

LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE
ROSÂNGELA MIRANDA DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL / INCLUSIVA



LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE
ROSÂNGELA MIRANDA DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

APRENDIZAGEM
CRIATIVA NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL / INCLUSIVA


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: dotshock - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 28/11/2024
Termo de publicação: TP0972024

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Y53a

Yanaze, Leandro Key Higuchi.
Aprendizagem criativa na educação especial/inclusiva / Leandro Key Higuchi
Yanaze, Rosângela Miranda dos Santos. --Itapiranga : Schreiber, 2024.
131 p. : il. ; E-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF

ISBN: 978-65-5440-356-6
DOI: 10.29327/5453706

1. Aprendizagem criativa. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino - inclusão. I. Título.
II. Santos, Rosângela Miranda dos.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 5 |
| O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 7 |
| <i>Leandro Key Higuchi Yanaze</i> | |
| <i>Fernanda Santos Amaral</i> | |
| <i>Rosângela Miranda dos Santos</i> | |
| SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA GAMIFICADA UTILIZANDO O CICLO DE APRENDIZAGEM 4MAT®..... | 19 |
| <i>Clayton Ferreira dos Santos Scarcella</i> | |
| A RELEVÂNCIA DOS REGISTROS ARTICULADOS COM A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE COMO MÉTODO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 33 |
| <i>Helena Cristina Feltrin Cunha Catarino</i> | |
| A ESCOLA PARA TODOS: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 39 |
| <i>Thaís Nascimento</i> | |
| INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS..... | 47 |
| <i>Marcela Peron Fernandes</i> | |
| <i>Fernanda Gonçalves de Souza</i> | |
| <i>Vivian Moraes de Paulo Cruz</i> | |
| <i>Maira Cristina Itaborai</i> | |
| SUPERDOTAÇÃO CRIATIVA: VOCÊ JÁ OUVIU FALAR?..... | 57 |
| <i>Tatiana de Cassia Nakano</i> | |
| LEITURA E LETRAMENTO VISUAL MEDIADO POR TECNOLOGIA DIGITAL EM INFORMAÇÕES E COMUNICAÇÃO..... | 68 |
| <i>Maria Luzia Costa Marques</i> | |
| <i>Maria Margarida Barbosa de Sá Santos</i> | |
| <i>Claudia Antônia dos Santos</i> | |
| <i>Sebastiana Almeida Souza</i> | |

| | |
|---|-----|
| A FANTÁSTICA FÁBRICA DE CHOCOLATE OU COMO PRODUIZIR BONS SURDOS: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E PROFESSORES OUVINTES..... | 79 |
| <i>Ivo Dias Alves</i> | |
| <i>Maria Sylvia de Souza Vitalle</i> | |
| TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: O APOIO A ESTUDANTES COM DISLEXIA E TDAH NO ENEM..... | 92 |
| <i>Kamila Carvalho de Aguiar Guimarães</i> | |
| ENSINO COLABORATIVO: PARCERIAS A FAVOR DA INCLUSÃO..... | 98 |
| <i>Ana Carolina Pasotti</i> | |
| <i>Ivanice Borges da Silva</i> | |
| REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO DUA..... | 108 |
| <i>Claudia Antônia dos Santos</i> | |
| <i>Maria Margarida Barbosa de Sá Santos</i> | |
| <i>Maria Luzia Costa Marques</i> | |
| <i>Ozerina Victor de Oliveira</i> | |
| CULTURA DIGITAL E A EDUCAÇÃO..... | 119 |
| <i>Leandro Key Higuchi Yanaze</i> | |
| <i>Fernanda Santos Amaral</i> | |
| <i>Rosângela Miranda dos Santos</i> | |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 127 |

APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

Educação Especial, antes vista como um nicho restrito, se tornou um tema central nas discussões sobre a educação em uma perspectiva inclusiva. Diante da crescente diversidade de necessidades em nossas escolas, é essencial revisar nossas práticas pedagógicas, com o intuito de construir ambientes acolhedores e receptivos às diferenças, garantindo a todos uma aprendizagem significativa.

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, onde os métodos tradicionais já não são suficientes para preparar todos os alunos — com ou sem necessidades educacionais especiais — para os desafios do século XXI. Nesse novo cenário, habilidades como autonomia, criatividade e colaboração se tornaram fundamentais. O ensino precisa ir além da repetição e do saber convencional; ele precisa ser transformador e inclusivo.

É nesse contexto que surgem inúmeras ferramentas e metodologias promissoras para o ensino e a aprendizagem inclusivos, como a aprendizagem criativa, a cultura digital, a cultura maker e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entre outros recursos inovadores. Essas abordagens visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam alcançar uma aprendizagem de qualidade.

Este livro tem como objetivo compartilhar as vivências, reflexões, conceitos, estudos e práticas dos autores na Educação Especial, sempre com uma perspectiva inclusiva tendo como meta principal estimular os educadores a repensarem seus planejamentos e concepções sobre a educação especial e a educação inclusiva, além de inspirá-los a se apropriarem das novas metodologias e abordagens que ajudam a construir uma escola para todos.

A obra foi dividida em três volumes, com o objetivo de proporcionar uma abordagem abrangente e aprofundada do tema:

O **primeiro volume** foca nos conceitos, nas políticas e nos temas diversos que envolvem a inclusão.

O **segundo volume** explora as tecnologias digitais e as metodologias inovadoras aplicadas no processo de ensino da Educação Especial.

O **terceiro volume** trata do ensino colaborativo, do currículo, da avaliação e da formação de professores, entre outros temas relacionados aos processos inclusivos.

Esperamos que esta obra seja uma fonte de reflexão e inspiração para todos os educadores que buscam, cada vez mais, promover uma educação que atenda à diversidade e seja verdadeiramente inclusiva

Desejamos uma boa leitura.

Organizadores

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leandro Key Higuchi Yanaze¹

Fernanda Santos Amaral²

Rosângela Miranda dos Santos³

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido como atividade proposta da disciplina Inovação e TDIC na Educação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, (Profei) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Ao longo do semestre os alunos apresentaram diferentes recursos de Tecnologia Assistiva utilizados em suas aulas, majoritariamente com foco no Ensino Fundamental, EJA ou nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No entanto, surge uma questão: e o segmento da Educação Infantil?

A utilização de tecnologias assistivas se restringe ao Ensino Fundamental e etapas posteriores?

Este estudo tem como objetivo fazer um pequeno recorte do uso da tecnologia assistiva na Educação Infantil, visando identificar se os professores dessa etapa já utilizaram em algum momento algum tipo de Tecnologia Assistiva.

Em caráter exploratório, o estudo pretende levantar algumas hipóteses para as questões apresentadas.

Para isso, utilizamos a ferramenta do Google Form, por ser de fácil acesso, gratuita e adequada para nos apresentar o cenário sobre o uso ou não da Tecnologia Assistiva na Educação Infantil.

Optamos por não divulgar o nome da rede municipal de educação, de forma a preservar o anonimato dos professores e das unidades escolares, já que

1 Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: leandro.yanaze@unifesp.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243275619679099>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Professora de Educação Básica E-mail: fernanda.amaral@unifesp.br. Currículo lattes: Currículo lattes:2408980989978441.

3 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal. E-mail: rosangela.santos29@unifesp.br. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2172514457232629>.

se trata de um estudo exploratório, com caráter acadêmico, realizado no âmbito da disciplina, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema.

Além da pesquisa de campo quantitativa, realizada via Google Forms, realizamos uma pesquisa sistemática da literatura sobre a temática. Para embasar o estudo, utilizamos obras de autores como Mazzini, Mantoan e Bersch, além de consultar documentos oficiais e legislações vigentes relacionados ao tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Infantil: o brincar e brinquedo

A Educação Infantil marca o início do processo educativo, sendo definida pela Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010, p.12) como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), estabelece que a Educação Infantil abrange o atendimento em creches (zero a 1 ano e 6 meses); pré-escola crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos 11 meses).

Na Educação Infantil o brincar, é um dos pilares fundamentais e um direito garantido em diversos documentos oficiais o Estatuto da Criança e do Adolescente lei 8.069 artigo 16, inciso IV compreende a liberdade como o direito a brincar. Já na BNCC (2017), o brincar é apresentado como um direito de aprendizagem:

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 (BRASIL, 2018, p.38).

Nessa etapa da Educação Básica, o Educar e Cuidar são indissociáveis no sentido de que educar significa proporcionar diferentes situações de cuidado que envolvam brincadeiras e aprendizagens, promovendo o desenvolvimento das potencialidades motoras, cognitivas e sociais. Dessa forma a criança terá o acesso a uma gama de conhecimentos, tanto social, quanto cultural, garantindo assim, o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1998).

Na Proposta Curricular do Município da Grande São Paulo (2024), reforça-se a indissociabilidade entre cuidar e educar, que abarcam os princípios de inclusão e o respeito à diversidade no trabalho na pré-escola.

Educar e cuidar envolve:

- **brincar:** aprender brincando;
- **cuidar:** garantir que as crianças possam brincar e interagir; ofertar brinquedos e brincadeiras que permitam a participação de todos, realizando adaptações quando necessário para eliminar qualquer tipo de barreira.

O brincar na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, devendo estar sempre presente no cotidiano escolar e familiar. Além disso, deve ser ajustado de acordo com cada fase, característica e necessidade (Proposta Curricular da Rede Municipal, 2024).

Para Lev Vygotsky (1991), o brincar deve ser visto como estágio preparatório ao desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Na pré-escola as potencialidades conceituais das crianças são ampliadas por meio dos brinquedos ou jogos variados nos quais as regras são criadas ou alteradas pela criança. Para o autor, o brinquedo na pré-escola é primordial para o desenvolvimento infantil pois desempenha o papel de atender a desejos e necessidades que ainda não são realizáveis.

Pensando no brincar e no brinquedo como necessidades intrínsecas à formação humana, o professor, ao planejar suas práticas pedagógicas (brincadeiras e brinquedos) na Educação Infantil, deve garantir que tanto o brincar quanto o brinquedo sejam capazes de acolher a diversidade de desejos e necessidades infantis.

O brincar e a brincadeira potencializam o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e cognitivas. Neste sentido, a BNCC apresenta as interações e brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25). Para Incentivar propostas que promovam esses dois eixos, pressupõem que para brincar é preciso interagir, é fundamental desenvolver uma “pedagogia” que contemple todas crianças, sem discriminação e respeitando suas diferenças e que possa dar conta da “diversidade das crianças, oferecendo a elas, respostas adequadas às suas características e necessidades” (BRASIL, 1998, p. 36), em consonância com a Declaração de Salamanca (1994) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas o que significa “garantir acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos” (BRASIL, 2010, p. 20).

Nesse contexto, a tecnologia assistiva surge como um recurso promissor capaz de eliminar as barreiras e tornar acessível a participação da criança em todas as propostas e momentos de interação, principalmente no momento do brincar:

O uso da tecnologia assistiva para o brincar de cada criança com deficiência deve coabitar espaços tantos, não as homogeneizando nem segregando, mas possibilitando que os diversos cenários que permeiam as infâncias múltiplas e plurais no Brasil, urbanas e rurais, tendo o brincar e a brincadeira como potencialidades criadoras cotidianas, sejam possíveis (BRASIL, 2021, p. 17).

Mas afinal, o que é Tecnologia Assistiva, essa será a pergunta que tentaremos responder na nossa próxima subseção.

Conceituando Tecnologia Assistiva

Para responder essa pergunta recorreremos à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) onde pela primeira vez em documento oficial o termo Tecnologia Assistiva foi utilizado (BRASIL, 2021).

A Lei 13.146 de 2015, também conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (LBI), define a tecnologia assistiva como:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”, de acordo com cada pessoa com deficiência, ampliando o conceito sobre o uso da tecnologia assistiva para todas as pessoas, **incluindo as crianças** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

As autoras Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch, no site Assistiva, em sua definição, destacam a Tecnologia Assistiva como um conjunto amplo de recursos e serviços que têm o propósito de ampliar habilidades funcionais das pessoas com deficiência. O objetivo central, segundo elas, é promover a vida independente e a inclusão dessas pessoas na sociedade, possibilitando que elas participem ativamente e com igualdade de condições nas diversas esferas da vida, como educação, trabalho e lazer.

Para Bersch, 2007, p.88:

A TA é composta por recursos e serviços, sendo estes últimos destinados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da TA, visando maior independência funcional da pessoa com deficiência na atividade de seu interesse. Os recursos que favorecem a comunicação; a adequação postural e mobilidade; o acesso independente ao computador; a escrita alternativa; o acesso diferenciado ao texto; os projetos arquitetônicos para acessibilidade; os utensílios variados que promovem independência em atividades como alimentação, vestuário e higiene; o mobiliário e material escolar modificado; são exemplos e modalidades da TA.

De acordo com Manzini e Santos (2002), para a utilização da Tecnologia assistiva, como um recurso pedagógico adaptado, é necessário antes, “compreender

que cada necessidade é única e, portanto, cada caso deve ser estudado com muita atenção” (p.10). Segundo os autores, existem sete etapas essenciais para a realização de uma adaptação pedagógica: As sete etapas compreendem: entender a situação que envolve o estudante; gerar ideias; escolher a alternativa viável; representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações); construir o objeto para experimentação; avaliar o uso do objeto e acompanhar o uso.

Tecnologia Assistiva na Educação Infantil

Na Cartilha “Uso da Tecnologia Assistiva e o Brincar da Criança com Deficiência dos Zero aos Quatro Anos de Idade”, a tecnologia assistiva é compreendida como qualquer tipo de produto, recurso, prática ou estratégia que visa promover a autonomia e a participação da criança nas atividades diárias na Educação Infantil, especialmente para as crianças com deficiência.

Ao compreender que o brincar é como um desenho universal de atividade infantil, no qual deve ser acessível à criança com algum tipo de deficiência, isso implica em adaptar um jogo ou brincadeira, para permitir que a criança faça “parte do seu processo de vida, criando repertório, vínculos, relações e modos de ser e estar, a partir de soluções específicas para as crianças com deficiência” (BRASIL, 2021, p.16).

A cartilha (BRASIL, 2021) ainda reforça que o uso da tecnologia assistiva, são práticas associadas à eliminação de qualquer tipo barreira enfrentada pela criança com deficiência, remetendo assim os direitos que devem ser garantidos e, do qual, o brincar é parte fundamental e fundante deles e para eles”. Nesse sentido, os professores da Educação Infantil ao planejar suas ações e a utilização dos recursos apropriados, devem refletir primeiramente: o que vou oferecer permite que todos participem da proposta, independentemente das características, necessidades ou deficiências? É necessário adaptações ou o uso de diferentes recursos para eliminar as barreiras?

Após refletir sobre as questões relacionadas ao planejamento das atividades e realizar o registro da aplicação da proposta pedagógica, o professor deve fazer uma análise crítica e reflexiva para avaliar. Bersch (2017, p.12), sugere três perguntas para auxiliar o professor nesse processo de avaliação e reflexão:

O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?

O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?

Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

Ao refletir regularmente sobre suas práticas e avaliar como as tecnologias assistivas estão impactando a participação e o aprendizado das crianças, o professor se torna mais habilidoso em adaptar suas ações pedagógicas de forma inclusiva. Isso não apenas beneficia as crianças com deficiência, mas enriquece toda a turma, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo onde todas as crianças podem se apoiar mutuamente.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Metodologia

Este estudo possui um caráter exploratório com objetivo de mapear o uso de tecnologia assistiva no processo de inclusão na Educação Infantil. Para embasar o estudo foi realizada uma revisão de literatura, na qual foram analisados diferentes pontos de vista sobre o referido tema.

Participantes

Participaram deste estudo 35 professores com o tempo de atuação variando entre 3 meses a 25 anos na Educação Infantil de uma determinada Rede Municipal de Educação localizada na região da Grande São Paulo.

O nome dos participantes, assim como das unidades escolares e da rede municipal serão mantidos em sigilo para preservar a confidencialidade e o anonimato.

O fato do estudo envolver professores da Educação Infantil e ter o objetivo de ampliar o conhecimento sobre uma temática específica reforça a importância de garantir que as informações pessoais e institucionais não sejam divulgadas, especialmente em pesquisas acadêmicas ou científicas que tenham como fim o desenvolvimento do conhecimento.

Procedimentos para a coleta de dados

Por se tratar de um estudo exploratório com o objetivo específico de mapear o uso da tecnologia assistiva especificamente na Educação Infantil, os dados foram coletados com a utilização da ferramenta Google Forms. o critério de escolha dessa ferramenta foi baseado na:

... possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, neste caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (MOTA, 2021, p. 373).

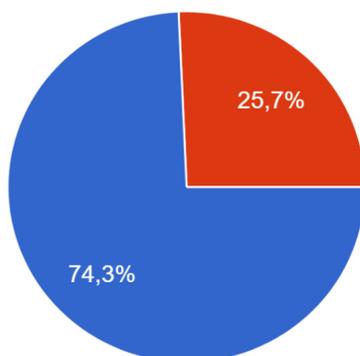
As perguntas para Google Form foram fechadas permitindo apenas que o participante respondesse sim ou não para as seguintes perguntas:

- Você sabe o que é tecnologias assistivas?
- O uso das tecnologias assistivas é exclusivo para o Ensino Fundamental?
- Já utilizou algum tipo de tecnologias assistivas na Educação Infantil?

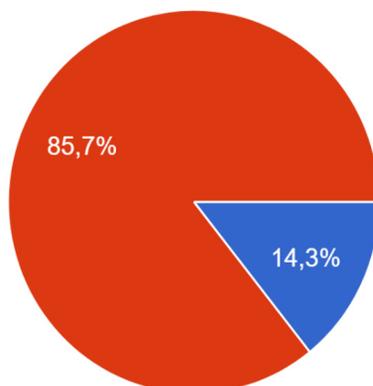
O formulário foi disponibilizado de forma online, por meio de e-mail e WhatsApp, exclusivamente para professores em atuação em diferentes unidades escolares que atendem à Educação Infantil de uma determinada rede municipal de ensino. O formulário ficou acessível por 48 horas, no início de outubro de 2024. A análise dos dados foi realizada com base nas estatísticas descritivas fornecidas pela ferramenta Google Forms.

Análise dos resultados

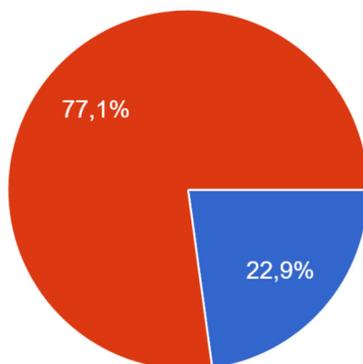
O primeiro gráfico é referente a quantos professores sabem o que é tecnologia assistiva, 74,3% sim e 29,7% não.



No gráfico a seguir, os 35 professores responderam sobre a tecnologia assistiva ser um exclusivo para Ensino Fundamental, 85,7% não e 14,3% sim.



Neste último gráfico, foco do nosso estudo, os professores responderam se já usaram algum tipo de tecnologia assistiva em sala de aula na Educação Infantil.



A análise dos dados apresentados na pesquisa sobre o uso da tecnologia assistiva na Educação Infantil revela um cenário interessante e ao mesmo tempo desafiador. Apesar de muitos professores afirmarem que sabem o que é tecnologia assistiva e acreditarem que ela não se restringe ao Ensino Fundamental, a não utilização dos recursos em suas práticas pedagógicas é um dado significativo.

O Censo 2020 realizado pela Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo revela que 12,97% das crianças matriculadas, na Educação Infantil na rede municipal na qual os professores que participaram da pesquisa atuam, possuem algum tipo de deficiência. Esse número é um reflexo da diversidade presente nas salas de aula e da necessidade de práticas pedagógicas que atendam a essa diversidade de maneira inclusiva. No entanto, é importante destacar que existem também os casos em estudo ou crianças que apresentam necessidades especiais educativas. Diante desse cenário, podemos inferir que os dados apontam para um universo ainda mais amplo de crianças que podem se beneficiar do uso das tecnologias assistivas. Além disso, podemos levantar a seguinte hipótese: a importância de uma formação contínua para os professores exclusivamente da Educação Infantil com foco no uso das tecnologias assistivas

Nesse sentido, para fomentar nosso estudo, a questão da formação dos professores é o tema que discutiremos a seguir.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor aparece em vários documentos da legislação, sempre visando a atualização do ensino e a valorização do profissional, diante disto, na Constituição Federal de 1988, no artigo 6, inciso V, explana sobre a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

A preocupação, além de garantir uma ação pautada em bases sólidas e mais atuais, visa que aquilo que é previsto em lei, uma formação global do sujeito, seja garantida. Assim, desde seu acesso realizado por concurso público e sua vida profissional, está prevista na legislação.

A qualidade do ensino só poderá ser garantida com uma boa formação dos docentes, desta forma a LDB no artigo 62-A, parágrafo único discorre sobre “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Mas afinal, como é o bom professor? O que de fato faz parte de uma boa ação pedagógica? Como garantir que esse profissional realize seus fazeres de forma que o produto seja o estudante com uma formação integral e crítico.

O discurso da escola como lócus de formação do Professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como o sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas, mas como um profissional capaz de elaborar, definir e reinterpretar o seu fazer, relacionando com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, portanto, capaz de pensar sua própria formação. Porém, esse mesmo discurso, quando incorporado pelos órgãos públicos podem isentá-los de qualquer investimento na formação continuada de seus professores especialmente quando a formação contínua proposta pelas equipes da secretaria de educação, não resolve os problemas do cotidiano, o que acaba por gerar conflitos e resistências em ambos os lados (DOMINGUES, 2014, p. 26).

Necessitamos assim a clareza que a formação do educador pode ser autônoma e de acordo com seus interesses pessoais e profissionais, mas também deve ser guiada partindo de uma documento que é construído coletivamente dentro da unidade escolar, o Projeto Político Pedagógico - PPP, que é citado também na legislação que rege a educação brasileira Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, em seu “Art. 12 Que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Este documento como já citado anteriormente é construído coletivamente e deverá seguir como um guia de consulta de todos os fazeres a serem realizados na unidade escolar, pensando que quando falamos de Educação Infantil e do município onde a pesquisa foi realizada, ainda é necessário nesta construção, analisar os princípios e eixos aos quais irão ser seguidos durante sua produção. Neste processo, dentro das unidades escolares os professores têm hoje garantido dentro de sua carga horária de trabalho, momentos para o planejamento e reflexão sobre seus fazeres.

A Educação Infantil, conforme estabelecido pela BNCC, (2017), é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como pilares os princípios: cuidar, brincar e educar. Nesse contexto, apropriar-se dos documentos e das propostas curriculares é essencial, uma vez que o professor tem uma responsabilidade significativa na formação do aluno, especialmente na construção de um ambiente inclusivo e integrador para todas as crianças.

Domingues (2014), afirma: “É inegável que o educador com formação bem alicerçada em termos conceituais e práticos tem elementos que os ajudam a refletir sobre seu fazer e reformular sua prática.” Percebe-se assim que não é tarefa fácil, mas hoje temos um embasamento razoável para o trabalho do professor, em especial, aquele que lida com a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados ao longo do nosso estudo nos leva a pensar nas seguintes possibilidades: no período de 200 dias letivos, determinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de 1996, em nenhum momento ao longo desse período não foi necessário o uso de algum tipo de recurso da tecnologia assistiva? Algum jogo, brincadeira ou brinquedo não precisou ser adaptado? Ou ainda, será que os professores de fato sabem o que é tecnologias assistiva ou de repente fazem o uso dos recursos porém desconhecem a nomenclatura?

Conforme a Cartilha Uso da Tecnologia Assistiva e o Brincar da Criança com Deficiência dos Zero aos Quatro anos (BRASIL, 2021), na Educação Infantil existe a dificuldade de aceitação do uso da tecnologia assistiva devido à crença de que seu uso é exclusivo para terapia. Segundo a cartilha, é preciso ressignificar essa convicção compreendendo o uso da tecnologia assistiva como parte da vida, englobando todas as atividades e momentos do cotidiano da criança (BRASIL, 2021, p.171). A ideia de que a tecnologia assistiva deve ser considerada como parte do cotidiano da criança, e não apenas um recurso terapêutico, é fundamental para o processo de inclusão na Educação Infantil. Ao compreender a tecnologia assistiva como uma ferramenta, que pode ser utilizada para ampliar a participação das crianças em todas as atividades, especialmente no brincar, que é a atividade

primária e essencial para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2021) o professor estará garantindo a acessibilidade e participação de todos.

Integrar a tecnologia assistiva ao brincar pode transformar a forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Em vez de ver a deficiência como uma limitação, ela pode ser entendida como uma oportunidade para encontrar soluções criativas que possibilitem a participação de todas as crianças nas atividades.

Com esse estudo observamos que muitos professores podem desconhecer a nomenclatura da tecnologia assistiva ou não ter clareza sobre como ela pode ser aplicada de maneira prática no cotidiano escolar. A utilização de tecnologia assistiva não se resume a ferramentas sofisticadas, mas envolve também a adaptação de atividades simples, como brincadeiras e jogos, para tornar o ambiente mais acessível além disso existe a hipótese de que os professores da Educação Infantil precisam de uma formação mais pontual sobre o uso de tecnologias assistivas abordando conceitos, possibilidades de uso, adaptações de atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. **Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** Brasília: SEESP/MEC, p. 87- 93, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 06/10/2024.
- BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 06/10/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05/10/2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 15/10/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 03/10/2024.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Uso da Tecnologia Assistiva e o Brincar da Criança com Deficiência dos Zero aos Quatro anos de Idade. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Cartilha_

UsodaTecnologiaAssistivaeoBrincar_.pdf. Acesso em: 06/10/2024.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06/10/2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394., 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 06/10/2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. ONU 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06/10/2024.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Base de Dados dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/>. Acesso em: 06/10/2024

INSTITUTO PARADIGMA. **Poéticas da Diferença**. Santo André: 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Tecnologia assistiva para Educação: Recursos Pedagógicos Adaptados**. In: **Ensaio Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 06/10/2024.

MANZINI, E.J., SANTOS, M. C. F. **Portal de Ajudas Técnicas para a Educação: Equipamento e Material Pedagógico para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência - Recursos Pedagógicos Adaptados**. Brasília: Mec Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 06/10/2024.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas: v. 6, ed. 12, p. 371-380, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 06/10/2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 06/10/2024.

SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA GAMIFICADA UTILIZANDO O CICLO DE APRENDIZAGEM 4MAT®

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella¹

1. INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2023, estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Maria Vera Lombardi Siqueira, localizada no Itaim Paulista, zona leste da cidade de São Paulo, escolheram como macrotema a ser estudado na disciplina denominada “Eletivas”, objetos de conhecimento relacionados à jogos, saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida. Uma das propostas apresentadas por este professor é construída com a turma foi a de uma eletiva que abordasse o tema da alimentação saudável, cujo produto final seria a criação de um jogo que possibilitasse tanto o compartilhamento do que foi produzido em sala de aula com os demais membros da unidade escolar como também reforçasse, entre a turma, os principais conceitos aprendidos durante o processo. Assim, nasceu a disciplina eletiva intitulada “Alimentação Saudável: a indústria da saúde, agrotóxicos e *Junk Food*”.

Tal proposta, além de ser construída junto aos estudantes, pauta-se nas habilidades e nos objetivos de conhecimento previstos no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), documento que orienta a educação pública para as escolas a Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Esses objetivos de conhecimento incluem:

- (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades;
- (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo;

¹ É mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Também é bacharel em Comunicação Social pela Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM) e licenciado em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Contato: clayton.scarcella@unifesp.br, <http://lattes.cnpq.br/7631116769381700> e <https://orcid.org/0009-0007-2653-9329>.

- (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influenciam a distribuição de riquezas em diferentes lugares;

- (EF07HI01) Explorar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, a partir de uma concepção europeia.

Além disso, esses objetivos também estão alinhados com a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2018), em específico, nos seguintes aspectos: **6. Trabalho e projeto de vida** - valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem compreender as relações no mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; **8. Autoconhecimento e autocuidado** - conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se como parte da diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; e **10. Responsabilidade e cidadania** - agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões fundamentadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

O volume de alterações na natureza, destinado a suprir nossas necessidades alimentares aumentou consideravelmente, devido ao crescimento populacional e aos hábitos de consumo. Esses hábitos estão diretamente relacionados a problemas ambientais, tais como a degradação de solos; uso de recursos naturais; perda da biodiversidade; poluição do ar, águas e solo; entre outros (Novais Silva, 2017, p. 155). Justificou-se, ainda, a escolha do tema por meio da realidade social de nosso país que, apesar de possuir grandes porções de terras férteis, continua a ter parte da população em insegurança alimentar, principalmente devido às monoculturas e ao fato de as produções primárias serem destinadas à exportação (Zimmermann, 2009) e as comidas *fast-food*, tão populares e com grande apelo dos nossos estudantes e suas famílias.

2. OBJETIVO FORMATIVO

Os *junk foods*, como refrigerantes, salgadinhos, *fast-foods*, doces e outros alimentos ricos em açúcar, gorduras saturadas e sódio, estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, especialmente das crianças e jovens. Esses alimentos são altamente calóricos e desprovidos de nutrientes essenciais, o que pode levar a problemas de saúde como obesidade, diabetes, hipertensão, doenças cardíacas e outras condições crônicas. Acreditamos que uma disciplina eletiva que ofereça orientação sobre como identificar e combater os *junk foods* no cotidiano possa ser muito útil para que estudantes se conscientizem sobre

hábitos alimentares mais saudáveis e equilibrados, levando tais reflexões para seus ambientes familiares.

Adicionalmente, é importante considerar a discussão sobre como a indústria farmacêutica vende a cura, ao mesmo tempo em que comercializa o veneno por meio de agrotóxicos, condimentos e alimentos ultraprocessados. Compreender essa questão também faz parte dos objetivos formativos gerais da disciplina, dentre os quais se destacaram:

- Identificar os principais alimentos considerados *junk foods* e compreender os motivos pelos quais devem ser evitados.
- Conhecer as consequências negativas do consumo regular de *junk foods* na saúde física e mental.
- Desenvolver habilidades para preparar refeições saudáveis e saborosas, utilizando ingredientes frescos e nutritivos.
- Reconhecer as estratégias para combater os *junk foods* no cotidiano, como a leitura de rótulos e a escolha de alimentos mais saudáveis.
- Promover o hábito de escolher e consumir alimentos saudáveis e naturais para uma vida mais saudável e equilibrada.

Esta disciplina eletiva foi realizada em 2023 e permanece mais do que atual. Em 2024, o Brasil enfrentou diversas tragédias ambientais, evidenciando os impactos das mudanças climáticas em nosso país, como as enchentes no Rio Grande do Sul e as queimadas na Amazônia, Pantanal e São Paulo. Este jogo, ao abordar temas como agricultura familiar, alimentos ultraprocessados e uso de agrotóxicos, toca em questões centrais para a mitigação das mudanças climáticas.

A inclusão de cartas representando a agricultura familiar no jogo é particularmente relevante no contexto da crise climática. De acordo com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, a agricultura familiar é responsável por cerca de 70% dos alimentos consumidos no Brasil e utiliza práticas mais sustentáveis, contribuindo para a redução das emissões de gases de efeito estufa (Embrapa, 2017). Ao passo que as cartas de agrotóxicos chamam atenção para um problema que vai além da saúde humana. Segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), o uso intensivo de agrotóxicos está associado à contaminação do solo, da água e do ar, além de contribuir para a perda de biodiversidade (IBAMA, 2023), além de cartas representando alimentos ultraprocessados ir de encontro ao Guia Alimentar para a População Brasileira, do Ministério da Saúde, que destaca que o consumo de alimentos ultraprocessados está associado a um maior impacto ambiental devido aos processos industriais envolvidos em sua produção (BRASIL, 2014).

O jogo, como ferramenta educacional, alinha-se com as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que preconiza a importância da educação na promoção de ações climáticas.

3. METODOLOGIA: CICLO DE APRENDIZAGEM 4MAT®

A disciplina eletiva abordada teve a duração de 1 semestre, com início nos primeiros dias de fevereiro de 2023 e finalização na segunda quinzena de junho, com 2 aulas de 45 minutos cada por semana. As primeiras três semanas foram reservadas para discussões sobre o que estudar, qual caminho seguir e qual tema/proposta seria o mais interessante. A partir dessas escolhas, adotou-se como metodologia para essa estratégia didática o Desenvolvimento das Capacidades 4MAT, proposta por Bernice McCarthy (2006). Esta abordagem foi distribuída em oito momentos pedagógicos: conexão, atenção, informação, imaginação, extensão, prática, afinação e execução e esse modelo foi escolhido porque sugere um estilo de aprendizagem que utiliza ambos os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, levando em conta a experiência concreta dos estudantes e seus variados estilos de aprendizagem. Abaixo, apresentam-se as etapas do trabalho desenvolvido:

Momento 1 (conexão): Conversa com os estudantes, a fim de que pudessem expressar seus interesses em relação ao que desejavam estudar (que é a proposta da disciplina eletiva) e compartilhar suas bagagens culturais e repertórios.

Momento 2 (atenção): Escolha da temática “alimentação saudável”, sugestão de nome para esse campo do conhecimento (“Alimentação Saudável: a indústria da saúde, agrotóxicos e *Junk Food*”) e diálogo sobre as bagagens, repertório e experiências apresentadas pelos estudantes no momento anterior.

Momento 3 (informação): Exposição e conceitualização dos temas: *fast-food*, *junk food*, Carne Mecanicamente Separada (CMS), ultraprocessados, nutrientes (proteínas, carboidratos, fibras, gorduras), agrotóxicos (pesticidas, defensivos agrícolas) e agricultura familiar.

Momento 4 (imaginação): Apresentação de breves compilações audiovisuais e excertos de textos sobre como são feitas as salsichas², linguças³, *nuggets*⁴, os riscos relacionados à exposição aos agrotóxicos⁵ e leitura de texto da BBC⁶ sobre os alimentos não-alimentos. A utilização de recursos audiovisuais e a criação de um jogo de cartas demonstram a integração de tecnologias educacionais que, para Kenski (2012), pode auxiliar os professores a transformarem o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula.

2 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9qhdXN0XxSc>

3 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dUcYHdjeA-Q>

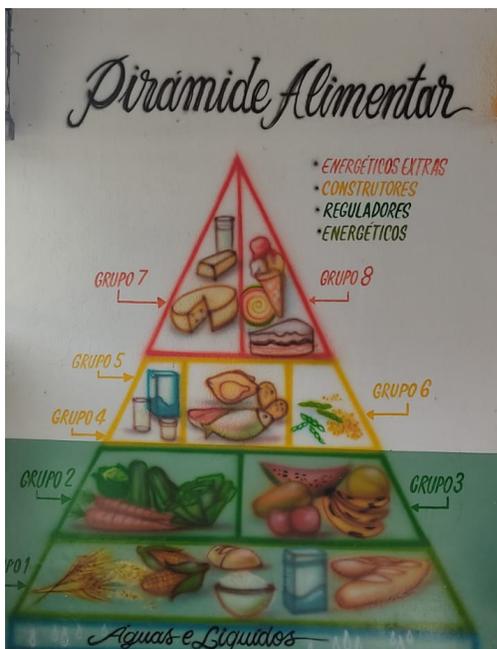
4 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mq0HEYNl1IDE>

5 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XA8wrR3ju608>

6 Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48451985>

Momento 5 (extensão): A turma foi dividida em 5 grupos os quais realizaram pesquisas utilizando o laboratório de informática ou seus próprios smartphones, com o objetivo de identificar quais alimentos se enquadram nas categorias de construtores (ricos em proteínas), energéticos (ricos em carboidratos) e reguladores (ricos em fibras). Essas categorias foram baseadas em uma pintura disponível no pátio da unidade escolar, próxima ao local da merenda, conforme imagem abaixo:

Figura 1: Pintura representando o conceito de pirâmide alimentar, na parede da unidade escolar, ao lado do refeitório.



Fonte: o autor

Momento 6 (prática): Cada grupo recebeu 5 folhas de sulfite, nas quais realizaram dobraduras e, utilizando régua, recortaram 10 pedaços (cartas) medindo 5,9 x 8,9 cm, totalizando 50 cartas. O objetivo foi desenhar: 12 alimentos construtores, 12 alimentos energéticos, 12 alimentos reguladores, 4 que representam água, 4 que representam a agricultura familiar, 3 que representam ultraprocessados e 3 que representam agrotóxicos, como podemos ver na figura 2 e figura 3.

Figura 2: Processo de criação de cartas, a partir de pesquisas sobre alimentos, nutrientes, agrotóxicos e ultraprocessados.



Fonte: o autor

Figura 3: Cartas criadas pelos estudantes



Fonte: o autor

Esses desenhos foram transformados em um jogo de cartas, semelhante a um baralho, no qual os estudantes puderam criar suas próprias regras e mecânicas de jogo, baseadas nos conceitos de consciência alimentar trabalhados ao longo da disciplina eletiva. Além disso, algumas das cartas foram adaptadas para o ambiente digital e impressas, como pode-se ver na figura 4:

Figura 4: Cartas criadas pelos estudantes em ambiente digital e impressas



Fonte: o autor

Momento 7 (afinação): Ao final do semestre, os estudantes foram convidados a participar da culminância, um momento de compartilhamento e exposição do aprendizado para a unidade escolar. Nessa ocasião, os estudantes tiveram a oportunidade de verificar se o jogo criado por eles tinha a capacidade de promover a conscientização que trabalhamos no semestre entre seus colegas de outras turmas e demais membros da comunidade escolar, como podemos verificar na figura 5:

Figura 5: Prática de jogo, onde estudantes de outras turmas puderam testar e validar o produto desta disciplina eletiva



Fonte: o autor

Momento 8 (execução): Os estudantes realizaram uma autoavaliação, na qual foram convidados a compartilhar suas experiências em relação à criação do jogo, o ensino aos outros estudantes e as regras/mecânicas de jogo que melhor se mostraram efetivas para a jogabilidade.

4. AS CARTAS E A MECÂNICA DO JOGO

O jogo é composto por um baralho de 50 cartas, divididas nas categorias: 12 cartas de alimentos construtores (ricos em proteínas); 12 cartas de alimentos energéticos (ricos em carboidratos); 12 cartas de alimentos reguladores (ricos em fibras); 4 cartas representando água; 4 cartas representando agricultura familiar; 3 cartas representando ultraprocessados; 3 cartas representando agrotóxicos.

Tais categorias foram pensadas a partir dos conteúdos abordados em sala de aula, as contribuições dos estudantes e os paralelos que fazíamos com a pirâmide alimentar (figura 1) e seus hábitos de consumo e de suas famílias. Inicialmente propomos como mecânica do jogo a formação inicial com 5 integrantes, cada um com 10 cartas e nenhuma sobra onde o objetivo era formar três trios combinando cartas saudáveis e sustentáveis. Por exemplo: 3 construtores, 3 energéticos e 3 reguladores ou combinando as cartas coringa (água ou agricultura familiar) na ausência de alguma construtora, energética ou reguladora. Com as 10 cartas na mão, os jogadores deveriam “comprar” uma carta do colega da direita e “ceder” uma carta ao colega da esquerda com o objetivo de comprar, sem ver, uma carta saudável e sustentável e ceder uma carta ruim, no caso as cartas relacionadas aos ultraprocessados e aos agrotóxicos. Na figura 6 há o registro deste momento “comprar/ceder” as cartas.

Figura 6: troca de cartas entre jogadores



Fonte: o autor

O estudante que formava os três trios dispensava a carta extra (como começou com 10, uma carta restaria ao final) e tinha como tarefa auxiliar o colega à esquerda a atingir o mesmo objetivo até que 4 dos 5 jogadores, por fim, formassem os seus três trios da sustentabilidade.

No processo de validação do jogo, durante as aulas, outras mecânicas também foram pensadas pelos estudantes que criaram suas próprias regras baseadas nos conceitos de consciência alimentar trabalhados ao longo da disciplina eletiva. Isso sugere que o jogo pode ter diferentes variações, dependendo das regras criadas por cada grupo.

Baseando-se nos tipos de cartas e no objetivo educacional do jogo, algumas possíveis mecânicas incluíam:

a) Coleta de conjuntos: Os jogadores podem tentar coletar conjuntos de cartas que representem uma dieta equilibrada (combinando alimentos construtores, energéticos e reguladores).

b) Sistema de pontuação: Diferentes tipos de cartas podem valer diferentes pontuações. Por exemplo, cartas de alimentos saudáveis e agricultura familiar podem valer pontos positivos, enquanto ultraprocessados e agrotóxicos pontos negativos.

c) Mecânica de troca: Os jogadores podem trocar cartas entre si, com a possibilidade de visualizá-las, para melhorar suas “dietas”.

d) Cartas de ação: As cartas de água, agricultura familiar, ultraprocessados e agrotóxicos podem ter efeitos especiais quando jogadas, afetando a pontuação ou as cartas dos jogadores.

e) Mecânica de descarte: Os jogadores podem ser incentivados a descartar cartas menos saudáveis e coletar as mais nutritivas. Tal mecânica foi a escolhida para o processo de culminância, onde o jogo foi apresentado à escola. Na figura 7 apresentamos um poster criado pelos estudantes criadores do jogo para orientação aos novos participantes.

Figura 7: Pôster explicativo das regras utilizando a mecânica do descarte



Fonte: o autor

Durante a culminância da disciplina, os estudantes tiveram a oportunidade de testar o jogo com colegas de outras turmas, professores e membros da comunidade escolar, permitindo validar a eficácia do jogo em promover a conscientização sobre alimentação saudável. A flexibilidade na criação das regras pelos próprios estudantes possibilita variações significativas na mecânica exata do jogo, dependendo de como cada grupo decidiu estruturá-lo. Esta flexibilidade alinha-se com os princípios da aprendizagem criativa e das metodologias ativas, permitindo que os estudantes não apenas aprendam sobre o tema, mas também desenvolvam habilidades de pensamento crítico e até design de jogos.

Pensamos nesta proposta pedagógica por se alinhar com os princípios da Aprendizagem Criativa, das Metodologias Ativas e do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

Incorporamos elementos postulados defendidos por Mitchel Resnick (2020), em que o autor defende que a aprendizagem criativa se baseia em quatro pilares: Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando. No caso desta disciplina, observamos por “projetos”, a criação do jogo de cartas pelos estudantes, por “paixão” a escolha do tema pelos próprios estudantes, alinhando-se aos seus interesses, por “pares” o trabalho em grupos e a culminância, onde

compartilharam o aprendizado e por fim o “pensar brincando” a abordagem lúdica através da criação e uso do jogo. Segundo Resnick (2020), quando as crianças trabalham em projetos baseados em suas paixões, em colaboração com os colegas, elas vivenciam o tipo mais poderoso de aprendizagem.

A abordagem utilizada nesta disciplina eletiva alinou-se com os princípios das metodologias ativas, defendidos por Moran (2018), em que colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem, envolvendo-o na construção do conhecimento. Nesta proposta, vemos a aprendizagem baseada em projetos com a criação do jogo de cartas, a aprendizagem entre pares com o trabalho em grupos e compartilhamento de conhecimentos, e a sala de aula invertida com as pesquisas realizadas pelos estudantes sobre categorias de alimentos. Bacich e Moran (2017), justificam que as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem.

O DUA, conforme proposto por Rose e Meyer (2002), visa criar ambientes de aprendizagem flexíveis que possam acomodar diferenças individuais. Zerbato e Mendes (2018, p. 149) ressaltam que o DUA “propõe um planejamento de ensino para todos, de modo a atender os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem”. Esta proposta incorpora os princípios do DUA ao oferecer múltiplos meios de representação como o uso de materiais audiovisuais, textos e criação de cartas. Também proporcionou múltiplos meios de ação e expressão, com pesquisas, desenhos, criação de regras de jogo e promoveu múltiplos meios de engajamento: escolha do tema pelos estudantes e abordagem lúdica.

A metodologia 4MAT utilizada na sequência didática para construção desta disciplina eletiva também se alinha com o DUA, pois considera diferentes estilos de aprendizagem e utiliza ambos os hemisférios cerebrais, como proposto por McCarthy e McCarthy (2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo relata a implementação de uma disciplina eletiva denominada “Alimentação Saudável: a indústria da saúde, agrotóxicos e *Junk Food*”, concebida e aplicada em uma instituição de ensino da rede pública estadual de São Paulo. Esta proposta pedagógica teve como objetivo primordial fomentar a conscientização acerca da alimentação saudável e da sustentabilidade entre estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, empregou-se uma abordagem fundamentada em metodologias ativas, culminando na elaboração de um jogo de cartas como recurso didático-pedagógico. A metodologia adotada alicerçou-se no Ciclo de Aprendizagem 4MAT, um modelo que contempla a diversidade de estilos de aprendizagem. Esta abordagem foi estruturada em oito

momentos pedagógicos distintos e complementares, abrangendo desde a seleção temática realizada pelos próprios estudantes até a culminância do projeto e o processo de autoavaliação.

Ao analisar os objetivos inicialmente estabelecidos, é possível inferir que o propósito de identificar e compreender os alimentos ultraprocessados (*junk foods*) e seus impactos na saúde humana foi atingido de maneira satisfatória. Os educandos evidenciaram, por meio da concepção e elaboração das cartas do jogo, habilidades e competências acerca dos malefícios associados ao consumo desses alimentos e suas implicações para a saúde.

O desenvolvimento de habilidades para preparar refeições saudáveis foi parcialmente atingido devido a infraestrutura escolar e disponibilização de ingredientes. Embora o jogo tenha abordado alimentos saudáveis, seria interessante complementar com atividades práticas de preparação de alimentos em futuras edições da disciplina.

A promoção de hábitos alimentares saudáveis, outro objetivo do projeto, foi alcançada de forma expressiva. Notou-se uma mudança perceptível nas atitudes e escolhas alimentares dos estudantes, indicando uma internalização dos conceitos trabalhados ao longo da disciplina bem como o reconhecimento de estratégias para combater o consumo excessivo de *junk foods* onde percebemos que os estudantes desenvolveram um senso crítico em relação às práticas de marketing da indústria alimentícia, demonstrando capacidade de análise e tomada de decisões mais conscientes.

É importante ressaltar que o processo de criação e utilização do jogo de cartas como ferramenta pedagógica mostrou-se eficaz e sua abordagem lúdica não apenas facilitou a assimilação dos conteúdos, mas também promoveu o engajamento ativo dos estudantes, estimulando a criatividade e o trabalho colaborativo. Contudo, é necessário reconhecer que o projeto apresenta algumas limitações no que diz respeito à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Em futuras iterações desta disciplina eletiva, seria pertinente adaptar o jogo de cartas para atender às necessidades de estudantes com deficiência visual, por exemplo, através da incorporação de elementos táteis e descrições em Braille. Para estudantes com mobilidade reduzida, como tetraplégicos, poderiam ser desenvolvidas versões digitais do jogo, compatíveis com tecnologias assistivas.

Ademais, é fundamental aprofundar a discussão sobre a inclusão na perspectiva da educação especial. Isso implica em desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade de necessidades educacionais, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, possam participar plenamente das atividades propostas. Para futuras aplicações,

recomenda-se um olhar mais atento às questões de inclusão e acessibilidade, visando garantir que esta experiência educacional possa ser compartilhada por todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento De Atenção Básica. **Guia Alimentar Para A População Brasileira**. 2. Ed., 1. Reimpr. – Brasília: Ministério Da Saúde, 2014. 156 p. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em 22 set. 2024.

EMBRAPA. **A real contribuição da agricultura familiar no Brasil**. Agropensa, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://www.embrapa.br/agropensa/busca-de-noticias/-/noticia/27405640/a-real-contribuicao-da-agricultura-familiar-no-brasil>. Acesso em: 22 set. 2024.

IBAMA. **Avaliação ambiental para registro de agrotóxicos, seus componentes e afins de uso agrícola**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ibama/pt-br/assuntos/quimicos-e-biologicos/agrotoxicos/avaliacao-ambiental>. Acesso em: 22 set. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.

MCCARTHY, Bernice; MCCARTHY, Dennis. **Teaching around the 4MAT® cycle: Designing instruction for diverse learners with diverse learning styles**. Corwin Press, 2006.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 18 set. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum**, La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

NOVAIS SILVA, Isaias Ribeiro *et al.* Impactos ambientais causados pela alimentação paulistana considerando os pratos do dia na cidade de São Paulo. **InterfaceEHS**, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2017/06/12-191_

InterfacEHS_ArtigoRevisado.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2024.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Penso Editora, 2020.

ROSE, David; Meyer, Anne. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. **Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)**, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. 400 p. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em 20 set. 2024.

ZIMMERMANN, Cirlene Luiza. Monocultura e transgenia: impactos ambientais e insegurança alimentar. **Veredas do Direito–Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, v. 6, n. 12, 2009. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/21/133>. Acesso em 22 set. 2024.

A RELEVÂNCIA DOS REGISTROS ARTICULADOS COM A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE COMO MÉTODO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helena Cristina Feltrin Cunha Catarino¹

INTRODUÇÃO

Inclusão em sua abrangência, contribui na incorporação de todos em um ambiente sensível e respeitoso. Na Educação Infantil, onde uma grande gama de interesses e necessidades se faz presente, é necessário que o Educador seja fomentador de práticas que permitam a apropriação do espaço por aqueles que o frequentam e assim, contribua para a o crescimento das curiosidades e interações através do que lhe foi proposto.

Um ambiente respeitoso é possibilitador de grandes descobertas para as crianças, mas o respeito para além da educação e cuidados físicos, no qual a sociedade espera, está em um lugar que viabiliza o crescimento da autonomia física e moral. Em um credo sem extremismo, o olhar das oportunidades baseia esse pensamento e dá luz a um desenvolvimento integral e saudável que tributa a criança em sua individualidade.

Atender as curiosidades das crianças pequenas, em uma pedagogia firmada na construção das aprendizagens, é uma linha tênue que o Professor(a) deve abster-se de julgamentos formados por uma mente senil, de forma que dar voz àqueles que protagonizam a cena, é o necessário. De modo a incluir e potencializar a todos que fazem parte deste processo, tendo como premissa que “O segredo do bom ensino é tratar a inteligência da criança como campo fértil o qual sementes podem ser lançadas, e que cresceram sob o calor de uma imaginação flamejante” (MONTESSORI, p.23,1947).

Este estudo contextualiza a importância da diversidade de atividades e propostas pedagógicas necessárias para atender as necessidades existentes em

1 Graduada em Pedagogia e Design da Moda. Especialista em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial. Professora da Rede Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo. E-mail: 48101@emeb.saobernardo.sp.gov.br.

determinado grupo de crianças. Sendo destacada a relevância de um olhar cuidadoso e sensível do professor e da professora, onde estes, terão a observação como ferramenta crucial para seu fazer pedagógico e não uma questão burocrática de sua profissão.

De maneira que, o vislumbre e importância a essa observação, dará vida a uma pedagogia respeitosa e inclusiva, gerando propostas que abrangem e despertem os diversos interesses e gerem novas curiosidades.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 2020, p. 33).

Contudo a demanda de crianças em uma sala de aula para um professor ou uma professora, faz ocorrer a questão: como atender todas as crianças, presentes em quantidade elevada, de maneira a garantir a equidade no âmbito educacional? Sem menosprezar o esforço contínuo exercido no cotidiano e muito menos, diminuir os desafios, esse excerto com premissa pedagógica, tem como objetivo elucidar maneiras de abranger as singularidades das crianças, frente a realidade encontrada pelo Educador.

ATIVIDADE DIVERSIFICADA COMO RECURSO DE OBSERVAÇÃO

Educação Inclusiva, não destinada apenas para o público da educação especial, abrange uma concepção que atenda as diversidades presentes no ambiente escolar, sendo elas físicas, sociais, intelectuais, entre outras. Neste contexto, uma prática padronizada, que não entende o sujeito como ser único e pensante, não irá efetivar, de fato, a inclusão.

Proporcionar um ambiente acolhedor, com foco na criança e estendê-lo para um local de pesquisa onde elas possam explorar e expandir a curiosidade introduz a prática pedagógica a concepção inclusiva. Uma vez que a criança, apropria-se do contexto e sente-se segura para exercer seus afazeres:

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; nesse sentido, ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical de retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e nesse caso a emoção, embora, sem dúvida, não desapareça completamente (isso significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional um estado de serenidade), se reduzirá. (TAILLE, 2019, p.136).

