

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTICAPACITISTA

Amanda Pereira Dippolito

BAURU

2025

Amanda Pereira Dippolito

**CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANTICAPACITISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru – Programa de Pós - Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

BAURU

2025

D596c	Dippolito, Amanda Pereira Caminhos para uma Educação Infantil anticapacista / Amanda Pereira Dippolito. -- Bauru, 2025 87 f. : il. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini 1. Educação infantil. 2. Cultura anticapacista. 3. Prática educacional acessível. I. Título.
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE AMANDA PEREIRA DIPPÓLITO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 03 dias do mês de abril do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de AMANDA PEREIRA DIPPÓLITO, intitulada "Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista" e produto educacional "O sonho de Leni". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Profa. Dra. ELIZABETE CRISTINA COSTA RENDERS (Participação Virtual) do(a) Pró-reitoria de pesquisa, mestrado em Educação / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Profa. Dra. ALINE JULIANA OJA PERSICHETO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Didática da Unesp / Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Câmpus de Marília. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Vera Lucia Messias
Fialho
Capellini:07797199809

Assinado de forma digital
por Vera Lucia Messias Fialho
Capellini:07797199809
Dados: 2025.04.04 14:30:07
-03'00'

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Dedico este trabalho e minha vida ao meu pai Egydio

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sua bondade tem me levado à lugares que nunca pensei habitar.

Agradeço à minha mãe, minhas conquistas pessoais e acadêmicas carregam sua ajuda e amor.

Agradeço às minhas queridas irmãs Angela e Carolina.

Em especial, agradeço aos meus amigos de longa data, que sabem exatamente quem são. E também aos que chegaram recentemente, mas que tornaram tudo mais fácil e a vida mais leve.

Gratidão a todos os professores que tive, hoje representados pela querida professora Verinha, que me ajudou, de maneira humana e amorosa, a construir um caminho acadêmico leve e cheio de oportunidades.

Agradeço às crianças que passaram por meu caminho profissional, é sempre para e por elas.

*“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente.
Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja.”*

(Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, 1992)

DIPPOLITO, Amanda Pereira. **Caminhos para uma Educação Infantil Anticapacitista**. Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2024. 90f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” - Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru/SP, 2025.

RESUMO

Capacitismo é o termo utilizado para referir-se ao preconceito e à discriminação direcionados às pessoas com deficiência. Por meio de estudos que contemplam a necessidade de estabelecer práticas inclusivas desde a creche, esta pesquisa teve como objetivo elaborar e aplicar um Produto Educacional que promova a inserção da cultura anticapacitista para crianças entre dois e três anos de idade. Os objetivos específicos foram: realizar uma revisão sistemática da literatura para compreender o conceito de capacitismo; compreender o significado contemporâneo de infância e criança, bem como as especificidades da Educação Infantil; elaborar, com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e aplicar o Produto Educacional “O sonho de Lení”; e, analisar os dados coletados por meio da observação de filmagens, para avaliar o engajamento e a receptividade das crianças frente ao assunto abordado. Este estudo foi realizado no âmbito do Mestrado Profissional no Programa Docência para Educação Básica (UNESP/Bauru), vinculado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP). A proposta consistiu no ensino da cultura anticapacitista a crianças entre dois e três anos, matriculadas na rede municipal de ensino de uma escola localizada no interior da região Centro-Oeste paulista, por meio do Produto Educacional em formato de livro infantil, denominado “O sonho de Lení”, que apresenta, de maneira lúdica, a diversidade existente entre as pessoas com deficiência. O produto foi elaborado com base nos princípios do DUA e aplicado em forma de contação de histórias no segundo semestre de 2024. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas filmagens das intervenções e protocolos de registro para observação das gravações. Os resultados obtidos indicaram a eficácia do produto para promover a percepção da diversidade humana por crianças entre dois e três anos de idade. Dessa forma, o produto foi validado tanto pelas crianças participantes quanto pelos membros do LaTeDIP, que acompanharam e apoiaram a pesquisadora durante a formatação do produto. Recomenda-se que o material seja utilizado em outros contextos educacionais, a fim de possibilitar a validação do produto em diferentes realidades e ampliar sua aplicabilidade pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura anticapacitista. Prática educacional acessível.

DIPPOLITO, Amanda Pereira. **Paths to an Anti-capacitist Early Childhood Education**. Advisor: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2024. 90f. Dissertation (Master's) - São Paulo State University "Júlio Mesquita" - Faculty of Sciences, Bauru Campus - Postgraduate Program in Teaching for Basic Education. UNESP, Bauru/SP, 2025.

ABSTRACT

Ableism is the term used to refer to prejudice and discrimination directed at people with disabilities. Through studies that contemplate the need to establish inclusive practices from daycare onwards, this research aimed to develop and implement an Educational Product that promotes the insertion of an anti-ableist culture for children between two and three years of age. The specific objectives were: to conduct a systematic review of the literature to understand the concept of ableism; to understand the contemporary meaning of childhood and children, as well as the specificities of Early Childhood Education; to develop, based on the principles of Universal Design for Learning (UDL), and to implement the Educational Product "Leni's Dream"; and to analyze the data collected through observation of filming, to assess the children's engagement and receptiveness to the subject addressed. This study was carried out within the scope of the Professional Master's Degree in the Teaching Program for Basic Education (UNESP/Bauru), linked to the Laboratory of Technologies for the Development and Inclusion of People (LaTeDIP). The proposal consisted of teaching anti-ableist culture to children between two and three years old, enrolled in the municipal education network of a school located in the interior of the Central-West region of São Paulo, through the Educational Product in the format of a children's book, called "O sonho de Leni", which presents, in a playful way, the diversity that exists among people with disabilities. The product was developed based on the principles of UDL and applied in the form of storytelling in the second half of 2024. The research adopted a qualitative approach, characterized as a case study. As a data collection instrument, footage of the interventions and recording protocols for observation of the recordings were used. The results obtained indicated the effectiveness of the product in promoting the perception of human diversity by children between two and three years old. Thus, the product was validated both by the participating children and by the members of LaTeDIP, who accompanied and supported the researcher during the formatting of the product. It is recommended that the material be used in other educational contexts, in order to enable validation of the product in different realities and expand its pedagogical applicability.

Keywords: Early Childhood Education. Anti-ableism culture. Accessible educational practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Breve linha do tempo demonstrando a concepção da sociedade sobre a pessoa com deficiência	23
Figura 2 - Marcos importantes para consolidação da inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum	24
Figura 3 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	37
Figura 4 - Capa do livro “O sonho de Lení”	46
Figura 5 - Informações do livro “O sonho de Lení”	47
Figura 6 - Início da história “O sonho de Lení”	48
Figura 7 - Apresentação da informação que Lení sonha em qualquer lugar.....	48
Figura 8 - Apresentação de uma criança não-verbal.....	49
Figura 9 - Apresentação de uma criança que faz uso de cadeira de rodas e de uma criança com disfunção sensorial.....	50
Figura 10 - Apresentação de uma criança com deficiência visual e de uma criança com deficiência auditiva ou surdez.....	51
Figura 11 - Conclusão quase final da história.....	51
Figura 12 - Conclusão da história.....	52
Figura 13 - Convite à reflexão.....	53
Figura 14 - Momento da contação de história	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação dos estudos selecionados para a pesquisa.....	60
Quadro 2- Engajamento das crianças na proposta de contação de história do livro “O sonho de Lení”.....	48
Quadro 3- Compreensão do conteúdo do material “O sonho de Lení”.....	62
Quadro 4- Possíveis mudanças de comportamento após contato com o produto educacional “O sonho de Lení”.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concentração geográfica das produções sobre o capacitismo.....	29
Gráfico 2 - Grupos considerados nos estudos selecionados	30

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DU	Desenho Universal
LaTeDIP	Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas
PcD	Pessoa com Deficiência
TEA	Transtorno do Espectro Autista
T21	Trissomia 21

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CAPACITISMO COMO FORMA DE OPRESSÃO.....	18
2.1 Revisão integrativa da literatura.....	24
2.1.1 Identificação do tema e seleção da hipótese.....	25
2.1.2 Critérios para inclusão e exclusão dos estudos.....	25
2.1.3 Informações extraídas dos estudos selecionados.....	27
2.1.4 Avaliação dos estudos.....	29
2.1.5 Interpretação dos resultados.....	30
2.1.6 Síntese do conhecimento adquirido.....	31
2.2 A importância de começar a discutir capacitismo desde a creche.....	32
2.3 As especificidades da Educação Infantil.....	33
3 O SONHO DE LENÍ.....	39
3.1 Desenho Universal para a Aprendizagem.....	41
3.2 O livro o Sonho de Lení.....	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
4.1 Diagnóstico local e público-alvo.....	55
4.2 Procedimentos éticos.....	56
4.3 Aplicação do produto educacional.....	57
4.3.1 Sobre a forma de aplicação do produto educacional.....	57
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
5.1 Validação do produto educacional frente ao objetivo geral proposto.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	74
ANEXOS.....	84

APRESENTAÇÃO

Quando penso no caminho que venho construindo como profissional da área da Educação, percebo o quanto sou uma pequena parte de um todo que é gigante.

Cresci ouvindo que a Educação tem o poder de transformar o mundo, e ser professora sempre foi um desejo presente em mim, independentemente da graduação que eu viesse a cursar. Estudar sempre foi meu primeiro e único plano. Desde a Educação Infantil, eu sabia que queria ingressar na faculdade, mesmo sem conviver com pessoas que tivessem tido essa oportunidade.

Considerando minha família materna, sou a neta mais nova de um grupo numeroso: minha avó gerou doze filhas, e tenho mais de vinte primos de primeiro grau. Sou a filha caçula entre três irmãs e a primeira, tanto entre as filhas quanto entre os netos, a ingressar em um curso de mestrado e a estudar em uma universidade pública. Felizmente, recentemente, outros familiares também tiveram essa oportunidade, e já não sou mais a única.

Relembro esse percurso não para enaltecer a mim mesma, mas para agradecer à todas as pessoas da família que tornaram possível essa trajetória, especialmente minha mãe e minhas irmãs. Essas mulheres vieram antes de mim e construíram o caminho sobre o qual hoje posso caminhar livremente.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é o que move meus sonhos acadêmicos e alimenta a minha esperança de contribuir para a construção de um mundo acessível, onde todos tenham oportunidade e liberdade para ser quem são.

Termino enfatizando que não é qualquer Educação que muda o mundo. Somente uma Educação pautada na justiça social, acessível, democrática e emancipadora pode, de fato, transformar vidas.

1 INTRODUÇÃO

O capacitismo se refere à ideia de que pessoas com deficiência são menos capazes - ou até mesmo incapazes - especialmente quando comparadas àquelas sem deficiência. Essa visão perpetua na sociedade um movimento de ações discriminatórias que negam direitos e comprometem a dignidade dessas pessoas (Campbell, 2008). O tema ganhou maior projeção com o advento das redes sociais, que possibilitaram às pessoas com deficiência ocupar espaços e participar de debates em diversas esferas. Diferentemente dos meios de comunicação tradicionais, como a televisão, nos quais a presença de pessoas com deficiência era rara, as redes sociais promoveram uma ampliação das vozes e narrativas antes silenciadas.

Segundo Cardoso (2014), o preconceito direcionado à pessoa com deficiência constitui um juízo de valor que a considera inferior em diferentes aspectos: física, social, intelectual e moral. Em outros contextos, tal indivíduo é frequentemente envolvido em discursos permeados por piedade, o que desperta sentimento de solidariedade, mas que, ao mesmo tempo, o define por expressões capacitistas – como “coitadinho” ou “anjo”. Dessa forma, a garantia de seus direitos passa a ser negligenciada, ficando em segundo plano.

No entanto, à luz das teorias que discutem as diferentes formas de opressão, conforme argumenta Ribeiro (2019), é fundamental compreender o capacitismo como um fenômeno de ordem estrutural, pois, o sistema que exclui aqueles que são considerados diferentes favorece os detentores de poder e do capital. Assim, formas de opressão, como o racismo, capacitismo, sexismo, entre outras, são elemento funcionais para a manutenção desse sistema.

Considerando o contexto do ensino público, nota-se que os Estados e Municípios apresentam diferentes estruturas organizacionais e propostas pedagógicas. Assim, esta pesquisa toma como base a Educação Infantil oferecida por uma Prefeitura Municipal localizada no Centro-Oeste paulista. Neste município, é disponibilizado à criança com deficiência o serviço de Educação Especial na modalidade Itinerante. Tal serviço consiste no envio de um professor especializado até unidade escolar, conforme a necessidade da criança elegível ao serviço de Educação Especial. O

trabalho do professor especialista é desenvolvido com professor de ensino comum, promovendo ações conjuntas para garantir a inclusão no ambiente escolar.

Durante a prática da autora desta pesquisa como professora itinerante de Educação Especial na referida Prefeitura Municipal, foi possível observar que estudantes com até três anos de idade demonstravam maior receptividade às crianças com deficiência, em comparação com estudantes de quatro anos ou mais. Mendes (2010) explica que, até os três anos de idade, a criança encontra-se em uma fase privilegiada de desenvolvimento, na qual as aprendizagens ocorrem com maior facilidade.

Tal observação motivou a formulação da hipótese de que crianças na faixa etária de dois a três anos pode aprender sobre ações anticapacitistas, desde que sejam conduzidas por mediadores que promovam experiências significativas e adequadas ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta relevância acadêmica, uma vez que a temática do capacitismo na Educação Infantil ainda demanda maior aprofundamento científico. Além disso, contribui socialmente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível desde os primeiros anos de vida.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo elaborar e aplicar um produto educacional que promova a inserção da cultura anticapacitista em crianças entre dois e três anos de idade. Especificamente, os objetivos foram: realizar uma revisão sistemática da literatura para compreender o que é capacitismo; definir o significado de infância e criança no cenário contemporâneo, bem como as especificidades da Educação Infantil; elaborar e aplicar o produto educacional “O sonho de Leni” fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); e, analisar os dados coletados por meio da observação e registros em vídeo, para avaliar o engajamento e a receptividade da criança em relação à temática à abordada.

A revisão sistemática da literatura foi fundamental para elucidar o conceito de capacitismo, bem como a forma estrutural em que está estabelecido na sociedade. Segundo Ribeiro (2019), as diferentes formas de opressão, como o capacitismo, servem para manter os privilégios daqueles que detém poder e capital.

Como produto educacional desta pesquisa, foi criado o livro ilustrado “O sonho de Lení” que narra os pensamentos e reflexões de uma criança sobre a diversidade humana. Adotou-se como estratégia narrativa, a linguagem lúdica e simbólica do sonho, estabelecendo uma aproximação com o universo infantil e favorecendo a construção de significados a partir da sensibilidade e da imaginação da criança.

Como método, elegeu-se a abordagem qualitativa, sendo esta pesquisa caracterizada como um estudo de caso. Essa metodologia permitiu inferir que assuntos complexos podem, e devem, ser abordados desde a mais tenra idade, desde que sejam propostas estratégias pedagógicas adequadas à faixa etária do grupo envolvido.

