Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

SALA MULTISSENSORIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO INCLUSIVO COM MATERIAIS RECICLÁVEIS

MULTISENSORY ROOM IN SPECIAL EDUCATION: BUILDING AN INCLUSIVE SPACE WITH RECYCLED MATERIALS

Cristina Sheyla Costa Salgueiro, Márcia Marcia Soares, Simone Cristina de Lima, Adenilson Tadeu de Moraes, Carla Cristina Dias, Marina Savordelli Versolato, Carolina Lincoln-de-Carvalho, Raphaela dos Santos Gonçalves, Camila Neto Fernandes Andrade.

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Especial
E-mail para contato: cs233559@alunos.unisanta.br

RESUMO – A inclusão escolar demanda ambientes que reduzam barreiras e ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem. Este estudo relata a criação de uma sala multissensorial na UME Lourdes Ortiz, realizada por bolsistas do PIBID Educação Especial da UNISANTA, com materiais recicláveis e de baixo custo. Em abordagem qualitativa, foram analisados registros de observação, planejamento, confecção dos recursos, organização do espaço e depoimentos dos participantes. A experiência favoreceu situações de acolhimento, exploração sensorial e possibilidades de autorregulação, além de ampliar a compreensão dos licenciandos acerca das potencialidades dos estudantes e das barreiras presentes no ambiente escolar. Conclui-se que recursos acessíveis, quando planejados de maneira individualizada, segura e articulada ao currículo, podem contribuir para práticas inclusivas e para a formação docente.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Sala Multissensorial; Materiais Recicláveis; Formação Docente.

ABSTRACT – School inclusion requires environments that reduce barriers and broaden opportunities for participation and learning. This study reports the creation of a multisensory room at UME Lourdes Ortiz by scholarship students from UNISANTA's Special Education PIBID, using recycled and low-cost materials. Using a qualitative approach, observation records, planning activities, resource production, room organization and participant statements were analyzed. The experience supported welcoming situations, sensory exploration and opportunities for self-regulation, while broadening student teachers' understanding of learners' potential and of barriers present in the school environment. It is concluded that accessible resources, when individually and safely

ISSN 2317-1316

planned and connected to the curriculum, can contribute to inclusive practices and teacher education.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Multisensory Room; Recycled Materials; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se no direito de todos os estudantes ao acesso, à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esse compromisso ultrapassa a matrícula do público-alvo da Educação Especial na escola comum, pois requer a identificação e a eliminação das barreiras que dificultam sua presença ativa nas experiências curriculares e nas relações cotidianas. A Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios relacionados à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva situa esse processo no campo dos direitos humanos e orienta os sistemas de ensino a organizarem respostas educacionais capazes de acolher a diversidade (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008).

No mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina que o direito à educação seja assegurado em sistema educacional inclusivo, em igualdade de oportunidades e sem discriminação. A acessibilidade, portanto, não se restringe às condições arquitetônicas, envolvendo também comunicação, recursos, organização do tempo e do espaço, atitudes e estratégias pedagógicas que possibilitem ao estudante participar das atividades escolares com autonomia e segurança (Brasil, 2015).

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão pressupõe uma transformação da escola, de seus modos de ensinar e de compreender as diferenças. Nessa perspectiva, as dificuldades não podem ser atribuídas exclusivamente ao estudante, pois também é necessário analisar as condições oferecidas pelo ambiente e pelas práticas pedagógicas. A organização de espaços flexíveis e acessíveis pode integrar esse movimento, desde que não produza segregação nem substitua a convivência e as atividades desenvolvidas com a turma (Mantoan, 2003).

Entre as possibilidades de organização do ambiente escolar encontram-se os espaços multissensoriais. Inspirados em propostas de estimulação controlada, esses ambientes reúnem recursos visuais, táteis, sonoros e motores que podem ser selecionados de acordo com os

ISSN 2317-1316

interesses, as respostas e as necessidades de cada participante. No contexto educacional, seu uso requer intencionalidade, de modo que o objetivo não seja expor indiscriminadamente os estudantes a diferentes estímulos, mas criar condições para exploração, interação, comunicação, acolhimento e reorganização (Hulsegge; Verheul, 1987).

A utilização pedagógica desses espaços também deve permanecer vinculada às experiências curriculares da escola. A Base Nacional Comum Curricular reafirma o compromisso com uma educação voltada ao desenvolvimento integral e ao reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes, perspectiva que exige práticas capazes de favorecer participação e aprendizagem sem afastá-los das experiências educacionais coletivas (Brasil, 2018).