Assim, oportunizar interesses e ofertar diferentes experiências em um mesmo local é atender as diversidades existentes em um ambiente que instigue a curiosidade para novas pesquisas. De modo, que essa prática possibilita que a criança seja protagonista das aprendizagens, sendo pertencente ao contexto educacional, regulando suas emoções e permitindo que sintam-se seguras para ampliar suas explorações.

Como um educador que constrói possibilidades, usufruindo-se de uma linguagem e metodologia mediadora de situações, o registro fortalece o fazer diário e gera vivências significativas e dedicadas às crianças. E para que essas observações sejam feitas é necessário um tempo de qualidade com elas, e este só será garantido com um efetivo planejamento.

Diversificar os contextos e gerir um ambiente em que Mini Grupos se formam com intencionalidade, é um método de garantir a observação atenta e sensível que a Educação Infantil exige. O professor e a professora, que se abstém do preconceito burocrático que os Registros, inicialmente, despertam e permite entendê-los como ferramenta para uma práxis pedagógica focada no desenvolvimento da criança, transformar-se-á em algo único e inabalável: Autor de sua própria história.

Compreendido como uma ferramenta de reflexão e qualificação do educador da educação infantil, o registro se caracteriza pela presença constante da memória e da autoria, por vezes obscurecidas pela correria do dia a dia, pelo medo da exposição, pelo desafio que provoca ou pelo distanciamento da linguagem sofrido pelo educador ao longo da vida, que pode não se enxergar como narrador, exímio contador de histórias (OSTETTO, 2017, p.158).

Os Mini Grupos formados pelo professor, pela professora ou pelas próprias crianças, permitem um cotidiano exploratório e perspicaz. Enquanto alguns vivenciam as possibilidades da mesa com folhas de papel, outros, formam contextos com as peças de montar dispostas no canto da sala. Assim, a criança que “escreve“, com afinco, uma carta para seus pais, reforçando valores do mundo letrado, está sendo observada pelo Educador(a) e encaminhando o planejamento, igualmente a que criança que, neste momento, não vê glória nas folhas de papel, constrói um novo mundo com as peças de montar.

Nas palavras de uma carta feita pela criança, estão impressos seus sentimentos, seus desejos e a saudade de seus progenitores. Neste momento, ela lida com seus sentimentos, suas emoções e progride para a maturidade de entender o tempo que é necessário estar na Unidade Educacional. Mas esse tempo passou a ser qualitativo, pois a ela, foi destinado um ambiente acolhedor e inclusivo, que atendeu às suas necessidades.

Ao pequeno construtor, que sobe os prédios e os caracteriza de acordo com sua imaginação, o tempo é particular, mas respeitoso. Enquanto tantas habilidades

são desenvolvidas, é possível observar, registrar e garantir que no amanhã, seu dia seja tão prazeroso quanto naquele momento. Transformando a escola, e seu tempo obrigatório, em novas possibilidades e não em um infortúnio infantil.

Piaget em seu livro *Para onde vai a educação?* (1948/1973, p 61) diz que:

não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre intelectualmente.

Assim sendo, o respeito às singularidades e a inclusão, destas, no planejamento pedagógico permitem um ambiente significativo e corroboram para fortalecer o interesse dos que àquele momento fazem parte. Neste conceito de pertencimento a Educação Infantil viabiliza um tratamento pautado na equidade educacional e assim, momentos que permitirão ao Professor e a Professora, uma observação que garanta os direitos de desenvolvimento da criança na Educação Infantil: 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 (LDB 9394).

Na perspectiva de complemento da ação da família e da comunidade, a observação e o posterior registro das ações, permitem conhecer o contexto que a criança está inserida, com as hipóteses que irão surgir, a partir das interações e brincadeiras nos contextos organizados. Em complemento a esta ação, está a intencionalidade pedagógica e a posterior pauta de observação, que guiará o professor e a professora para um ambiente significativo.

O primeiro passo que a criança deve dar é encontrar a maneira e os meios de concentração que estabelecem as bases do caráter e preparam para o comportamento social. Torna-se, então, evidente a importância do ambiente para este objetivo; posto que ninguém de fora pode dar à criança concentração ou organizar sua psique, ela deve fazer isto sozinha (MONTESSORI, 2021, p. 207).

A BELEZA DOS REGISTROS ESTÁ EM UM PLANEJAMENTO BEM ESTRUTURADO: UM PASSO PARA A INCLUSÃO

“Consideramos o erro em si mesmo. É preciso admitir que todos podem se enganar; é uma realidade da vida, de modo que admiti-lo é um grande rumo para o progresso.” Maria Montessori, 1952.

Como alento ao Professor e a Professora, que na valentia do cotidiano esforça-se por efetivar a inclusão, Montessori, sabiamente, discorre sobre o erro. Errar, tão natural do ser humano, deve ser passível de compreensão e ajustes para

o alcance dos objetivos. Visto que a prática pedagógica, a partir da observação e seus registros, deve ser flexível do ponto de vista daquele que o intencionalizar.

Registrar as vivências permite refletir o fazer pedagógico e avaliar o caminho que será revelado a partir dos interesses dos protagonistas desse processo, as crianças. Neste conceito o registro assume um papel fundamental de reflexão, pois:

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (OSTETTO, 2017, p. 30).

A prática de documentar presumo um olhar cuidadoso e atento às maneiras que as interações acontecem e constroem conhecimentos. A observação, que gerará a documentação, contempla uma escuta qualitativa, onde existe o desenho de conectar-se ao outro. Para isso, é necessário abrir-se a sensibilidade e compreender a curiosidade, interesse, sentimento e emoção que está, por vezes implícitos, em cada palavra ou gesto.

Os registros, como ferramenta para a inclusão, permitem o planejamento pedagógico com foco na autoria da criança, tornando-as protagonistas das histórias que serão observadas. De modo que, dentro do que foi documentado, estão invisibilidades que somente o detentor de um olhar sensível e respeitoso será capaz de ver: pertencimento, afeto, desenvolvimento e a conexão com o que foi ofertado.

Assim, o que foi documentado será fonte de leitura e reflexão para quem o fez. De maneira a atribuir direcionamento ao fazer pedagógico, resultando em um ambiente com vivências que sejam significativas para as crianças. E a partir destas, um novo

Em suma, destaque-se os benefícios, para o trabalho docente e o desenvolvimento da criança, que os registros trazem. Para o professor e professora, torna-se importante salientar estes como fonte formativa, sustentado uma prática múltipla e não linear que transcende um planejamento pedagógico rígido e homogêneo.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam como seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem que ver com o que entendemos como qualidade de ensino (MONTESSORI, 2021, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto de concepção de ambiente inclusivo a partir de observações e registros, cita-se Mantoan (2015) quando ela diz que “Não existe “o” caminho, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos. Que seja assim.”

Concluindo que vislumbrar o ato de registrar como hábito comum diário, tendo em sua gênese o respeito e a sensibilidade que ela exige, é ferramenta inclusiva para que o Professor e a Professora, compreendam as necessidades e interesses das crianças. De maneira, a abrir possibilidades para proporcionar diferentes contextos educacionais, potencializando as explorações e construção de aprendizagens. Por sua parte, os diferentes conceitos devem ser pautados na intencionalidade pedagógica, acolhem as diferenças com estrutura para ampliação dos conhecimentos e do respeito mútuo.

Para que uma pedagogia da diferença seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos. A diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim! Mantoan (2015).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em Outubro de 2024.

FREIRE Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo. Paz e Terra, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo. Summus, 2015.

MONTESSORI, Maria. A educação do Potencial Humano / Maria Montessori; tradução Guilherme Borges .1ª ed: Campinas, SP. Kírion, 2024.

MONTESSORI, Maria. A mente da criança absorvente / Maria Montessori; tradução de Jefferson Bombachin. 1ª ed: Campinas, SP. Kírion 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda Ostetto (org.) Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus 2017.

PIAGET Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, UNESCO, 1978.

TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Maria Kohl de, DANTAS, Helloysa Dantas. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão, São Paulo: Summus, 2019.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista Campinas SP: 4ª ed. Mercado de Letras.

A ESCOLA PARA TODOS: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thaís Nascimento¹

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, evoluiu de um conceito restrito à integração de estudantes com deficiências para uma abordagem mais ampla, que visa a inclusão de todos e para todos. Esta evolução está amparada no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades especiais e educacionais possuem potencialidades e limitações que precisam ser respeitadas e compreendidas no contexto educacional

Para além do atendimento ao público alvo da educação especial, a inclusão reconhece que a diversidade é uma característica intrínseca a todo grupo de alunos e, portanto, as estratégias pedagógicas devem contemplar a diversidade humana em todas as suas formas.

Para tais discussões devemos percorrer como objetivo central o desenvolvimento de um olhar prático que integre estratégias pedagógicas inclusivas, abordando as diferentes necessidades de aprendizagem de todos os alunos, com foco em promover a inclusão total no ambiente escolar.

Ao longo deste capítulo iremos analisar algumas teorias e abordagens existentes sobre educação inclusiva, destacando os princípios que sustentam a inclusão total e suas implicações para a prática pedagógica. Identificar e discutir os desafios e barreiras enfrentados por educadores e instituições no processo de implementação da inclusão total, propondo soluções viáveis para superá-los.

Após estes conceitos e objetivos de estudos é possível que haja o seguinte questionamento, que o acesso à saúde é muito facilitado e vasto em comparação aos anos anteriores. Porém é possível que pessoas passem a vida toda com limitações e nunca sejam “laudadas”, por este motivo estas pessoas terão de enfrentar tantos obstáculos durante a vida?

Realmente necessitamos de um documento médico para colocar em prática este pensamento?

1 Graduada em Nutrição, Pedagogia, Educação Física e Artes. Pós graduada em Nutrição hospitalar, Alfabetização e letramento e em Psicopedagogia. Atua na Rede Municipal de São Bernardo do Campo como Professora de Educação Básica. E-mail: 49396@emeb.saobernardo.sp.gov.br.

DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem Significativa e Inclusão

Existe um ponto de vista quase que global quando se fala em aprendizagem significativas de que o conhecimento é libertador das potencialidades das pessoas. Esta abordagem nos refere ao conhecimento que trabalha na articulação entre o ser homem e o meio, entre ele e seus pares e consigo próprio.

O conhecimento que promove a autonomia, conecta este ser humano com o seu meio cultural no que diz respeito a crenças, valores, sentimentos, atitudes, etc. E na medida que o indivíduo se articula com propriedade, a partir desta sua estrutura de conhecimentos, ele é capaz de captar e apreender outras circunstâncias de conhecimentos assemelhados e de se apropriar da informação, transformando-a em conhecimento adquirido.

Moreira (2003), afirma que a aprendizagem mecânica acontece quando as novas informações fornecidas ao aluno têm pouca ou nenhuma associação aos conceitos já existentes (subsunçores) na estrutura cognitiva.

um certo grau de mecanicidade, não deve ser desprezado, porque também conteúdos que não podem ser substantivamente modificados são necessários no dia a dia (...) nem sempre o que se aprende significativamente é compatível com o conhecimento especializado de uma determinada área. (PONTES NETO, 2001, Apud ALEGRO, 2008, p.25).

Nestes dois conceitos existe um potencial a ser verificado que ambos são necessários, a aprendizagem significativa e a mais mecanizada. Não é possível termos um ano letivo apenas com aprendizagem lúdicas e divertidas, o conteúdo programático é necessário e muitas vezes rígido, porém cabe ao educador mediar e possibilitar estratégias mais leves e acessíveis a seus alunos.

Conforme defendido por Maria Montessori (1912), a educação deve ser centrada no aluno, partindo das suas necessidades e capacidades. Montessori foi pioneira ao propor que o ambiente de aprendizagem fosse adaptado à criança, e não o contrário. Esta premissa torna-se crucial no contexto da inclusão total, onde as escolas não devem esperar que os alunos se adaptem a uma estrutura rígida, mas, ao contrário, flexibilizam suas práticas para acolher todos os alunos “o adulto deve adaptar-se às necessidades das crianças e torná-la independente, não sendo para ela um obstáculo e não a substituindo nas atividades que permitem o processo de maturação (MONTESSORI, 1989, p.161).

Devemos ampliar nosso olhar quando pensamos em educação inclusiva, e não apenas restringir a educação especial. O educador deve avaliar seus alunos individualmente, ficar refém de um laudo médico para mudar a metodologia aplicada em sala não deve ser um padrão a ser aplicado.

Montessori nos traz esta reflexão, o adulto deve se adaptar ao aluno, isso não significa “facilitar/reduzir” a intencionalidade, pois o objetivo sempre será a maturação individual. Trazer essa equidade em sala de aula pode parecer quase impossível, porém esse movimento irá acontecer de qualquer maneira, a sociedade caminha para este olhar. Com isso este desafio deverá ser enfrentado por toda comunidade escolar.

Vygotsky (1997), ao trazer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, também fomentou para o entendimento de como as interações sociais e a mediação do adulto são fundamentais no decorrer do desenvolvimento de todas as crianças, especialmente aquelas que enfrentam barreiras de aprendizado. A partir dessa perspectiva, a inclusão total reconhece que todos os alunos podem ser beneficiados por um olhar específico que os ajude a atingir seu melhor desempenho.

Essa abordagem está diretamente conectada às contribuições de Paulo Freire (1968), que corroborou com a importância de uma educação libertadora, pautada no diálogo e no reconhecimento das diversas culturas e saberes presentes no ambiente escolar.

Para Freire (1921 - 1997), o educador deve ter um olhar atento a cada saber que os alunos carregam consigo, desconstruindo com a visão bancária da educação, na qual o professor deposita o conhecimento em recipientes vazios. A inclusão integral, nesse sentido, requer uma postura viva e orgânica dos educadores em valorizar e integrar as diferentes formas de ser e aprender que compõem o corpo discente.

Lilian Bacich e José Moran em seu livro. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática* (2017), aprofunda toda esta situação já levantada anteriormente, é necessário romper barreiras e criar um ambiente escolar mais atrativo e favorecer os pontos fortes dos alunos. Sempre com olhar humanizado e técnico.

Um dos pontos acordados é a Diversidade e Pluralidade: diversos autores tais como, Paulo Freire, Henry Giroux, Dermeval Saviani entre muitos outros destaca que a inclusão não se limita apenas, a integrar alunos com deficiências, mas deve abranger todas as formas de diversidade, como diferenças culturais, sociais e de aprendizado. A educação deve ser um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Tal referência, se constata os argumentos de que a educação deve caminhar para um olhar inclusivo total.

Um outro ponto muito marcante que devemos nos atentar, foi levantado por Corina Fátima Costa Vasconcelos e Evandro Ghediné no livro *Pedagogia da Identidade e Formação de Professores sobre a contínua e necessária formação entre os educadores e gestores*, este diálogo segundo eles deve ser frequente e programado, com intuito de provocar questionamentos, estudos e reflexos.

Tais ações são necessárias, não podemos perder a sensibilidade para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso implica no recorrente alinhamento de fluxo e diretrizes, focando sempre em uma formação continuada que promova análise crítica sobre práticas pedagógicas e a importância da inclusão total constante.

Os autores discorrem olhares muito pertinentes do quanto a cultura influencia nessa formação escolar. Sabemos que a educação é instrumento de transformação e transmutação social, mas o quanto isso é real e ultrapassa a teoria de livros e dizeres teóricos. Esta vivência deve ser orgânica em nossos planejamentos e vividos na prática, não apenas nos registros e fotos dos relatórios finais. Estes documentos são necessários para uma organização formal e administrativa, mas lembremos que a educação é orgânica, vivida e sensorial, não faz sentido um recorte perfeito nas páginas físicas de um papel, se não foram verdadeiramente usufruídas.

É necessário fazer sentido, ter relação concreta com a vida cultural daquele ser pulsante que é o centro de todo. Toda equipe escolar está ativamente em constante movimento e progressão pensando unicamente a um propósito.

A Criança cada vez mais as redes municipais proporcionam aos educadores formações de diversos aspectos, no formato online, presencial, com a gestão escolar, com a secretária de educação municipal, diversos profissionais, como escritores e psicólogos. Esta prática deverá ser corriqueira ao passar dos anos, pois mesmo com tanta informação rápida e acessível continuamos muito carentes de conteúdo científico e de qualidade.

Trazendo outra referência muito relevante podemos destacar Libâneo em sua obra Didática de 2018, neste trabalho vários pontos pertinentes a educação são levantados e a formação dos professores é muito marcante, pois como já destacado a educação é orgânica, conseqüentemente é um conhecimento na área de humanas, a evolução da sociedade transmuta e redireciona o olhar que devemos nos dirigir para quebrar a barreira do tradicionalismo, algo muito complexo e que necessita de uma força tarefa envolvendo toda a comunidade escolar.

Vivemos em um formato zona de conforto que abrange dezenas de áreas de nossas vidas, e na parte profissional nós professores não somos diferentes, é difícil romper esta barreira já muito sólida e maciça em nosso cotidiano. Porém sabemos que a informação legítima, é capaz de quebrar esse ciclo.

Freire em seu livro Política e Educação (2001), nos apresenta a relação entre educação e política, uma relação que abarca em sua origem a transformação social, a inclusão para todo fundamentada em políticas pública que devem ser o pilar para educação, colocas em pratica o que implica em mudança de olhar que só será possível se a educação vier de encontro a todos em sala de aula, a formação social é polarizada e diversa, com isso aumenta o desafio de atender a

todos, mais uma vez trazemos o conceito da necessidade de conhecer seu grupo e trabalhar com objetivo de atender a todos.

Um outro olhar que faz toda diferença quando o assunto é inclusão total é fazer que a aprendizagem faça sentido a vida do estudante. Aprender por aprender, ensinar por ensinar, é um investimento absolutamente fútil em termos de utilização do tempo, material, mão de obra e máquina pública quando aplicado no ensino estatal:

... associações puramente arbitrárias, como na associação de pares, quebra- cabeça, labirinto, ou aprendizagem de séries e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também independentemente do potencial significativo contido na tarefa) se o aluno adota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária, literal (por exemplo, como uma série arbitrária de palavras (AUSUBEL, 1980, p. 23 apud GORDIANO, XAVIER, 2019).

A partir deste trecho é possível refletir a importância da aprendizagem significativa. É necessário que exista uma ligação entre o educador e a criança, essa aprendizagem tem um porquê, existe uma intencionalidade concreta organiza e social por trás, não meramente cumprimento de currículo.

Ausubel em 1980 já nos dizia sobre esse olhar mais significativo, o quanto ele era importante e necessário para uma educação de qualidade. Entretanto também denunciava fatos sobre a educação mecânica e sem reflexão. Quando a criança é submetida ao processo educacional sem intencionalidade e contextos sociais similares aos seus, essa aprendizagem é meramente mecânica e reprodutiva, não apresenta extrapolações e contribuições.

Já quando o educador aplica um olhar mais orgânico, reflexivo e respeita o conjunto social que a criança está inserida, ela sente a liberdade de complementar e ir além do que foi previamente taxado de mínimo obrigatório.

Quando direcionamos nossa reflexão para a prática pedagógica, torna-se imprescindível que tenhamos acesso a literaturas que fundamentam e orientam a atuação do professor. Essas obras não apenas oferecem uma base teórica sólida, mas também funcionam como verdadeiras portas de entrada para a compreensão do contexto vivenciado em sala de aula. Elas possibilitam que os educadores se conectem com as realidades que enfrentam diariamente, enriquecendo suas abordagens e estratégias de ensino.

Ao mergulhar em textos que abordam a dinâmica da educação, os professores podem explorar metodologias inovadoras e reflexões críticas, que os ajudarão a transformar suas práticas e a atender melhor às necessidades dos alunos. Assim, a leitura e a pesquisa se tornam aliadas indispensáveis na construção de uma prática educativa mais consciente e eficaz.

O artista Emicida é uma referência muito positiva para que possa iniciar esse elo entre o professor e os estudantes, com uma linguagem corriqueira da periferia ele trás o cotidiano muitas vezes marginalizado e excludente se transformar em obra de arte. Trabalhar temas transversais como o racismo e religiosidade de forma clara e sem preconceitos, através da literatura é possível utilizar temas de interesse e viabilizar esse educando para o mundo da leitura e escrita.

Assim o aluno pode se sentir inserido na sociedade onde mora e ser produtor de cultura. Estar junto dos grandes escritores e artistas brasileiros não pode ser privilégio de poucos, deve ser acessível e incluir a todos que desejam. O livro “Amoras” do escritor é uma leitura rápida, profunda e atemporal, que sensibiliza o leitor de todas as idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado em todas as referências que acessamos, todos os olhares e saberes dos estudiosos, podemos concluir que a educação deve ser pautada sobre valores e princípios éticos, trabalhamos com gente, cheios de individualidades, Paulo Freire em sua obra Professora sim, Tia não em: Cartas de Quem Ousa Ensinar, (1993), afirma que é evidente que ser professor é sinônimo de estudos e aperfeiçoamentos constantes. Ser professor não pode ser uma consequência ou acaso do destino, deve ser escolha tomada com maturidade e propriedade. Segundo ele, nunca devemos “estar” professores, devemos “Ser” professores, com propriedade e propósitos.

A nossa profissão ultrapassa os muros da escola, transpassa saberes pedagógicos, indo até conceitos sociais, políticos e culturais, sendo uma profissão tão intensa e complexa que seria impossível cumprir o magistério apenas por falta de opção.

Para o pesquisador Manoel Messias Gomes (2019), a diversidade de culturas é vital para um saudável dinamismo cultural que demanda respeito, pois a diversidade é uma realidade presente em nosso país. Ser diferente, é o que torna orgânico e vivo nossa sociedade, a diversidade possibilita novos caminhos, olhares e experiências vividas. Mas isso não significa facilidades e comodismo, a realidade é turva e cheia de percalços, ser atípico era algo pertencentes a uma minoria, quando olhamos para décadas anteriores, na atualidade podemos compreender que todos temos nossas particularidades, nossos conceitos e condutas, e que o padrão de perfeição não faz sentido pois simplesmente ele não existe na vida real.

REFERÊNCIAS

- Alegro, Regina Célia. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. Tese de Doutorado, UNESP. Marília, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf. Acesso em: outubro de 2024.
- AUSUBEL, David P. **A Aprendizagem Significativa: uma nova concepção da educação**. São Paulo: Guanabara Dois, 1980. Disponível em: <https://feapsico2012.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/11/moreira-masini-aprendizagem-significativa-a-teoria-de-david-ausubel.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. São Paulo: Penso, 2017. Disponível em: edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: outubro de 2024.
- CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/download/1725/pdf>. Acesso em: outubro de 2024.
- DOS SANTOS, Thiffanne Pereira; DE FREITAS REIS, Marlene Barbosa. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em: outubro de 2024.
- GOMES, Manoel Messias. A diversidade de culturas no Brasil: como valorizá-las na prática educativa da sala de aula? **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/a-diversidade-de-culturas-no-brasil-como-valoriza-las-na-pratica-educativa-da-sala-de-aula>. Acesso em: outubro de 2024.
- GORDIANO, Ailton; XAVIER, Mirian. Os pressupostos da aprendizagem significativa e o conceito de fotossíntese. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal: 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R2113-1.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.
- EMICIDA. Amoras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas de quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo, Cortez, 2001, vol 23.
Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: outubro de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
Disponível em: <https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: outubro 2024.

MONTESSORI, Maria. *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912. Disponível em: <https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>. Acesso em: outubro de 2024.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004. Disponível em: <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/687>. Acesso em: outubro de 2024.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; GHEDIN, Evandro. **Pedagogia da Identidade e Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Appris, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5595/5/Tese%20-%20Corina%20F.%20C.%20Vasconcelos.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 1. ed. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: outubro de 2024.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Marcela Peron Fernandes¹

Fernanda Gonçalves de Souza²

Vivian Moraes de Paulo Cruz³

Maira Cristina Itaborai⁴

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula regulares é um desafio contínuo para o sistema educacional. A inclusão escolar dessas crianças é amparada por diversas políticas públicas e legislações, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13146/15), que visam garantir igualdade de oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas condições (BRASIL, 1988, 1996, 2015). No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta barreiras, como a falta de preparação dos professores e a ausência de recursos pedagógicos adequados.

A problemática central deste estudo é entender como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, especificamente no contexto da alfabetização, um momento crítico do desenvolvimento educacional. A inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares é vista como uma oportunidade de promover a socialização e o desenvolvimento dessas crianças, mas também impõe desafios para os educadores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais.

1 Mestranda em Educação Especial pela Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual Paulista (PROFEI UNESP).

2 Mestranda em Educação Especial pela Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual Paulista (PROFEI UNESP).

3 Mestranda em Educação Especial pela Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual Paulista (PROFEI UNESP).

4 Mestranda em Educação Especial pela Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual Paulista (PROFEI UNESP).

Os objetivos deste artigo são: (1) analisar as práticas pedagógicas que facilitam a inclusão de alunos com TEA no ensino regular; (2) investigar as políticas educacionais voltadas para a inclusão; (3) discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização dessas crianças; e (4) propor estratégias pedagógicas que possam melhorar a inclusão escolar de alunos com TEA.

A metodologia adotada é qualitativa, descritiva e bibliográfica, com base em uma revisão da literatura sobre inclusão de alunos com TEA. Foram consultadas obras acadêmicas e artigos que abordam as práticas pedagógicas inclusivas, as dificuldades encontradas no processo de inclusão e as soluções possíveis para superá-las.

Os resultados indicam que, embora as políticas educacionais sejam fundamentais para promover a inclusão, a eficácia do processo depende, em grande parte, da preparação dos professores e da disponibilidade de recursos adequados. A criação de vínculos entre alunos e professores, assim como a personalização das práticas pedagógicas, são aspectos essenciais para garantir uma inclusão de qualidade.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular é um tema que tem gerado discussões profundas no campo educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) garantem o direito de todos à educação, e a Lei nº 13.146/15 reforça a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, garantir que as escolas consigam se adaptar a essa realidade e atender de maneira eficaz os alunos com TEA é uma tarefa complexa que exige mudanças estruturais, metodológicas e pedagógicas (BRASIL, 1996, 2015).

