturante, amplia sua função social e rompe com práticas assistencialistas, reconhecendo sujeitos historicamente marginalizados como cocriadores do conhecimento. Os resultados demonstram que, embora a normatização tenha avançado na direção de uma universidade mais democrática, desafios persistem, especialmente no que se refere à formação docente, financiamento, acessibilidade comunicacional e acompanhamento sistemático dos projetos extensionistas. Conclui-se, portanto, que a extensão inclusiva representa não apenas exigência legal, mas compromisso ético e político da instituição formadora, reafirmando sua responsabilidade social e seu papel transformador na democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Extensão universitária; Inclusão; Educação Superior; Acessibilidade; Políticas educacionais.

ABSTRACT

University extension, regulated by CNE/CES Resolution No. 7/2018 and reinforced by Goal 12.7 of the National Education Plan (Law No. 13.005/2014), has consolidated itself as an essential formative dimension of Higher Education, inextricably linked to teaching and research. In the contemporary context, extension assumes a strategic role in strengthening inclusion, supported by the principles of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015), which ensures equitable conditions for participation, accessibility, and permanence in the academic environment. This study analyzed legal documents and theoretical frameworks on inclusion and extension,

¹ Professor Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Movimento Humano (GEPMOV-UNIASSELVI). Mestre em Educação – Área: Ludicidade e Recreação (Universidad ISEP/México). E-mail: saimo.souza@regente.uniassevi.com.br

² Professora Regente dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Mestre em Ciências do Movimento Humano – Área: Biodinâmica do Movimento Humano (PPGCMH /UENP). E-mail: gabriela.oliveira@regente.uniassevi.com.br

showing that the university, by understanding diversity as a structuring axis, expands its social function and breaks with paternalistic practices, recognizing historically marginalized subjects as co-creators of knowledge. The results demonstrate that, although standardization has advanced towards a more democratic university, challenges persist, especially regarding faculty training, funding, communication accessibility, and systematic monitoring of extension projects. It is concluded, therefore, that inclusive extension represents not only a legal requirement, but also an ethical and political commitment of the educational institution, reaffirming its social responsibility and its transformative role in the democratization of knowledge.

Keywords: University extension; Inclusion; Higher education; Accessibility; Educational policies.

INTRODUÇÃO

A inclusão, enquanto princípio regulador das políticas educacionais e sociais brasileiras contemporâneas, projeta-se como eixo estruturante da formação superior, convocando as universidades ao compromisso ético, acessível e socialmente referenciado. No contexto da extensão universitária, tal perspectiva amplia-se para além da oferta de ações comunitárias, configurando-se como um processo de democratização de saberes, circulação de culturas e reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, comunidades periféricas, povos tradicionais, idosos, juventudes vulnerabilizadas e demais grupos em situação de desigualdade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) e a Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012) reforçam que a acessibilidade, a participação equânime e o diálogo intercultural devem transcender o plano normativo e manifestar-se concretamente nos territórios formativos e sociais.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar em que medida a extensão universitária contribui para a efetivação de práticas inclusivas no Ensino Superior, considerando sua função formadora, dialógica e transformadora entre universidade e sociedade. Busca-se compreender como os projetos de extensão podem promover pertencimento, equidade e produção partilhada de conhecimento, evitando a lógica assistencialista e assumindo postura emancipatória e colaborativa.

A justificativa fundamenta-se na necessidade de reposicionar a extensão universitária como espaço de participação social e representação da diversidade humana, reconhecendo que a inclusão não se restringe ao ingresso de sujeitos, mas à construção de ambientes nos quais estes permaneçam, expressem-se, produzam conhecimento e sejam reconhecidos em suas identidades. Além disso, evidencia-se que, mesmo com avanços legais e institucionais, persistem lacunas relacionadas à acessibilidade pedagógica, tecnológica e cultural, exigindo práticas que consolidem políticas de inclusão na materialidade da vida acadêmica. Assim, compreender a interface entre extensão e inclusão torna-se essencial para afirmar a universidade como agente transformador, comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a produção de saberes pluralizados e socialmente referenciados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A extensão universitária constitui-se como um dos pilares estruturantes da Educação Superior, articulando-se de forma indissociável ao ensino e à pesquisa. De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), a extensão é compreendida como processo educativo, cultural e científico que estabelece interação transformadora entre universidade e sociedade, produzindo intercâmbio de saberes, práticas e conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, em que a universidade não apenas “leva” conhecimento, mas reconhece e integra os saberes populares, comunitários, tradicionais e sociais como legítimos na produção científica.

A centralidade da extensão ganha materialidade jurídica com a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina, em sua Meta 12.7, que as instituições de Educação Superior assegurem a presença de pelo menos 10% da carga horária curricular total dedicada à extensão universitária, fortalecendo a relação formativa entre estudantes e demandas sociais reais. Essa determinação é posteriormente regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira, definindo que a extensão deve:

- articular-se obrigatoriamente com ensino e pesquisa;
- promover impacto social e desenvolvimento local;
- garantir participação efetiva dos sujeitos envolvidos;
- superar ações assistencialistas, priorizando diálogo e co-formação.