A compreensão das diferenças entre as pessoas deve ser promovida desde o início do processo de escolarização, para que a criança, futuramente, seja capaz de colaborar e conviver em sociedade sem se limitar a estereótipos e preconceitos. Neste sentido, é importante compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira espontânea ou natural. A criança precisa ser ensinada, pois, sozinha, não desenvolverá plenamente suas potencialidades nem construirá conhecimentos de forma significativa (Pasqualini, 2010).

É necessário considerar as condições de vida da criança vive e a maneira como ela se relaciona com o adulto, valorizando as intervenções que esse adulto realiza no processo ensino-aprendizagem. Todo e qualquer trabalho realizado com o estudante deve ter intencionalidade pedagógica (Pasqualini, 2018).

O conhecimento adquirido por meio da revisão sistemática da literatura, articulado com os resultados obtidos a partir da aplicação do produto educacional no contexto investigado, convergem para a necessidade de compreender o capacitismo como um problema estrutural. Trata-se de uma forma de opressão que impede pessoas com deficiência se apropriem de seus direitos, comprometendo sua dignidade humana e favorecendo economicamente os detentores do poder. Ensinar as crianças sobre a diversidade humana é fundamental para que reconheçam, de forma natural, as diferenças existentes entre as pessoas. Esse processo formativo possibilita, no futuro, o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a formação da sociedade, marcada por estruturas historicamente excludentes.

2 CAPACITISMO COMO FORMA DE OPRESSÃO

Ableism é o termo em língua inglesa equivalente ao conceito de capacitismo, o qual, segundo Campbell (2009), refere-se ao preconceito e a discriminação direcionados às pessoas com deficiência. De acordo com o Glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência, o capacitismo é definido como:

ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas 'capacidades das pessoas sem deficiência' como referência para mostrar as supostas 'limitações das pessoas com deficiência'. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas 'pessoas capazes', as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas 'normais' (Glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência, 2025, n.p).

Considera-se pessoa com deficiência (PcD) aquela que apresenta “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p.9). Essa definição está prevista no Art. 2º da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolida os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

É importante frisar que existem diferentes tipos de deficiência (física, intelectual, visual, auditiva, múltipla, entre outras, e que mesmo pessoas que possuem o mesmo tipo de deficiência apresentam particularidades individuais. A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021, p.34) elenca os seguintes tipos de deficiência:

Deficiência física: Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.

Deficiência auditiva e surdez: Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.

Deficiência visual: Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.

Cegueira: Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.

Baixa visão: Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros.

Deficiência intelectual: Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.

Deficiência múltipla: Consiste na associação de duas ou mais deficiências

Em perspectiva histórica, a pessoa com deficiência tem sido alvo de estigmas, discriminações e exclusões sistemáticas. Por muito tempo, essas pessoas foram invisibilizadas pela sociedade e tiveram seus direitos sistematicamente negados. Em um passado relativamente recente, muitas foram ceifadas ou institucionalizadas, como ocorreu no caso do Hospital Colônia, localizado em Barbacena, Minas Gerais. Segundo Arbex (2019), esse hospital abrigava pessoas com supostas alterações de cunho psicológico. No entanto, estudos, livros e documentários atuais revelam que muitas dessas pessoas eram, na verdade, indivíduos marginalizados: alcoolistas, pessoas com epilepsia, abandonadas pela família, mulheres vítimas de diversos tipos

de violência e pessoas com deficiência consideradas insanas por padrões sociais excludentes da época. Essas pessoas não recebiam os cuidados necessários, sendo submetidas a inúmeras formas de tortura, violando gravemente sua dignidade humana.

Não há na literatura contemporânea estudos focados exclusivamente no capacitismo. Para compreender suas implicações na sociedade, recorreu-se aos estudos de Djamila Ribeiro¹ sobre o racismo estrutural. Em seu “Pequeno Manual Antirracista” (Ribeiro, 2019), a autora discorre sobre a importância de reconhecer o racismo como algo estrutural e propõe a ampliação dessa compreensão para outras formas de opressão. Essa proposição será o caminho que servirá como fundamento teórico para este capítulo.

Assim como o racismo, o capacitismo é uma forma de opressão histórica que, embora potente em séculos passados, permaneceu sem a devida nomenclatura, e portanto, sem reconhecimento social ou acadêmico.

Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu (Ribeiro, 2019, p. 9).

Neste sentido, é fundamental nomear e reconhecer o capacitismo como um problema estrutural, e não o limitar ao uso de expressões capacitistas – tais como “João sem braço”, “mentira tem perna curta”. Embora seja importante eliminar do vocabulário expressões capacitistas, essa medida isolada não é suficiente para combater o capacitismo. A questão não se resume a um posicionamento individual, baseado na autodeclaração de ser ou não capacitista, mas sim no reconhecimento de que o sistema social e econômico vigente beneficia, estruturalmente, pessoas brancas e sem deficiência.

¹ Djamila Taís Ribeiro dos Santos, é uma importante acadêmica brasileira, feminista negra, pesquisadora e autora de obras relevantes sobre o antirracismo, dentre elas o “Pequeno Manual Antirracista”, de 2019.

o racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade do indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antiracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas (Ribeiro, 2019, p.6).”

Ao ampliarmos essa reflexão para o capacitismo, torna-se evidente que a noção de um ideal normativo do ser humano é um dos fatores para a sua perpetuação. Como explica Lígia Amaral (1998), a diferença só existe em detrimento da semelhança, e reduzir o debate sobre as diferenças e à aparência física é uma simplificação que oculta as discriminações mais profundas, que impede o exercício pleno da cidadania.

A autora convida à uma reflexão sobre o que é, de fato, ser significativamente diferente, pois, características como cor dos olhos ou preferências pessoais, como por exemplo, o time de futebol, não costumam gerar conflitos sociais. Contudo, características o tom de pele ou a condição de deficiência continuam sendo marcadores de exclusão social, profundamente enraizados nas estruturas de poder.

Nesse cenário, toda pessoa que nasce diferente, ou que, ao longo da vida desenvolve características que fogem ao padrão normativo, tende a ser vista como incapaz, e é frequentemente subjugada como inútil dentro de uma lógica social centrada no lucro. Sob a ótica do capitalismo, entende-se que as pessoas precisam produzir em excesso para manter o padrão dos detentores do capital (Marx; Engels, 1998). Esse viés é importante para a compreensão das raízes do capacitismo, pois espera-se que todos sejam produtivos, não apenas para a própria subsistência, mas principalmente para manter os livros e os padrões econômicos de uma sociedade excludente.

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência é constantemente desvalorizada, sob a falsa premissa de não contribuirá com a mesma eficiência para os espaços de produção quanto uma pessoa sem deficiência.

Entretanto, é preciso reafirmar: pessoas com deficiência existem e necessitam de políticas públicas que garantam seus direitos e sua dignidade. A promulgação da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), representa um marco no enfrentamento das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa. O artigo 1º da referida

Lei é: “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1).

Com a promulgação da referida Lei, observou-se um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum. Antes da vigência da Lei, era comum que as famílias fossem incentivadas a matricular seus filhos em escolas de Educação Especial, privando-as do convívio social com colegas sem deficiência. Segundo dados do Censo Escolar de 2024, foram registradas 3,4 milhões de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica, considerando escolas estaduais, municipais e particulares (Inep, 2024).

Apesar de a Lei apresentar linguagem acessível e de fácil compreensão, sua implementação efetiva nas escolas tem se mostrado desafiadora. Entre os principais desafios, destacam-se: a precarização das condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, bem como a falta de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos acessíveis ao atendimento de estudantes com necessidades específicas.

Nesse cenário, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas que garantam formação continuada e suporte técnico aos profissionais da educação. Aldakhil (2019) explica que, quando um estudante com deficiência apresenta dificuldades ou “fracassa” no ambiente escolar, tende-se a atribuir a culpa à sua suposta incapacidade, desconsiderando as barreiras estruturais e a falta de acessibilidade que permeiam a organização escolar.

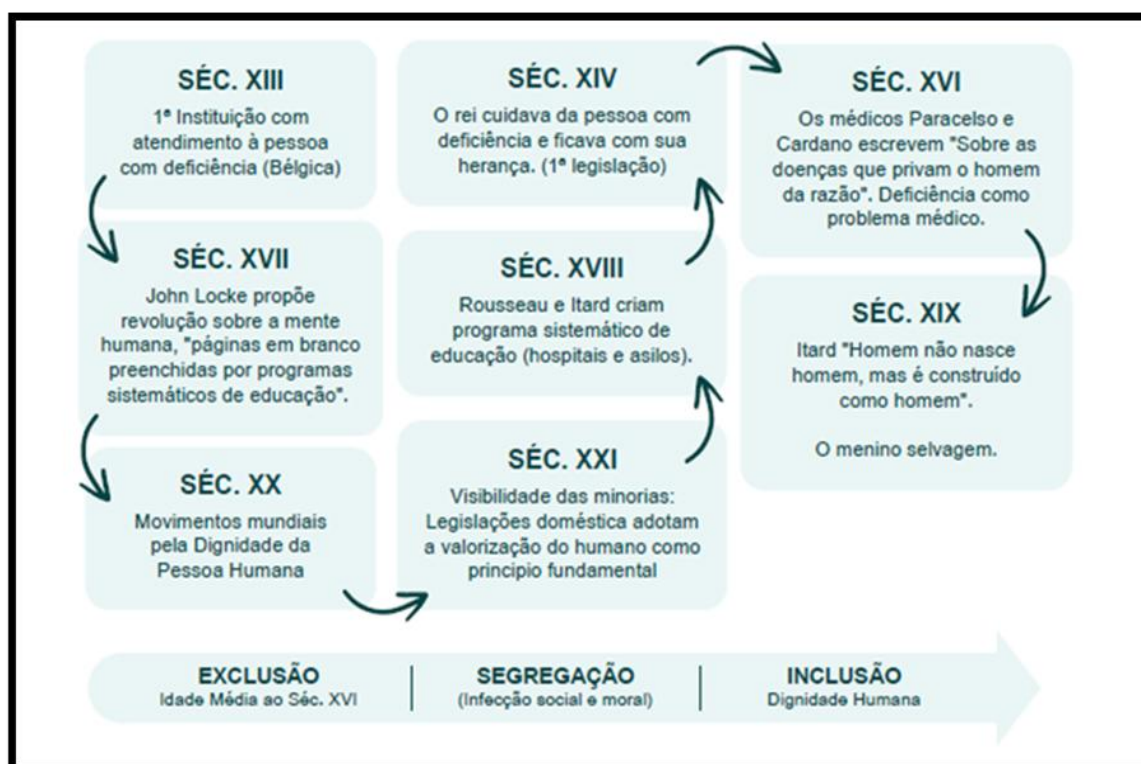
Essa lógica de responsabilização individual pode ser comparada à trajetória histórica da população negra no acesso à educação formal. Assim como as pessoas com deficiência, as pessoas negras também enfrentaram (e ainda enfrentam) inúmeros entraves para a entrada, permanência e sucesso escolar, o que evidencia a necessidade de uma análise crítica das estruturas excludentes que ainda se mantêm nas instituições educacionais brasileiras.

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos,

justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação (Ribeiro, 2019, p. 5).

Para compreender a maneira como a escola lida com a inclusão e permanência de estudantes com deficiência é importante mostrar como a sociedade concebeu a pessoa com deficiência (Figura 1).

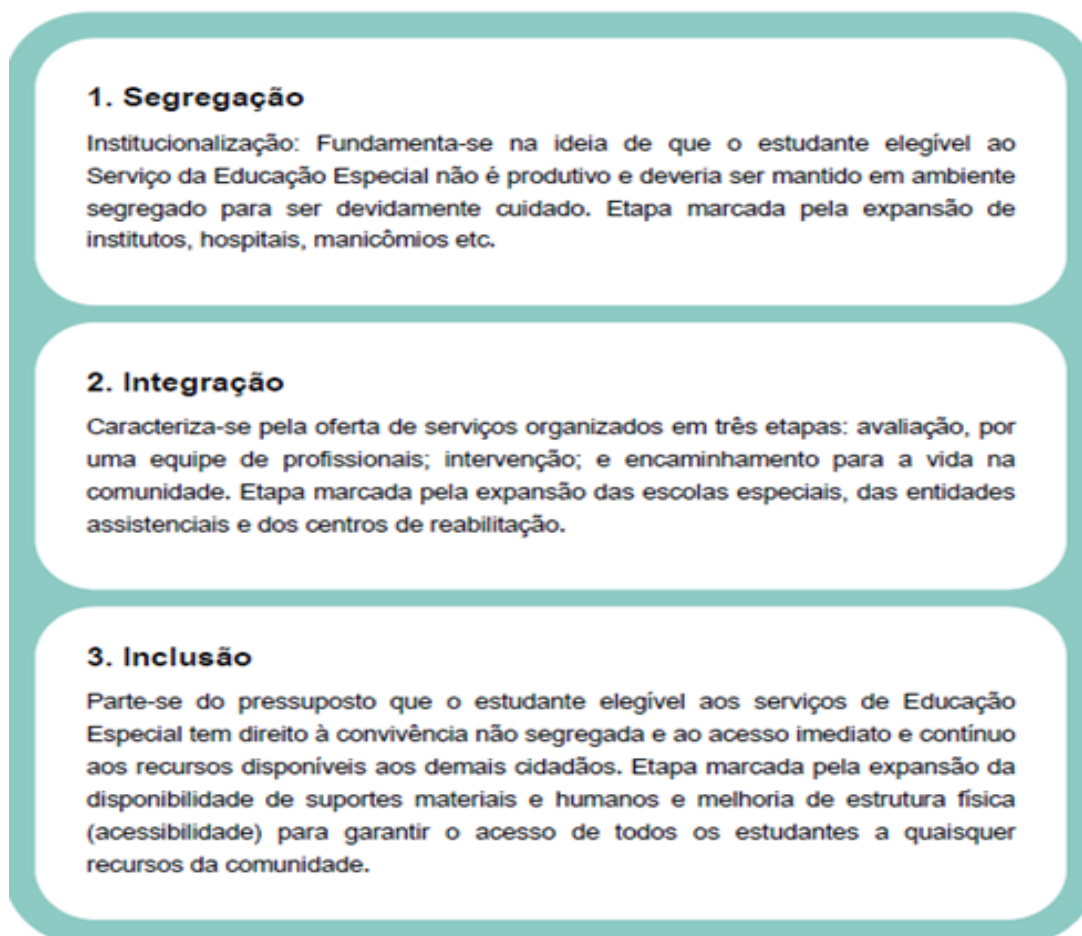
Figura 1 - Breve linha do tempo demonstrando a concepção da sociedade sobre a pessoa com deficiência



Fonte: Capellini (2023).