A experiência analisada foi desenvolvida em uma escola do município de Santos/SP, parceira do Subprojeto Educação Especial do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Santa Cecília. A inserção sistemática dos licenciandos na escola permitiu observar demandas reais, dialogar com a equipe e buscar soluções compatíveis com os recursos existentes. Essa aproximação corresponde à finalidade do PIBID de fortalecer a articulação entre educação superior e educação básica e qualificar a formação inicial para a docência (Capes, 2024).

Durante as observações, identificou-se a necessidade de um ambiente acolhedor e organizado que oferecesse experiências sensoriais diversificadas e momentos planejados de pausa e reorganização, sem afastar os estudantes de sua trajetória escolar. Considerando que a inclusão pressupõe modificações nas condições oferecidas pela escola, e não apenas adaptações esperadas do estudante, formulou-se a seguinte questão: de que modo a construção colaborativa de uma sala multissensorial com materiais recicláveis e de baixo custo poderia contribuir para práticas inclusivas e para a formação dos bolsistas do PIBID? (Mantoan, 2003).

Diante dessa problemática, o objetivo deste estudo é analisar a experiência de planejamento e criação de uma sala multissensorial na escola parceira, discutindo suas contribuições para o acolhimento, a participação e a autorregulação dos estudantes, bem como para a formação docente. Especificamente, busca-se descrever as etapas de produção do espaço, examinar as possibilidades pedagógicas dos recursos confeccionados e refletir sobre os aprendizados construídos pelos licenciandos, em consonância com os princípios de inclusão,

ISSN 2317-1316

participação e formação docente presentes nas políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2008; Capes, 2024).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, realizado no contexto do PIBID Educação Especial da UNISANTA, em parceria com uma escola municipal do município de Santos/SP. O objeto de análise corresponde ao processo de criação de uma sala multissensorial a partir das situações observadas pelos bolsistas no cotidiano da escola. O relato organiza e interpreta registros produzidos durante a intervenção, sem pretensão de mensurar efeitos clínicos ou estabelecer relações causais.

O trabalho foi desenvolvido por quatro bolsistas, com acompanhamento da professora supervisora da escola e da coordenação de área do subprojeto. As decisões sobre o ambiente foram construídas de modo colaborativo, considerando o espaço físico disponível, as orientações da equipe escolar, a segurança dos usuários, a acessibilidade e as características percebidas nas interações dos estudantes com a rotina e com diferentes materiais.

A experiência compreendeu cinco etapas articuladas. Na primeira, foram realizadas observações do cotidiano escolar, com atenção às formas de participação, interação, comunicação e resposta aos estímulos ambientais. Na segunda, os participantes planejaram o espaço e definiram critérios para a seleção dos recursos, considerando segurança, possibilidade de higienização, resistência, variedade sensorial, baixo custo e pertinência pedagógica.

Na terceira etapa, foram coletados e selecionados materiais reutilizáveis, entre eles garrafas PET, tampinhas plásticas, caixas e rolos de papelão, tecidos, potes, embalagens, papéis, retalhos de EVA e objetos com diferentes texturas, cores, densidades e possibilidades sonoras. Materiais inadequados, com pontas, pequenas peças soltas ou risco de quebra, não foram incorporados. Os itens selecionados foram higienizados e transformados em recursos táteis, visuais, sonoros e motores.

Na quarta etapa, os recursos foram distribuídos no ambiente de maneira a favorecer circulação, escolha e uso mediado. Buscou-se evitar o excesso simultâneo de estímulos e permitir que a oferta fosse ajustada ao estudante e à finalidade de cada situação. A sala foi concebida como recurso complementar às práticas realizadas com a turma e não como espaço permanente de separação.

ISSN 2317-1316

Na quinta etapa, o processo foi documentado por anotações de observação, registros fotográficos do ambiente e dos materiais e depoimentos escritos dos bolsistas. Para este artigo, os registros foram organizados em três eixos de análise: a) acessibilidade e viabilidade dos recursos; b) acolhimento, exploração e reorganização; e c) aprendizagens relacionadas à formação docente. As interpretações foram cotejadas com a legislação educacional e com a literatura que fundamentou o projeto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A construção do espaço com recursos acessíveis

A primeira contribuição da experiência foi demonstrar a viabilidade de produzir recursos pedagógicos sensoriais com materiais disponíveis na comunidade escolar. Garrafas, tampinhas, tecidos, caixas e embalagens, antes destinados ao descarte, receberam novas funções a partir de decisões relacionadas à textura, ao som, à cor, ao movimento e às possibilidades de manipulação. O valor pedagógico não decorreu do material isoladamente, mas da relação estabelecida entre objetivo, modo de apresentação, mediação e resposta do estudante, aspecto coerente com uma prática docente que observa e reelabora continuamente suas estratégias (Freire, 1996).