A inclusão vai além do simples acesso à escola; ela envolve a adaptação curricular, o preparo de professores e a utilização de práticas pedagógicas que possibilitem a esses alunos o desenvolvimento de suas habilidades, respeitando seus limites e características individuais. O TEA é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurocognitivo e comportamental, e, por isso, a sua inserção na escola requer um olhar atento e especializado.

CONCEITO E PERSPECTIVAS SOBRE O TEA E SUA INCLUSÃO EM SALA DE AULA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e comportamentos repetitivos. O TEA inclui o autismo clássico, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação (Monteiro et al., 2020). O diagnóstico e as manifestações clínicas podem variar de leve a grave, o que influencia diretamente as estratégias de ensino que precisam ser implementadas para garantir uma inclusão efetiva no ambiente escolar.

Kanner (1943) foi o primeiro a identificar o autismo como um distúrbio mental, classificando-o inicialmente como um transtorno psíquico. No entanto, estudos posteriores indicaram que o TEA pode ter uma base neurológica, afetando funções como a linguagem e a cognição. O autismo pode ser entendido como um transtorno orgânico derivado de uma patologia cerebral que afeta o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos indivíduos (Rodrigues; Spencer, 2010).

As políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm tentado oferecer diretrizes para facilitar a inclusão de crianças com TEA. Essas políticas são fundamentais, pois estabelecem que os alunos com TEA devem ser integrados nas salas de aula regulares e receber apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2014).

Contudo, ainda há muito a ser feito para que essas diretrizes se tornem práticas cotidianas nas escolas. Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa de neurodesenvolvimento que impacta diversas áreas do funcionamento humano, sobretudo no que diz respeito à comunicação, à interação social e a comportamentos repetitivos e restritos. O diagnóstico do TEA abrange uma ampla gama de manifestações, que variam em severidade, o que torna a adaptação do ambiente escolar e das metodologias pedagógicas um desafio contínuo para a inclusão desses alunos no ensino regular. Essas crianças, por vezes, requerem um suporte pedagógico especializado que vai além do que é oferecido nas práticas educacionais tradicionais.

Historicamente, a inclusão de alunos com TEA no ensino regular foi vista como um obstáculo difícil de transpor, tanto para os educadores quanto para os próprios alunos, uma vez que a estrutura escolar e a formação dos professores não eram adequadas para lidar com as especificidades do transtorno. No entanto, com o avanço dos estudos sobre o TEA e a crescente implementação de políticas públicas de inclusão, o cenário tem mudado gradualmente. A Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) e outras normativas reforçam a obrigatoriedade de garantir o acesso à educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos com TEA, defendendo a integração desses indivíduos em ambientes de ensino regular (BRASIL, 2015).

Um aspecto importante na inclusão escolar de crianças com TEA é a personalização das práticas pedagógicas. Como apontam Farias et al. (2023), uma das soluções mais promissoras para promover essa inclusão de forma efetiva é o uso de tecnologias educacionais adaptadas às necessidades desses alunos. O uso de ferramentas como jogos educativos, aplicativos interativos e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como o PECS (Picture Exchange Communication System), tem se mostrado extremamente eficaz na facilitação da comunicação e no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Essas ferramentas oferecem aos alunos autistas uma forma de expressar suas necessidades e participar ativamente das atividades escolares, promovendo uma maior autonomia.

Contudo, o sucesso dessas iniciativas depende de um fator crucial: a capacitação dos professores. A mera inserção de tecnologias nas salas de aula, sem que os educadores estejam devidamente preparados para utilizá-las, pode resultar em uma inclusão superficial e ineficaz. Farias et al. (2023) ressaltam que, sem formação adequada, os professores tendem a subutilizar os recursos digitais ou, pior, ignorá-los por completo, devido à falta de familiaridade com essas ferramentas. Portanto, é imprescindível que os profissionais da educação recebam formação continuada, que lhes permita compreender as especificidades do TEA e integrar, de maneira prática e eficaz, os recursos tecnológicos em suas estratégias pedagógicas.

A formação docente contínua é um elemento transformador no ambiente escolar. Segundo Fiorese e Trevisol (2024), a inovação pedagógica exige uma revisão profunda dos métodos tradicionais de ensino, especialmente no uso de tecnologias. Os autores ressaltam que a informatização da educação deve ser vista não apenas como acesso à informação, mas como um meio de desenvolver o pensamento crítico, essencial para um processo de ensino inclusivo. Dessa forma, os professores precisam ser capacitados tanto no uso de ferramentas tecnológicas quanto em metodologias que favoreçam a criação de vínculos com alunos com TEA, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e adaptado às suas necessidades.

Além disso, Farias et al. (2023) argumentam que a inclusão efetiva de crianças com TEA depende de uma estrutura escolar preparada para acolher as demandas desses alunos. Isso envolve tanto a disponibilização de recursos tecnológicos quanto a adaptação física das escolas, de modo que as crianças com TEA possam usufruir de um ambiente acessível e acolhedor. A inclusão vai muito além do simples acesso às escolas; ela exige que o ambiente seja estruturado de

forma a respeitar as particularidades de cada aluno. Sem a preparação adequada dos educadores e o suporte técnico nas escolas, o uso de tecnologias se torna limitado e, conseqüentemente, a inclusão plena não é alcançada.

Por fim, as perspectivas sobre a inclusão de crianças com TEA no ensino regular convergem para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Não basta que os professores estejam capacitados e as tecnologias estejam disponíveis; é preciso que haja uma colaboração ativa entre os diferentes agentes educacionais – professores, especialistas, gestores e famílias – para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas e monitoradas. Isso implica em uma constante adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, considerando as particularidades de cada caso e criando um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver.

A INCLUSÃO EDUCATIVA E AS DIFICULDADES PARA ALUNOS COM TEA

A inclusão educativa de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar regular é um desafio significativo para educadores e gestores. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), a prática dessa inclusão enfrenta diversas barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que precisam ser superadas para que o processo seja realmente efetivo (BRASIL, 1996, 2015).

Uma das maiores dificuldades na inclusão de alunos com TEA está relacionada à interação social. Crianças autistas apresentam desafios em estabelecer relações interpessoais, tanto com seus colegas quanto com os próprios professores. A interação social limitada, que é uma das características centrais do TEA, impede muitas vezes que esses alunos participem de atividades coletivas e colaborativas, elementos essenciais no ambiente escolar.

Segundo Abreu Pestana (2024) essas dificuldades não podem ser vistas apenas como barreiras, mas como oportunidades para repensar as práticas pedagógicas. A utilização de abordagens pedagógicas inovadoras, como o uso de ferramentas tecnológicas e jogos interativos, tem o potencial de facilitar a integração dessas crianças no ambiente escolar. Essas tecnologias permitem que as crianças com TEA encontrem maneiras alternativas de se comunicar e participar ativamente das atividades escolares.

Outra dificuldade significativa é o despreparo de muitos educadores para lidar com as especificidades do TEA. Como apontado por Farias et al. (2023), a formação inadequada dos professores contribui para uma inclusão superficial e muitas vezes ineficaz. Muitos professores ainda não possuem conhecimento

suficiente sobre o transtorno e, conseqüentemente, não conseguem adaptar suas metodologias de ensino às necessidades desses alunos.

Essa lacuna na formação docente compromete o processo de inclusão, uma vez que a falta de sensibilidade e de estratégias adequadas dificulta a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo. Estudos mostram que a formação continuada e o desenvolvimento de competências específicas para lidar com alunos com TEA são essenciais para a construção de um ensino que respeite as individualidades e promova o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos (Cunha, 2016).

Além da formação docente, as barreiras estruturais das escolas brasileiras também representam um obstáculo considerável para a inclusão de alunos com TEA. A falta de recursos materiais e tecnológicos, como equipamentos de comunicação alternativa e sistemas digitais de apoio ao aprendizado, limita as possibilidades de interação desses alunos com o ambiente escolar. Mesmo com as diretrizes legais que garantem o direito à inclusão, a implementação prática desses recursos ainda é deficitária em muitas instituições de ensino, especialmente nas redes públicas.

De acordo com Farias et al. (2023), as escolas devem garantir que o ambiente escolar esteja adaptado às necessidades individuais dos alunos, incluindo ajustes nas salas de aula e a disponibilização de materiais específicos para auxiliar na comunicação e socialização dos alunos com TEA. A inclusão também envolve a participação ativa das famílias, essencial para o sucesso desse processo. No entanto, a falta de preparo das escolas para envolver os pais e a ausência de recursos especializados podem comprometer o desenvolvimento pleno das crianças, dificultando a criação de uma rede de apoio eficaz.

ALFABETIZAÇÃO E TEA: ESTRATÉGIAS, PAPEL DOCENTE E ESCOLAR NA INCLUSÃO

O sucesso da inclusão de alunos com TEA depende em grande parte da formação e da sensibilidade dos professores. Schmidt et al. (2016) apontam que, embora a inclusão seja vista como algo positivo, muitos educadores ainda consideram difícil a implementação prática dessa abordagem. A formação continuada dos professores é crucial para que eles possam compreender as especificidades do TEA e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno.

Uma das estratégias mais recomendadas para a inclusão de alunos com TEA é o uso de atividades lúdicas e de recursos tecnológicos que estimulem a cognição e a comunicação. Cunha (2016) destaca que o uso de jogos educativos, aplicativos interativos e música são ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em crianças com TEA. Essas atividades

não apenas ajudam no processo de aprendizado, mas também promovem o engajamento dos alunos, criando um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Outro aspecto importante é a colaboração entre o professor regular e o professor auxiliar ou especializado. Estudos mostram que o trabalho conjunto entre esses profissionais pode resultar em um impacto positivo no processo de aprendizado de alunos com TEA (Alves, 2016). Esse modelo colaborativo permite que os professores compartilhem responsabilidades e desenvolvam atividades adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo uma inclusão mais eficaz.

O processo de alfabetização de crianças com TEA pode ser desafiador, especialmente devido às dificuldades de comunicação que muitas delas apresentam. Segundo Olivier (2020), os alunos com TEA podem ter mais neurônios em determinadas regiões do cérebro, como a região pré-frontal, o que pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. Isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais complexo e exija métodos pedagógicos específicos.

Vygotsky (1997) enfatiza que o desenvolvimento psicológico é resultado de processos históricos e culturais, sugerindo que o aprendizado precede o desenvolvimento. Para as crianças com TEA, isso significa que o ambiente escolar deve ser adaptado para facilitar o desenvolvimento das funções mentais superiores, como a linguagem e a cognição, por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

A alfabetização dessas crianças deve considerar suas particularidades e respeitar seu ritmo de aprendizado. Giardinetto (2009) sugere que o uso de um currículo funcional natural, adaptado às capacidades de cada aluno, pode ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em alunos com TEA. Esse currículo foca em atividades que estão diretamente relacionadas à vida cotidiana dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável.

A escola desempenha um papel central na promoção da inclusão de crianças com TEA. A inclusão escolar não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, promovendo valores como a tolerância, o respeito e a cooperação. O ambiente escolar inclusivo permite que as crianças aprendam a conviver com as diferenças e desenvolvam habilidades sociais importantes para a vida em sociedade.

Além disso, a inclusão de alunos com TEA contribui para a formação de professores e profissionais da educação, que são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas e buscar novas estratégias de ensino. Como ressalta Moliterno, et al., (2023) a escola deve ser um lugar de aprendizado para todos, onde cada criança, independentemente de suas limitações, tenha a oportunidade de desenvolver suas capacidades e participar ativamente da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, considerando os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores, bem como as estratégias pedagógicas que podem facilitar esse processo. A partir da análise bibliográfica e da discussão dos resultados, ficou claro que a inclusão de crianças com TEA é um processo complexo, mas essencial para promover a igualdade de oportunidades e a socialização dessas crianças no ambiente escolar.

Os resultados demonstraram que, embora existam políticas públicas e legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, a prática ainda encontra muitas barreiras. A falta de preparação específica dos professores, a carência de recursos pedagógicos adequados e a dificuldade de adaptação curricular são desafios significativos que precisam ser superados para que a inclusão seja eficaz. No entanto, a formação continuada dos educadores e o uso de metodologias diferenciadas, como atividades interativas e o trabalho colaborativo entre professores regulares e especialistas, mostraram-se estratégias promissoras para facilitar a inclusão.

O estudo também apontou que a inclusão de alunos com TEA não beneficia apenas esses indivíduos, mas toda a comunidade escolar, promovendo valores como empatia, respeito às diferenças e cooperação. A inclusão escolar é um processo que exige a participação ativa de todos os envolvidos — professores, alunos, gestores e famílias —, criando um ambiente que valoriza a diversidade e possibilita o desenvolvimento de todos.

Portanto, conclui-se que, para que a inclusão de alunos com TEA seja efetiva, é necessário que haja um compromisso contínuo com a formação de professores e com a implementação de políticas educacionais que garantam os recursos necessários para atender às necessidades desses alunos. A criação de um ambiente escolar acolhedor e adaptado é essencial para o sucesso dessa iniciativa, e os benefícios vão além da esfera educacional, impactando positivamente a vida social e emocional dos alunos com TEA.

Dessa forma, o presente estudo atinge seus objetivos ao identificar os principais desafios e propor estratégias que podem contribuir para uma inclusão mais eficaz. Contudo, há ainda muito a ser explorado no campo da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à implementação prática das políticas e ao desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, DIDIER ELENA. O autismo eo processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/ Santa Catarina. 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Congresso Nacional, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CUNHA, Antônio Eugênio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. **Rio de Janeiro: Wak Editora**, 2016.
- DE ABREU PESTANA, Douglas Manoel Antonio et al. Implicações das tecnologias digitais na educação matemática dos sujeitos com transtorno do espectro autista. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 11, n. 27, p. 167-182, 2024.
- DE FARIAS, Crysllane Pereira Santos et al. A inclusão de crianças com autismo no âmbito educacional: desafios e perspectivas. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 220-234, 2023.
- DE OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Digitaliza Conteúdo, 2020.
- FIGLIARELLI, Cristiane Elizete; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: CRITÉRIOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES (AS) FORMADORES (AS) QUE ATUAM EM CURSOS DE PEDAGOGIA. **Educação em Revista**, v. 40, p. e45698, 2024.
- GIARDINETTO, A. Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/giardinetto_arsh_dr_mar.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.
- MOLITERNO, Maria das Graças Campos et al. A importância do diagnóstico

precoce do Transtorno do Espectro Autista em Crianças para o processo de inclusão escolar. **Revista Científica Doctum Multidisciplinar**, v. 2, n. 9, 2023.

MONTEIRO, M. A. et al. Transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática sobre intervenções nutricionais. **Revista Brasileira de Pediatria**, v. 38, 2020.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: teoria e prática*, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions*. Springer Science & Business Media, 1997.

SUPERDOTAÇÃO CRIATIVA: VOCÊ JÁ OUVIU FALAR?

Tatiana de Cassia Nakano¹

INTRODUÇÃO

Suponha que grandes artistas criativos (por exemplo, Picasso, Dali, Mozart) fossem crianças novamente, dessa vez produzindo arte em uma aula no final do século XX. Será que pais, professores, artistas e críticos reconheceriam o trabalho dessas crianças como especial? (ROSTAN et al., 2010). Provavelmente não. Imagino que quando você pensa em superdotação, deve imaginar uma pessoa super inteligente, quase um gênio, não é? Mas você sabia que a superdotação não se limita à uma inteligência acima da média?

Segundo as compreensões mais atuais, a superdotação é caracterizada pela presença de um potencial elevado em qualquer área do desenvolvimento humano. Inclusive, no Brasil, os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são compreendidos como aqueles que apresentam alto potencial, que pode acontecer em uma única área ou mais de uma, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e com a realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Essa concepção tem guiado as políticas públicas internacionais e as leis brasileiras, as quais reconhecem essa parcela da população como parte da educação especial e, portanto, com direito à inclusão nas escolas e a receber atendimento diferenciado para que suas habilidades possam ser desenvolvidas (CHACON; MARTINS, 2014). O presente texto irá se focar em um tipo específico de superdotação: a criativa.

A superdotação criativa se caracteriza por um potencial criativo elevado. Dentre as definições mais aceitas de criatividade, podemos dizer que ela se caracteriza pela capacidade de elaborar ideias e soluções de forma original, diferente e nova (LUBART *et al.*, 2004) ou ainda como a interação entre habilidade, processo e ambiente pela qual um indivíduo ou grupo produz um

1 Doutora em Psicologia. Docente do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E Mail de contato: tatiananakano@hotmail.com.

produto que é considerado novo e útil, dentro de um contexto social (PLUCKER *et al.*, 2004). Segundo Renzulli (2004), a superdotação produtivo-criativa “descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo” (p. 83). Além disso, a pessoa é levada a usar seu potencial para produzir novas ideias, deixando de ser consumidor de conhecimento para se tornar um produtor (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

É claro que existem diferentes níveis de criatividade e que, geralmente, os níveis mais elevados se manifestam somente em idades mais avançadas. Segundo o modelo proposto por Kaufman, existiriam quatro níveis criativos: o *mini-c*, *little-c*, *Pro-c* e *Big-C*. A criatividade no nível *mini-c* se refere a experiências subjetivas de criatividade que normalmente assumem a forma de ideias, *insights* e interpretações que são novas e significativas para a própria pessoa, não necessitando serem reconhecidas como novas e significativas por outros para serem consideradas criativas (BEGHETTO; KAUFMAN, 2007). Assim, as pessoas podem manifestar vários *insights* em nível *mini-c* ao longo de sua vida. É nesse nível que afirmamos que a criatividade é um potencial presente em todos os indivíduos, permitindo a resolução de problemas do dia a dia.

As pessoas podem continuar a desenvolver suas ideias *mini-c* de modo a torná-las contribuições criativas maiores. Esse processo envolve o compartilhamento de suas ideias com outras pessoas, incorporação do *feedback* recebido e reconhecimento, por outros, como ideias novas, originais e de valor para a vida cotidiana. Assim, a criatividade assume um segundo nível, chamado de *little-c* (KAUFMAN; BEGHETTO, 2013), o qual se refere a contribuições criativas reconhecidas por outros como originais e significativas em contextos cotidianos.

O nível seguinte, *Pro-c*, ou criatividade profissional, requer anos de prática deliberada para adquirir as habilidades, a expertise e o conhecimento para ser criativo, de tal forma que suas ideias possam alcançar e serem apreciadas por um público amplo. O indivíduo faz alguma contribuição em seu domínio de atuação que tenha algum tipo de impacto (KAUFMAN; BEGHETTO, 2022).

Por fim, a criatividade no nível *Big-C* é o tipo de ideia ou produto que causa um grande impacto em uma disciplina, campo, domínio ou no mundo. Trabalhos criativos *Big-C* transcendem o indivíduo e duram muito depois que ele morre (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009). Esse nível é alcançado somente por uma parcela restrita da população.

Esse modelo se embasa na ideia de que os quatro níveis formam *um continuum* de desenvolvimento, pressupondo que os indivíduos começam no nível *mini-c* de criatividade e podem progredir para *little-c*, *Pro-c* ou mesmo *Big-C*

por meio de prática, treino, desenvolvimento e dedicação (PUENTE-DIAZ *et al.*, 2016). Ou seja, a magnitude aumenta à medida que se acredita que uma ação ou produto criativo é criativo, desde o julgamento do próprio criador (*mini-c*) até julgamentos feitos por outros no ambiente cotidiano (*little-c*), passando por aqueles em domínios profissionais (*Pro-c*) até julgamentos feitos ao longo da história (*Big-C*) (KAUFMAN; BEGHETTO, 2022).

Quando estamos falando de potencial criativo, temos que nos centrar nas ideias em nível de *mini-c* ou *little-c*. Logicamente a maioria dos professores nunca terá um Einstein, Picasso ou Mozart na sala de aula (KAUFMAN *et al.*, 2009). Não parece justo querer comparar a criatividade de uma criança com a criatividade de uma pessoa que se destacou em alguma área devido à sua criatividade. Por isso, é importante compreender que essa habilidade se desenvolve com o tempo.

Segundo Runco (2005), as crianças podem apresentar a mesma capacidade criativa que os adultos, mudando-se somente sua finalidade. Enquanto o adulto produz algo socialmente criativo (por exemplo, uma obra de arte ou uma nova invenção), a criança vai expressar sua experiência pessoal. Essas diferenças se devem, de acordo com o autor, devido ao conhecimento e experiência que o adulto acumulou e aplicou em suas ideias. Na criança, a publicação de um poema, um prêmio recebido na escola por uma invenção ou ideia, são exemplos de manifestação elevada de criatividade. Inclusive, é importante esclarecer que a criatividade nos níveis *mini-c* e *little-c* geralmente são avaliadas na maior parte dos testes de criatividade, ou seja, o potencial criativo. Assim, crianças que se destacam nesses testes podem ser identificadas com superdotação criativa, apesar de nunca terem feito uma contribuição amplamente reconhecida.

O potencial criativo começa a se transformar em realização criativa somente em idades mais avançadas, por exemplo, a partir das experiências no ensino médio e na faculdade. Nesse ambiente, a presença de colegas desafiadores, instrutores especialistas, modelos, mentores e currículos podem ajudar esse potencial a se manifestar sob a forma de realizações de alto nível (FELDHUSEN, 2005). Ou seja, na infância, suas habilidades estão apenas surgindo. Na adolescência, elas se tornam mais explícitas e, no final da adolescência e no início da idade adulta, podem emergir ou se desenvolver completamente. Entretanto, é importante esclarecer que diferenças individuais em relação ao nível criativo final alcançado pelo indivíduo são encontradas entre os indivíduos e são decorrentes de fatores genéticos, temperamentais, de personalidade, atitudinais e ambientais (PFEIFFER; WECHSLER, 2013). Uma síntese de como a superdotação criativa vai se desenvolvendo ao longo da vida foi conduzida por Breviário et al. (2024), sendo apresentada no Quadro a seguir.

Quadro 1
Superdotação criativa ao longo dos períodos de desenvolvimento

| Fase | Principais características |
|--------------|---|
| infância | presença de uma “imaginação fértil, um fluxo constante de ideias, questionamentos frequentes e a busca por soluções inovadoras para problemas do dia a dia” (p. 13). É comum o interesse por atividades artísticas (pintura, música, teatro), além de se mostrarem curiosas em relação ao mundo |
| adolescência | diversos fatores como a busca por identidade, pressões sociais e dos pares e as condições encontradas no ambiente, especialmente o escolar, pode acabar por prejudicar a sua criatividade, podendo, inclusive, gerar frustração e isolamento |
| vida adulta | geralmente é a fase em que contribuições criativas podem aparecer em diferentes áreas criativas (como arte, design, música, literatura, ciências e tecnologias), de modo a contribuir para alguma área específica |
| velhice | nessa fase as produções criativas se mostram baseadas em suas experiências de vida, de modo que seu legado pode inspirar outras pessoas |

Fonte: Breviário *et al.* (2024)

Pais e professores precisam reconhecer os diferentes períodos criativos ao longo da vida. Por exemplo, saber que à medida que as crianças crescem, elas tendem a começar a pensar de forma mais convencional. Isso geralmente ocorre por volta da transição do ensino fundamental I para o fundamental II. Nessa fase é comum que as crianças percebam vantagens em se encaixar em modelos, aceitar a pressão dos colegas e normas, e se conformar. Quando isso acontece, a criatividade sofre um declínio (RUNCO, 2005).

No final da infância e durante a pré-adolescência, o autor afirma que o indivíduo irá se beneficiar do pensamento tático, ou seja, técnicas usadas para encontrar ideias originais, de modo a compensar a perda de espontaneidade. Nessa etapa, pais e professores precisam encorajar comportamentos originais, recompensando suas expressões criativas.

Entretanto, indiferente da faixa etária, uma série de características pessoais que comumente são apresentadas pelos superdotados criativos já podem ser notadas desde muito cedo nas crianças. Elas serão apresentadas a seguir.

CARACTERÍSTICAS DO SUPERDOTADO CRIATIVO

A superdotação criativo-produtiva se caracteriza pelo desenvolvimento de soluções e produtos de uma forma original (REZULLI, 2004). Nesse tipo de superdotação a pessoa utiliza seu pensamento para produzir novas ideias, apresentando interesse em realizar atividades que aguçam sua curiosidade (SHIMITE *et al.*, 2021). Essas pessoas conseguem combinar muitas ideias, selecionar a informação relevante, procurar por novas informações, serem ativas em seus processos de aprendizagem (LUBART; ZENASNI, 2010).

Indivíduos criativos não aceitam prontamente ou concordam com alguma coisa que lhe foi dita sem pensar. Em vez disso, tais indivíduos questionam maneiras convencionais de ver as coisas e frequentemente buscam suas próprias maneiras de ver as coisas, sugerindo ideias novas, possivelmente surpreendentes (STERNBERG, 2018).

Além das descrições apresentadas, diversas características são descritoras das pessoas que apresentam alta criatividade. Uma síntese é apresentada no quadro a seguir, sendo importante ressaltar que as que se encontram indicadas são as mais comumente associadas à criatividade, mas muitas outras também podem caracterizar esses indivíduos.

Quadro 2

Características dos superdotados produtivos-criativos

| | | |
|---|---|---|
| pensamento divergente | são independentes | humor elevado |
| flexibilidade mental | geralmente introvertidos | gosta de fantasiar |
| capacidade de combinar informações de maneiras incomuns | possuem alto nível de perfeccionismo | uso de formas inovadoras de fazer as coisas |
| abertura a novas ideias | persistência | sensibilidade para questões ambientais |
| tolerância à ambiguidade | motivação elevada | gosto por desafios |
| alta capacidade de resolução de problemas | gosta de brincar com ideias | uso frequente de analogias e metáforas |
| curiosidade aguçada | é inventivo | não gosta de rotina |
| gera soluções originais | procura formas novas de fazer as coisas | possui um grande leque de interesses |
| tenta convencer os outros sobre o valor de suas ideias | superam obstáculos e adversidades | tendência a correr riscos |

Fonte: Sabatella (2008), Sak (2010), Sternberg, 2000; Zenasni *et al.* (2016), Virgolim (2007)

É muito comum apresentarem algumas habilidades em idades muito precoces ou aprenderem a fazer determinadas coisas sem nunca terem sido ensinados. Por exemplo: aprender a desenhar bem aos 3 anos ou tocar um instrumento musical. No entanto, é importante saber que tanto crianças quanto adultos que têm um potencial criativo elevado nem sempre apresentam uma inteligência elevada, sendo que o inverso também é verdadeiro (BESANÇON *et al.*, 2013). Apesar da inteligência e criatividade terem alguns aspectos em comum, se trata de duas habilidades diferentes.