Assim, compreende-se que o conceito de inclusão da pessoa com deficiência tem sido construído e transformado ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais e culturais da própria sociedade. Para entender essa evolução, é fundamental considerar três paradigmas essenciais que marcaram diferentes momentos históricos na relação da sociedade com as pessoas com deficiência:

Figura 2 - Marcos importantes para consolidação da inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum.



Fonte: Capellini (2023).

Ao analisar o percurso histórico da entrada e permanência de pessoas com deficiência no ensino comum, observa-se que a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), embora estabeleça o direito à inclusão, não assegura, necessariamente, sua efetivação. Tal constatação constitui um exemplo relevante de como o capacitismo se manifesta de forma estrutural e complexa na sociedade.

2.1 Revisão integrativa da literatura

Para elucidar o tema, recorreu-se à revisão integrativa da literatura, método de pesquisa bibliográfica que busca revisar teorias e estudos sobre um determinado assunto. Caracteriza-se pela reunião de resultados de investigações que podem

contemplar tanto estudos teóricos quanto empíricos (Bortolozzi; Maia; Ottoni, 2024; Botelho *et al.*, 2011; Cavalcanti; Oliveira, 2020; Mendes *et al.*, 2008).

De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2020, p. 90), a realização da revisão integrativa exige o cumprimento de seis etapas fundamentais:

- a) identificação do tema e seleção da hipótese, ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa;
- b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura;
- c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos;
- d) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa;
- e) interpretação dos resultados; e
- f) apresentação da revisão/síntese do conhecimento (Cavalcante; Oliveira, 2020, p.90).

2.1.1 Identificação do tema e seleção da hipótese

Elegeram-se, como base de dados, o Portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma iniciativa do governo brasileiro mantida pelo Ministério da Educação, que disponibiliza acesso a mais de 45 mil publicações periódicas em seu acervo².

O intuito inicial da pesquisa era localizar estudos que abordassem o capacitismo no contexto da Educação Infantil e/ou ambiente escolar. No entanto, a primeira busca realizada não retornou resultados específicos com essa temática. Diante disso, optou-se por utilizar apenas o termo “capacitismo” como palavra-chave com o propósito de compreender o fenômeno em sua amplitude e, posteriormente, estabelecer relações com as observações realizadas durante a aplicação do produto educacional.

2.1.2 Critérios para inclusão e exclusão de estudos

Buscou-se identificar publicações sobre capacitismo produzidas nos últimos dez anos. Inicialmente, foram utilizados os seguintes descritores: “capacitismo na educação infantil” e “capacitismo no contexto escolar”; no entanto, essas buscas não

² Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

retornaram nenhum resultado. Prezando pela fidedignidade da pesquisa e com o intuito de obter um retorno mais significativo, optou-se por utilizar apenas o descritor “capacitismo”. Nessa nova busca, obteve-se um total de 71 artigos. Após a exclusão de estudos repetidos, obteve um total de 60 artigos, os quais foram analisados pela pesquisadora.

Os critérios de inclusão buscaram produções de autoria nacional, redigidas em língua portuguesa, pertencentes à área das Ciências Humanas, que abordassem o capacitismo no contexto escolar ou de maneira ampla na sociedade, promovendo reflexões que possibilitem a compreensão do fenômeno sem um recorte específico.

Os critérios de exclusão foram direcionados a estudos com recortes específicos, tais como “o capacitismo sofrido pela pessoa com deficiência física.”

A partir da aplicação desses critérios de inclusão, foram selecionados 16 estudos, todos do Portal Capes, apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Relação dos estudos selecionados para a pesquisa

Artigo	Ano publicação	Título do artigo
1	2023	A história de um calcanhar angolano entre Luanda e Lisboa.
2	2023	A influência do Capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020.
3	2023	Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo.
4	2023	Justiça social como igualdade de acesso: por uma abordagem anticapacitista dos Direitos Humanos.
5	2023	O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia.
6	2023	Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficiente.
7	2023	A produção científica sobre capacitismo na educação Básica: uma revisão integrativa de literatura.
8	2022	Capacitismo, capacitações e Inclusão afetiva: Desafios para a Educação Inclusiva a partir da abordagem das capacitações.
9	2022	Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidados.
10	2022	Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça.
11	2022	Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo.
12	2022	Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência.
13	2021	Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência.

14	2021	Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas.
15	2020	Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos.
16	2020	O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os estudos analisados datam de 2020 em diante, distribuindo-se da seguinte forma: sete produções foram publicadas em 2023, cinco em 2022, duas em 2021 e duas em 2020.

Em relação aos temas abordados, foram identificados seis estudos relacionados à matrícula e ao acesso de pessoas com deficiência no ensino comum; sete trabalhos trataram de temas relacionados ao padrão de corponormatividade, aos preconceitos e aos estereótipos atribuídos às pessoas com deficiência; um artigo abordou sobre pessoas com deficiência complexa; e dois estudos discutiram sobre a justiça social e os direitos das pessoas com deficiência.

2.1.3 Informações extraídas dos estudos selecionados

A partir dos estudos organizados no Quadro 1, foi possível aprofundar a compreensão sobre capacitismo e suas implicações no cenário contemporâneo. Destacam-se, nesse sentido, os seguintes apontamentos:

Rückert (2023), Costa, Angelucci e Rosa (2022), Ivanovich e Gesser (2020) discutem a colonização dos corpos, desde os períodos históricos, que não seguem o padrão do sujeito branco e europeu. Os autores apontam que o padrão de corponormatividade tende a excluir corpos que não possuem força, destreza e agilidade consideradas produtivas em uma sociedade que visa apenas o lucro. Nessa lógica, os “corpos com impedimento” são inseridos em uma sociedade inacessível, sendo muitas vezes destituídos de sua condição política, ou seja, impedidos de reivindicar direitos e de experienciar a sociedade com dignidade.

Nesse mesmo contexto, Piccolo (2023), Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), Moreira *et al* (2022) e Marchesan e Carpenedo (2021), explicam que, quando não há respeito pela diversidade de corpos, preconceitos e estereótipos são reforçados. Ou

seja, os corpos considerados “normativos” passam a hierarquizar os corpos com deficiência. O capacitismo, por sua vez, é entendido como um fenômeno estrutural, que naturaliza essas relações assimétricas que desprestigia a deficiência, promovendo narrativas que transmitem mensagens discriminatórias de maneira subliminar ou velada.

Gesser e Moraes (2023) ressaltam que, em um período recente da história brasileira, entre os anos de 2019 e 2022, durante um governo de extrema-direita, liderado pelo então presidente, Jair Messias Bolsonaro, os direitos, historicamente conquistados pelas pessoas com deficiência foram ameaçados. Isso aconteceu em decorrência de uma proposta de organização social capacitista e desumana, que propôs cortes de recursos e benefícios, bem como a redução de cotas para o acesso ao mercado de trabalho.

No que se refere à diversidade humana no ambiente escolar, Soares e Ribeiro (2023) e Ferreira *et al.* (2023) apontam que a escola contribui ativamente para a manutenção do capacitismo, visto que, embora o direito à matrícula no ensino comum esteja garantido legalmente, os estudantes com deficiência frequentemente não são percebidos como indivíduos capazes. Essa perspectiva é reforçada por Santos *et al.* (2023) e Camargo (2020), ao explicarem que uma das principais barreiras para a aprendizagem desses estudantes com deficiência é a barreira atitudinal. Professores e demais funcionários da escola, por vezes, desqualificam os estudantes atípicos, silenciando-os ou mantendo expectativas reduzidas quanto ao seu potencial acadêmico. Nesse caso, há menor esforço pedagógico, pois acredita-se que qualquer mínimo aprendizado seja suficiente, isto é, subestima tanto a capacidade quanto o direito de acesso ao currículo formal.

Esse cenário só pode ser modificado por meio da articulação entre escola, família e políticas públicas, aliada à formação de qualidade para os profissionais da educação. É imprescindível que o planejamento escolar considere a diversidade das formas de existência humana, e não um único modelo normativo.

Sanches, Araújo e Pontin (2022), Mörschbacher (2022) e Lima (2021) corroboram essas informações ao discutirem a inclusão escolar de pessoas com deficiência, ao considerar que o ensino comum sempre foi uma das principais reivindicações das pessoas elegíveis ao serviço de Educação Especial. Ressaltam

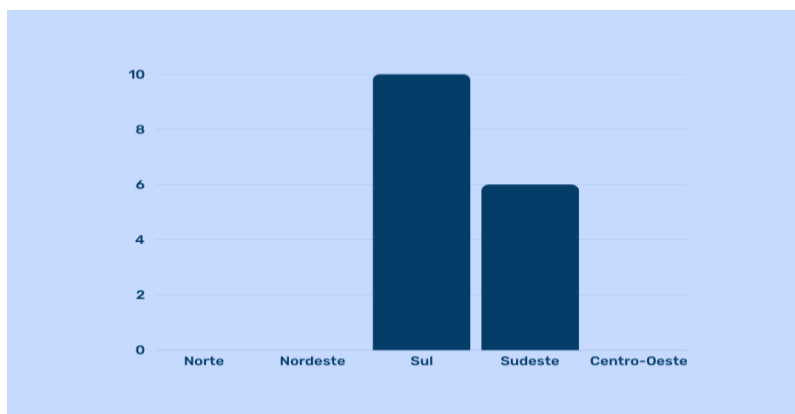
que, sendo o Brasil um país marcado por desigualdades sociais, é essencial que o espaço escolar contemple a diversidade em sua composição. A escola, por sua vez, não deve apenas refletir a sociedade, mas também atuar como agente de transformação; por isso, não pode ser destinada somente à um grupo específico e homogêneo.

Em relação ao capacitismo vivenciado por uma parcela da população com dependência complexa, Gesser, Zirbel e Luiz (2022), explicam que há uma desvalorização dos serviços relacionados aos cuidados básicos que garantem o bem-estar dessas pessoas. Nessa perspectiva, a responsabilidade recai majoritariamente sobre as famílias, que assumem tarefas que poderiam ser atenuadas com a implementação de políticas públicas destinadas ao cuidado. Para as pessoas com dependência complexa, o capacitismo se manifesta de forma ainda mais intensa e difícil de ser dissipado.

2.1.4 Avaliação dos estudos

A análise dos estudos revelou uma concentração geográfica de publicações em apenas duas regiões do Brasil, sendo dez estudos produzidos na região Sul e seis na região sudeste, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Concentração geográfica das produções sobre o capacitismo



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esse dado é relevante, pois revela pouco engajamento de pesquisadores brasileiros na temática do capacitismo. O Gráfico 1 demonstra que as regiões Norte,

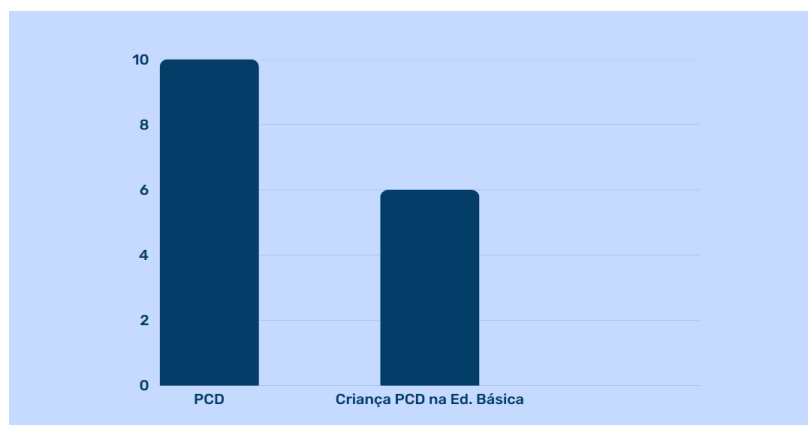
Nordeste e Centro-Oeste não apresentaram publicações sobre o tema no período analisado. A região Sul, por meio de universidades públicas, destacou-se como a mais atuante nas pesquisas relacionadas ao capacitismo estrutural. O número de publicações identificadas evidencia a escassez de estudos voltados ao capacitismo e às práticas escolares anticapacitistas. Tal cenário reforça a necessidade de maior investimento científico na área, bem como o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a acessibilidade de pessoas com deficiência em todas as esferas sociais.

Os dezesseis estudos analisados apresentam embasamento teórico consistente, apoiando-se tanto na literatura clássica, que aborda o percurso histórico da construção dos direitos da pessoa com deficiência, quanto em referenciais contemporâneos que discutem a manutenção e o aprimoramento das condições de acessibilidade de todos e para cada um.

2.1.5 Interpretação dos resultados

Quanto à faixa etária do público abordado nos estudos, observou-se que dez deles tratam do tema de deficiência, sem especificar a idade dos sujeitos. Os outros seis estudos concentram-se em pessoas com deficiência inseridas na Educação Básica, especialmente a partir do Ensino Fundamental, conforme ilustra o Gráfico 2:

Gráfico 2- Grupos considerados nos estudos selecionados



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Inferir-se, a partir desse dado, que há uma aparente preocupação com o capacitismo vivenciado por adultos ou por crianças no Ensino Fundamental, o que torna o campo da Educação Infantil ainda pouco explorado. O que nos leva a refletir que, embora a criança bem pequena talvez não compreenda conceitualmente o que é capacitismo, ela sofre os impactos dessa opressão da mesma maneira que um adulto com deficiência. A ausência da queixa verbal por parte da criança pode contribuir para que o tema não seja tão evidenciado nos estudos acadêmicos. Nesse sentido, os estudos selecionados abordam o capacitismo de maneira mais generalista. A revisão foi essencial para compreender o conceito e fundamentar a análise da pesquisa de campo realizada com a aplicação do produto educacional “O sonho de Lení”.

2.1.6 Síntese do conhecimento adquirido

A revisão da literatura permitiu concluir que, no Brasil, possivelmente em decorrência da recente apropriação do conceito de capacitismo, ainda há poucos estudos que abordam esse fenômeno no contexto escolar, abrangendo de maneira integrada todos os níveis da Educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Em suma, o capacitismo pode ser compreendido como uma forma de opressão em todos os segmentos da sociedade, afetando crianças, adultos e idosos. O recorte social é fundamental para a compreensão desse fenômeno, uma vez que é evidente que pessoas em situação de pobreza extrema e não brancas, sofrem os impactos do capacitismo de forma mais crítica do que aquelas privilegiadas por um *status* social elevado.

A deficiência não é vivenciada da mesma forma por todos os indivíduos que fazem parte desse grupo social. Ressalta-se, contudo, que essa constatação não pretende afirmar que pessoas com deficiência das classes sociais mais favorecidas não experienciam o capacitismo, mas, é possível inferir que essas pessoas têm maior acesso a cuidados, educação e saúde do que aquelas de classes sociais mais baixas.

2.2 A importância de começar a discutir capacitismo desde a creche

A abordagem desta pesquisa fundamenta-se, inicialmente, nos estudos de Mendes (2010), que discute a relevância da inclusão escolar para crianças em idade de creche, e nas contribuições de Drago e Barreto (2011), que destacam a importância da mediação do adulto para que a criança desenvolva determinadas habilidades ou conceitos.