A utilização de materiais de baixo custo ampliou as possibilidades de personalização. Em vez da aquisição de um conjunto padronizado, os bolsistas puderam adaptar dimensões, contrastes, superfícies e formas de manuseio às condições observadas entre os estudantes. O resultado mostra-se especialmente pertinente em contextos escolares marcados por restrições orçamentárias, embora o baixo custo não elimine a necessidade de critérios rigorosos de segurança, higiene, durabilidade e supervisão. A adequação dos recursos às necessidades dos estudantes integra a busca pela eliminação de barreiras à participação educacional (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A experiência também articulou inclusão e sustentabilidade. A reutilização não foi tratada apenas como forma de economia, mas como oportunidade de atribuir intencionalidade educativa a objetos cotidianos. Essa perspectiva evita associar qualidade pedagógica ao preço do recurso e reafirma o professor como profissional que observa, planeja, cria, avalia e reelabora sua ação. Como assinala Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática,

ISSN 2317-1316

movimento evidenciado na revisão contínua dos materiais confeccionados e de seus modos de utilização (Freire, 1996).

3.2. Acolhimento, exploração sensorial e autorregulação

A organização final possibilitou oferecer estímulos visuais, táteis, auditivos e motores de forma selecionada. Os registros indicaram que o espaço favoreceu situações de exploração, escolha, concentração, interação e pausa. A sala passou a ser compreendida pelos participantes como uma alternativa para responder a determinados momentos de desconforto ou sobrecarga, preservando a integridade do estudante e planejando seu retorno às atividades da rotina. Essa organização aproxima-se da proposta dos ambientes multissensoriais, nos quais os estímulos são selecionados e controlados conforme as respostas e necessidades dos participantes (Hulsegge; Verheul, 1987).

Essa compreensão é expressa no depoimento de A.T.M.: “Ao observar as crianças na sala multissensorial, percebo que o espaço funciona como um refúgio seguro, ajudando-as a se reorganizar”. A fala destaca o acolhimento, mas exige uma ressalva pedagógica: o ambiente não deve ser utilizado para retirar compulsoriamente o estudante da convivência ou controlar comportamentos considerados inadequados. Sua utilização precisa decorrer de observação, possibilidade de escolha, acompanhamento e avaliação, articulando-se ao trabalho realizado na classe comum e aos princípios de uma educação efetivamente inclusiva (Mantoan, 2003).

A percepção de acolhimento apareceu também nos relatos das demais bolsistas. M.M.S. afirmou que a experiência evidenciou “a importância de uma prática pedagógica acolhedora, planejada e individualizada”. S.C.L. associou o espaço à possibilidade de a criança “se reorganizar emocionalmente e se sentir acolhida”. Os depoimentos convergem para a compreensão de que determinadas manifestações comportamentais podem comunicar necessidades e de que a resposta educativa deve considerar diferentes formas de participação, sem reduzir as possibilidades educacionais do estudante (Brasil, 2008; Mantoan, 2003).

Os achados dialogam com a concepção de inclusão proposta por Mantoan (2003), segundo a qual transformar a escola implica rever práticas e condições ambientais, em vez de exigir que o estudante se adapte sozinho a uma organização inflexível. Da mesma forma, a referência aos ambientes multissensoriais de Hulsegge e Verheul (1987) contribui para

ISSN 2317-1316

compreender a importância de uma oferta controlada de estímulos. No contexto educacional, essa oferta deve permanecer subordinada aos objetivos pedagógicos, às preferências do estudante e à sua participação no currículo (Mantoan, 2003; Hulsegge; Verheul, 1987).

Não se pode, contudo, afirmar, a partir deste relato, que a sala tenha produzido efeitos terapêuticos ou que beneficie todos os estudantes da mesma maneira. A experiência não empregou escalas padronizadas nem comparação entre grupos, razão pela qual os resultados se restringem às possibilidades identificadas no contexto observado. A própria concepção de ambientes multissensoriais pressupõe atenção às respostas individuais, reforçando a necessidade de evitar generalizações e de registrar sistematicamente frequência de uso, objetivos definidos, respostas apresentadas e possíveis desdobramentos nas atividades escolares (Hulsegge; Verheul, 1987).

3.3. Contribuições para a formação docente

O terceiro eixo refere-se à formação dos bolsistas. O percurso envolveu observar uma demanda, formular um problema, planejar coletivamente, mobilizar conhecimentos, produzir recursos, acompanhar seus usos e refletir sobre seus limites. Assim, a experiência aproximou a formação universitária das condições concretas da escola pública, correspondendo a uma das finalidades do PIBID, que busca fortalecer a formação inicial docente mediante a inserção dos licenciandos no cotidiano das instituições de educação básica (Capes, 2024).