Existem aspectos cognitivos específicos da criatividade que não são capturados por testes de inteligência, como pensamento divergente, flexibilidade mental, capacidade de gerar diversas e numerosas ideias e capacidade de combinar informações de formas incomuns (GUIGNARD *et al.*, 2016).

Inclusive, é essencial ressaltar que, devido a crenças equivocadas, por parte de professores, que continuam a compreender a superdotação de forma restrita e relacionada à um nível de inteligência acima da média, os superdotados que apresentam potencial elevado em outras áreas, inclusive a criativa, acabam não sendo identificados por esses profissionais (RONDINI, 2020).

COMO LIDAR COM SUPERDOTADOS CRIATIVOS NA ESCOLA?

De modo geral, pesquisas têm demonstrado que os professores possuem visões imprecisas sobre os comportamentos criativos dos alunos em sala de aula e que classificam seus comportamentos como menos desejáveis do que aqueles apresentados por crianças com inteligência elevada (KETTLER; BOWER, 2017). Segundo os autores, existe ainda uma desconexão entre as percepções dos professores sobre o que seria criatividade e as demonstrações criativas que os alunos apresentam. Interessantemente, professores conseguem identificar pessoas criativas e eminentes em suas áreas, mas ignoram o fato de que na sua própria sala de aula pode haver um aluno com potencial criativo elevado (SAK, 2004).

Sternberg (2018) questiona se os indivíduos criativos estão sendo preparados de forma adequada para correr riscos, para tentar convencer outras pessoas do valor daquelas ideias que outras pessoas não aceitam inicialmente, para enfrentar desafios e objeções às suas ideias e para manter a compostura quando se veem desafiados. Provavelmente não. Isso porque a ênfase nas escolas ainda permanece baseada em um ensino voltado à reprodução e memorização do conhecimento, fornecimento de exercícios e atividades com uma única resposta correta, conteúdo dissociado do cotidiano vivenciado pelo aluno, ênfase na obediência, passividade e conformismo, elaboração de muitas regras no ambiente de sala de aula, censura à fantasia e imaginação (PALEI, 2015). Não há espaço para questionamentos e divergências.

Perante esse cenário, programas para alunos superdotados geralmente devem incluir atividades que busquem enriquecer seu processo de aprendizagem, devendo ser desenvolvidas em nível, ritmo, profundidade e complexidade acima do nível que eles já dominam, de modo a se mostrarem desafiadoras e motivadoras (KAUFMAN *et al.*, 2009). Se as escolas querem nutrir a criatividade, elas devem oferecer atividades que favoreçam essa habilidade, oferecendo tarefas criativas nas quais os estudantes escrevem contos ou poemas, compõem música, produzem obras de arte criativas, criam projetos científicos (STERNBERG, 2018). A criatividade pode ser explorada em atividades em sala de aula ou extracurriculares.

Mas mesmo projetos como esses não preparam adequadamente as crianças para serem adultos criativos. Além dessas oportunidades, os alunos precisam aprender a adotar atitudes criativas em relação à vida: disposição para redefinir problemas, ser resiliente e firme diante de obstáculos, acreditar em si mesmos quando confrontados com desafios (autoeficácia), estar preparado para assumir riscos em um ambiente desafiador.

Se considerarmos o modelo dos 4P 's proposto por Rhodes (1961), segundo o qual, quatro dimensões se encontram envolvidas na criatividade: pessoa, processo, produto e ambiente, podemos aplicá-lo no contexto escolar. De acordo com Kaufman *et al.* (2009), a dimensão “pessoa” seria representada pela necessidade de o currículo ser ajustado às características dos superdotados, sua velocidade de aprendizagem, alta capacidade em tarefas de memória e fluência, suas grandes bases de conhecimento e sua capacidade de construir e/ou entender ideias e esquemas complexos.

Ainda segundo os autores, a dimensão “processo” incluiria a necessidade dos currículos se adaptarem à sua alta capacidade que os superdotados apresentam em relação às habilidades cognitivas e de pensamento. “Produto” seria decorrente da necessidade de envolver tais estudantes na produção de artigos, *design*, composições musicais, modelos complexos, artes gráficas, invenções, relatórios, dentre outras possibilidades, de modo que suas produções reflitam, tanto os produtos complexos quanto os criativos que são apropriados para os talentosos. Finalmente, “ambiente” se refere às condições gerais que o ambiente de aprendizagem deve possuir para incentivar a expressão criativa, como abertura, centralidade no aluno, flexibilidade, oportunidades de trabalhar de forma independente e abundância de recursos KAUFMAN *et al.*, 2009). Somente na presença dessas condições, o pleno desenvolvimento do potencial criativo será possível e incentivado.

Uma esquematização da aplicação do modelo dos 4P 's à educação foi feita por Andersen e Dolet (2022), tendo sido utilizada como base para o conteúdo apresentado no quadro a seguir. Ele inclui exemplos de como cada dimensão da criatividade pode ser aplicada, pelo professor, no contexto educacional.

Quadro 3
Modelo dos 4P's aplicado à educação

| | |
|----------|---|
| Dimensão | Aplicação no contexto escolar |
| Pessoa | Educadores compreendem as necessidades e características dos estudantes superdotados, incluindo estilos de aprendizagem, nível socioeconômico, gênero e contextos de vida |
| Ambiente | Educadores criam um ambiente psicologicamente seguro, em que as necessidades afetivas e sociais sejam atendidas, aplicam estratégias e técnicas para garantir que as expectativas sejam adequadas e envolvem a família em atividades extracurriculares e acadêmicas |
| Processo | Educadores compreendem os tipos de estratégias, modificações e materiais que devem ser incorporados a um currículo diferenciado, de modo a encorajar e desafiar os estudantes a demonstrarem seus potenciais, fazendo uso de estratégias criativas |
| Produto | Educadores proporcionam, aos estudantes, a oportunidade de mostrar suas ideias e forças, por meio de projetos, produtos e portfólios, baseados nos interesses dos estudantes e alinhados aos seus estilos de aprendizagem |

Fonte: Anderson e Dolet (2022).

Considerando-se as ideias expostas, professores assumem um papel essencial na estimulação da criatividade, de crianças regulares e superdotadas criativas. Eles devem incentivar o aprendizado independente, demonstrar um estilo de ensino cooperativo, motivar os estudantes a aprender diferentes fatos e visões para terem uma base sólida para pensar de forma divergente, encorajar o pensamento flexível, adiar os julgamentos das ideias até que elas tenham sido amplamente conhecidas e promover a autoavaliação das ideias. Professores que incentivam a criatividade consideram as questões e sugestões dos alunos de forma séria, oferecem oportunidades para trabalhar com uma variedade de materiais e ajudam os estudantes, encorajando suas ideias (LUBART *et al.*, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma mudança na compreensão equivocada da superdotação que ainda vigora, especialmente no senso comum, é necessária, de modo a incluir outras manifestações, além da inteligência elevada. Por exemplo, a superdotação criativa, que tem sido incluída nos modelos teóricos de superdotação há mais de 50 anos (MILLER, 2012), precisa ser mais difundida visto que, na prática, ainda continua pouco conhecida. No contexto educacional essa mudança é essencial para que professores também estejam preparados para identificar esses estudantes, encaminhá-los para atendimento educacional especializado e, além disso, capacitados para atender suas necessidades de modo a estimular seu potencial. Somente assim deixaremos de desperdiçar talentos em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. N.; DOLET, T. C. Margins no more: centering the needs of minorized students in gifted education. Em ROBERTS, J. L.; INMAN, T. F.; ROBINS, J. H. **Introduction to gifted education**. New York: Routledge. p. 323-342.
- BEGHETTO R. A.; KAUFMAN J. C. Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v.1, n. 2, p. 73–79, 2007.
- BESANÇON, M.; LUBART, T.; BARBOT, B. Creative giftedness and educational opportunities. **Educational and Child Psychology**, v. 30, n. 2, p. 79-88, 2013.
- BREVIÁRIO, A. G.; MILAN, D.; SOARES, T. S.; ALVES, G. S.; SILVA, E. D. Tipos-níveis de superdotação: uma proposta teórica. **Revista Observatório de la Economia Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2024.
- FELDHUSEN, J. F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. p. 295-311.
- GUIGNARD, J.; KERMARREC, S.; TORDJMAN, S. Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. **Learning and Individual Differences**, v. 52, p. 209-215, 2016.
- KAUFMAN J. C.; BEGHETTO R. A. Beyond big and little: The Four C model of creativity. **Review of General Psychology**, v. 13, n. 1, p. 1–12, 2009.
- KAUFMAN J. C.; BEGHETTO R. A. Do people recognize the four Cs? Examining layperson conceptions of creativity. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 7, n. 3, p. 229–236, 2013.
- KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A. Where is the When of Creativity?: Specifying the Temporal Dimension of the Four Cs of Creativity. **Review of General Psychology**, v. 27, n. 2, p. 194-205, 2023.
- KAUFMAN, J. C.; KAUFMAN, S. B.; BEGHETTO, R. A.; BURGESS, S. A.; PERSSON, R. S. Creative giftedness: beginnings, developments, and future promisses. In **International Handbook on Giftedness**. Springer, 2009. p. 585-598.
- KETTLER, T.; BOWER, J. MEASURING Creative Capacity in Gifted Students: Comparing Teacher Ratings and Student Products. **Gifted Child Quarterly**, v. 61, n. 4, p. 290-299, 2017.
- LUBART, T.; GEORGSDOTTIR, A., BESANÇON, M. The nature of creative giftedness and talent. Em BALCHIN, T.; HYMER, B.; MATTHEWS, D. J. **The Routledge International Companion to Gifted Education**. New York: Routledge, 2009. p. 42-49.
- LUBART, T.; ZENASNI, F. A New Look at Creative Giftedness. **Gifted and**

Talented International, v. 25, n. 1, p. 53–57, 2010.

MILLER, A. L. Conceptualizations of Creativity: Comparing Theories and Models of Giftedness. **Roeper Review**, v. 34, n. 2, p. 94–103, 2012.

OLIVEIRA, A. P., RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-7, 2020.

PALEI, T. Training Programs on Creativity and Creative Program Solving at Russian Universities Leisian Salakhatdinova. **Procedia - Social and Behavioral Science**, v. 191, p. 2710 – 2715, 2015.

PFEIFFER, S.; WECHSLER, S. M. Youth leadership: a proposal for identifying and developing creativity and giftedness. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 2, p. 2019-229, 2013.

PUENTE-DIAZ, R.; MAIER, M. A.; BREM, A.; CAVAZOS-ARROYO, J. Generalizability of the four C model of creativity: A cross-cultural examination of creative perception. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 10, n. 1, p. 14–20, 2016.

RENZULLI, J.S. O que é estacoisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, XXVII, n. 1, p. 75 –131, 2004.

RHODES, M. An analysis of creativity. **Phi Delta Kapan**, v. 42, p. 305-320, 1961.

RONDINI, C. A. Escala de rastriero de características artísticas do estudante com superdotação criativo-produtiva. **Revista Iberoamericana de Criatividade e Inovação**, v. 1, n. 2, p. 76-88, 2020.

RUNCO, M. Creative giftedness. Em STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 295-311.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Editora Ibpex, 2008.

SAK, U. About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. **Roeper Review**, v. 26, n. 4, p. 216–222, 2004.

SAK, U. About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. **Roeper Review**, v. 26, n. 4, p. 216–222, 2004.

SHIMITE, A. S. O.; SILVA, N. R.; KOGA, F. O. Altas habilidades ou superdotação e educação superior: um estudo de caso. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 81-99, 2021.

STERNBERG, R. J. Identifying and developing creative giftedness. **Roeper Review**, v. 23, n. 2, p. 60–64, 2000.

STERNBERG, R. J. Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding

Creative Giftedness. **Roeper Review**, v. 40, n. 3, p. 158–165, 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/ Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ZENASNI, F.; MOURGUES, C.; NELSON, J.; MUTER, C.; MYSZKOWSKI, N. How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. **Learning and Individual Differences**, v. 52, p. 216-223, 2016.

LEITURA E LETRAMENTO VISUAL MEDIADO POR TECNOLOGIA DIGITAL EM INFORMAÇÕES E COMUNICAÇÃO

Maria Luzia Costa Marques¹

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos²

Claudia Antônia dos Santos³

Sebastiana Almeida Souza⁴

INTRODUÇÃO

O advento da tecnologia digital tem provocado mudanças profundas na forma como consumimos, produzimos e compartilhamos informações e comunicações em nossa sociedade contemporânea. A revolução digital alterou significativamente a maneira como acessamos, compreendemos e interagimos com textos e imagens, trazendo à tona a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da leitura e do letramento visual nesse novo contexto. Nesse sentido, este artigo se propõe a explorar o tema “Leitura e Letramento Visual Mediado por Tecnologia Digital em Informação e Comunicação” como um fenômeno crucial que molda nossa relação com o vasto universo de informações disponíveis online. (FERREIRA et. al, 2023)

O termo “letramento” vai além da mera habilidade de decodificar palavras em um texto. Ele abrange a capacidade de compreender, analisar e interpretar informações de maneira crítica, o que inclui não apenas o texto verbal, mas também o visual. A crescente predominância de conteúdos multimídia, a

1 Professora pedagoga do Estado de Mato Grosso e do Município de Rondonópolis, atualmente mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI - pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: margaridabsantos@hotmail.com.

2 Professora Pedagoga do Município de Cuiabá e do Município de Várzea Grande, atualmente mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI - pela Universidade Federal de Mato Grosso-PROFEI. E-mail: lulusof16@gmail.com.

3 Professora Pedagoga do Estado de Mato Grosso, atualmente mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI - pela Universidade Federal de Mato Grosso-PROFEI. E-mail: claudia santos082@gmail.com.

4 Professora Doutora docente na Universidade Federal de Mato Grosso (sebastiana.souza@ufmt.br). Artigo apresentado e publicado nos anais do Seminário de Educação da Universidade Federal De Mato Grosso <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2023/>.

disseminação de redes sociais, e a constante evolução de tecnologias interativas trouxeram novas dimensões para o letramento, exigindo uma compreensão mais ampla e sofisticada das estratégias de leitura e interpretação visual.

No cenário atual, a crescente digitalização da informação e a proliferação de dispositivos eletrônicos trouxeram consigo uma avalanche de dados e estímulos visuais. Imagens, gráficos, vídeos e infográficos competem pela atenção do público em um ambiente cada vez mais saturado. Isso levanta questões importantes sobre como as pessoas processam e compreendem essas informações visuais, bem como sobre a capacidade de discernir entre informações confiáveis e conteúdos enganosos ou tendenciosos. (LIMA, D. F. et al, 2023)

Além disso, a interação constante com dispositivos móveis e mídias sociais tem redefinido as práticas de leitura e escrita, promovendo novas formas de expressão, colaboração e participação pública. A capacidade de criar e compartilhar conteúdo visual desafia as normas tradicionais de autoria e produção textual, exigindo um entendimento mais amplo do letramento, que agora abrange não apenas a decodificação de palavras, mas também a alfabetização visual e digital. No entanto, ao mesmo tempo em que a tecnologia digital oferece inúmeras possibilidades para aprimorar a alfabetização visual e a leitura crítica, ela também apresenta desafios, como a disseminação de desinformação, a perda da profundidade na leitura e a dependência excessiva de algoritmos de recomendação que moldam nossas preferências e perspectivas. Esses desafios ressaltam a importância de promover a educação midiática e o pensamento crítico, capacitando as pessoas a navegar com sucesso no ambiente digital. (SOUZA et. al, 2023)

Convém ressaltar que neste artigo busca contribuir para o entendimento dessas complexas interações entre leitura, letramento visual e tecnologia digital. Ao fazê-lo, esperamos não apenas fornecer uma base teórica sólida para a compreensão desses fenômenos, mas também oferecer insights práticos para educadores, pesquisadores, profissionais de comunicação e todos aqueles que desejam participar plenamente da sociedade da informação do século XXI. Através da análise crítica e da reflexão sobre as implicações dessa intersecção, podemos avançar na promoção de cidadãos informados, críticos e capazes de aproveitar plenamente os benefícios da era digital.

Ainda, no decorrer deste artigo, serão explorados estudos de caso, análises de pesquisas recentes e uma revisão crítica da literatura existente, a fim de fornecer uma visão abrangente do tema. Acreditamos que, ao compreender melhor as dinâmicas da leitura e do letramento visual mediado pela tecnologia digital, podemos nos preparar de maneira mais eficaz para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que essa revolução informacional nos oferece.

Contextualização do Letramento Visual e Digital

O letramento visual e digital desempenha um papel de destaque em nossas vidas, moldando a forma como interagimos com o vasto espectro de informações disponíveis na era digital. É fundamental, antes de adentrar na análise aprofundada desses conceitos, compreender suas definições e entender a evolução que levou à sua consolidação como componentes cruciais do nosso cotidiano. (CREPALDI, 2019)

O letramento visual refere-se à habilidade de compreender, interpretar e criar significados por meio de imagens, gráficos, símbolos e outros elementos visuais. Envolve a capacidade de decodificar informações visuais e, igualmente importante, de reconhecer como as imagens são usadas para persuadir, informar ou expressar ideias. A crescente predominância de conteúdos visuais em mídias sociais, sites, aplicativos e publicações torna o letramento visual uma competência essencial para a compreensão efetiva do mundo digital.

Por sua vez, o letramento digital vai além do simples uso da tecnologia. Ele envolve a capacidade de ler, escrever e participar ativamente na sociedade da informação, utilizando as ferramentas digitais disponíveis. Isso inclui não apenas a habilidade de navegar na internet, mas também a compreensão dos códigos, normas e protocolos que regem o ambiente digital. O letramento digital é essencial para a participação cívica, o acesso a oportunidades de educação e trabalho, e a comunicação eficaz em um mundo cada vez mais conectado. (DE SOUZA DAMASCENO, 2023)

Essa transformação não apenas revolucionou a forma como nos informamos e nos comunicamos, mas também redefiniu os conceitos tradicionais de alfabetização. O letramento visual e digital emergiu como respostas à necessidade de decifrar e compreender a linguagem digital e a infinidade de mensagens visuais que nos cercam.

A importância desses tipos de letramento é inegável. Em um mundo onde a imagem e o texto digital são veículos predominantes de informação e expressão, o letramento visual e digital tornaram-se habilidades essenciais para a cidadania e o sucesso em um ambiente cada vez mais digitalizado. (JACINTO et. al, 2023)

No contexto atual, a importância do letramento visual e digital vai além do âmbito pessoal, estendendo-se para a esfera educacional e profissional. Nas escolas, educadores são desafiados a incorporar estratégias que desenvolvam o letramento visual e digital em seus currículos, preparando os alunos para um mundo onde a capacidade de ler e interpretar informações visuais é tão vital quanto a habilidade de compreender textos escritos.

O letramento visual e digital se tornaram competências essenciais em um mundo profundamente marcado pela tecnologia. Compreender sua evolução

e importância é fundamental para navegarmos com sucesso na sociedade da informação atual, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar plenamente e prosperar em um ambiente cada vez mais digitalizado (ALMEIDA, 2023). Nos próximos tópicos deste artigo, aprofundaremos a discussão sobre como a tecnologia digital está transformando nossas práticas de leitura e letramento visual, bem como os desafios e oportunidades que essa transformação apresenta.

Impacto da Tecnologia Digital na Leitura

A tecnologia digital exerce um impacto profundo e multifacetado na prática de leitura, remodelando a forma como interagimos com os textos e a informação. Essas transformações são palpáveis em diversos aspectos:

Primeiramente, a tecnologia digital ampliou consideravelmente as opções de leitura disponíveis. A transição de textos impressos para formatos digitais, como e-books e audiobooks, proporcionou maior acessibilidade e mobilidade, permitindo que os leitores escolham o formato que melhor atenda às suas preferências e necessidades. Isso não apenas facilitou o acesso à leitura, mas também diversificou as formas de engajamento com o conteúdo literário.

Além disso, o crescimento exponencial de conteúdo multimídia na internet revolucionou a maneira como consumimos informações. Os recursos visuais, como vídeos explicativos, infográficos interativos e gráficos dinâmicos, tornaram-se parte integrante da experiência de leitura online. Esses elementos visuais complementam o texto escrito, tornando a informação mais acessível e fácil de assimilar. No entanto, também apresentam desafios relacionados à interpretação precisa, uma vez que a leitura de imagens e gráficos requer habilidades específicas de letramento visual. (DE SOUZA, 2021)

A leitura digital trouxe consigo desafios e oportunidades singulares. Por um lado, a facilidade de acesso a uma infinidade de informações na internet pode resultar em uma leitura mais superficial e fragmentada, em contraste com a leitura linear e profunda de textos impressos. A constante interrupção por notificações, a multitarefa e a tendência de “pular” rapidamente de um tópico a outro podem prejudicar a capacidade de concentração e compreensão. Esses são desafios importantes que os leitores digitais enfrentam.

No entanto, a leitura digital também oferece oportunidades para uma interação mais ativa com o conteúdo. Recursos como links hipertextuais permitem explorar conexões entre informações, aprofundar pesquisas e acessar uma variedade de perspectivas sobre um tópico. As mídias sociais proporcionam um espaço para a discussão e compartilhamento de leituras, enriquecendo a experiência de leitura com perspectivas diversas.

A transformação da leitura mediada pela tecnologia digital não é apenas uma mudança na forma, mas também no conteúdo. A disseminação de notícias

e informações online trouxe à tona desafios relacionados à confiabilidade e à veracidade das fontes. A capacidade de discernir informações confiáveis de conteúdos enganosos tornou-se uma habilidade crítica em um ambiente saturado de informações. (BACKES, 2023)

Neste cenário, é essencial compreender as transformações na prática de leitura causadas pela tecnologia digital e considerar como educadores, pesquisadores e leitores em geral podem aproveitar as oportunidades e enfrentar os desafios que esse novo paradigma traz.

À medida que o mundo digital continua a se expandir, o impacto na prática de leitura também se torna mais complexo. A convergência de mídias e a hibridização de conteúdos são características marcantes da leitura contemporânea. Por exemplo, as narrativas transmídia combinam elementos textuais, visuais e interativos para criar experiências de leitura imersivas que transcendem as fronteiras tradicionais dos formatos. (DE SOUZA, 2020)

A acessibilidade é outra dimensão importante do impacto da tecnologia digital na leitura. A digitalização de bibliotecas e acervos tornou possível o acesso a uma vasta quantidade de material literário e acadêmico de qualquer lugar do mundo. Essa democratização do acesso à informação é uma conquista notável, diminuindo barreiras geográficas e econômicas para a leitura.

Ela está intrinsecamente ligada às mudanças nas estratégias cognitivas que os leitores empregam ao lidar com informações digitais. Os estudos demonstram que a leitura na tela do computador, tablet ou smartphone é frequentemente mais rápida e superficial do que a leitura de textos impressos. A presença de distrações, como links, anúncios e mídias sociais, pode fragmentar a atenção do leitor e afetar a compreensão profunda. (DE OLIVEIRA CARVALHO, 2020)

Isso nos leva a um ponto crítico de discussão: a necessidade de desenvolver estratégias de leitura digital eficazes e promover o pensamento crítico diante da abundância de informações online. O leitor digital deve ser capaz de avaliar a confiabilidade das fontes, identificar viés ideológico e discernir entre informação de qualidade e desinformação.

As oportunidades e desafios da leitura digital exigem uma abordagem educacional abrangente. Os educadores têm a responsabilidade de preparar os alunos para uma era onde a leitura digital é onipresente, promovendo habilidades de letramento digital e visual desde as fases iniciais da educação. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de competências básicas, como a busca e avaliação de informações online, mas também a promoção do pensamento crítico e ético no uso da tecnologia digital. Nesse contexto, o letramento digital e visual desempenha um papel central na capacitação dos leitores para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da era digital. (SCHERRER, 2020)

LEITURA E LETRAMENTO VISUAL EM AMBIENTES DIGITAIS

Neste tópico, iremos aprofundar nossa compreensão sobre a interação entre leitura, letramento visual e tecnologia digital. A era da informação digital trouxe consigo uma profusão de dispositivos eletrônicos, desde smartphones a tablets e computadores, que se tornaram as principais ferramentas para a leitura e a busca por informações. Abaixo, exploraremos os principais aspectos desse contexto:

- **Análise de práticas de leitura em dispositivos eletrônicos:** A migração da leitura de suportes físicos para o ambiente digital trouxe mudanças significativas nas práticas de leitura. Livros físicos foram gradualmente substituídos por e-books, e os leitores passaram a acessar notícias, artigos acadêmicos e conteúdo literário por meio de dispositivos eletrônicos. Isso levanta questões sobre como as pessoas adaptam suas estratégias de leitura em telas, como o uso de marcações e anotações digitais, e como a portabilidade desses dispositivos influencia o acesso e o consumo de conteúdo.

- **Exploração do papel das imagens, vídeos e infográficos:** Em um ambiente digital, o texto escrito não é mais o único meio de comunicação. Imagens, vídeos, infográficos e outros elementos visuais desempenham um papel crucial na transmissão de informações. A combinação de texto e elementos visuais é comum em sites, redes sociais e aplicativos. Isso levanta questões sobre como os leitores interagem com conteúdos multimídia, como a compreensão de mensagens visuais e a capacidade de decifrar infográficos complexos.

- **Desenvolvimento de habilidades de letramento visual:** O letramento visual é uma competência essencial no ambiente digital. Requer a capacidade de interpretar, criticar e criar conteúdos visuais de maneira eficaz. Os usuários precisam desenvolver habilidades para discernir entre imagens autênticas e manipuladas, avaliar a credibilidade de fontes visuais e interpretar gráficos e diagramas de maneira precisa. Portanto, explorar como as habilidades de letramento visual são adquiridas e aprimoradas em ambientes digitais é fundamental para entender como as pessoas navegam e interagem com informações visuais online. Este tópico enfatiza a importância de reconhecer que a leitura não é mais uma atividade estritamente textual. A tecnologia digital transformou a paisagem da informação, tornando a interação entre texto e elementos visuais uma parte fundamental do letramento contemporâneo. Compreender como as práticas de leitura e as habilidades de letramento visual evoluíram nesse cenário é fundamental para educadores, pesquisadores e profissionais que buscam promover uma participação eficaz na sociedade da informação digital (LIMA, 2019).