Mendes (2010) explica que discutir e promover a inclusão escolar desde a creche possibilita a intervenção precoce junto a crianças com deficiência, a partir do momento em que ingressam no sistema educacional. Dessa forma, é possível oportunizar o avanço gradual e contínuo de propostas inclusivas nos níveis posteriores de ensino. A autora destaca, ainda, que os primeiros anos de vida da criança são os mais significativos, visto que, até os três anos de idade, desenvolvem-se aspectos fundamentais como a inteligência, a personalidade, a socialização e a linguagem. Por isso, é necessário abrir muitos caminhos que promovam a aprendizagem em todas as áreas do desenvolvimento infantil.

Um aspecto importante do estudo aponta que há evidências de que crianças pequenas reagem de maneira distinta dos adultos ao conviverem com pessoas com deficiência. São, visivelmente, alheias às diferenças entre os pares e, mesmo quando demonstram curiosidade, fazem questionamentos sem atribuir juízo de valor, com o simples intuito de compreender aquilo que observam.

Em relação à interação entre crianças de até três anos e seus mediadores, Drago e Barreto (2011) explicam que a troca estabelecida com os adultos é essencial para o desenvolvimento social, intelectual e até mesmo físico da criança. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre na relação que a criança estabelece com seus mediadores adultos, sendo fundamental que tais condutas sejam adequadas e pautadas no respeito à diversidade humana.

Ao fazer um paralelo dos dados apontados por Mendes (2010) e Drago e Barreto (2011) com a realidade escolar da pesquisadora ao longo dos últimos cinco anos de atuação como professora de Educação Especial em um município do centro-oeste paulista, observou-se que as crianças com dois anos de idade, pertencentes ao Infantil II (conforme nomenclatura adotada pelo município) demonstravam maior

receptividade aos colegas com deficiência. Entretanto, a partir do Infantil IV (crianças com quatro anos) essa receptividade parecia diminuir consideravelmente.

Parte-se da hipótese de que, na ausência de há um trabalho pedagógico efetivo voltado à naturalização da presença de pessoas com deficiência em todos os espaços, as crianças sem deficiência tendem a desenvolver atitudes capacitistas, ou seja, passam a não reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos dotados de potencialidades e direitos.

Dessa forma, esta pesquisa buscou traçar caminhos que oportunizem às crianças entre dois e três anos de idade conhecer e valorizar a diversidade humana, contribuindo, assim, para a construção de vínculos de convivência que sejam sólidos e duradouros, tanto nas etapas seguintes da escolarização quanto ao longo da vida em sociedade.

2.3 As especificidades da Educação Infantil

Para compreender a Educação Infantil, seu significado e especificidades, é necessário, primeiramente, considerar as concepções de criança e infâncias, esta última no plural, pois pode ser analisada sob diferentes perspectivas e culturas.

A criança é protagonista de suas ações desde o nascimento, precisando de espaço e incentivo para desenvolver-se de forma plena. Para tanto, é fundamental considerar os aspectos biológico, afetivo, social e cultural como essenciais à compreensão da criança enquanto sujeito completo, em constante transformação e construção de suas competências e habilidades cognitivas, afetivas e motoras de acordo com seu contexto social (Ariès, 2006).

Nessa perspectiva, a criança não é um agente passivo que apenas reproduz os exemplos a ela oferecidos, mas, ao contrário, reconstrói tais experiências à sua própria maneira. Sarmiento (2002) considera ainda que o conceito de infância é uma construção moderna; na Idade Média, por exemplo, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, sem estatuto social específico, ou seja, embora houvesse crianças, não havia infância.

No Brasil, as crianças e adolescentes têm seus direitos assegurados pela Lei nº 8.069/1990 que institui o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). O documento estabelece em seu Artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990; 2016)

A infância constitui a etapa inicial da vida humana, abrangendo o período que se estende do nascimento até a chegada da adolescência. Na contemporaneidade, a concepção de infância considera a criança como um ser completo, detentor de direitos e capaz de exercer a cidadania desde os primeiros anos de vida.

É importante ressaltar que as experiências desse período influenciam significativamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional do indivíduo, sendo que suas conquistas ou resultados negativos reverberam nas fases posteriores da vida. Assim, a infância deve ser reconhecida em sua importância própria, não podendo ser concebida unicamente como preparação para as etapas seguintes do desenvolvimento, mas sim, considerada em suas especificidades e potencialidades.

No contexto da presente pesquisa, adota-se o entendimento de Amaral (1998), que enfatiza as diferenças existentes entre as crianças, as quais, em determinadas circunstâncias, podem limitar ou mesmo impedir a vivência da infância:

Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis: "rolha de poço", "azeitona no palito", "pau-de-sebo", "nanico", "criolo doido", "quatro olho", "surdinho", "ladinho", "cegueta", "mula manca".....estaríamos muito perto da resposta: a presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância (Amaral, 1998, p. 1).

Considerando a existência de diferentes contextos sociais, é necessário utilizar o termo “infâncias”, no plural, com o intuito de contemplar as diferentes culturas e condições socioeconômicas, ampliando, assim, a compreensão acerca do tema (Barbosa; Santos, 2017)

A criança que cresce em um contexto familiar estável, com seus direitos à educação, alimentação e proteção assegurados, não vivencia a infância da mesma forma que aquela que, submetida à pobreza extrema, é forçada a trocar o estudo pelo trabalho desde os primeiros anos de vida.

As vivências infantis também se distinguem de acordo com as culturas e os espaços geográficos. Por exemplo, a criança que cresce na zona rural experimenta uma infância distinta daquela que se desenvolve em uma grande metrópole, dada as diferentes oportunidades, ritmos e interações sociais que cada ambiente oferece.

Para caracterizar e compreender as especificidades da Educação Infantil - que etapa da escolarização que contempla o público-alvo deste estudo – adota-se como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica em todo território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar (Brasil, 2018, p.9)

O documento, por si só, não garante que todos os estudantes serão contemplados em seus direitos a uma educação de qualidade e digna. É importante frisar que o cenário educacional brasileiro é marcado por um quadro significativo de desigualdades, e, nesse sentido, a existência de um documento norteador se mostra relevante para contribuir na minimização dessas disparidades presentes na Educação Básica.

Entretanto, é necessário que a leitura da BNCC seja realizada com um olhar crítico, considerando que sua implementação ocorreu de maneira controversa, caracterizada pela ausência de representatividade dos educadores no processo de

elaboração e pela desconsideração das diferenças regionais ao propor uma base curricular única para um país com tamanha diversidade cultural, social e econômica.

A nomenclatura “educação pré-escolar”, utilizada com ênfase na história da educação brasileira, carregava a concepção de que essa etapa seria meramente preparatória para a escolarização formal, desconsiderando seu valor intrínseco e suas especificidades pedagógicas.

Com respaldo da Lei nº 9.394/2016, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como parte integrante da Educação Básica, conforme se observa nos artigos 29, 30 e 31 da referida Lei.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2016, p. 22).

A BNCC nos traz ainda os direitos da criança relacionados à aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, provando que essa etapa da escolarização tem critérios significativos a serem considerados, como exemplificado na Figura 3:

Figura 3 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil (2018, p.38).

Mediante o exposto, é necessário refletir sobre as particularidades do trabalho docente na Educação Infantil, distanciando-se da concepção assistencialista que historicamente tem sido atribuída a esse profissional. Com respaldo da LDB de 1996, passou-se a adotar um olhar mais qualificado para a formação dos profissionais responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, se até o final da década de 1980 as crianças brasileiras eram protegidas e cuidadas por mulheres cujas habilidades maternas eram suficientes para atender às crianças, hoje não é mais possível vislumbrar uma docência que não considere o compromisso com a educação, com o cuidado, com a formação integral de crianças de até cinco anos de idade, com a organização dos tempos, dos espaços e das rotinas que estruturam as práticas, com o planejamento, com a avaliação e com a garantia dos direitos de aprendizagem cujas crianças, sujeitos históricos e de direitos, precisam vivenciar na educação infantil (Fernandes; Ramos, 2022, p. 218).

Observa-se, ainda, que persiste um olhar reducionista em relação ao professor de Educação Infantil, como se este ocupasse uma posição de menor relevância no processo educacional, quando comparado aos docentes das etapas subsequentes.

Acredita-se que o perfil adequado para atuar com crianças pequenas deve incluir características como sensibilidade, respeito à infância e valorização das especificidades desse grupo etário. No entanto, é imprescindível destacar que o respeito à criança deve ser garantido em todas as etapas da escolarização.

Os professores da Educação Infantil devem possuir formação adequada e ser capaz de articular teoria e prática, compreendendo as particularidades do desenvolvimento infantil. Dessa forma, não é mais admissível sustentar a visão ultrapassada de que esses profissionais devem ser, majoritariamente mulheres com perfil maternal. O professor ocupa um lugar próprio e insubstituível na vida da criança: não como substituto da família, mas como agente pedagógico que assegura o caráter científico da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento acadêmico e socioemocional da criança. Cabe-lhe garantir o direito de aprender e de vivenciar sua primeira experiência escolar de maneira significativa e transformadora.

3 O SONHO DE LENÍ

O produto educacional pode ser compreendido como uma forma de responder à pergunta central de determinada pesquisa. Não se trata de um elemento apartado da dissertação, tampouco de um mero complemento, mas sim de um componente essencial, que valida e materializa a investigação realizada. Trata-se de uma parte fundamental deste trabalho acadêmico, cuja função é difundir práticas inclusivas que colaborem para a construção de práticas pedagógicas anticapacitistas na Educação Infantil.

Zaidan, Reis e Kawasaki (2020) explicam que o produto educacional representa um resultado concreto diante do desafio apresentado pela pesquisa. No contexto do mestrado profissional, é fundamental que o conhecimento produzido esteja vinculado à prática profissional, valorizando, assim, a articulação entre teoria e prática.

Existem diversas possibilidades para a elaboração de um produto educacional, que pode assumir formas analógicas ou digitais. Entre as mais comuns, destacam-se: sequência didática, aplicativos, jogos (virtuais ou físicos), vídeos, *podcasts*, livros, entre outros. Independentemente do formato escolhido, é imprescindível que o produto educacional esteja diretamente articulado à problemática da pesquisa. Penteado e Garrido (2010) destacam que, nessa modalidade de pesquisa, o conhecimento é produzido com base no estudo de questões oriundas da realidade de trabalho do próprio pesquisador.

Considerando o público-alvo deste estudo - crianças entre dois e três anos de idade -, algumas prioridades foram estabelecidas. É amplamente reconhecido que, nessa faixa etária, a criança explora o mundo por meio dos sentidos, sendo o tato um dos mais predominantes; é preciso que ela toque e entre em contato com determinado objeto para que se aproprie dele (Kishimoto, 2002).

Ao buscar simplificar um processo complexo, pode-se compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio da alternância de períodos estáveis e instáveis. Nesse processo, a criança constitui-se a partir da relação estreita com os outros e com a sociedade, não sendo possível, portanto, desenvolver-se de maneira

espontânea, mas sim, humanizar-se pelo aprendizado contínuo, ou seja, a criança não nasce “sendo”, ela aprende a ser (Pasqualini, 2009).

Marangoni e Ramiro (2012) explicam que Vigotski utiliza o termo crises psicológicas para explicar o desenvolvimento da personalidade infantil. Esses períodos de crise produzem mudanças e rupturas na constituição da personalidade da criança, e surgem de maneira imperceptível, e os conflitos pessoais e com pessoas são inevitáveis, pois, a cada fase do desenvolvimento, a criança aprende algo novo. E processo de aprendizagem pode ser doloroso, na medida em que envolve a desconstrução dos próprios desejos, vontades e impulsos.

Nessa pesquisa, considera-se especialmente a crise dos três anos de idade, fase que marca o momento em que a criança começa a desejar maior autonomia, embora ainda dependa dos adultos. Marega e Sforzi (2020) contextualizam essa teoria ao relacioná-la ao período de início da vida escolar, considerado um momento crítico para a criança, que passa a se deparar com novas situações e a desenvolver formas mais complexas de pensamento, como o teórico.

As autoras citadas sugerem a teoria da atividade, proposta por Leontiev, a partir da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, como recurso teórico-metodológico para compreender o que se espera da criança entre dois e três anos. Segundo Leontiev, em determinados momentos da vida, algumas atividades tornam-se mais relevantes para o desenvolvimento psíquico do que outras, culminando em atividades dominantes, que se mantêm por determinado período, sendo gradativamente substituídas por outras, conforme novas motivações e demandas emergem. Ou seja, após dominar determinada atividade, o sujeito busca apropriar-se de novas experiências que sejam significativas para aquele momento.

Gobbo *et al.* (2019), à luz dos estudos sobre a periodização do desenvolvimento, enfatizam a importância de considerar o contexto histórico em que a criança está inserida. Com base nesse entendimento, reconhece-se que uma criança que viveu a Primeira Guerra Mundial, por exemplo, não experienciou a infância da mesma forma que a criança presente no cenário contemporâneo.

Ampliando esse pensamento, entende-se que, mesmo vivendo na mesma época, as crianças não vivenciam a infância da mesma forma, uma vez que os recortes sociais influenciam diretamente em suas experiências. Uma criança em

situação de extrema pobreza, privada de cuidados básicos e da escolarização, não terá sua infância preservada nos mesmos termos que outra com acesso a condições adequadas de cuidado e proteção.

É importante destacar que, entre dois e três anos de idade, a criança interage ativamente com objetos e sujeitos. Martins e Rodrigues (2023) elucidam que, na primeira infância, a criança encontra-se na fase objetual-manipulatória, ou seja, necessita estabelecer conexões concretas com o objeto de sua aprendizagem. Espera-se que, por volta dos três anos, demonstre certa rebeldia e queira realizar as coisas sozinhas, pois, após conviver com os adultos por período significativo, internaliza diversas habilidades por meio da observação e imitação. Nesse estágio, é fundamental que lhe sejam oferecidos limites que garantam sua segurança e promovam o aprendizado de noções de risco e perigo, mas também é necessário assegurar oportunidades para o exercício de sua independência.

No contexto da Educação Infantil, a criança passa por um período marcado por conflitos e descobertas. A escola torna-se uma extensão do ambiente familiar, especialmente em tempos nos quais muitas crianças frequentam o ensino em tempo integral, possibilitando que seus responsáveis se dediquem ao trabalho. Apoiada nos estudos de Kishimoto (2002), compreende-se que a brincadeira é a atividade principal da criança, como os jogos de imitação, música, dança, atividades ao ar livre e também os livros e histórias, sendo este último, o recurso escolhido para a consolidação do produto educacional desta pesquisa.

O professor tem a responsabilidade de inserir a criança em seu primeiro contexto acadêmico e de proporcionar experiências que lhe permitam conhecer outras formas de existência. Embora apresentem comportamentos semelhantes, cada criança é um sujeito singular, constituído a partir de condições sociais, culturais e afetivas distintas. Assim, não é tarefa simples, tampouco possível, ensinar esperando que todas aprendam da mesma forma ou no mesmo tempo.