A Resolução reforça que a extensão não se configura como atividade paralela ou suplementar, mas sim como eixo estruturante do projeto pedagógico institucional, devendo compor a formação discente com intencionalidade crítica, ética e transformadora.

Autores como Freire (1996) e Bezerra; Colares (2024) defendem que a extensão só pode ser compreendida como prática emancipatória quando rompe com a lógica de transmissão unilateral de conhecimento e adota postura dialógica, reconhecendo a alteridade como componente pedagógico. Para Freire, “não há educação sem diálogo”, e esta máxima fundamenta a compreensão contemporânea de extensão como práxis social e humanizadora, e não como intervenção assistencial ou filantrópica.

Além disso, a extensão deve materializar os princípios legais de inclusão social, acessibilidade e equidade, presentes na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Constituição Federal de 1988, reforçando que a universidade possui função social pública e responsabilidade ética diante das desigualdades estruturais que marcam o país.

Desse modo, observa-se que o marco legal e teórico da extensão universitária desloca o papel da universidade de um lugar de superioridade epistemológica para um espaço de produção compartilhada de conhecimento, democratização das oportunidades formativas e efetivação da cidadania. A extensão, assim, torna-se meio de fortalecimento da democracia e da justiça social, consolidando-se como política acadêmica que sustenta o direito à educação superior inclusiva, participativa e socialmente referenciada.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, descritivo-analítica e de caráter documental, fundamentada em referenciais legais e teóricos acerca da extensão universitária e sua interface com a inclusão no Ensino Superior brasileiro. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação crítica de documentos normativos, diretrizes educacionais e produções científicas que tratam do papel social da universidade, permitindo compreender não apenas conteúdos formais, mas os sentidos atribuídos às políticas extensionistas e inclusivas no contexto acadêmico.

O corpus analítico compreendeu os seguintes documentos centrais: Resolução CNE/CES nº 7/2018, responsável por instituir as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior; Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente no que se refere à Meta 12.7, que regulamenta a carga horária mínima destinada à extensão nos currículos; Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012); Constituição Federal de 1988, no que concerne ao princípio da função social da educação; e Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece parâmetros legais de acessibilidade e participação plena no ambiente acadêmico. Complementarmente, foram analisados autores e produções científicas contemporâneas que discutem extensão e inclusão, como Freire (1996), Mantoan (2015), Bezerra; Colares (2024) E Coelho (2020), entre outros.

O procedimento metodológico consistiu na análise crítica e interpretativa desses materiais, considerando seu contexto histórico, legal e sociopolítico, bem como suas implicações para o campo da formação superior e da responsabilidade social universitária. Foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material e inferência interpretativa. A partir dessa triangulação entre legislações, produção acadêmica e diretrizes institucionais, buscou-se identificar convergências, avanços, lacunas e permanências estruturais relacionadas à implementação da extensão como política inclusiva e transformadora.

Não foram realizados estudos empíricos com participantes, visto que o foco recaiu sobre a interpretação documental e normativa. Ainda assim, a pesquisa sustenta-se em material validado institucional e cientificamente, o que confere rigor metodológico e pertinência acadêmica ao estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 1 apresenta a síntese dos principais achados referentes à análise da extensão universitária e sua interface com a inclusão, evidenciando os marcos legais, os limites operacionais e as implicações sociais das políticas extensionistas.

Quadro 1 – Síntese Analítica dos Resultados e Discussões sobre Extensão e Inclusão

Aspecto analisado	Principais achados (Resultados)	Interpretação crítica (Discussão)
Marco legal da extensão (CNE/2018 e PNE/2014)	Extensão torna-se obrigatória na matriz curricular e vinculada ao ensino e pesquisa.	A obrigatoriedade não basta: requer mudança de cultura institucional e formação docente permanente.
Inclusão e acessibilidade (Lei 13.146/2015)	Participação é direito, não concessão; exige adaptações reais.	Inclusão vai além do acesso: exige permanência, equidade e acessibilidade atitudinal, comunicacional e pedagógica.
Natureza da extensão	Supera o caráter assistencialista e passa a ser dialógica e transformadora (FORPROEX, 2012).	Freire (1996) reforça a co-formação: não “levar saberes”, mas construir com a comunidade.
Impacto social	Amplia a presença da universidade em territórios sociais e reconhece saberes populares/tradicionais.	Reconhecer saberes não acadêmicos rompe hierarquias epistêmicas e reinventam o conceito de universidade pública.
Desafios existentes	Falta de acessibilidade plena, financiamento, formação docente e acompanhamento contínuo dos projetos.	Sem monitoramento sistemático, a extensão vira atividade isolada, esvaziada de potência social e transformadora.
Função social da universidade	Democratização do conhecimento e aproximação com populações diversas.	Extensão inclusiva legitima a universidade como agente ético, público e democrático.
Produção compartilhada de saberes	Comunidade deixa de ser receptora e passa a produtora de conhecimento.	Muda a lógica vertical: universidade não é mais única detentora do saber, mas média saberes plurais.