A análise das práticas de leitura em dispositivos eletrônicos revela um cenário multifacetado. A portabilidade e a conveniência dos dispositivos móveis permitiram

que os leitores consumissem uma variedade de conteúdos em movimento, reconfigurando a temporalidade e o local de leitura. No entanto, também surgiram desafios relacionados à distração digital e à superficialidade na absorção de informações. As estratégias de leitura em dispositivos eletrônicos estão em constante evolução, exigindo uma adaptação contínua por parte dos leitores.

A incorporação de imagens, vídeos e infográficos como parte integrante do conteúdo digital reforça a importância do letramento visual. Esses elementos visuais são frequentemente usados para transmitir informações de maneira mais acessível e impactante do que o texto puro. A compreensão dessas representações visuais tornou-se uma habilidade crítica, à medida que os leitores são desafiados a interpretar gráficos de dados, infográficos interativos e mídias visuais de diversos tipos. A competência em letramento visual não se limita apenas à interpretação, mas também inclui a capacidade de criar, comunicar e persuadir por meio de elementos visuais (DO AMARAL MEMENTO, 2023).

O desenvolvimento de habilidades de letramento visual em ambientes digitais é uma preocupação central. À medida que as imagens e vídeos se tornam veículos essenciais de informação e comunicação, é necessário um enfoque educacional que promova a alfabetização visual. Isso implica não apenas a capacidade de reconhecer e analisar representações visuais, mas também de discernir entre informações confiáveis e enganosas, especialmente em um contexto de disseminação de fake news e manipulação de imagens.

Em resumo, a leitura e o letramento visual mediados pela tecnologia digital são processos dinâmicos e interconectados. A compreensão desses processos é crucial para se adaptar eficazmente ao ambiente digital em constante evolução. O próximo passo será explorar as complexidades dessas mudanças e seu impacto nas práticas de leitura, no desenvolvimento de habilidades e na educação, visando a promover a literacia informacional e a participação ativa na sociedade digital contemporânea.

A importância do pensamento crítico em relação à mídia

Em um ambiente digital rico em informações, é essencial que os alunos desenvolvam o pensamento crítico para discernir entre fontes confiáveis e informações enganosas. Os educadores podem promover o pensamento crítico ao:

- Incentivar a análise de fontes: Ensinar os alunos a questionar as fontes de informação, considerar vies e avaliar a credibilidade.
- Promover a avaliação de conteúdo multimídia: Examinar como imagens, vídeos e infográficos são usados para persuadir ou manipular.
- Abordar questões de desinformação: Discutir exemplos de fake news e métodos para identificá-los.

Experiências e boas práticas educacionais

Compartilhar experiências bem-sucedidas de integração do letramento digital e visual na educação pode inspirar outros educadores. Exemplos de boas práticas incluem:

- Projetos interdisciplinares que envolvem criação de conteúdo digital e análise crítica.
- Colaborações com especialistas em mídia e tecnologia para enriquecer o currículo.
- Uso de plataformas de aprendizado online que incentivam a participação ativa dos alunos.
- Abordagens inovadoras, como realidade virtual e gamificação, para envolver os alunos de maneira eficaz.

No contexto atual, a promoção do letramento digital e visual não é apenas uma necessidade, mas também uma oportunidade para enriquecer o processo educacional e capacitar os alunos a se tornarem cidadãos informados e críticos em um mundo digital em constante evolução. (SOUZA et. al, 2023)

Continuando, é fundamental destacar que a educação para o letramento digital e visual não se limita apenas ao ambiente escolar. As famílias também desempenham um papel vital na formação de crianças e jovens como consumidores conscientes de mídia e usuários responsáveis pela tecnologia. Programas de conscientização e orientação para os pais podem ajudar a construir uma comunidade de apoio em torno do desenvolvimento dessas habilidades.

Além disso, a formação de educadores é uma peça-chave nesse processo. Os professores precisam receber treinamento contínuo para se manterem atualizados sobre as últimas tendências tecnológicas e desenvolverem as habilidades necessárias para orientar os alunos de forma eficaz no uso crítico da tecnologia e na interpretação de informações visuais.

Outro aspecto importante é a adaptação constante das práticas educacionais às mudanças no cenário digital. À medida que novas tecnologias e formas de comunicação emergem, os educadores precisam estar preparados para incorporá-las ao currículo de maneira eficaz, mantendo o foco na promoção do pensamento crítico e do letramento. (SOUZA et. al, 2023)

Em resumo, a promoção do letramento digital e visual é um desafio contínuo e crucial no contexto da sociedade da informação. Educadores, famílias e a sociedade em geral desempenham papéis complementares na formação de indivíduos capazes de navegar com sucesso no oceano de informações digitais, discernir a verdade da desinformação e usar a tecnologia de maneira ética e construtiva. À medida que avançamos neste século digital, a educação continuará a ser um elemento fundamental para capacitar as gerações futuras a prosperar em um mundo cada vez mais digital e visual (FERREIRA et. al, 2023).

CONCLUSÃO

O advento da tecnologia digital transformou profundamente a forma como interagimos com informações e mídia, exigindo uma adaptação crucial nas práticas de leitura e letramento visual. Neste artigo, exploramos as complexas interações entre leitura, letramento visual e tecnologia digital, destacando a importância dessas habilidades em um mundo cada vez mais digitalizado.

Ficou claro que a promoção do letramento digital e visual não é apenas uma questão educacional, mas também uma necessidade social. A capacidade de ler criticamente, analisar informações visuais e discernir fontes confiáveis de desinformação é fundamental para o exercício da cidadania e a tomada de decisões informadas em uma sociedade democrática.

Educadores desempenham um papel central na formação de alunos capazes de navegar com sucesso no ambiente digital e visual. Estratégias que integram a tecnologia de maneira eficaz, desenvolvem o pensamento crítico e promovem a criatividade são essenciais para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

No entanto, o letramento digital e visual não se limita ao ambiente escolar. A colaboração entre escolas, famílias e a sociedade em geral é crucial para criar um ecossistema de apoio que estimule a educação mediática, a ética digital e a responsabilidade online.

Em um cenário em constante evolução, a educação para o letramento digital e visual deve ser flexível e adaptável. À medida que novas tecnologias emergem, os educadores e a sociedade como um todo devem estar preparados para se ajustar e continuar promovendo habilidades críticas.

Em última análise, a capacidade de ler e compreender informações visuais em um mundo mediado pela tecnologia é uma competência essencial que capacita os indivíduos a participar plenamente da sociedade contemporânea. Portanto, é imperativo que continuemos a investir na promoção do letramento digital e visual, preparando as gerações futuras para um futuro digital complexo e desafiador, onde a busca pela verdade e o discernimento serão habilidades cruciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

BACKES, Luciana; BOIT, Érica Cecília Noronha da; JULIANO, Kátia Renata Quinteiro. Alfabetização mediada por tecnologias: a constituição de multiletramentos na educação básica [capítulo de livro]. 2023.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; FOFONCA, Eduardo; GALKOWSKI, Andrei Rafael. Tecnologias e letramento visual com stop motion na educação básica: Experiências metodológicas com cartas narrativas. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 3, p. 1531-1545, 2020.

CREPALDI, Nilza Pereira; DOS SANTOS, Annie Rose. Letramento digital: uma prática de leitura pelo Google Classroom no Ensino Fundamental II. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 42-69, 2019.

DE OLIVEIRA CARVALHO, Guido. Eventos de letramento acadêmico-digital nas práticas de leitura e escrita acadêmicas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020.

DE SOUZA DAMASCENO, Márcia. Digital reading of literary works in comics format during the COVID-19 pandemic. **Dataset Reports**, v. 2, n. 1, 2023.

DE SOUZA, Francisco Alexandre Sobreira; LIMA, Ana Maria Pereira. As potencialidades do livro didático de português para o letramento visual crítico em sala de aula. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 237-250, 2020.

DE SOUZA, Tatiane Nunes et al. Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam. 2021.

DO AMARAL MEMENTO, Rosangela Adriana; DE PAULA VIEIRA, Mauriceia Silva. AS POTENCIALIDADES DO WATTPAD PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. e16987-e16987, 2023.

FERREIRA, Silvia Goulart; GOULART, Líbia Kicela; PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. CAMINHOS PARA UM ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 11, p. 459-483, 2022.

JACINTO, Carlos Antonio; DA SILVA WINGLER, Silvani. ENSINO-APRENDIZAGEM DE SURDOS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO PANDÊMICO: RELATOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. **Revista Scias Língua de Sinais**, v. 2, n. 1, p. 35-52, 2023.

LIMA, D. F. et al. O letramento visual no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: uma proposta de atividade em língua inglesa para o ensino fundamental I. 2023.

LIMA, Francisco Renato. Tecnologias digitais da informação e comunicação na alfabetização e letramento dos pueri digitais: práticas leitoras na tenra idade. **Revista Informação em Cultura, Qualis Capes B2**, v. 1, n. 2, p. 132-155, 2019.

SCHERRER, Lara. Contribuições da gramática do design visual para o ensino da leitura: sinalizações apontadas pela análise de uma campanha

educativa. **Devir Educação**, p. 202-224, 2020.

SILVA, Leiliane de Vasconcelos. Multimodalidade e letramento visual: análises de composições multimodais instrucionais no material didático para EAD. 2019.

SOUZA, Tatiane Nunes; DE ASSIS FERREIRA, Andreia. O papel mediador das tecnologias para os letramentos: produção e consumo de fotografias digitais. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, n. 14, 2022.

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE CHOCOLATE OU COMO PRODUZIR BONS SURDOS: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E PROFESSORES OUVINTES

Ivo Dias Alves¹

Maria Sylvia de Souza Vitalle²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a questão central é a análise das interações entre alunos surdos e professores ouvintes, com foco no discurso e nas práticas utilizadas pelos professores na construção da identidade dos alunos surdos.

No ano de 2006, o primeiro autor realizou um estudo de campo de um mês, acompanhando duas professoras e um grupo de nove alunos da 1ª série do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Educação Especial na Zona Oeste de São Paulo. O trabalho de campo consistiu em observações em sala de aula e em todos os espaços de interação dos participantes durante duas semanas em maio de 2006. As observações foram registradas em um diário de campo, com anotações sobre as ocorrências relevantes para o estudo.

O título do trabalho, “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, é uma alusão ao filme de Tim Burton. Nele, o personagem principal, Willy Wonka, representado pelo ator Johnny Depp, buscava por um herdeiro de bom caráter e com bom coração para assumir sua fábrica. A figura de Willy Wonka serve como metáfora para explorar como os sujeitos interagem por meio da linguagem, se apropriam de conhecimentos e internalizam modos de agir e funções sociais para interpretarem a identidade de outro indivíduo.

1 Sociólogo e Educomunicador, Doutor e Mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pesquisador vinculado ao Laboratório de Estudos Socioantropológicos sobre Tecnologias da Vida (Labirinto/Unicamp). E-mail: ivodalves@gmail.com.

2 Doutora em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Profa. Adjunto Dra e Chefe do Setor de Medicina do Adolescente da UNIFESP, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência da UNIFESP. E-mail: sylviavitalle@gmail.br.

A comunicação é fundamental para a vida em sociedade e se dá por meio de diversos signos (orais, gestuais, escritos). A interação e a construção de significados por meio desses signos moldam a história dos grupos sociais.

A falta de domínio de uma linguagem comum entre surdos e ouvintes dificulta, e até mesmo impede, a interação, a comunicação e a construção de conhecimentos. A linguagem, portanto, desempenha papel crucial no processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Então, como se dão as interações dialógicas e as trocas entre alunos surdos e a escola, onde todos os funcionários e professores são ouvintes? Nesse sentido, também é pertinente questionar como tem sido a inserção dos alunos surdos na escola e se essa inserção tem garantido a escolarização dessas crianças. Através da análise etnográfica, buscou-se compreender o papel das professoras ouvintes em uma escola para alunos surdos, onde muitas crianças chegam sem conhecimentos prévios e são influenciadas pelo estigma na construção de sua identidade – ou na “construção de bons surdos”.

Goffman(1988) ao analisar a produção social, concentrou-se na observação do que ele chama vivências sociais habituais. Sua escolha metodológica permitiu que estudasse as interações entre os agentes sociais buscando extrair, dessa forma, as regras sociais que controlam as relações cotidianas.

A organização social é entendida como consequência das interações sociais dos indivíduos ocupados tanto com a mudança, quanto com o manejo das impressões e com a forma pela qual o comportamento é percebido pelos demais. A partir dessas interações, constitui-se a identidade dos indivíduos, que é feita de forma múltipla e contingente, baseada nas relações estabelecidas.

Goffman compreende identidade como produto social, ou seja, não pode ser concebida por meio de atributos essenciais, mas unicamente ocasionais. O autor aponta que existem três ideias no conceito de identidade.

Primeiramente, a ideia implícita na noção de “unicidade” como “marca positiva” ou de “apoio à identidade”, que é exemplificada pelo autor como “[...] a imagem fotográfica do indivíduo na mente dos outros ou o conhecimento de seu lugar específico em determinada rede de parentesco” (Goffman, 1988, p. 66). Somente uma pessoa pode se encaixar nessas imagens no passado, presente e futuro.

A segunda ideia trazida pelo autor é a noção de que muitos fatos da vida de um indivíduo são idênticos a outros indivíduos, porém “[...] o conjunto de fatos conhecidos sobre uma pessoa íntima não se encontra combinando em nenhuma outra pessoa no mundo, sendo este um recurso adicional para diferenciá-la positivamente de qualquer outra pessoa” (Goffman, 1988, p. 66 e 67).

A terceira ideia é algo que diferencia um indivíduo do outro “[...] na essência de seu ser, um aspecto geral e central dele, que o torna diferente, não só

no que se refere à sua identificação, daqueles que são muito parecidos com ele” (GOFFMAN, 1988, p. 67).

Dessa forma, a noção de identidade considera as “marcas de apoio à identidade” e a combinação única de fatos da história de vida, que, incorporados ao indivíduo, acabam por formar a sua identidade. Assim, o indivíduo pode ser distinguido dos outros e, em torno da diferenciação, constroi-se uma história contínua e única de vivências sociais. O papel do outro é fundamental na constituição da identidade porque a observação das “marcas de apoio” e a percepção da combinação única dos fatos de vida são realizadas pelos meios sociais. Isso remete à ideia de que a identidade se manifesta como desdobramento de múltiplas determinações a que o indivíduo está sujeito.

DESENVOLVIMENTO

Você é surdo ou ouvinte?

Cheguei ao campo no dia 23 de maio de 2006, iniciando uma semana de observação e interação diária com o grupo. Embora não dominasse a Língua Brasileira de Sinais (Libras), havia cursado algumas aulas com a professora [S.L], do Núcleo de Antropologia Urbana (NAU)³, alguns meses antes.

No primeiro dia, cheguei à escola por volta das 12h25. Entrei no pátio e pedi para falar com a professora [I]. Ela pediu para esperar por alguns minutos, então aproveitei para observar algumas crianças e o quanto eram barulhentas: não paravam de correr pelo corredor, brincar e interagir.

Encontrei a professora [I] e seus alunos, [F], [P] e [D]. Os alunos [F] e [P] demonstraram curiosidade sobre minha condição auditiva, perguntando se eu era surdo ou ouvinte. Respondi que eu era ouvinte. Ao responder que era ouvinte, as crianças continuaram fazendo perguntas. Percebendo minha dificuldade em compreendê-las, a professora [I] perguntou em Libras: “Ele não disse que era ouvinte?”

Nesse momento, senti-me um pouco perdido, tanto por não entender a linguagem das crianças quanto por não saber como me comportar nesse novo ambiente. Lembrei-me então de uma passagem de Vagner Gonçalves da Silva, que descreve a complexidade da inserção do antropólogo em um campo de pesquisa:

3 O núcleo é vinculado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Nele, há um grupo que estuda a “comunidade surda”, composto por pesquisadores de vários níveis de graduação da Linguística e das Ciências Sociais (em especial, a Antropologia), coordenado pelo antropólogo e professor Dr. José Guilherme Magnani.

A chegada do antropólogo (ao terreiro)⁴ para realizar uma pesquisa é um momento delicado e decisivo e implica certas dificuldades ou idiossincrasias desse campo com as quais é preciso saber lidar. Algumas delas relacionam-se ao maior ou menor domínio que ele tem das regras básicas de relacionamento do grupo [...]. Nesse sentido, as elaborações antropológicas resultam, entre outras coisas, dos constrangimentos da inserção do antropólogo no campo e do encontro com determinados tipos de informantes e interlocutores” (Silva, 2010, p. 37-41).

A professora [I], eu e seus três alunos nos dirigimos a outra sala, onde encontramos a professora [L] com mais seis alunos. Sentei-me na última carteira e observei a aula. Antes de descrever a aula, gostaria de destacar a peculiaridade da sala. Diferente das salas habitualmente usadas para alunos de primeira série, aquela era pequena, chegando a, aproximadamente, metade de uma sala de aula em uma escola convencional da rede pública. A sala era quadrada e, no canto superior, ao lado da janela, estava a mesa da professora. Ao lado, havia uma lousa que tomava toda a parede de cima para baixo. No fundo da sala, ficava o armário com materiais e, no meio da sala, ficavam as mesas das crianças. As carteiras eram modelos universitários no número exato de alunos (seis) da turma da professora [L]. Eu, [P], [D], [F] e a professora [I] saímos para pegar uma carteira para cada um de nós.

UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA

Segundo Cohn (2005, p. 41), a escola “também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como ator social importante e relevante [...] as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentido e atuam sobre o que vivenciam”. Com esse pensamento, analisei o ambiente e as interações em sala de aula.

Na lousa estava o seguinte texto:

“Hoje é dia 23 de maio de 2006” terça-feira.

Hoje está frio, e está chovendo.

Volpi

Volpi era um pintor (desenho de um pincel). Ele nasceu na Itália.

Volpi pintava casas (desenho de uma casa), árvores (desenho de uma árvore), bandeiras (desenho de uma bandeira), janelas (desenho de uma janela), brinquedos e portas (desenhos de bandeiras e portas).”

Depois que a professora passou o texto, ela perguntou quem era Volpi, o que ele fazia e onde ele nasceu, as crianças respondiam de acordo com o que

4 O livro do antropólogo Vagner Gonçalves da Silva revela, em sua pesquisa etnográfica, o universo polifônico criado no diálogo entre o antropólogo e o grupo estudado.

observavam na lousa. Toda a explicação era passada em libras, mas, por causa da minha presença, a professora também explicava em português.

A professora [L] comentou que a aula era destinada a ensinar formas geométricas. Percebi que, nesse primeiro dia, as crianças estavam um pouco tímidas com a minha presença.

Para os alunos conversarem uns com os outros, eles levantavam das carteiras e iam cutucar o amigo. De certa maneira, tiravam a atenção até mesmo dos colegas com os quais não estavam conversando.

Na hora do intervalo desse primeiro dia, fiquei junto às professoras. Não me senti à vontade para descer até o pátio. Era muito interessante o local em que as professoras lanchavam: uma mesa no meio do corredor. O papo das professoras estava relacionado à última greve e a algumas desavenças entre elas (que eu não pude compreender exatamente).

Voltando do intervalo, já durante a aula, pedi para a professora apresentar os seus alunos. [I], um pouco sem jeito, falou: “Nossa! Que falta de educação a nossa!”

E a professora [L] complementou, com risos: “O que o estagiário vai pensar da gente? Não coloca isso no relatório!”

A professora [I] foi à frente da sala e falou que eles iriam se apresentar da seguinte maneira: primeiramente, falar o nome e, em seguida, a idade e o sinal.

O primeiro foi o [BM], que tinha 10 anos e cujo sinal era um B na bochecha (porque ele era gordinho); a segunda foi a [A], que também tinha 10 anos e cujo sinal é um A na bochecha (porque ela também é gordinha); a terceira foi a [J], que tem 13 anos, mas cujo sinal, infelizmente, eu não me recordo; o quarto foi o [H], que tem 10 anos e cujo sinal é a letra H (fazendo um gesto para trás no topetinho). Quando [H] estava se apresentando, a professora [I] interrompeu e perguntou: “Esse não é o seu sinal?!”

Ele respondeu que sua mãe havia mudado o sinal dele, e ele gostou. Diante disso, a professora comentou: “Vou falar para sua mãe ficar três meses com vocês para ensinar os sinais!”

Foi um dos únicos momentos em que vi a professora um pouco brava com as crianças. Voltamos às apresentações. Veio o [W], que tem 10 anos e cujo sinal, também por ser gordinho, é um W na bochecha; logo após veio o [M], cujo sinal é o M também no topetinho; o sétimo a se apresentar foi o [D], de sete anos e cujo sinal é o D passando a mão do lado direito da cabeça; o próximo foi o [P], que tem sete anos, mas cujo sinal também não me recordo; depois, veio a [F], de 7 anos e cujo sinal não me recordo. Essa garota não sabia soletrar o seu nome, então ela soletrava Freud. A professora [I] até brincou falando: “Acho que a [F] é a reencarnação do Freud, porque é sempre assim...” E completou: “Brincadeira! Ela, além de surda, tem também deficiência mental (DM) leve e foi introduzida na Libras muito tarde.”

Após isso, [B.Z] se apresentou: ele tem nove anos, o seu sinal é um B fazendo um contorno no lado direito da cabeça. A professora [I] comentou um caso interessante sobre esse garoto: “Quando [B] chegou à escola, ele falava que o seu nome era Rafael, então procurava esse nome na lista e não achava; também procurei em outra turma e não encontrava. Até que chamei a mãe dele e ela relatou que o [B] tinha trocado o seu nome com um colega no outro colégio em que estudou, e os pais deixaram. A professora [I] falou que foi muito difícil explicar para ele que não podemos trocar de nome dessa maneira com os colegas, e ainda levou um tempo para ele se apresentar com o seu verdadeiro nome.

A sala da professora [I] era constituída por crianças acima de seis anos que não sabiam Libras. Faziam parte [F], [P] e [D]. Esses dois últimos eram bem espertos e dominavam muito bem a Libras, apesar de ser observado que, nessa fase, a conversação e a escrita são bem limitadas.

Chegou, então, a minha vez de me apresentar. Soletrei meu nome e, como determinado pela professora, digitei-o também. Falei a minha idade, mostrei o meu sinal e expliquei com a ajuda das professoras como o recebi⁵. Eles não gostaram do sinal e quiseram me “batizar”. Fiquei parado na frente da sala, e eles começaram a me olhar para achar alguma coisa que chamasse a atenção deles. Como já era esperado, o meu sinal ficou sendo a letra I, passando o dedo mínimo duas vezes pelo meu cavanhaque.

A professora [I] perguntou para eles: “Ninguém quer fazer perguntas para o Ivo?”

Começaram a fazer perguntas, às quais eu tentava responder com a minha limitação em Libras. Eram perguntas simples, como se eu namorava ou era casado, se gostava de chocolate e de doce.... As perguntas se repetiam várias vezes, sempre sobre assuntos parecidos, como comida, ou família, por exemplo. Ganhei a confiança quando perguntaram para que time eu torcia. Ao responder com a letra C no lado esquerdo do peito (o sinal de Corinthians), eles ficaram eufóricos. Assim, a aula terminou.

No dia seguinte, cheguei à escola e quem me recepcionou foi uma das cinco inspetoras que trabalham naquele horário. Ela me informou que a professora [L] iria se atrasar um pouco, por isso ela estava com os alunos da professora no pátio. Eles estavam brincando com alguns jogos, enquanto eu conversava com a inspetora. Houve um momento em que ela pediu para eu ficar com as crianças para ela ir almoçar. Meio sem graça, aceitei. Foi um pouco difícil, porque as crianças queriam conversar, e eu fiquei sem saber o que fazer. Fingi que estava escrevendo, e eles, bem curiosos, vieram ver o que era.

5 Há três anos fiz um trabalho de “estranhamento” nessa mesma escola e, quando estava na sala, um aluno pediu para a professora me dar um sinal. Naquela ocasião, a professora me explicou que, quando os surdos querem dar o sinal para alguém é quando eles gostam da pessoa e a “aceitam”.

Estavam comigo os alunos [BM], [BZ], [J] e [A]. Como não entendia o que eles queriam falar, dei o meu caderno para eles, que começaram a escrever o nome e fazer desenho. [B.M] fez algumas brincadeiras, como se esconder para sair de perto, e eu falava “não”; depois, o [BZ] e a [A] ficaram na mesa jogando uma espécie de monta-palavras; pouco depois, chegou outro aluno, com o qual [BZ] começou a implicar falando que iria pegá-lo lá fora.

Diferente do dia anterior, essa experiência de ficar com eles sem as professoras não me fez sentir excluído, pois, mesmo sendo limitada a minha comunicação em Libras, estávamos nos entendendo.

Observei que as crianças surdas são mais acessíveis e receptivas, diferentes dos adolescentes surdos com os quais eu havia me relacionado na pesquisa anterior. Além disso, são muito curiosas. Continuei com os quatro alunos, mas não pude deixar de observar as crianças menores (de 4 a 6 anos), que estudam na escola para iniciar a aquisição de Libras antes de aprender a escrever e ler em português. Elas eram bem-comportadas. Pareciam assustadas com pessoas diferentes, mas também bem curiosas. Respeitavam a professora a tal ponto que, onde ela as colocava, ficavam até que as chamasse de volta. Nesse momento, a professora [L] chegou e nós, com os alunos, fomos para a sala de aula.

Às sextas-feiras, na escola, as professoras selecionam um filme e faziam uma espécie de “sessão pipoca”, para também interagirem com todas as salas. Chegando lá, a professora [L] chamou as crianças para irem à sala de vídeo. Estavam ajeitando os menores, sentados na frente, e os maiores, sentados atrás, quando chegou uma professora com um saco bem grande cheio de saquinhos menores de pipoca doce, e começou a distribuí-los. A professora. [L] falou que toda sexta-feira elas passavam um filme para as crianças. Nesse dia, o filme escolhido foi “A fantástica fábrica de chocolate”⁶.