3.1 Desenho Universal para Aprendizagem

Ao surgir a necessidade de abordar o capacitismo com crianças em faixa etária tão precoce, recorreu-se ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),

compreendendo-se que a elaboração do Produto Educacional seria mais viável e eficaz ao fundamentar-se em seus princípios.

Para contextualizar o DUA, é necessário compreender os motivos que impulsionaram sua criação. A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, no início da década de 1990 passou a reforçar a perspectiva inclusiva, com o intuito de tornar suas práticas pedagógicas mais acessíveis a todos os estudantes. Iniciou-se, então, uma forte defesa pelo acesso das pessoas com deficiência ensino regular. No entanto, esse processo de transição, à época, ocorreu por meio da simplificação do currículo comum, o que conferiu visibilidade e importância às chamadas adaptações curriculares.

Sem desconsiderar a relevância das adaptações curriculares, é necessário refletir criticamente sobre seu uso, buscando compreender que:

Nesse panorama, o/a professor/a individualizava o trabalho de forma reduzida e sintética, distanciando a aprendizagem do/a estudante em situação de deficiência ou transtorno e, até mesmo, a convivência entre todos/as. Para Chtena (2016), o/a professor/a precisa acreditar que é mais fácil elaborar um currículo para atender às necessidades, capacidades e interesses de todos/as os/as estudantes, no lugar de ajustá-lo conforme necessário para alunos/as do público da Educação Especial (Romano; Zerbato; Mendes, 2023. p.102).

Neste sentido, é necessário compreender a diversidade presente na sala de aula e evitar a ideia de que é sempre a pessoa com deficiência que deve se ajustar à realidade posta. Este pensamento evidencia a relevância do DUA para a criação de uma escola verdadeiramente acessível na contemporaneidade.

O DUA tem como base o conceito de Design Universal (DU), oriundo da arquitetura, aliado aos estudos das neurociências. As primeiras pesquisas iniciaram-se em 1994, com a criação do *Center for Applied Special Technology-CAST* (Centro de Tecnologia Especial Aplicada), criado com o intuito de identificar tecnologias digitais que favorecessem a aprendizagem de estudantes com dificuldades, por meio da eliminação de barreiras ao processo educacional.

O DUA, segundo Heredero (2020) e Romano, Zerbato e Mendes (2023), fundamenta-se em dois pilares centrais:

- 1) Primeiro pilar - Inovação na arquitetura: refere-se à superação de barreiras físicas, promovendo o acesso universal aos ambientes, com a concepção de produtos e espaços que atendam às necessidades de todas as pessoas, respeitando suas especificidades. Os recursos devem ser de fácil utilização, independentemente do nível de conhecimento, habilidade, letramento e concentração. Além disso, é essencial que a informação seja disponibilizada de forma acessível e que os recursos tolerância ao erro, conforto e segurança para todos.
- 2) Segundo pilar - Compreensão do funcionamento cerebral: as neurociências contribuem para a compreensão dos processos de formação da memória e da significação da aprendizagem. Para além da localização de funções no córtex cerebral, é preciso entender os caminhos que conduzem à aprendizagem, a fim de delinear as melhores estratégias. Elementos como interesse, motivação e emoções são fundamentais no processo de aprendizagem, especialmente na infância, visto que as crianças dependem de equilíbrio emocional para aprender; quando se sentem valorizadas e acolhidas, tendem a manter-se mais motivadas.

Cabe aqui uma reflexão proposta por Romano, Zerbato e Mendes (2023) sobre a linguagem. Partindo do pressuposto de que o humano é o único ser que utiliza a linguagem de forma simbólica e complexa, esta deve ser entendida para além de um simples meio de comunicação, mas também como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e da socialização entre as crianças. A mediação realizada pelo adulto é fundamental para a construção, ampliação e aprimoramento do repertório linguístico e social da criança.

Diante do exposto, compreende-se que a neurociência cognitiva, aliada às ciências da educação, constitui um vetor essencial para a promoção de uma aprendizagem que contemple todos os estudantes. Heredero (2020) destaca que a adoção de currículos únicos representa um entrave à aprendizagem, sobretudo para os estudantes com altas habilidades ou com deficiência.

Desse modo, o DUA propõe-se a atender às necessidades de todos os estudantes, não apenas àqueles com deficiência, representando uma alternativa pedagógica voltado ao coletivo. Trata-se de uma proposta que contempla muitas formas de aprender, de ensinar e de motivar, conforme destacado por Costa-Renders,

Gonçalves e Santos (2021, p. 721) “o que aprendem, como aprendem e porque aprendem em múltiplas formas”.

Segundo Heredero (2020), os princípios norteadores do DUA envolvem: a possibilidade de apresentar diversas formas de representação de um mesmo conteúdo; oferecer variadas formas de expressão da aprendizagem pelos estudantes; a promoção da participação ativa e engajada durante a execução das atividades propostas.

Busca-se, portanto, uma flexibilização curricular que permita ao professor planejar suas práticas considerando as características dos grupos, ao invés de restringir sua ação a um estudante específico. A meta é romper com as barreiras que impedem o acesso e a permanência de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas diretrizes do CAST (2023), entende-se que a promoção da aprendizagem universal está ancorada em três princípios fundamentais, que visam garantir acessibilidade, equidade e participação no processo educacional. São eles:

- 1) Representação: este princípio refere-se à necessidade de apoiar a aprendizagem por meio da acessibilidade às tarefas de reconhecimento. Para isso, deve-se oferecer múltiplos e flexíveis métodos de apresentação dos conteúdos, utilizando diferentes formas de percepção e representação, o que inclui o uso de variadas linguagens e símbolos, a fim de ampliar a compreensão dos estudantes. Entre os recursos que podem ser utilizados, destacam-se: diferentes formas e tipos de letras, imagens contrastantes, gráficos, símbolos visuais, mapas conceituais e outros dispositivos visuais e textuais que julgar pertinente.
- 2) Ação e expressão: Diz respeito à oferta de diversas possibilidades para que os estudantes possam expressar aquilo que aprenderam. Para isso, é necessário proporcionar métodos múltiplos e flexíveis de respostas, como por exemplo, elaboração de mapas conceituais (manuais e digitais), atividades de aprendizagem cooperativa com discussões em pequenos grupos, bem como, considerar o ritmo, tempo e velocidade de cada indivíduo, valendo-se de tecnologias assistivas³, que podem ser usadas por todos, como teclados

³ Termo utilizado para identificar recursos e serviços utilizados para ampliar habilidades funcionais e promover independência de pessoas com deficiência (Sartoretto; Bersch, 2024).

alternativos, *tablets*, entre outros dispositivos. Neste princípio é importante que o estudante tenha a possibilidade de solucionar problemas utilizando estratégias variadas. Nesta perspectiva, o professor deve avaliar o processo de construção da aprendizagem em conjunto com os alunos, valorizando as diferentes formas de demonstrar o que e como aprenderam, superando o modelo tradicional de provas dissertativas, por exemplo.

- 3) Engajamento: este princípio está relacionado a dimensão afetiva da aprendizagem, reconhecendo a motivação como elemento essencial para a consolidação do conhecimento. O processo de ensino deve incluir meios variados de envolvimento, que despertem o interesse dos estudantes e contribuam para o fortalecimento da autoconfiança. Conhecer a cultura, os interesses e o contexto sociocultural dos estudantes é fundamental para identificar os instrumentos garantirão a motivação. Assim, o planejamento da aula deve contemplar estratégias que possibilitem o engajamento, a persistência e o esforço contínuo.

Implementar o DUA em determinada realidade implica transformar a maneira de planejar e desenvolver as aulas, assegurando que todos os estudantes sejam, ao mesmo tempo, desafiados e apoiados ao longo do processo de aprendizagem. Trata-se de um passo importante para escolas comprometidas com a construção de uma cultura inclusiva, por meio de práticas pedagógicas universalistas, que contemplem a diversidade humana em sua totalidade e complexidade.

3.2 O livro “O sonho de Lení”

A partir dos estudos sobre práticas inclusivas inovadoras, elegeu-se como base para a construção do Produto Educacional os princípios do DUA. A adoção do DUA foi essencial para garantir a acessibilidade de todos os estudantes ao recurso, conforme destacam Romano, Zerbato e Mendes (2023).

Foi utilizado um recurso visual e manipulável, de forma que as crianças pudessem não apenas ouvir a história, mas também interagir com o livro, atentando-se às imagens e ilustrações. Esse tipo de recurso contribui para aumentar o interesse e o engajamento de crianças pequenas nas atividades, distanciando-as de aulas expositivas e aproximando-as de vivências significativas. Mendes (2010) explica que

a maioria das intervenções com crianças na primeira infância deve ser realizada de maneira contextualizada e mediadas por brincadeiras ou outras atividades da rotina escolar, como neste caso, a contação de histórias.

A seguir, detalha-se cada página do livro, bem como a linha de raciocínio utilizada para sua formatação:

Figura 4 - Capa do livro “O sonho de Leni”



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

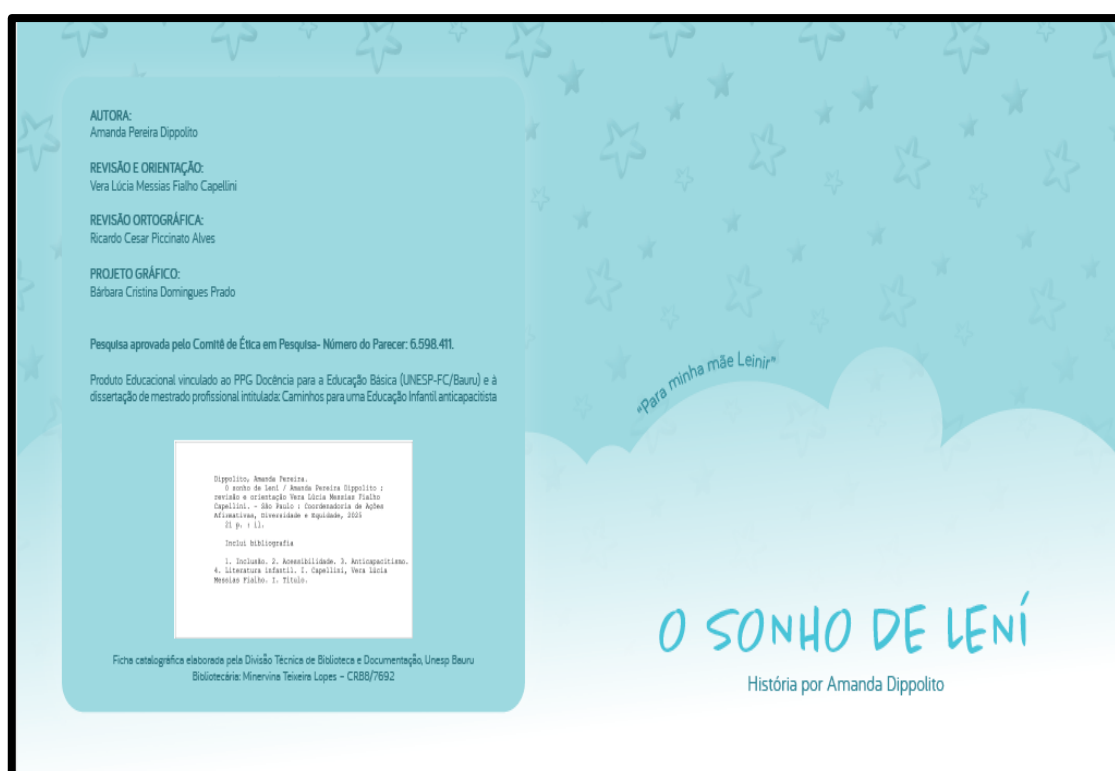
A Figura 4, traz o título e proposta da história... Começando pelo título, a intenção foi abordar um tema complexo – o capacitismo - de maneira lúdica. A inspiração partiu das obras “Amoras” e “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas”⁴, ambas escritas pelo músico e escritor Emicida. Nesses livros, o autor introduz a temática da cultura antirracista de forma lúdica, utilizando uma narrativa sensível e poética.

⁴ Ambos são da Editora Companhia das Letrinhas e disponíveis para compra *on-line*.

Nesse sentido, buscou-se tratar da diversidade humana, com ênfase nas pessoas com deficiência e em alguns dos recursos de acessibilidade utilizados por elas para alcançar maior autonomia ao experienciar o mundo.

A proposta foi criar uma personagem chamada Lení, uma criança sonhadora, sendo o sonho, neste contexto, uma metáfora da capacidade humana de pensar, imaginar e refletir sobre as pessoas e os acontecimentos. Por meio da reflexão, torna-se possível reconhecer as diferenças existentes entre os indivíduos, compreendê-las e naturalizá-las no cotidiano.

Figura 5 - Informações do livro “O sonho de Lení”

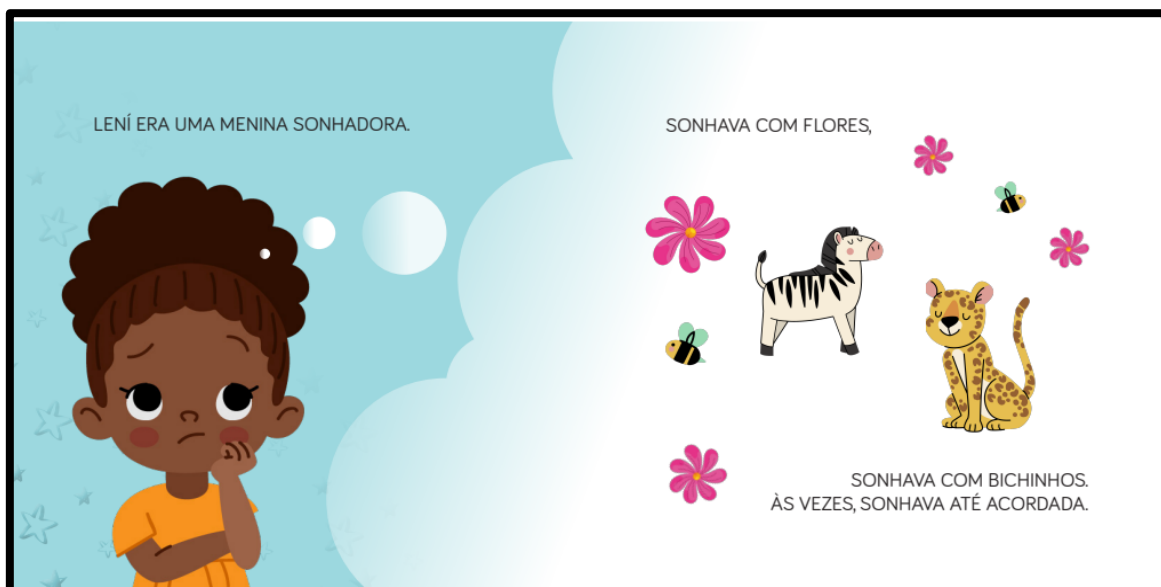


Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Para a diagramação do livro, contou-se com a colaboração de uma profissional especializada, bem como para a revisão ortográfica, conforme indicado na Figura 5.