A atuação colaborativa também mostrou que a inclusão não constitui responsabilidade isolada do professor especializado ou do bolsista. A seleção do espaço, a definição dos usos e o acompanhamento dos estudantes dependeram do diálogo entre licenciandos, professora supervisora, coordenação do PIBID e equipe escolar. A parceria favoreceu decisões mais contextualizadas e contribuiu para que a sala permanecesse articulada às demais práticas da instituição, reforçando a proposta do PIBID de promover a integração entre instituição formadora e escola de educação básica (Capes, 2024).

Por fim, o processo evidenciou aprendizagens profissionais que extrapolam a produção de materiais, envolvendo escuta, observação, flexibilidade, responsabilidade ética, capacidade de adaptação e avaliação da própria prática. Essas aprendizagens aproximam-se da compreensão freireana de uma docência investigativa e reflexiva. A experiência, portanto,

ISSN 2317-1316

contribuiu não apenas para o conhecimento de determinado recurso, mas também para a leitura crítica das barreiras existentes e para a construção coletiva de respostas educacionais (Freire, 1996).

3.4. Síntese analítica e possibilidades de continuidade

A análise dos três eixos permite afirmar que a principal contribuição do projeto não reside apenas na existência física de uma sala, mas no processo pedagógico que sustenta sua utilização. Quando os recursos são empregados sem objetivos definidos, o ambiente corre o risco de se transformar em depósito de materiais ou espaço de afastamento. Quando há planejamento, acompanhamento e articulação curricular, pode ampliar escolhas e favorecer experiências compatíveis com diferentes necessidades, sem romper com os princípios de participação e convivência que orientam a educação inclusiva (Mantoan, 2003; Brasil, 2008).

Como possibilidade de continuidade, recomenda-se elaborar um protocolo pedagógico simples para cada utilização, registrando objetivo, recursos oferecidos, escolhas do estudante, duração, mediações e efeitos observados sobre a participação posterior. Também se considera pertinente prever revisões periódicas de segurança e higienização, envolver as famílias e ampliar a discussão com os professores da classe comum. A sistematização desses procedimentos pode produzir registros mais consistentes para avaliar o espaço e orientar sua transformação, fortalecendo uma prática docente permanentemente acompanhada e reelaborada (Freire, 1996).

A experiência sugere, ainda, que acessibilidade e individualização não significam oferecer atividades desconectadas do currículo ou reduzir expectativas de aprendizagem. Significam diversificar caminhos de acesso, expressão e participação, mantendo o estudante vinculado às experiências coletivas e aos objetivos educacionais. Nessa direção, a sala multissensorial pode integrar uma rede de apoios, sem substituir o Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade na sala de aula comum ou o planejamento colaborativo, conforme os princípios da educação inclusiva estabelecidos na legislação educacional brasileira (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

ISSN 2317-1316

4 CONCLUSÃO

A experiência de criação da sala multissensorial respondeu ao objetivo de analisar como materiais recicláveis e de baixo custo podem integrar uma prática inclusiva e formativa. O processo evidenciou que a combinação entre observação, planejamento colaborativo, critérios de segurança e mediação pedagógica permite ressignificar objetos cotidianos e criar oportunidades de exploração sensorial, acolhimento e reorganização.

Para os bolsistas, o trabalho fortaleceu a articulação entre teoria e prática e ampliou a compreensão acerca das potencialidades dos estudantes e das barreiras produzidas pelo ambiente escolar. Mais do que aprender a confeccionar recursos, os licenciandos participaram de um processo de observação, planejamento, avaliação e reconstrução da própria prática, aspecto relevante para a formação inicial docente.

Os resultados, entretanto, devem ser compreendidos nos limites de um relato de experiência qualitativo, sem possibilidade de generalização ou alegação de efeitos terapêuticos. Recomenda-se dar continuidade ao projeto por meio de registros sistemáticos, avaliação individualizada, diálogo com as famílias e com a equipe escolar e vinculação permanente das ações ao currículo. Dessa maneira, a sala multissensorial pode constituir um recurso complementar às práticas inclusivas, desde que sua utilização permaneça vinculada à participação, à aprendizagem e à convivência dos estudantes no cotidiano escolar.

5 AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026.

À Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de Santos, pela parceria estabelecida com as escolas municipais.

À Universidade Santa Cecília (UNISANTA), pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

ISSN 2317-1316

6 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

7 REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024.

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

Hulsegge J, Verheul A. Snoezelen: another world. Chesterfield: Rompa, 1987.

Mantoan MTE. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.