Era muito interessante ver as crianças assistindo. Uma professora ficava do lado da televisão traduzindo as falas dos atores, mas a tradução não era literal. Houve uma passagem no filme em que Charlie, o menino pobre, encontrou o bilhete premiado em uma doceria e ficou muito feliz, e as pessoas começaram a oferecer dinheiro, mas o dono da loja falou para ele ir para casa, já que o bilhete era dele, e não parasse enquanto não chegasse. Foi o que o menino fez. Ao chegar, o menino falou para os seus pais e avós que não iria ficar com o bilhete, porque uma mulher ofereceu um bom dinheiro para ele; como o pai

6 Sinopse de “A fantástica fábrica de chocolate”: O aclamado diretor Tim Burton agrega toda sua criatividade para o clássico “A fantástica fábrica de chocolate”, de Roald Dahl. A história gira em torno de um excêntrico proprietário da fábrica de chocolate Willy Wonka (Johnny Depp) e do menino pobre de bom coração Charlie (Freddie Highmore). Há muito tempo afastado de sua família, Wonka promove um concurso para escolher um herdeiro para seu império de doces. Cinco crianças, entre elas Charlie, encontram os bilhetes dourados nas barras de chocolate Wonka e ganham uma visita à lendária fábrica.

estava desempregado, eles precisavam desse dinheiro. A professora olhou para nós e falou: “Eu não vou falar isso para eles, imagina só que coisa triste.”

Então, ela traduziu da seguinte forma: “O menino não sabia se ia ou se ficava, até que ele decidiu ir”.

Nesse momento, eu comecei a perceber que quase todas as informações que eram passadas para as crianças não eram literais e que sempre existia um modo de amenizar ou repreender algo, de forma que ficava explícito que havia uma diferença entre ser um surdo bom ou um surdo ruim.

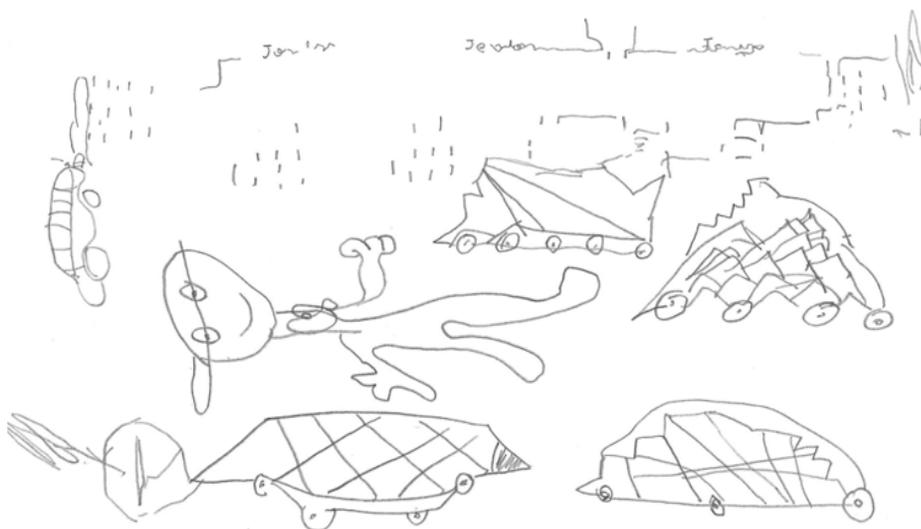
Pude estabelecer um paralelo entre o filme a que assisti na escola (no qual o personagem Willy Wonka estava em busca de uma criança boa e de princípios para assumir o seu lugar na fábrica de chocolate) e alguns desenhos que pedi para três crianças fazerem com a seguinte pergunta: quem era o menino mais legal do filme e por quê?

A representação dos desenhos, conforme figuras 1 e 2, e as falas das crianças expressaram o entendimento de que como o menino era bom, eles também tinham que ser bons, o que corrobora a ideia de Goffman (1988, p. 141) de que “a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade” (Goffman, 1988, p. 141).

Figura 1 – Representação do aluno (1)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2 – Representação do aluno (2)

Fonte: Elaborada pelo autor.

DISCURSO DAS PROFESSORAS OUVINTES SOBRE OS ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE SOCIOANTROPOLÓGICA

Quando se rotula alguém, não se olha para o que a pessoa realmente é ou sente. Nos referimos ao “sujeito surdo” ou “portadores de deficiência auditiva” como rótulos negativos que marcam ou desqualificam esses indivíduos. Essa marca é o que chamamos de estigma. As pessoas estigmatizadas passam a ser reconhecidas pelos seus aspectos negativos; nesse caso, a pessoa surda é vista como “coitada” ou, às vezes, até como “débeis”, associadas a essa marca ou rótulo. Segundo Goffman (1988, p. 13) “[...] Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda nossa sociedade levam ao descrédito”.

O estigma é gerado por desinformação ou até, às vezes, pelas pessoas que convivem e trabalham com os surdos, gerando, assim, preconceito e criando um círculo vicioso de discriminação e exclusão social.

Foi analisado o discurso das professoras da escola, refletindo suas visões a respeito do próprio papel e do papel da escola no desenvolvimento das crianças surdas. O termo “Cultura Surda” é usado como categoria nativa. Para preservar os nomes das entrevistadas, utilizou-se a letra [P] seguida de um número para distingui-las.

Quando questionadas sobre qual o papel do professor na educação de crianças surdas, as entrevistadas responderam:

[P1]: “De interagir, buscar incentivar o aluno e desenvolver as potencialidades que os alunos possuem. A professora é a mediadora e motivadora na busca do conhecimento.”

[P2]: “Trabalhar em conjunto com as demais professoras e equipe da escola, buscando um projeto comum de desenvolvimento para os alunos, famílias e demais professores.”

Aqui, pode-se notar que o trabalho das professoras na educação das crianças surdas vai muito além de ensinar a ler e escrever e da sala de aula, pois considera-se que pode atingir até a família. Segundo Lopes (1997, p. 84), “a qualidade das trocas que estabelecem em um plano visual gestual entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influencia decisivamente na forma de como as crianças surdas, no caso, tornam mais complexos seus pensamentos e processam novas informações”.

Para Skliar (1998 p. 13), “há uma certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso da educação especial, justamente aos alunos especiais. O fracasso é o resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando-se conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a ideia de um mundo homogêneo, compacto sem variações, sem fissuras”. Seguindo a mesma linha, foi perguntado às professoras qual é o papel da escola na educação das crianças, e as respostas foram as seguintes:

[P1]: “Para o aluno surdo, é [*a escola*] quem dá a base, e a explicação dos conceitos e proporciona o desenvolvimento da linguagem. Como o surdo geralmente é filho único em família ouvinte, suas interações são falhas, cabendo à escola descortinar e esclarecer o que ele não tem em casa. A escola permite o acesso ao mundo, à língua e à linguagem”.

[P2]: “Uma importância relativa, a escola consegue colaborar com a educação/formação do cidadão, mas outras agências também têm papel importante, como família, mídia e a sociedade de forma geral.”

[P3]: “Acredito nos surdos e tenho certeza que, se forem bem trabalhados e tiverem acesso à Libras o mais cedo possível, eles se desenvolverão normalmente. Meus alunos são inteligentes, apenas demoram para ter acesso à Libras, por isso estão em processo de desenvolvimento.”

Nesses depoimentos, nota-se que há, de certa forma, algumas divergências sobre o papel da escola na educação de crianças surdas; ainda assim, as professoras voltam para si a responsabilidade de “apresentar o mundo” para essas crianças. É um dado muito curioso que essas crianças já venham estigmatizadas de suas

famílias, e a escola seja o lugar inicial onde elas se identificam com outras crianças também surdas. Esse sinal de identidade, aqueles que lidam com os surdos classificaram como “cultura surda”. Para Santana (2007, p. 46),

“[...] discutir a questão da cultura surda é bem mais complexo. Desse modo, não vale a pena entrar em jogos teóricos como se existe ou não cultura surda (e seu oposto, a cultura ouvinte). Esse tipo de trabalho representaria apenas a ponta do iceberg. Em outra forma, seria preciso entender por que persistem as opiniões a favor da cultura surda e quais as vantagens de adotar e defender essas ideias”.

[P1]: “Cultura surda” é uma maneira diferente de ver o mundo. É enxergar de um jeito “visual”, e não “auditivo”; é dar importância às coisas à sua volta e valorizar esse modo de enxergar. É muito mais que gestos culturais.”

[P2]: “É o jeito surdo de estar no mundo, o jeito do sujeito visual, que opta e necessita de comunicação visual para participar da sociedade em todos seus aspectos, ou seja, direitos, lazer, educação, saúde, etc....”

[P3]: “Creio que a sociedade ainda tem muito que aprender a “aceitar” a marca da diferença do surdo, entender a língua de sinais, a “cultura surda” etc....”

Para Goffman (1988, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para membros de uma dessas categorias”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho não foi fazer uma crítica às práticas pedagógicas utilizadas, mas abrir um debate sobre como se dá a relação das professoras ouvintes com as crianças surdas e apresentar o estigma como uma espécie de armadura, seja para quem estigmatiza ou, muito mais, para o estigmatizado, uma vez que, no embate entre identidade e estigmatização, ocorre uma limitação de papéis sociais.

Assim como Willy Wonka procurava, na sua fábrica de chocolates, alguém virtuoso para substituí-lo, manipulando suas experiências e, de certo ponto, a verdade, o que se nota nesta pesquisa é que, consciente ou inconscientemente, na forma de representação do mundo (papel que muitas vezes fica sobre a responsabilidade da escola), são omitidas certas informações para amenizar o impacto que aquilo pode causar para a criança.

Outro aspecto importante que não se pode ignorar é como o sujeito deixa a sua identidade pessoal e passa a ter uma identidade coletiva, ou seja, como as crianças deixam de ser tratadas pelo nome e passam a ser tratadas como um “surdo” coletivo, com identidade coletiva e não como um indivíduo com

características próprias. Esse traço pode ser melhor representado pela diferença entre as falas a seguir:

- [BZ], você é um menino bagunceiro.
- Você é um surdo bagunceiro.

Ao ser enquadrado, disciplinado, o indivíduo se torna desacreditado, pois todo comportamento é, instantaneamente, associado ao estigma. Toda aprendizagem, ou o que não é aprendido, é ligado ao fato de o indivíduo ser “especial” ou “incluído”.

Como afirma Negraes (2002, p. 18), “a partir disso, em relação à socialização do indivíduo estigmatizado, duas fases iniciais são apontadas. A primeira constitui o momento em que esse indivíduo adquire uma ideia do que é possuir um estigma. A segunda constitui o momento em que esse indivíduo compreende as consequências de possuir tal estigma”.

Assim o que foi demonstrado neste trabalho é que o sujeito (aqui, as professoras ouvintes) vai se constituindo, se completando e, ao mesmo tempo, constituindo o outro com o qual interage (nesse caso, os alunos surdos). Nessa interação, os sujeitos percebem que as conexões que estabelecem com o mundo, embora idiossincráticas, são resultado desse processo.

Na maioria das vezes, os surdos chegam à escola sem saber Libras e, do mesmo modo, sem saber qualquer outra língua oral e escrita. Não são poucos os casos de alunos que chegam às escolas especiais nessa situação. Esse sujeito pode ser uma criança ou um adulto. Na maioria das vezes, usam fragmentos, rudimentos de uma língua.

Tudo o que foi exposto neste texto ajuda a responder ao questionamento inicial que levou a este tema e recorte. Será que, omitindo ou manipulando algumas informações ou algum fato do cotidiano (como no exemplo do filme assistido em campo), é possível amenizar ou formar surdos melhores? O que se demonstra com este trabalho é que, no que diz respeito à esfera simbólica delimitada pelas professoras da escola, com sua didática de ensino, realmente acredita-se que sim. Dessa forma, esse surdo coletivo e perfeito seria nada mais que um modelo criado a partir da relação entre as docentes e seus educandos no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Essa base de apresentação do mundo, fornecida pelas professoras na escola, seria uma etapa possível para a aquisição do conhecimento de mundo.

A partir do momento em que a criança introjeta, a partir da Libras, os conhecimentos que deve ter para enfrentar o seu cotidiano, a esfera simbólica da linguagem deixa de existir e essas crianças podem se desenvolver como todas as demais.

REFERÊNCIAS

COHN, C. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.

DALL'ASEN, T.; PIECZKOWSK, T.M.Z. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, **Corumbá**, v.28, e 0153, p.579-596, 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LOPES, A.S. **Uma leitura sociocultural do estilo atribucional em situações de aprendizagem**. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1997

RAUGUST, M.B.; MARCELLO, F.A. A criança surda como sujeito do olhar: infância e surdez nas pesquisas em educação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, **Corumbá**, v.29, e0154, p. 261-276, 2023.

NEGRAES, M. J. B. **Do desvio à diferença**: considerações sobre a inclusão social da pessoa com diferença. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Sociopsicologia) – Escola de Pós-graduação em Ciências Sociais, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, C. B. A forma visual de entender o mundo: educação para todos. *In: Educação para todos. Revista especial SEED/DEE*. Curitiba: Editora Expediente, 1998.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In: SKLIAR, C. B. (Org.). Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 105-153.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo, n. 369/2011.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: O APOIO A ESTUDANTES COM DISLEXIA E TDAH NO ENEM

Kamila Carvalho de Aguiar Guimarães¹

INTRODUÇÃO

É notório que a partir da década de 90, tem se debatido sobre um Sistema Educacional Inclusivo nas esferas políticas, cultural, social e pedagógica em prol do direito de todos a uma educação de qualidade, o que é garantido na Constituição Federal.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) a dislexia (CID R48 transtorno específico da aprendizagem de origem neurobiológica) é o distúrbio de maior incidência na sala de aula e atinge entre 5% a 17% da população mundial, já o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), afirma que os casos variam entre 5% a 8% a nível mundial, esses dados vem refletindo no cotidiano da sala de aula com relação à aprendizagem e consequentemente nas avaliações de larga escala, não obstante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) .

Diante dos dados apresentados, faz-se necessária a reflexão quanto a importância do uso das Tecnologias Assistivas (TA) como suporte metodológico necessário aos participantes do exame, para que estes usufruam dos direitos quanto ao uso das ferramentas metodológicas como meio para a realização da prova, já que estes quando se tem apoio tecnológico e assistivo estão mais próximos de atingirem os objetivos.

De acordo com o edital nº 30, de 5 de Maio de 2003, publicado no Diário Oficial da União, (ENEM) no item 4.2.1 referente aos atendimentos por solicitação o participante com Dislexia e TDHA deve informar as condições que motivam a participação no exame, como auxílio para leitura, auxílio para a transcrição, tempo adicional, software leitor entre outros, desde que se encaixem na necessidade.

Nesse viés de desafios e superação faz-se necessário estudos relacionados a Tecnologia Assistiva (TA), sendo esta meio de inclusão e autonomia, segundo

¹ Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Federal de Rondônia UNIR.
Professora de Educação Básica E-mail:kamila.guimaraes.unir@gmail.com.

Bersch (2017)“ Num sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha em direção de tornar a vida mais fácil” (p.2) dessa forma, a pesquisa será norteada pela necessidade de investigação quanto ao uso da TA pelos participantes do ENEM no dia da prova, a autora afirma ainda que foi necessário um estudo bibliográfico internacional para a definição do termo TA, para entender a aplicabilidade e ser incluído como política brasileira de inclusão e que a atuação deve ser de equidade.

Dessa forma, a escolha da temática reflete na necessidade da tecnologia assistiva atuar como ferramenta metodológica para os participantes do exame, onde os recursos da TA sejam indispensáveis para o participante do ENEM, uma vez que esses são amparados pela lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) a qual assegura a promoção em condições de igual, os exercícios de direitos e de liberdades fundamentais, visando a inclusão social e a cidadania.

Segundo Martin Luther King Jr “O fim do direito não é abolir nem restringir, mas preservar e ampliar a liberdade”, dessa forma Martin reforça que a ampliação da liberdade se tornará efetiva a partir do momento que a problemática se tornar visível socialmente o que garante uma liberdade ampliada.

Sendo assim, organizamos o capítulo em três etapas: Os direitos dos candidatos ao ENEM que possuem os transtornos de dislexia e TDAH, de acordo com as leis que assiste os mesmos, segunda etapa a importância do ingresso na universidade pela nota do ENEM, uma vez que este é a “porta” para a universidade e por fim caracterização da literatura nacional sobre a educação inclusiva mediada pela tecnologia assistiva.

O Direito do Dislético e do TDHA

A Dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e fluente da palavra, na habilidade de decodificação e soletramento, definição adotada pela International Dyslexia Association, em 2002 (IDA) o TDHA também é considerado um transtorno neurobiológico de causas genéticas, segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA).

Até o ano de 2015, pessoas com dislexia eram atendidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei nº12.146/2015, nesta não mencionava o transtorno específico da aprendizagem que inclui a dislexia, as crianças com estes transtornos eram consideradas como deficientes, hoje o Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) ganha reconhecimento na legislação com a lei nº 14.254, de 30 de Novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia e TDHA. Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações

no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutem na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Nesse sentido o acompanhamento específico direcionado aos transtornos de aprendizagem são assegurados legalmente de acordo com a lei citada, a qual passa a ser incluído como suporte pedagógico que a TA oferece durante a realização da prova do ENEM para participantes com dislexia e TDHA, garantias que devem ser visualizadas pela comunidade em geral o que se torna relevante para a democracia, segundo Goffredo (199, p.67).

Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra-chave para se alcançar a verdadeira democracia. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e social, segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, nesse sentido a inclusão deve ser uma política diária na sala de aula.

A Importância do ENEM

O processo seletivo do ENEM aumentou significativamente desde a sua criação em 1998, sendo este adotado como seletivo pela maioria das universidades para ingresso na graduação, o exame também cresceu em quantidade de inscrições ao longo dos anos, segundo o relatório com o balanço das inscrições de 2014, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), segundo o site Educa Mais Brasil (programa de bolsas de estudo), informou que no ENEM 2023 foram atendidos com TDHA 13.686 e Dislexia 1.135 participantes, o atendimento especializado com participantes com déficit foram o maior número de pedidos aprovados se comparado aos anos anteriores.

Diante da problemática o embasamento teórico será com os seguintes autores:

- Referencial 1: Inclusão na Prática: Estratégias eficazes para a Educação Inclusiva. Rosanna Ramos.
- Referencial 2: Dislexia, avaliação e diferenças de aprendizagem. Gavin Reid e Jennie Guise.
- Referencial 3: Ultrapassando a Barreira do Preconceito. James J. Bauer.
- Referencial 4: Tecnologia Assistiva: Uma prática para a promoção dos direitos humanos. Margarete Terezinha de Andrade Costa.

- Referencial 5: Tecnologia Assistiva: Um itinerário da construção da área no Brasil. Teófilo Galvão Filho
- Referencial 6: Avaliações em Debate. SAEB/ENEM/PROVÃO. Heraldo Marelím Vianna.

Dessa forma, as obras selecionadas nortearão o trabalho de pesquisa, uma vez que estas trarão base teórica para a construção do conhecimento acerca da temática, nas literaturas são abordadas questões relacionadas à inclusão digital, ao preconceito, os direitos humanos como promoção social, diferentes formas de aprendizagem, as tecnologias assistivas, as avaliações de larga escala, entre outros assuntos que permearam o desenvolvimento do projeto, todos os aspectos apresentados são pertinentes a problemática evidenciada na pesquisa a qual dará suporte aos participantes ao ENEM ,portadores da dislexia e do TDHA.

Caracterização da Literatura Brasileira Nacional sobre a Educação Inclusiva, mediada pela TA

Foi a partir da Constituição Federal de 1934 que a educação passou a ser compreendida como um direito gratuito e obrigatório, direitos esses respeitando as diferenças e particularidades de cada pessoa para que esta seja incluída no ambiente escolar , a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais alerta que “uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde” (BRASIL, 1994, p.46) e a Lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

A partir de políticas públicas voltadas para a inclusão, o uso da Tecnologia Assistiva vem sendo discutido e reforçado, como suporte para pessoas com limitações. A Tecnologia Assistiva, segundo, Filho (2009) é “entendida como qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a atividade e a participação da pessoa com deficiência, encontra um forte aliado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).” (p.1) Pessoas com qualquer tipo de comprometimento, graves ou leves, podem realizar atividades, a princípio, fora do seu alcance. Os recursos proporcionam a inclusão e a autonomia dessas pessoas.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Galvão Filho et al., 2009, p. 26).

Já na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para candidatos com dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exige adaptações específicas para que a avaliação ocorra de forma

justa e inclusiva. Este trabalho discute o papel das tecnologias assistivas e das adaptações de prova no apoio a esses candidatos, considerando como principais demandas e a eficácia das disciplinas oferecidas pelo ENEM.

Baseado em uma revisão de literatura e análise de documentos oficiais, assim como pesquisa de campo com candidatos ao ENEM 2024, o estudo busca compreender o impacto das tecnologias assistivas na equidade de condições para esses participantes, para candidatos com distúrbios de aprendizagem, como dislexia e TDAH, as características padrão da prova podem representar desafios significativos.

A dislexia afeta habilidades de leitura e escrita, enquanto o TDAH envolve a atenção e a capacidade de concentração (Brasil, 2023). Para atender esses alunos, o ENEM implementa uma série de adaptações que visam minimizar as barreiras de acessibilidade e proporcionar uma experiência de avaliação mais justa. Tecnologias Assistivas e Adaptações no ENEM.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os candidatos com dislexia e TDAH têm acesso a tecnologias e serviços especializados, mediante comprovação diagnóstica (INEP, 2023). As principais adaptações incluem: Uso de Fontes Adaptadas Estudos indicam que fontes específicas, como a OpenDyslexic, facilitam a leitura para indivíduos com dislexia, pois geram a confusão de letras e melhoram a fluência de leitura (Rodrigues e Silva, 2021).

No ENEM, os candidatos com dislexia podem solicitar o uso de fontes mais legíveis, como a Arial ampliada, que proporcionam maior conforto visual, prova com fonte adaptadas, leitor de prova (ledor), tempo adicional, sala de prova como número reduzido de candidatos, intervalos prolongados entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão gira em torno das políticas públicas inclusivas para candidatos com transtornos de dislexia e TDAH que vão fazer o exame nacional do ensino médio, uma vez que estes têm direito ao uso das tecnologias assistivas e muitos não usufruem dos mesmos por falta de conhecimento, além de reforçar que estes são amparados legalmente existe a desmotivação no que se refere ao ingresso em universidades por meio da nota do ENEM, como também, a falta de informações quanto ao uso das Tecnologias Assistivas - TA como suporte para a realização da prova.

Como a pesquisa está em andamento, nosso objetivo é avaliar se o uso da TA contribui na construção da autonomia do estudante no momento da resolução das questões, se os resultados são positivos e se o conhecimento construído a partir do uso da TA estimula projeções de vida para além da educação básica.

Nossa metodologia de pesquisa está fundamentada nos estudos de Thiollent (2002) e Elliot (1997) sobre Pesquisa-ação. Para aprofundar o conceito

de inclusão tecnológica vamos recorrer aos estudos de Costa (2020), Klaus e Eroni (2022), com relação a dislexia os estudos estão centrados em Reid (2020) e Alves (2011), os estudos sobre TDAH serão aprofundados a partir das ideias Benczit (2020) e Stoner (2007).

Os sujeitos da pesquisa são 06 estudantes da rede pública estadual da cidade de Rolim de Moura no estado de Rondônia, que estão matriculados nas séries 1^a, 2^a e 3^a seus respectivos pais ou responsáveis.

A partir dos resultados da pesquisa será criado um Site Pedagógico direcionado aos professores do ensino médio e estudantes com Dislexia e TDHA, com acesso aberto ao público. Neste espaço digital serão inseridas as orientações sobre o uso das Tecnologias Assistivas, modelos de atividades, textos instrucionais e relatos da experiência vivenciada pela autora do projeto.

REFERÊNCIAS

AREDE - Tecnologia para a Inclusão Social, São Paulo: Momento Editorial, nº 53.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.

Bersch, Rita (2013). Tecnologias Assistivas e Processo de Avaliação nas Escolas. Manual do Curso de Formação Continuada em Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado. [manuscrito]

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica - CEB. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009a.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. DislexClub. (n.d.) Página do DislexClub. Retirado de: <http://www.dislexclub.com/>

FILHO, Galvão T. (2009) Tecnologia Assistiva e inclusão social da pessoa com deficiência. Revista

GOFFREDO, V. L. F. S. A escola como espaço inclusivo. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 67-72.

ENSINO COLABORATIVO: PARCERIAS A FAVOR DA INCLUSÃO

Ana Carolina Pasotti¹

Ivanice Borges da Silva²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal analisar as discussões acadêmicas acerca do Ensino Colaborativo em contextos de Educação Inclusiva. Essa pesquisa indicou que, embora a abordagem de Ensino Colaborativo seja relativamente nova, tem sido utilizada como estratégia promissora para inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Regular e tem ganhado espaço de forma prática, sendo promovida por meio de pesquisas acadêmicas e Políticas Públicas vigentes. Essas pesquisas destacam as vantagens do Ensino Colaborativo para a inclusão escolar e demonstram um otimismo em relação a essas práticas como alternativas eficazes para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Nos últimos anos, a política de Educação Especial no Brasil passou por importantes mudanças, com novos documentos legais orientando o suporte especializado para as escolas regulares, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendendo que este serviço pode ser oferecido também dentro do próprio turno, articulado com docentes de todas as áreas do conhecimento, garantindo atendimento a cada estudante.

Essa transformação busca promover uma educação mais inclusiva, onde cada um, independentemente de suas dificuldades, tenha acesso a um aprendizado que respeite suas particularidades. Com isso, espera-se não apenas facilitar a inserção desses estudantes no ambiente escolar, mas também fomentar uma cultura de respeito e valorização da diversidade, preparando todos para um convívio mais harmonioso e enriquecedor.

1 Mestranda do curso de Educação Inclusiva na UNIFESP pelo PROFEL. Professora de Ensino Fundamental I, graduada em Educação Física e Pedagogia. Especializada em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência. Email: ana.pasotti@unifesp.br.