Optou-se por uma ilustração composta por cores claras e delicadas, com imagens simples, de modo a facilitar a compreensão da narrativa pelas crianças.

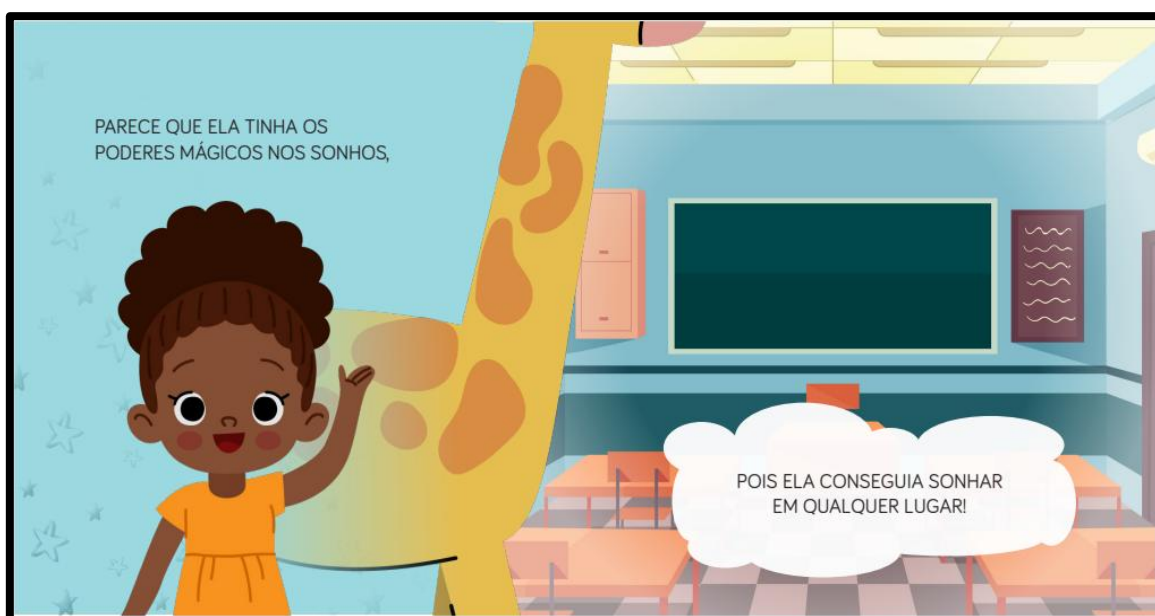
Figura 6 - Início da história “O sonho de Lení”



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A Figura 6 mostra o início da história, marcado pela apresentação da personagem Lení e pelo estabelecimento do paralelo entre seus sonhos e a realidade. Ressalta-se que Lení é uma criança que sonha bastante, ou seja, pensa sobre diversas coisas do cotidiano.

Figura 7- Apresentação da informação que Lení sonha em qualquer lugar



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Na Figura 7, explica-se de maneira lúdica que “sonhar acordada” significa refletir sobre a própria realidade. Ainda que Lení, devido à sua faixa etária, não compreenda o que é refletir, ela o faz constantemente, ao observar e pensar sobre as pessoas e os acontecimentos que compõem sua rotina.

Figura 8 - Apresentação de uma criança não-verbal



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Na Figura 8, insere-se a necessidade de tornar os espaços acessíveis a todas as pessoas, utilizando como exemplo o contexto da brincadeira: “sonhava com um lugar alegre e divertido onde todos podiam brincar juntos”. A intenção foi partir contexto da criança para provocar a reflexão de que todas as crianças têm o direito de brincar e ocupar os diferentes espaços sociais. O amigo apresentado nesta parte da história é uma criança não-verbal, que pode estar no espectro do autismo (Transtorno do Espectro Autista-TEA) ou uma pessoa com Deficiência Intelectual, que faz uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)⁵, por meio de pictogramas, como recurso para se comunicar.

⁵ Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma área da Tecnologia Assistiva que visa ampliar as habilidades de comunicação (Sartoretto; Bersh, 2024).

Figura 9 - Apresentação de uma criança que faz uso de cadeira de rodas e de uma criança com disfunção sensorial



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A Figura 9, apresenta uma criança com deficiência física, com o intuito de demonstrar que recursos como a cadeira de rodas não devem ser visto como limitadores, mas sim como instrumentos fundamentais para garantir a autonomia de locomoção e participação social. Ao lado, é retratada uma pessoa com disfunção sensorial, condição comum na rotina escolar, sobretudo na educação infantil, em que estímulos sensoriais são frequentemente oferecidos, porém, são desafiadores para algumas crianças. A proposta visual busca uma alternativa acessível àquelas que, por sensibilidade tátil exacerbada, não tocam em determinadas texturas, como a tinta, por exemplo. Nesse caso, a criança utiliza um pincel de cabo mais longo, o que lhe permite vivenciar a atividade sem se desregular emocionalmente ou sensorialmente.

Figura 10- Apresentação de uma criança com deficiência visual e de uma criança com deficiência auditiva ou surdez



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Na Figura 10, insere-se as condições de deficiência visual e deficiência auditiva ou surdez, mostrando alguns dos recursos que podem ser utilizados por essas crianças, como por exemplo o Braille e a Libras⁶.

Figura 11- Conclusão quase final da história



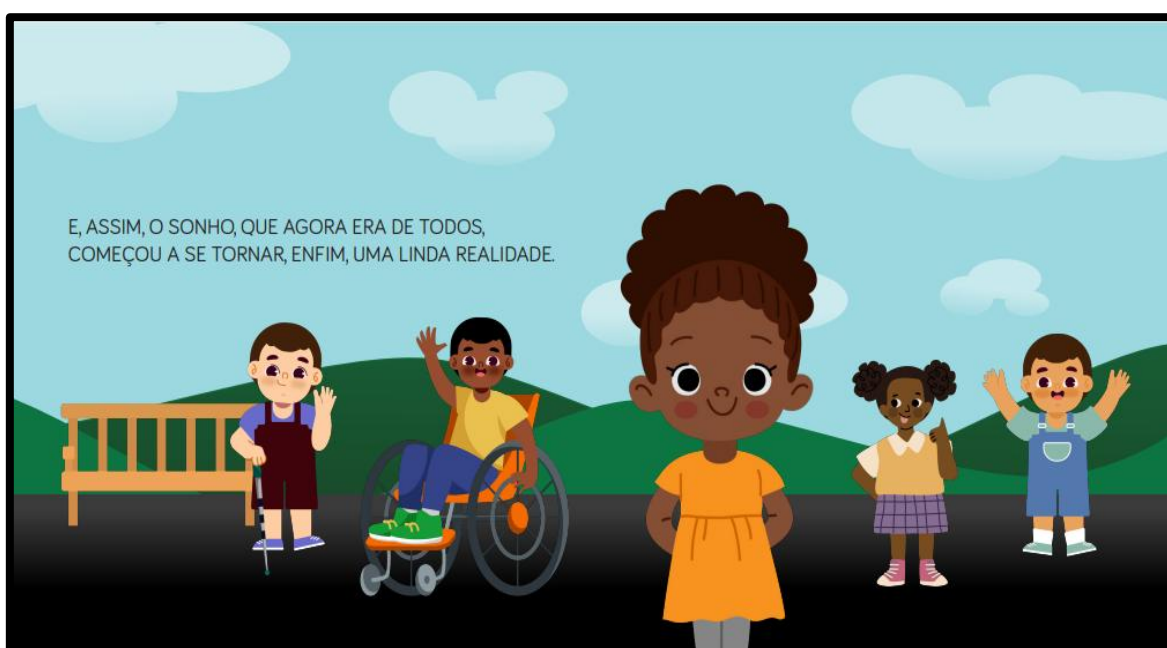
Fonte: Arquivo pessoal (2024)

⁶ Braille é um sistema de pontos em relevo utilizados para alfabetização de pessoas com deficiência visual ou cegas e Libras é sigla de Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua de modalidade gestual-visual (MEC, 2024).

Na Figura 11, buscou-se articular os diferentes tipos de deficiência apresentados nas páginas anteriores. Optou-se por não utilizar nomenclaturas clínicas ou científicas, uma vez que a intenção é de que as imagens comuniquem para a criança as diferenças existentes entre as pessoas.

Distante de um pensamento utópico, ao falar que Lení conta para todos sobre o seu sonho, faz-se alusão à necessidade de discutir sobre a diversidade humana, pois as pontes de diálogo são importantes para desmistificar (pré) conceitos.

Figura 12 - Conclusão da história



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Na Figura 12 observa-se a finalização da história, com a ideia da importância do engajamento de todo o grupo, por meio da compreensão das diferenças e da responsabilidade de promover o acesso em todos os lugares para todas as pessoas.

Figura 13 - Convite à reflexão



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A Figura 13, traz a expressão “sonhe você também” a título de finalização, convidando o leitor a refletir sobre o que foi apresentado e transferir para a própria realidade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Seguindo o que propõem Penteado e Garrido (2010), em um mestrado profissional, a modalidade de pesquisa visa à produção de conhecimento com base no estudo de questões oriundas da realidade do trabalho do pesquisador. Nesse sentido, a metodologia adotada requer a utilização de procedimentos diversificados quanto aos registros, sendo fundamental a observação de diferentes ângulos para a análise do contexto.

Cozby (2003) ressalta que é recomendável realizar uma revisão da literatura, pertinente ao tema investigado, com a finalidade de subsidiar a compreensão do problema de pesquisa formulado.

Considerando os objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa, a fim de aprofundar a compreensão de determinado grupo social (Silveira; Cordova, 2019). O Produto Educacional foi aplicado e avaliado por meio de uma pesquisa interventiva, do tipo estudo de caso.

Barbier (1985) explica que o estudo de caso permite compreender e planejar determinada intervenção por meio de um “procedimento de observação direta e minuciosa” explorando os significados atribuídos às ações por parte do grupo investigado.

Goode e Hatt (1973) caracterizam esse tipo de estudo como uma possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre um objeto específico. Para tal, é necessário organizar os dados de forma criteriosa, reunindo informações que evitem interpretações unilaterais ou superficiais.

Stake (2016) afirma que o conhecimento gerado pelo estudo de caso deve ser concreto e contextualizado, de modo a facilitar a compreensão e interpretação por parte do leitor. Assim, torna-se indispensável descrever claramente os passos da pesquisa, apresentando todo o caminho metodológico adotado para alcançar o objetivo.

No contexto da pesquisa educacional, esse tipo de estudo é utilizado para “descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica social” (André, 2013. p.97).

Esta pesquisa seguiu a seguinte organização metodológica: no capítulo 1 foi realizada a “Revisão integrativa da literatura”; no capítulo 2 encontra-se a “Formulação do produto educacional”, a “Observação do público-alvo e do ambiente de pesquisa”, a Aplicação do produto educacional pelo período de dois bimestres” e a “Análise dos dados coletados por meio de gravação e roteiro de observação das gravações”.

Refletir sobre o estudo proposto é essencial para responder a duas questões fundamentais: O que constitui o caso? Por que ele merece ser investigado?

Nesta proposta, o caso consiste na inserção da cultura anticapacitista no contexto escolar para crianças entre dois e três anos de idade. O tema é relevante, pois, este grupo etário encontra-se em uma fase crítica do desenvolvimento infantil, sendo especialmente receptivo à aprendizagem de atitudes significativas para a convivência social.

Seguindo os passos indicados por André (2013), são essenciais três fases para a execução deste tipo de pesquisa requer três etapas essenciais: definição dos focos do estudo; coleta dos dados e análise dos dados.

4.1 Diagnóstico local e público-alvo

A partir das observações realizadas com o objetivo de conhecer o local de pesquisa e o público-alvo, apresentam-se os seguintes dados:

A escola de Educação Infantil escolhida localiza-se em um município da região Centro-Oeste do estado de São Paulo e funciona em período integral. Conta com, aproximadamente, 120 estudantes matriculados, com idades entre dois e seis anos.

O contexto socioeconômico das crianças indica, majoritariamente, que são filhas de trabalhadores e que possuem condições adequadas de moradia, saúde e alimentação.

A escola conta com dezoito profissionais em sua equipe, entre professores, gestora e funcionários de apoio. As funções são bem definidas entre todos os colaboradores, o que contribui para uma rotina de trabalho eficaz, pautada na valorização do desenvolvimento integral e bem-estar da criança.

Durante rodas de conversa realizadas para apresentação da proposta de pesquisa, notou-se que o grupo possuía uma noção básica sobre Educação Inclusiva,

mas, demonstrava pouco conhecimento sobre o capacitismo e de suas implicações na formação das crianças.

O grupo escolhido para aplicação do Produto Educacional “O sonho de Lení” foi a turma do Infantil II, período da manhã, formado por treze crianças, entre dois e três anos de idade, sendo sete meninas e seis meninos. Destes, uma criança possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma criança estava em processo avaliativo para TEA.

4.2 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa que fundamenta este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, por estar em conformidade com as normativas éticas, metodológicas e legais vigentes, especialmente com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, obteve-se aprovação sob o registro CAAE nº 75986323.2.0000.5398 e Parecer nº 2023/6598.411.

Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinados aos responsáveis legais pelos participantes da pesquisa e às crianças, respectivamente, foram devidamente aprovados pelo CEP. Esses termos foram lidos e explicados aos responsáveis e participantes antes do início das atividades propostas (Apêndices A e B).

4.3 Aplicação do produto educacional

A observação inicial indicou que o grupo estava adaptado à rotina e ao ambiente escolar, demonstrando familiaridade com a prática pedagógica de ouvir histórias.

Como estratégia para a aplicação do Produto Educacional, considerou-se a orientação que versa sobre a importância da repetição no processo de aprendizagem de crianças pequenas:

entende-se que a repetição é imprescindível no processo de aprendizagem, pois será o contexto reforçado que permitirá a consolidação do saber. Além do reforço e fluência em determinada área de conhecimento, a repetição

contextualizada e empolgante permite refinar habilidades básicas e reduzir o esquecimento. Vale ressaltar que é muito tênue o limite entre desmotivação e engajamento que podem advir com recorrências desinteressantes das quais poderão interferir negativamente na dedicação à tarefa do aluno (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p.107).

O período de aplicação estendeu-se dois bimestres, com a contação da história realizada duas vezes por semana. Considerando os feriados, foram realizadas, neste período, dezoito rodas de contação de história, com apoio do Produto Educacional em formato físico. As aplicações foram gravadas em vídeo e analisadas com base em um roteiro de observação (Apêndices D, E e F).

4.3.1 Sobre a forma de aplicação do produto educacional

Para a realização das contações da história, observou-se, inicialmente, que o grupo apresentava um tempo restrito de atenção e concentração durante as propostas dirigidas, o que é esperado para a faixa etária em questão.