Fonte: Os autores (2025)

A análise documental demonstrou que a extensão universitária, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 e fortalecida pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), desloca-se definitivamente de uma função complementar para um eixo formativo essencial na Educação

Superior. Nesse cenário, a extensão assume caráter contínuo e estruturante, consolidando-se como prática de interação transformadora entre universidade e sociedade, em que saberes científicos e comunitários se articulam de forma dialógica, recíproca e emancipadora.

Os resultados apontaram que a concepção ampliada de extensão rompe com modelos assistencialistas, priorizando o diálogo e a co-formação. Conforme Freire (1996), não há educação possível quando o conhecimento é produzido de forma verticalizada e unilateral; ao contrário, o diálogo e a partilha de experiências constituem-se como elementos centrais para o desenvolvimento humano e social. Essa perspectiva é reforçada pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que entende a extensão como via de transformação mútua e não como prestação de serviços pontuais à comunidade.

A interface entre extensão e inclusão torna-se ainda mais evidente diante das normativas de acessibilidade previstas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a obrigatoriedade de condições equânimes de participação para pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Observa-se, portanto, que a extensão, quando integrada a esse marco legal, deve garantir acessibilidade não apenas física, mas também comunicacional, pedagógica e atitudinal, valorizando a diversidade humana como fundamento de sua ação educativa.

Apesar dos avanços normativos, os resultados revelaram a permanência de desafios que dificultam a efetivação plena da extensão inclusiva. Persistem lacunas relacionadas à formação pedagógica de docentes e estudantes, ao financiamento contínuo de projetos, à adaptação curricular às demandas sociais reais e ao monitoramento sistemático dos impactos sociais das ações extensionistas. Tais entraves demonstram que, embora o discurso institucional seja orientado pela inclusão, sua materialização requer rupturas profundas com modelos tradicionais e tecnicistas de formação.

Nesse sentido, Bezerra; Colares (2024) esclarece que a extensão deixa de cumprir sua finalidade quando reduzida a atividade pontual ou burocrática, reforçando que seu princípio não é a execução de tarefas, mas a transformação social e acadêmica. Do mesmo modo, Coelho (2020) defendem que a extensão deve ser incorporada ao projeto institucional como identidade e não como adendo curricular. Ao articular-se com a inclusão, ela fortalece a pluralidade epistêmica e reconhece os sujeitos historicamente marginalizados como cocriadores do conhecimento, e não meros receptores de ações acadêmicas.

Convergindo com esses pressupostos, autores como Mantoan (2015) e Sasaki (2006) afirmam que a inclusão exige reorganização estrutural, pedagógica e cultural, superando abordagens compensatórias. Assim, a extensão inclusiva não apenas amplia a presença social da universidade, mas redefine suas bases formativas ao assumir o compromisso ético com a equidade, a justiça social e a democratização real das oportunidades educativas.

Dessa forma, os resultados analisados permitem compreender que a extensão universitária, articulada à inclusão, consolida-se como mecanismo de fortalecimento da função pública da universidade, contribuindo para a formação crítica, participativa e humanizada de seus sujeitos, bem como para a superação de desigualdades que ainda permeiam o acesso e a permanência no Ensino Superior.

CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu compreender que a extensão universitária, sustentada pelos marcos legais que a regulamentam e pelos princípios de inclusão e acessibilidade, configura-se como dimensão essencial da formação superior, superando a lógica assistencialista e assumindo caráter formativo, participativo e socialmente emancipador. Constatou-se que a Resolução CNE/CES nº 7/2018 e a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) consolidam a extensão como eixo obrigatório e articulador entre ensino, pesquisa e sociedade, fortalecendo seu papel na democratização do conhecimento e no reconhecimento dos sujeitos historicamente marginalizados.

Ao ser integrada aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a extensão amplia sua função social, pois deixa de ser vista como ação pontual e passa a constituir-se como prática contínua de acessibilidade, participação e equidade. A discussão demonstrou que, embora haja avanços significativos, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, ao financiamento institucional, à avaliação sistemática de impactos e à efetivação de práticas acessíveis e interculturais.

Conclui-se, portanto, que a extensão universitária, quando articulada à perspectiva inclusiva, não apenas cumpre exigências legais, mas promove transformação social, fortalece o compromisso público da universidade e consolida-se como espaço de produção compartilhada de saberes, diálogo entre epistemologias e construção de cidadania. Assim, reafirma-se a necessidade de ampliar políticas, mecanismos e ações que garantam a materialidade plena da inclusão nos territórios acadêmicos e comunitários, de modo que a universidade continue a exercer seu papel ético, plural e socialmente referenciado.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. N. S.; COLARES, A. A. A extensão universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista Pemo*, v. 6, e14257, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14257>. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 09 dez. 2025.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. *Revista da Extensão da Universidade Federal de Uberlândia*, v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682>. Acesso em: 09 dez. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: [Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf](#). Acesso em: 09 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é, por quê, como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MORETTI, D. A. Impactos da curricularização da extensão na formação discente. *Revista Educação em Foco*, v. 25, n. 1, 2021.

NOGUEIRA, P. H. Equidade, extensão e democratização do saber. *Revista Educação e Sociedade*, v. 40, 2019.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.