A pesquisadora, valendo-se de sua experiência com grupos dessa idade, utilizou a estratégia de delimitar o espaço e indicar a atividade a ser realizada por meio de tapetes individuais. Foi solicitado que cada família enviasse um tapete, identificado com o nome da criança, com tamanho aproximado de 50cmx70cm. No primeiro encontro com as crianças, os tapetes foram apresentados; por se tratar de um objeto vindo do ambiente familiar, as crianças reconheceram prontamente.

Os tapetes foram dispostos em roda, e cada criança foi convidada a identificar seu e a sentar-se sobre ele. Observou-se, assim, maior engajamento na atividade, uma vez que as crianças demonstravam satisfação em utilizar um objeto pessoal como parte da dinâmica.

Figura 14 - Momento da contação de história



Fonte: Acervo da autora (2024)

Na figura 14, observa-se a dinâmica estabelecida para o momento da contação de histórias, bem como a organização do espaço. As crianças aprenderam a respeitar o espaço pessoal e mantiveram-se atentas à proposta.

Antes da apresentação da história, eram cantadas duas músicas com o intuito de cumprimentar as crianças e sinalizar o início da atividade. As músicas utilizadas foram: “Como vai você”, de Thelma Chan, e “O mosquitinho” de domínio público.

“Bom dia, como vai você
Meu amigo, como é bom te ver
Palma, palma, mão na mão
Agora um abraço de coração”
(Música “como vai você”, Thelma Chan)

“Para ouvir o som do mosquitinho
As batidas do coraçãozinho
Eu pego a chavinha, fecho a boquinha
zum, zum,zum,zum,zum”
(Música “O mosquitinho”, domínio público)

Após a execução das duas canções, o livro era apresentado, iniciando-se pelo título e pelo nome da autora. Cada página era apresentada e lida, com ênfase nas ilustrações, a fim de facilitar a compreensão das crianças. Ao final da leitura, o livro era entregue a cada criança para que pudessem manuseá-lo, fazendo suas próprias observações e considerações.

Para concluir a atividade, a pesquisadora despedia-se do grupo incentivando as crianças a “dar tchau para o livro” e perguntando se gostariam de ouvir a história novamente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pensando na coleta de dados, a partir de um enfoque qualitativo, Sampieri, Collado e Lucio (2013) destacam a importância do pesquisador, apontando-o como o principal instrumento de coleta, uma vez que, ao adentrar o campo, o processo já se inicia por meio da observação criteriosa e imparcial.

Os autores explicam que os dados coletados devem ser transformados em informação e conhecimento. Ressaltam ainda que o processo qualitativo não é linear; por isso, é necessário planejar cuidadosamente cada etapa.

A presente pesquisa optou por utilizar, como procedimento de coleta de dados, as gravações realizadas durante a aplicação do Produto Educacional, nem como a análise das filmagens por meio de um roteiro de observação. Foram estabelecidos como critérios principais de análise: o engajamento das crianças com a proposta, a compreensão do material e possíveis mudanças de comportamento decorrentes da aplicação do produto.

Com o intuito de elucidar os dados obtidos, foram elaborados quadros explicativos para cada um dos tópicos analisados, buscando-se comparar a primeira contação de história com a última. Os quadros foram construídos com base na proposta metodológica apresentada por Costa (2022).

Quadro 2 - Engajamento das crianças a partir da contação de história do livro “O sonho de Leni”

Aspectos observados	Primeira contação de história	Última contação de história
Demonstração de interesse pela proposta após anúncio da atividade	No primeiro contato com a apresentação da dinâmica, oito das dez crianças presentes mostraram interesse na proposta seguindo as orientações da mediadora de sentar-se no tapete, porém levantavam-se constantemente.	Ao anunciar a atividade com a caixa de tapetes em mãos, as crianças engajaram-se prontamente à atividade, ajudando a organizar os tapetes e ocupando cada um o seu espaço. Falas relevantes das crianças: “O tapete, vem sentar”; “Hora da história, vem”; “Senta no seu tapete”.
Adesão ao espaço pessoal	Na primeira proposta de delimitação do espaço, as crianças reconheceram, cada uma, o tapete trazido de casa, porém, três delas	Houve adesão de todas as crianças ao espaço pessoal, sem invasão do espaço alheio ou troca de tapete entre os colegas.

	insistiam em sentar-se em outro tapete e seis das dez crianças presentes sentavam-se de costas ou deitavam no tapete ultrapassando o espaço delimitado.	Falas relevantes das crianças: “Esse é o meu, vai no seu”; “Meu tapete é lindo”.
Tempo de espera para poder manipular o livro	Na primeira apresentação do livro, oito das dez crianças presentes insistiram em sair do tapete e ir até a mediadora para tentar manipular o livro antes do combinado.	Todas as crianças presentes corresponderam a dinâmica de primeiro ouvir a história e depois manipular o livro, respeitando inclusive a vez dos colegas.
Atenção concentrada durante a contação de história	Foi perceptível que as crianças se distraiam facilmente com os estímulos do ambiente (brinquedos expostos) e queriam manipular o livro ao invés de aguardar a contação de história. Falas relevantes das crianças: “Minha vez”; “vou pegar”.	Foi visível o aumento do tempo de tolerância das crianças e a atenção dispensada em cada etapa da dinâmica. Foi possível conseguir a atenção de todas.
Tempo total de realização da atividade (entre organização do espaço e finalização da ação)	No primeiro dia de contação de histórias a mediadora levou 35 minutos para organizar o espaço e colocar todas as crianças em atividade.	Todos os passos foram realizados em 20 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nas informações apresentadas no Quadro 2, infere-se que é possível realizar atividades dirigidas com crianças bem pequenas, desde que uma rotina efetiva seja previamente estabelecida.

No decorrer dos dias, observou-se que a organização do espaço pessoal se mostrou essencial para garantir o engajamento das crianças na tarefa. Além disso, delimitar a atividade para que não ultrapassasse o tempo de vinte minutos contribuiu significativamente para a manutenção da atenção concentrada no estímulo proposto.

A persistência na oferta de um mesmo estímulo revelou-se igualmente importante para que as crianças dessa faixa etária se apropriem de determinada atividade, favorecendo, assim, a consolidação da aprendizagem.

Quadro 3 - Compreensão do conteúdo do material “O sonho de Leni”

Aspectos observados	Primeira contação de história	Última contação de história
Reconhecimento da personagem Leni	A personagem foi apresentada no início da contação da história, ao final, a mediadora mostrou a imagem da personagem e perguntou o nome dela para o grupo, apenas uma das dez crianças presentes lembrou-se e verbalizou o nome.	Assim que a mediadora apresentou o livro, seis crianças nomearam a personagem antes de qualquer questionamento da mediadora. Duas crianças apontaram para a imagem da personagem. Falas relevantes das crianças: “A Leni”; “A Nini é ela”.
Reconhecimento dos personagens apresentados na história	Ao final da contação da história, no momento da explanação, quando questionadas sobre os personagens, as crianças não souberam responder os questionamentos feitos pela mediadora: Ex: “Qual criança utiliza figuras para falar?” (Utilizando o livro como apoio, mostrou-se dois personagens para que a criança apontasse ou respondesse verbalmente).	Na última contação de história, seis das treze crianças, quando questionadas sobre os personagens, souberam responder verbalmente os questionamentos e quatro apontaram para o personagem correto quando solicitado. Ex: Qual criança utiliza figuras para falar? Ex: O que essa criança está usando? (Mostrando a criança com deficiência física) Falas relevantes das crianças: “Ele usa cadeira rodas”; “Olha a figura dele”; “Ele não fala”; “A figura igual a sua (apontando para o cordão de fichas de CAA da mediadora)”.
Reconhecimento dos recursos de acessibilidade apresentados na história	Quando questionadas sobre um personagem por vez, com apoio das imagens. Apenas uma criança soube identificar a cadeira de rodas.	Na última contação de história, notou-se que doze, das treze crianças, souberam identificar as fichas de comunicação aumentativa e alternativa, a cadeira de rodas e o pincel. Os demais recursos só eram citados após modelo oferecido pela mediadora. Falas relevantes das crianças: “Esse igual (apontando para as fichas CAA e para as fichas do colar de CAA usado pela mediadora)”; “Não gosta de por mão a tinta (Apontando para a imagem do pincel do livro)”; “Ele não anda, vai de cadeira”.
Considerações feitas de maneira espontânea durante a contação de história	No primeiro contato com o produto educacional, as crianças apontaram ou nomearam os animais que aparecem na ilustração, nomearam o parque e o pincel que aparece na ilustração.	Duas, das treze crianças, apontaram para a imagem da criança não-verbal e disseram que ele falava com figurinhas e buscaram as fichas sinalizadoras de rotina da sala, comparando-as. Falas relevantes das crianças: “Ele usa as figurinhas, igual essa

		(apontando para as fichas da sala); “Aqui pra ir beber água (mostrando a ficha sinalizadora da água e comparando com as fichas da ilustração do livro)”.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nas informações apresentadas no Quadro 3, infere-se que temas complexos podem ser introduzidos para crianças bem pequenas, desde que sejam utilizados recursos como linguagem acessível e apoio visual.

As ilustrações simples presentes no material contribuíram para que as crianças reconhecessem e apontassem os personagens quando questionadas, além de favorecerem a memorização do assunto abordado.

Quadro 4 - Possíveis mudanças de comportamento após contato com o produto educacional “O sonho de Leni”

Aspectos observados	Primeira contação de história	Última contação de história
Percepção de pessoas com deficiência na escola	Em momentos de socialização, como horário do lanche, passeios, roda de música coletiva, era perceptível que as crianças menores não observavam, especificamente, crianças com deficiência de outros grupos.	Em momentos de socialização, como horário do lanche, passeios, roda de música coletiva, era perceptível que as crianças menores passaram a observar o comportamento de crianças com deficiência de outros grupos, sobretudo, quando elas estavam fazendo uso de fichas de CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa)
Busca por interação com crianças com deficiência de outras turmas	Em momentos de socialização, como horário do lanche, passeios, roda de música coletiva, era perceptível que as crianças menores não buscavam interação com crianças de outros grupos.	Observou-se que em momentos coletivos, principalmente no momento de beber água após a alimentação, que quatro, das treze crianças buscavam interação com um colega com TEA e uma colega com T21 de outro grupo.
Tolerância à comportamentos disruptivos de colegas	Das treze crianças do grupo, oito apresentavam incômodo significativo com comportamentos disruptivos dos colegas (choro excessivo, jogar objetos e jogar-se no chão)	Notou-se que seis crianças do grupo pararam de demonstrar incômodo, porém, sinalizaram constantemente os comportamentos disruptivos citados.
Interação com o colega com TEA da própria turma	Era possível identificar apenas dois parceiros do grupo que buscavam interação com o colega com TEA.	Nota-se envolvimento de todas as crianças com o estudante com TEA, com buscas espontâneas de

		interação.
--	--	------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base no exposto no Quadro 4, infere-se que abordar a diversidade humana de forma positiva no ambiente escolar é de suma importância para que a criança aprenda a respeitá-la.

Considerando que a deficiência, comumente, é tratada sob uma perspectiva negativa, é fundamental atentar-se às falas capacitistas proferidas por mediadores, uma vez que essas mensagens, ao serem dirigidas às crianças com deficiência, são também ouvidas e absorvidas pelas demais. Tal prática pode influenciar negativamente a forma como as crianças sem deficiência concebem a deficiência. O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa propõe uma abordagem da deficiência pautada no respeito à diversidade humana, evidenciando que existem múltiplas formas de experienciar o mundo e de ocupar os mais diversos espaços sociais.

5.1 Validação do produto educacional frente ao objetivo geral proposto

Considerando o objetivo da pesquisa, ou seja, inserir a cultura anticapacitista na Educação infantil por meio do Produto Educacional, e com base no conhecimento adquirido a partir da revisão sistemática da literatura, bem como nas gravações realizadas durante as contações de história, constatou-se que o material desenvolvido está de acordo com a faixa etária a que se destina.

A linguagem utilizada mostrou-se acessível e permitiu a construção de diálogo com as crianças sobre o tema abordado. As ilustrações contribuíram para a compreensão do tema abordado e favoreceram a retomada da memória durante as repetições das histórias. Por meio da observação e da análise dos roteiros elaborados a partir das gravações, verificou-se que as crianças aderiram positivamente proposta, demonstrando interesse pelo material e engajamento durante sua manipulação.

Neste sentido, o Produto Educacional revelou-se eficaz na promoção da cultura anticapacitista no contexto da Educação Infantil. No entanto, ressalta-se a importância

da mediação continua, conforme discutido em tópicos anteriores, uma vez que a aprendizagem na infância ocorre prioritariamente nas interações sociais

Para futuras aplicações do produto, recomenda-se que o mediador utilize meios concretos de acessibilidade, a fim de ampliar o repertório das crianças. Como exemplos, sugerem-se: a presença de um intérprete de Libras para tradução simultânea da história; a disponibilização do título do livro em Braille, possibilitando sua manipulação por todas as crianças; levar uma cadeira de rodas, para que a criança observe o recurso, entre outras estratégias que promovam a valorização da diversidade humana e a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o caminho percorrido durante a execução desta pesquisa, compreende-se que a cultura anticapacitista deve ser inserida em todos os contextos educacionais, porém, faz-se necessário um olhar atento e criterioso para a Educação Infantil.

Esta etapa representa a porta de entrada para a escolarização da criança, é nesse momento que ela estabelece as primeiras relações com o mundo sem a presença da família, vivência essa que é simbólica e significativa na constituição do ser humano. Por essa razão, é fundamental que as práticas pedagógicas valorizem a diversidade humana e que sejam oportunizadas às crianças desde tenra idade.

Não se nasce capacitista, torna-se capacitista ao beneficiar-se de um sistema estrutural que sustenta diferentes formas de opressão. No ambiente escolar, as crianças observam e reproduzem os comportamentos de professores e demais profissionais. Assim, falas capacitistas, muitas vezes disfarçadas de preocupação ou brincadeira, podem afetar profundamente a construção da percepção que a criança terá do outro.

Começar as intervenções já no contexto da creche contribui para que a criança aprenda a conviver com as diferenças e, assim, minimize possíveis conflitos nas etapas subsequentes da escolarização. O Produto Educacional “O sonho de Leni” colabora nesse sentido ao promover a desconstrução de preconceitos relacionados às pessoas com deficiência, apresentando a diversidade humana de forma positiva e demonstrando alguns recursos de acessibilidade que garantem a autonomia dessas pessoas.

No entanto, é importante destacar que o livro, por si só, não é suficiente para construir as pontes de diálogo necessárias à apropriação do conteúdo pelas crianças. A atuação do mediador é essencial, exigindo disposição para confrontar e superar os próprios preconceitos, a fim de ensinar práticas efetivamente anticapacitistas às crianças.

Dessa forma, o Produto educacional demonstrou-se como uma porta de entrada para a abordagem de um assunto complexo e abriu caminho para o

aprofundamento de estudos sobre capacitismo na Educação Infantil, contribuindo para um campo ainda incipiente na produção científica nacional.

REFERÊNCIAS

- ALDAKHIL, A. Disablism in Saudi mainstream schools: disabled teachers' experiences and perspectives. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 67, n. 5, p. 536-546, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620923>.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARBIER, R. **A noção de ciências humanas clínicas e as análises institucionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBOSA, A. S. S.; SANTOS, J. D. F. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011.
- BORTOLOZZI, A. C.; MAIA, B. B.; OTTONI, A. C. V. **Revisão sistemática da literatura na abordagem qualitativa**: da elaboração à publicação. Bauru/SP: Gradus, 2024.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Atualizada até a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2023. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CAMPBELL, F. K. **Refusing able(ness)**: a preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 03 fev.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma educação na diversidade. *In*: RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo: UNESP, 2014.

CAMARGO, F. P. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **Synthesis**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Guia descomplicado de inclusão**: acolhimento e boas práticas ao contexto educacional. Leme: Secretaria Municipal de Leme, 2023.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

COSTA, L. K. da. **Encontrando – Um Canal Colaborativo**: Inclusão, Autismo, Histórias e Matemáticas. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/236150>. Acesso em: 28 mai. 2024

COSTA, L. M. L.; ANGELUCCI, C. B.; ROSA, M. L. A. C. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 508-525, 2022.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N.; SANTOS, M. H. dos. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, 2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DRAGO, R.; BARRETO, M. A. S. C. B. A. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocéfalo na educação infantil. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 242-261.

FERREIRA, S. M. *et al.* A produção científica sobre capacitismo na educação básica: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, 2023.

FERNANDES, G.F.G.; RAMOS, E.D. Sobre ser professor na Educação Infantil: caminhos, concepções e perspectivas. **Revista Teias**. v.23, n.72. p.215-227. out/dez 2022.

GOBBO, G.R.R. *et al.* **Currículo Comum Educação Infantil**. p. 15-34. 2019. Disponível em bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf

GESSER, M.; MORAES, M. O. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo defixa. **Athenea Digital**, v. 23, 2023.

GESSER, M.; ZIRBEL, I.; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, 2022.

GLOSSÁRIO de termos relacionados à acessibilidade. **Acessibilidade na Câmara**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/acessibilidade/html/glossario.html>. Acesso em: 04 mai. 2024.

GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1973

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai 2024.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf.

IVANOVICH, A. C. F.; GESSER, M. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 3, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 28, 2023.

LIMA, A. L. S. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista Philia: Filosofia, Literatura e Arte**, v. 3, n. 1, 2021.

MARANGONI, S.; RAMIRO, V. C. **Fundamentos da neuropsicologia clínica sócio-histórica**: a compreensão do desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional do humano. São Paulo: IPAF, 2012.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.

MAREGA, A. M. P.; SFORNI, M. S. F. Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 406-422, out./dez. 2020.

MARTINS, D. B.; RODRIGUES, A. Propostas didáticas para a Educação Infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem. **Ecos: Revista Científica**, São Paulo, n. 65, p. 1-20, abr./jun. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidência na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MOREIRA, M. C. N. *et al.* Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, 2022.

MÖRSCHBÄCHER, J. S.; HICKEL, N. K. Deslizaamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 1, p. 15-42, 2022.

PASQUALINI, J. C. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 191-212.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-199.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PICCOLO, G. M. Justiça social como igualdade de acesso: por uma abordagem anticapacitista dos direitos humanos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 11-24, 2023.

PORTAL de periódicos da Capes [CAPES]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 mai 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. *In*: MENDES, E. G. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023, p. 100-124.

RÜCKERT, G. H. A história de um calcanhar angolano entre Luanda e Lisboa. Veredas: **Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 40, p. 184-192, jul./dez. 2023.

SANCHES, A. S.; ARAÚJO, N. R. K.; PONTIN, F. Capacitismo, capacitações e inclusão efetiva: desafios para a educação inclusiva a partir da abordagem das capacitações. **Textura**, v. 24, n. 60, p. 335-349, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2013.

SANTOS, B. S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010. p. 93-135.

SANTOS, G. C. M. *et al.* Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SARMENTO, M. J.; PINTO, P. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Portugal: Universidade do Minho, 2002.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **O que é tecnologia assistiva?** Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 04 out. 2024.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Métodos de pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS).

SOARES, B. S.; RIBEIRO, I. P. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 16, n. 35, 2020.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao responsável pelo estudante



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº de registro no CEP: 60326622.3.0000.5398

Resoluções Norteadoras dos Cuidados Éticos em Pesquisa e da formulação do Termo: CNS 466/12 e 510/16.

Tema do Projeto: Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista

Prezada(o) Sr(a).,

Este Termo de Consentimento tem linguagem simples, mas caso tenha palavras que você não entenda, peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1- Introdução

O(a) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa "Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista". Nesta pesquisa, pretendemos a construção de práticas anticapacitistas com crianças de até 3 anos de idade, com apoio do livro "Leni vai à escola".

2- Procedimentos do Estudo

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade de diminuir práticas capacitistas na Educação Infantil. As ações propostas serão acompanhadas pela professora de ensino comum responsável e guiadas pela pesquisadora. Serão realizados encontros semanais com duração máxima de 1 hora. As atividades que serão desenvolvidas com o seu(a) filho(a) ou a criança que você é responsável, caso concorde, serão roda da conversa, avaliação, filmagem, fotos e atividades realizadas normalmente em sala com foco na aprendizagem.

3- Riscos e desconfortos

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar. A pesquisadora ficará à disposição para conversar sobre eventuais desconfortos sentidos durante a participação na pesquisa.

4- Benefícios

Ao participar da pesquisa os alunos podem auxiliar na construção de aulas inclusivas, podem contribuir para construção de material que auxiliem outros alunos e professores.

5- Acompanhamento e Responsabilidade

Efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, e podem acontecer sem que a culpa seja sua

ou da pesquisadora. Se a criança participante sofrer efeitos indesejáveis como resultado direto da sua participação neste estudo, a professora procurará auxiliar e orientar em como proceder e procurará ajuda na unidade escolar ou órgão responsável.

O(A) Sr.(a) poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é tratado(a) nas aulas ou em qualquer outra atividade escolar.

6- Garantia de Esclarecimento

Ao autorizar a participação da criança na pesquisa, garantimos que ela será acompanhada em todas as etapas, de modo que qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que tiver, estaremos à disposição para melhor esclarecer suas dúvidas, por meio dos contatos abaixo viabilizados a você.

7- Participação

A participação da criança é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer que ela participe ou pode sair a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados. Em caso de você decidir por retirá-la do estudo, favor notificar a pesquisadora.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento e dúvidas, bastando contato com o seguinte telefone e/ou e-mail:

Nome do Pesquisadora: Amanda Pereira Dippólito
Telefone do Pesquisadora: (014) 998572649
E-mail do Pesquisadora: amanda.dippolito@unesp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências também pode ser contatado em caso de necessidade:

Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 - Nucleo Res. Pres. Geisel, Bauru - SP, 17033-360.
Telefone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

8- Caráter Confidencial dos Registros

A identidade da criança será mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, a criança não será identificada quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A gravação de algumas aulas ficará salvo pela pesquisadora. No final do estudo, vídeos que identifiquem participantes serão destruídos e transcrições serão salvas em nuvem ou pendrive com senha e sem identificação de pessoas.

9- Custos e Reembolso

Não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e não receberá pagamento por ele.

10- Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linhagem técnica utilizada na descrição de estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Compreendo que sou livre para retirar a criança do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para meu (a) filho (a) ou criança que sou responsável legal participar deste estudo.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Mérito Científico da UNESP-Bauru.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Assinatura: _____

Nome completo: _____

RG: _____

Cidade/Estado: _____

Telefone/WhatsApp: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido destinado aos estudantes



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº DE REGISTO NO CEP: 60326622.3.0000.5398

RESOLUÇÕES NORTEADORAS DOS CUIDADOS ÉTICOS EM PESQUISA E DA FORMULAÇÃO DO TERMO: CNS 468/12 E 510/16.

TEMA DO PROJETO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTICAPACITISTA

PARTICIPANTE: _____

O PROFESSOR REGENTE IRÁ APLICAR A QUESTÃO ABAIXO COM O(A) PARTICIPANTE:

VOCÊ QUER PARTICIPAR DE NOSSAS BRINCADEIRAS E CONTAÇÃO DA HISTÓRIA "LENI VAI À ESCOLA? PINTA A CARINHA QUE REPRESENTA SUA ESCOLHA.



sim



APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado a professora da turma



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº de registro no CEP: 60326622.3.0000.5398

Resoluções Norteadoras dos Cuidados Éticos em Pesquisa e da formulação do Termo: CNS 466/12 e 510/16.

Tema do Projeto: Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista

Prezada(o) Sr(a).,

Este Termo de Consentimento tem linguagem simples, mas caso tenha palavras que você não entenda, peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada "Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista". Sua participação, apesar de muito importante, não é obrigatória. O objetivo da pesquisa é observar por meio da aplicação do produto educacional "Leni vai à escola" os caminhos que podem ser utilizados para construir práticas anticapacitistas com crianças de até 3 anos de idade.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar desta pesquisa solicito a sua especial colaboração em participar das intervenções com as crianças durante as aulas. As ações terão duração máxima de 1 hora.

3) Riscos e desconfortos

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar. A pesquisadora ficará à disposição para conversar sobre eventuais desconfortos sentidos durante a participação na pesquisa.

4) Benefícios

Não há bônus nem ônus diretos para os(as) participantes da pesquisa, no entanto ao participar podem contribuir com a dinâmica das aulas e no processo ensino-aprendizagem das crianças por meio das conversas e contribuições.

5) Acompanhamento e Responsabilidade

Efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, podem acontecer sem que a culpa seja sua ou da pesquisadora. Se você sofrer efeitos indesejáveis como resultado direto da sua participação neste estudo a pesquisadora auxiliará e orientará a pedir ajuda nos órgãos responsáveis.

6) Garantia de Esclarecimento

Ao participar da pesquisa, garantimos que você será acompanhado em todas as etapas que envolverem sua participação, de modo que qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que tiver, estarei à disposição para melhor esclarecer suas dúvidas, por meio dos contatos abaixo viabilizados a você.

7) Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato com o seguinte telefone e/ou e-mail:

Nome do Pesquisadora: Amanda Pereira Dippólito
Telefone do Pesquisadora: (014) 99857-2649
E-mail do Pesquisadora: amanda.dippolito@unesp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências também pode ser contatado em caso de necessidade:

Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 - Núcleo Res. Pres. Geisel, Bauru - SP, 17033-360.
Telefone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

8) Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A gravação dos encontros ficarão salvas pela pesquisadora. No final do estudo, vídeos que identifiquem participantes serão destruídos e transcrições serão salvas em nuvem ou pendrive com senha e sem identificação de pessoas.

9) Custos e Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e não receberá pagamento por ele.

10) Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linhagem técnica utilizada na descrição de estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia

deste termo de consentimento livre e esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Mérito Científico da UNESP-Bauru.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Assinatura: _____

Nome completo: _____

RG: _____

Cidade/Estado: _____

Telefone/WhatsApp: _____

E-mail: _____

APÊNDICE D - Roteiro de Observação para análise das gravações: Engajamento das crianças na proposta de contação de história do livro “O sonho de Lení”

Pontos observados	Primeira Contação de história	Última contação de história
Demonstração de interesse pela proposta após anúncio da atividade		
Adesão ao espaço pessoal		
Tempo de espera para poder manipular o livro		
Atenção concentrada durante a contação de história		
Tempo total de realização da atividade (entre organização do espaço e finalização da ação)		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

APÊNDICE E - Roteiro de Observação para análise das gravações: Compreensão do conteúdo do material “O sonho de Lení”

Pontos observados	Primeira Contação de história	Última contação de história
Reconhecimento da personagem Lení		
Reconhecimento dos personagens apresentados na história		
Reconhecimento dos recursos de acessibilidade apresentados na história		
Considerações feitas de maneira espontânea durante a contação de história		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

APÊNDICE F - Roteiro de Observação para análise das gravações: Possíveis mudanças de comportamento após contato com o produto educacional “O sonho de Leni”

Pontos observados	Primeira Contação de história	Última contação de história
Percepção de pessoas com deficiência na escola		
Busca por interação com crianças com deficiência de outras turmas		
Tolerância à comportamentos disruptivos de colegas		
Interação com o colega TEA da própria turma		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista

Pesquisador: AMANDA PEREIRA DIPPOLITO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75986323.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.598.411

Apresentação do Projeto:

DESENHO:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado profissional intitulado "Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista".

INTRODUÇÃO:

Conforme apresentado pelas autoras do Projeto de Pesquisa: "Capacitismo é a ideia de que pessoas com deficiência são menos ou nada capazes, principalmente quando comparadas aos indivíduos sem deficiência. Essa visão gera na sociedade um movimento de ações discriminatórias, exclui direitos e tira a dignidade da pessoa (Campbell, 2008). O tema ganhou maior projeção com o advento das redes sociais, por meio delas, pessoas com deficiência ocuparam seus espaços em diferentes discussões. Em meios de comunicação tradicionais, como a televisão, por exemplo, era raro ver a participação de uma pessoa com deficiência".

HIPÓTESE:

Conforme apresentado pelas autoras do Projeto de Pesquisa: "Acredita-se que crianças de até 3 anos podem aprender sobre práticas anticapacitistas".

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.598.411

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado pelas autoras do Projeto de Pesquisa, seu objetivo é:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Elaborar e avaliar um projeto de ensino de cultura anticapacitista para crianças de 2 a 3 anos.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Compreender o que é capacitismo; Entender como os educadores influenciam por meio de suas práticas na perpetuação do capacitismo na Educação Infantil; Investigar as possibilidades do Ensino Colaborativo e do DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) na construção de uma Educação Infantil anticapacitista; Implementar o produto educacional e avaliar sua aceitação pelas crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos, as autoras do Projeto de Pesquisa, descrevem que:

“Os riscos da pesquisa são mínimos e estão vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar. A pesquisadora ficará à disposição para conversar sobre eventuais desconfortos sentidos durante a participação na pesquisa”.

Sobre os benefícios, as autoras do Projeto de Pesquisa, descrevem que:

“Ao participar da pesquisa os alunos podem auxiliar na construção de aulas inclusivas, podem contribuir para construção de material que auxiliem outros alunos e professores”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido adequados e redigidos com todas as informações necessárias aos participantes.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.598.411

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2202743.pdf	21/11/2023 15:05:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimentoparticipantes.pdf	21/11/2023 15:03:43	AMANDA PEREIRA DIPPOLITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_crianca.pdf	21/11/2023 15:03:14	AMANDA PEREIRA DIPPOLITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimentopaiseoresponsaveis.pdf	21/11/2023 15:02:04	AMANDA PEREIRA DIPPOLITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	21/11/2023 15:01:25	AMANDA PEREIRA DIPPOLITO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	21/11/2023 15:00:26	AMANDA PEREIRA DIPPOLITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.598.411

BAURU, 21 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br