2 Mestranda do curso de Educação Inclusiva na UNIFESP pelo PROFEL. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, graduada em Letras e Pedagogia. Especializada em Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Email: ivanice.silva@unifesp.

O Ensino Colaborativo, enfatiza a importância da interação entre professores do ensino regular e professores especializados, promovendo a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a formação integral do estudante, estimulando a sua autonomia.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, embora o Ensino Colaborativo esteja em estágio inicial, documentos como a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, já relatava por meio dos Professores Colaboradores que durante um período considerável de tempo, prevaleceu a ideia de que a Educação Especial, estruturada de maneira paralela à educação regular, seria a abordagem mais adequada para a aprendizagem de estudantes com deficiência. Essa concepção, no entanto, teve um impacto significativo na história da Educação Especial, levando à adoção de práticas que focavam predominantemente nos aspectos relacionados à deficiência, acreditando que se fazia necessária a presença do estudante em contraturno em detrimento da inclusão propriamente dita (Brasil, 2008).

A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, cita que o atendimento à pessoa com deficiência deve ser ofertado, preferencialmente no ensino regular, conforme consta no Art. 58. para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, compreendemos este grupo de transtornos globais do desenvolvimento como o de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para discutirmos Ensino Colaborativo, consideramos a Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva e concordamos com a provocação acerca da necessidade de reavaliarmos nossas práticas pedagógicas para torná-las mais inclusivas, discutindo características do coensino e possíveis formas de implementação. Reforçando que no Ensino Colaborativo não há hierarquia, cada docente contribui com as suas especificidades, habilidades e trabalham juntos, articulando seus saberes a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem do estudante (Capellini e Zerbato, 2019).

O Ensino Colaborativo é contemplado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), este por sua vez, é um serviço que integra as políticas públicas de educação especial inclusiva, pensadas e reformuladas pelo número expressivo de matrículas de estudantes com deficiências no Ensino Regular. Nas Redes de Ensino Estadual e Municipal de São Paulo, esse atendimento é oferecido aos estudantes matriculados, devidamente

diagnosticados com deficiências conforme as legislações pertinentes. Esse serviço deve ser incorporado e articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino.

O decreto municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, define o AEE como a finalidade de identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras no processo de escolarização e desenvolvimento dos estudantes, promovendo uma inclusão eficaz. Além disso, busca atender às necessidades específicas de cada um, garantindo sua participação plena e ativa nas atividades escolares. Esse suporte adicional visa contribuir para a formação dos estudantes.

De acordo com os princípios e objetivos estabelecidos na Constituição Federal, todo indivíduo tem o direito à educação básica obrigatória, conforme o artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988. O Estado deve garantir:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita para crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, incluindo a oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada;
- III - Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Conforme a legislação estadual atual, a Resolução SE nº 21/2023, de 21 de junho de 2023, que regulamenta a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e o Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em seu artigo 3º, a Secretaria da Educação, conforme o artigo 5º do Decreto nº 67.635/2023, e com o objetivo de reduzir e eliminar barreiras no ambiente escolar, oferece os seguintes serviços:

- I – Professor Especializado;
- II – Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno escolar ou turno extra;
- III – Projeto Ensino Colaborativo no turno escolar como forma de AEE expandido;
- IV – Recursos Pedagógicos, de Acessibilidade e de Tecnologia Assistiva;
- V – Profissional para atuar com estudantes com deficiência auditiva e surdez ou surdo- cegueira;
- VI – Serviço de Profissional de Apoio Escolar – Atividades de Vida Diária – PAE/AVD;
- VII – Serviço de Profissional de Apoio Escolar – Atividades Escolares – PAE/AE (Brasil, 2023).

No cenário Municipal a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação – SME nº 34 de 01 de novembro de 2022 e a Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 9.268 de 15 de Dezembro de 2017, alteram a Portaria nº 8.764 de 23 de Dezembro de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a

Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, o AEE também está assegurado nas leis municipais, contemplando o ensino colaborativo em seu artigo 23, que dispõe sobre a organização do AEE nas Unidades Educacionais de ensino:

I colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE (São Paulo, 2017).

No AEE Colaborativo mencionado no inciso I deste artigo, o trabalho a ser desenvolvido deve focar no fortalecimento da atuação dos professores de AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos e os Professores das classes regulares, de todas as áreas de conhecimento, oferecendo suporte no planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para eliminar barreiras e garantir o acesso ao currículo.

As atividades do AEE colaborativo, ainda que no contraturno ou de forma itinerante, não substituirão as que são realizadas para todos os estudantes nas classes regulares e outros espaços educativos, não devendo ser confundidas ou consideradas como recuperação paralela/atividade terapêutica, conforme as legislações citadas anteriormente.

É essencial que os professores colaborem entre si, pois cada estudante é um indivíduo singular e integral. É importante assegurar seus direitos em relação ao espaço físico, seus valores e conhecimentos, e, sobretudo, garantir sua permanência nas salas de aula regulares (Capellini e Zerbato, 2019).

Sabemos que as leis garantem o acesso à escola, contudo a permanência e eficácia da aprendizagem se dão através dos apoios ofertados aos estudantes. O Ensino Colaborativo tem se mostrado como crescente promissora na Educação, uma vez que, o estudante não se ausenta da turma no momento de realização das atividades e tem um apoio próximo para auxiliá-lo na execução.

Essas leis são um passo fundamental para a inclusão, no entanto, é essencial que essas diretrizes sejam acompanhadas de práticas que realmente promovam a permanência dos estudantes em salas de aula. O Ensino Colaborativo se

encaixa perfeitamente nesse cenário, pois além de buscar cumprir os direitos assegurados, também cria um ambiente onde todos os estudantes possam participar ativamente.

Ao promover a articulação entre professores, fazer as flexibilizações necessárias no currículo e utilizar recursos variados, conseguimos desenvolver estratégias que atendem às diferentes necessidades dos estudantes. Assim, além de cumprir a legislação, estamos transformando essas diretrizes em ações concretas que permitem a cada estudante se desenvolver plenamente e com dignidade.

O Estado estabelece no decreto nº 67.635/2023, na seção IV, artigos 12 e 13, que o atendimento colaborativo é uma abordagem que envolve a articulação entre a equipe escolar e os Professores Especializados.

O Projeto Ensino Colaborativo é estruturado nos seguintes eixos:

I - articulação entre os professores regentes de classes comuns do ensino regular e o Professor Especializado;

II - identificação, aperfeiçoamento e acompanhamento dos apoios, recursos e serviços para a inclusão;

III - permanência de todos os estudantes, atendidos ou não pelos serviços da Educação Especial, no mesmo espaço físico, com o mesmo currículo, garantida a acessibilidade e a tecnologia assistiva;

IV - formação continuada dos docentes para as práticas pedagógicas em âmbito do Projeto Ensino Colaborativo;

V - orientação e esclarecimento à comunidade escolar, proporcionando diálogo acerca da cultura inclusiva e dos apoios, recursos e serviços da Educação Especial;

VI - promoção de tempos e espaços para diálogo e planejamento das questões relativas à perspectiva inclusiva na unidade escolar (Brasil, 2023).

O conceito está alinhado ao cenário Municipal, obtido na Portaria SME nº 8.764 de 2016, alterada pela Instrução Normativa nº 34/2022. O colaborativo é o trabalho desenvolvido dentro do próprio turno de frequência do estudante na classe regular, envolve todas as áreas de conhecimentos e prevê acompanhamento sistemático pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A proposta sugere uma reconfiguração da função dos Professores de Educação Especial, enfatizando sua atuação como suporte dentro da sala de aula regular, em vez de limitar seus serviços à retirada de estudantes com deficiência desse ambiente (Vilaronga e Mendes, 2014).

Alguns critérios são fundamentais para construção de um trabalho colaborativo, como por exemplo, tempo para planejamento conjunto: é fundamental reservar momentos para discutir e compartilhar ideias; flexibilidade: os professores devem ser adaptáveis em suas abordagens de ensino e na organização da sala de aula; encarar desafios: a disposição para enfrentar obstáculos e fazer flexibilizações para aprimorar o ensino é essencial;

definição de papéis e responsabilidades: é importante que haja clareza sobre as funções de cada um, além de corresponsabilidade pelos resultados acadêmicos; compatibilidade: considerando as particularidades de cada docente e seus estilos de ensino, é necessário promover diferentes abordagens através de diálogos; habilidades de comunicação: a colaboração eficaz requer uma comunicação contínua entre os envolvidos; apoio da gestão escolar: para a implementação do ensino colaborativo, é fundamental o suporte da equipe gestora e a capacitação dos profissionais: a formação contínua é imprescindível para atender adequadamente ao público do PAEE (Capellini e Zerbato, 2019).

A promoção do Ensino Colaborativo, torna viável o processo de ensino e aprendizagem. A colaboração entre o professor da turma regular e o professor especializado, é essencial para melhorar a qualidade do ensino. No contraturno, por exemplo, é comum que haja dificuldade de interação e encontro entre os pares, tornando a colaboração desafiadora. Portanto, é necessário cumprir momentos de articulação entre equipe profissional e desenvolver estratégias que incentivem essa aproximação e superem o isolamento existente.

Christo e Mendes (2019) exploram o Ensino Colaborativo e suas práticas, trazendo o conceito de coensino e bidocência na Educação Inclusiva. Os autores defendem que essas abordagens podem facilitar a participação de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais equitativo. Além disso, pesquisas recentes abordam os benefícios dessas metodologias, enfatizando a necessidade de formação contínua para os educadores.

A análise da produção científica sobre ensino colaborativo realizada por Christo e Mendes (2019), evidencia o potencial dessas práticas para transformar o cenário da Educação Inclusiva no Brasil. Contudo, a efetivação dessas estratégias enfrenta desafios. A adoção deste ensino exige uma mudança de paradigma, em que a Educação deixa de ser vista como uma responsabilidade individual do professor e passa a ser encarada como um esforço e compromisso coletivo. Com o apoio das Políticas Públicas e o fortalecimento da formação docente, é possível criar escolas mais inclusivas, onde todos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver plenamente.

A bidocência também pode aliviar a carga de trabalho dos professores ao compartilhar o planejamento das atividades e a condução das aulas, o que melhora a atenção individualizada para os estudantes e favorece uma gestão mais eficiente da sala de aula. Entretanto, a necessidade de formação adequada dos professores para trabalharem em conjunto e a falta de Políticas Públicas que incentivem e apoiem essa prática de forma mais ampla, ainda são impedimentos.

O coensino ou Ensino Colaborativo, consiste na colaboração entre o professor especializado em Educação Especial e o professor da Educação Regular, com

o objetivo de alcançar metas comuns e garantir uma Educação Inclusiva. É uma abordagem já adotada em alguns países para promover a inclusão de estudantes com deficiência, sendo considerada uma das mais significativas. No entanto, no Brasil, essa prática ainda é pouco reconhecida pela maioria dos municípios, sendo implementada recentemente (Vilaronga e Mendes, 2014).

O Ensino Colaborativo tem sido visto como uma estratégia que potencializa a inclusão escolar, ao oferecer suporte pedagógico dentro da própria sala de aula e ao possibilitar adaptações curriculares que respeitam as diferentes formas de aprender. O que permite uma maior flexibilidade nas metodologias de ensino e maior atenção às necessidades individuais dos estudantes, além de enriquecer a experiência pedagógica, essa prática também facilita a interação entre professores com diferentes especialidades, ampliando o repertório didático. Entretanto, para que essa abordagem seja efetiva, é necessário que haja um planejamento cuidadoso e um diálogo constante entre os professores, afora o apoio institucional e uma cultura escolar que valorize a colaboração (Christo e Mendes, 2019).

Mesmo que o Ensino Colaborativo tenha sido promovido em diferentes contextos acadêmicos e projetos de formação, ainda há obstáculos significativos para sua implementação efetiva nas escolas, exatamente pela visão imputada ao longo dos anos, de que o ensino especial deveria ser ofertado de forma separada ou em contraturno. Esta abordagem pode apresentar desafios, como a gestão de liderança das atividades e a avaliação do aprendizado, no entanto os benefícios apresentados superam essas dificuldades (Capellini e Zerbato, 2019).

No eixo das ações colaborativas, os estudos de David e Capellini (2014), e Costas e Honnef (2015), mostram que o Ensino Colaborativo pode ser adaptado a diferentes contextos, como a educação infantil e o ensino médio técnico. Esses estudos reforçam a necessidade de ampliar as pesquisas e as práticas colaborativas no Brasil, a fim de garantir uma inclusão efetiva que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação.

No modelo vigente, a escola é estruturada por regras rígidas, e espera-se que todos os estudantes se adaptem a elas. Contudo, quando os estudantes demonstram comportamentos que se distanciam dessas normas ou apresentam ritmos diferentes na assimilação de conteúdos, a responsabilidade frequentemente recai sobre eles mesmos ou é justificada através de diagnósticos. Raramente se investe na compreensão das particularidades de cada estudante ou na busca de estratégias que favoreçam seu aprendizado. Em contrapartida, o Ensino Colaborativo propõe uma abordagem oposta, defendendo que o ambiente escolar é quem deve ser adaptado para atender às necessidades individuais dos estudantes, sendo organizado de acordo com suas especificidades (Maia e Amorim, 2020).

Diversos estudos apontam que a articulação entre a Educação Especial e a Educação Regular é essencial para uma verdadeira inclusão. A colaboração entre esses dois grupos de profissionais é prevista, ainda que timidamente, por políticas educacionais como a Resolução CNE/CEB 4/2009. Esta estabelece diretrizes para o AEE, atribuindo ao professor da Educação Especial a tarefa de se articular com os professores da sala regular para assegurar a acessibilidade e participação dos alunos em todas as atividades escolares.

Sem essa articulação, a responsabilidade pela educação dos estudantes com deficiência continua a ser vista como tarefa exclusiva dos professores especializados ou apenas do professor comum, “considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante”, logo, o trabalho em parceria pode ser o mais adequado para eficácia da inclusão (Capellini e Zerbato, 2019 p.34)

Para que o coensino e o ensino colaborativo possam ser efetivamente incorporados nas escolas, é necessário que as Políticas Públicas avancem não apenas na elaboração de diretrizes, mas também no fornecimento de recursos materiais e humanos que apoiem a implementação dessas práticas. Isso inclui a oferta de formação continuada para os professores e a criação de condições que favoreçam o planejamento e a execução de ações colaborativas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Colaborativo é uma das possibilidades do AEE e consiste em uma prática pedagógica que envolve a cooperação entre educadores, permitindo a troca de saberes e experiências. Essa abordagem é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. O Ensino Colaborativo ou Coensino, tem o potencial de beneficiar o desenvolvimento de todos os estudantes em sala de aula.

Embora muitas vezes esteja relacionada à Educação Especial, suas aplicações vão além, reforçando a importância de um aprendizado que valorize a diversidade.

Para que o Coensino e Ensino Colaborativo possam ser efetivamente incorporados nas unidades escolares, é necessário que as Políticas Públicas avancem na elaboração de diretrizes, assim como no fornecimento de recursos materiais e humanos que apoiem a implementação dessas práticas. Isso inclui a oferta de formação continuada para os professores e a criação de condições que favoreçam o planejamento e a execução de ações colaborativas nas escolas.

Os educadores precisam ser preparados para atuar colaborativamente, não apenas em sala de aula, mas também nos momentos de planejamento. A formação inicial e continuada dos professores é um ponto essencial para o

sucesso dessas práticas. Além de desenvolver habilidades técnicas, é necessário fomentar uma atitude de abertura e flexibilidade em ambas partes, de modo que possam trabalhar de maneira colaborativa e eficaz com seus colegas.

As recentes pesquisas demonstram que as práticas de Ensino Colaborativo, proporcionam resultados positivos tanto para educadores quanto para estudantes. A produção acadêmica também sugere a necessidade de espaços de formação que promovam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize o trabalho em equipe.

O Ensino Colaborativo se configura, portanto, como uma estratégia promissora para promover a inclusão escolar no Brasil, contudo ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de articulação entre os professores, a resistência à mudança de práticas pedagógicas, a quebra de paradigma do contraturno e a necessidade de apoio institucional. O avanço dessa prática depende da formação continuada dos professores, do apoio das Políticas Públicas e da implementação de projetos que promovam a colaboração em todas as etapas da Educação Básica.

Os resultados das práticas colaborativas se mostram superiores aos desafios mencionados, pois além de enriquecer a experiência docente, melhora a qualidade do ensino, beneficiando diretamente os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#adct.. Acesso em 04 nov. 2024.

BRASIL. Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação – SME nº 34 de 01 de novembro de 2022. Altera a Portaria SME nº 8.764, de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 2016. **Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 21, de 21 de junho de 2023. **Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.** – Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=6&ano=2023> Acesso em 09 set. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2019. São Paulo: Edicon.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica.** Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. <https://www.semanticscholar.org/reader/e333dc6cf9715e1ee9c849b05ddb3287a07b993e>. Acesso em 23 set. de 2024.

COSTAS Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláudia. **Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, EUA. v. 23, n. 35. p. 1-16. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650516>. Acesso em: 07 out. 2024.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil.** Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 07 out. 2024.

MAIA, Joycy Beatriz Moreira; AMORIM, Marília Carollyne Soares. **O Ensino Colaborativo como estratégia a inclusão.** VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID5164_30082020161835.pdf. Acesso em 15 out. de 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Estudos RBEP. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 out. de 2024.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO DUA¹

Claudia Antônia dos Santos²

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos³

Maria Luzia Costa Marques⁴

Ozerina Victor de Oliveira⁵

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu das discussões realizadas durante a disciplina de Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva. O objetivo dessa produção é propor uma possibilidade de planejamento na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem DUA, partindo do pressuposto que o DUA é uma possibilidade de promover a educação inclusiva. Tem como propósito desvincular-se das antigas práticas tradicionalistas e segregacionistas, fundamentando-se nos princípios de flexibilidade e acessibilidade, pois tais princípios possibilitam uma educação que não se acomoda, mais que valoriza a diversidade dos alunos.

Inicia-se abordando os conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem sendo estas ferramentas que corroboram com a efetivação na inclusão escolar discutindo sobre a emergência da sensibilização dos professores para o compromisso com uma prática docente inclusiva. Em seguida, apresentamos a reestruturação do plano de aula, que contempla as perspectivas do DUA. Para finalizar, temos as considerações das autoras a respeito do tema abordado.

1 Artigo apresentado e publicado nos anais do Seminário de Educação da Universidade Federal De Mato Grosso (<https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2023/>).

2 Professora Pedagoga do Estado de Mato Grosso , Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso (claudia santos082@gmail.com).

3 Professora Pedagoga do Estado de Mato Grosso e do Município de Rondonópolis, Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso (margaridabsantos@hotmail.com).

4 Professora Pedagoga no Município de Cuiabá e Município de Várzea Grande Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso (lulusof16@gmail.com)

5 Professora Doutora e docente na Universidade Federal de Mato Grosso (ozerina.oliveira@ufmt.br).

O Desenho Universal para Aprendizagem

Para Querido (2021), a nomenclatura Desenho Universal foi criada por Ronald Mace, um arquiteto notável que enfrentou desafios de mobilidade como cadeirante e usuário de respirador artificial. Ron Mace, como ele é conhecido no meio acadêmico, não apenas introduziu o termo, mas também estabeleceu um grupo de arquitetos na Universidade Estadual da Carolina do Norte na década de 90, nos Estados Unidos. A criação do conceito de Desenho Universal por alguém que vivenciou essas necessidades especiais ressalta a importância de abordar a acessibilidade de maneira abrangente e inclusiva, considerando as necessidades de todos, independentemente de suas capacidades físicas. Isso desencadeou uma mudança significativa na forma como o design e a arquitetura são concebidos, com ênfase na criação de ambientes acessíveis e funcionais para um público diversificado.

Segundo Querido (2006), tendo o Desenho Universal para Aprendizagem DUA o conceito de evitar a separação das pessoas com deficiência, traz a ideia de possibilitar que todos possam utilizar com autonomia e segurança os diversos lugares, produtos e objetos. Isto no sentido daqueles que precisam ter acesso tanto físico como digital, mas que por algum fator limitante temporariamente ou definitivamente não tenha sido acessível.

O conceito de Desenho Universal surgiu em decorrência de demandas de dois segmentos sociais. O primeiro composto por pessoas com deficiência, que não sentiam suas necessidades consideradas nos ambientes projetados e construídos. O segundo formado por profissionais que pretendiam democratizar o uso dos espaços e tinham um olhar mais diferenciado da atividade com projetos ambientais (Querido, 2021, p. 26).

Para Pletsh e Glat (2013, p. 18),

O trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos.

Refletir sobre a Educação Inclusiva e buscar meio para que ela se efetive no contexto escolar é uma tarefa inadiável para os profissionais da educação, em especial os professores. É por meio deles que há maior possibilidade de favorecer esse movimento de inclusão nas instituições escolares.

A educação inclusiva defende a ideia de incluir todas as pessoas na escola, conforme a Constituição Federal garante na legislação, respeitar as diferenças produzidas nas relações sociais, oferecendo igualdade de direitos aos grupos socialmente marginalizados por não se adequar a um padrão de normalidade imposto na sociedade (Brasil, 1988). Mesmo com mais duas décadas que este

movimento vem sendo constituído na sociedade em geral, ainda hoje em pleno século XXI, nos deparamos com muitas barreiras pedagógicas e principalmente atitudinais. Em se tratando dessas barreiras, a produção acadêmica tem evidenciado práticas voltadas para a Educação Inclusiva.

Princípios do DUA

O Desenho Universal para Aprendizagem é um processo para projetar produtos gerais (ou seja, usados por todos) ou estruturas de modo a reduzir as barreiras para qualquer indivíduo (com ou sem deficiência) e aumentar as oportunidades para a maior gama possível de usuários. Porque os consumidores pretendidos são grupos de indivíduos (ou seja, uma comunidade inteira), designs universais são projetados para flexibilidade, projetados para antecipar a necessidade de alternativas, opções e adaptações. A esse respeito, os desenhos universais são muitas vezes maleáveis e variáveis, em vez de em vez de específico. Eles não são únicos ou pessoais, mas universal e inclusivo, acomodando a diversidade.

Dentre essas práticas surge o Desenho Universal para Aprendizagem inovando as novas formas de ensinar e aprender. Heredero (2020) conceitua que o DUA deve considerar a variabilidade/ diversidade dos estudantes, este deve ter o currículo flexível com objetivos, métodos, materiais e avaliações permitindo aos educadores satisfazer as carências diversas. Heredero (2020) cita os princípios do DUA que são três:

Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o que da Aprendizagem). Preciso ter diferentes modos de apresentação do conteúdo, pois os estudantes diferem no modo de compreender a informação.

Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem). Promover várias opções de manifestar a ação e expressão.

Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o porquê da Aprendizagem). É relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Heredero, 2020, p. 736.)

Múltiplas Modalidades de Apresentação ou Representação

Os educadores devem oferecer informações e conteúdo de ensino de várias maneiras, como texto, áudio, vídeo, imagens, gráficos e jogos. Isso permite que os alunos escolham a modalidade que melhor se adapte às suas preferências e necessidades. O professor deve possibilitar ao aluno todos os recursos necessários para que consigam aprender. Deve possibilitar a acessibilidade, o material de ensino acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Isso pode envolver o uso de legendas para vídeos, materiais de leitura em áudio ou fontes

de fácil leitura (Heredero, 2020).

O princípio de apresentação do DUA se concentra na forma como a informação é apresentada aos alunos. Ele reconhece que os alunos têm diferentes formas de aprender e maneiras únicas de processar informações. Destacamos algumas informações importantes relacionadas a esses princípios, que serão abordadas na próxima seção.

Percebemos que no planejamento é importante que se considere a diversidade cultural dos estudantes ao apresentar informações. Isso pode incluir a incorporação de perspectivas culturais diferentes nos materiais de ensino e na seleção de exemplos e contextos relevantes para os alunos. Para que a aprendizagem seja significativa é considerável que o professor conheça a realidade dos seus alunos, o nível prévio de conhecimento, seus interesses, adaptando o planejamento de acordo com a realidade dos estudantes.

Outro aspecto que podemos observar no âmbito do planejamento é a flexibilidade, que implica em oferecer aos alunos opções para acessar e explorar o conteúdo. Por exemplo, permitir que os educandos acessem os conteúdos de várias maneiras, como ler um texto ou assistir a um vídeo relacionado ao tópico, criando um ambiente onde o aluno seja capaz de se adaptar, aprender a lidar com as mudanças e desenvolver novas habilidades. conforme cita Heredero (2020):

Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado (Heredero, 2020, p. 737).

A flexibilidade na sala de aula não remete somente ao registro das atividades, mas também na forma de exposição dos conteúdos. É indicado que os docentes utilizem de meios de percepção humana visuais, auditivos e cinestésicos para a aprendizagem. Utilizar recursos tecnológicos é uma habilidade essencial para a aprendizagem ao longo da vida e para o sucesso em um mundo em constante mudança. Ao engajar o estudante, ele se torna mais motivado e participativo, se envolvendo no processo de aprendizagem. Por essa razão, é importante usar estratégias que sejam relevantes para a vida do estudante, que estejam relacionadas com seus interesses e objetivos pessoais.

Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem)

Promover várias opções de manifestar a ação e expressão, portanto deve ser significativo, construtivo e personalizado. Ter uma variabilidade de aprendizado, como discussões em grupo, projetos práticos, jogos educacionais e debates, para atender a diferentes estilos de aprendizado e manter o interesse

dos alunos, bem como oferecer aos estudantes autonomia de escolha para ele se sentir parte integrante desse processo de aprendizagem, permitindo que escolham tópicos de pesquisa, projetos ou métodos de avaliação.

Alguns instrumentos são as formas de avaliação, visando promover a colaboração entre os estudantes, a criatividade e a inovação para eles expressarem de forma criativa, partindo do entendimento de que os alunos têm maneiras diferentes de demonstrar o que aprenderam e que a expressão criativa desempenha um papel importante na aprendizagem.

As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender. Existe uma diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como os fatores neurológicos e os culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra gama de fatores presentes nestas Diretrizes. Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Herdero, 2020, p. 737).

Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento

As emoções das pessoas desempenham um papel crucial na aprendizagem. Isso implica que os aspectos emocionais e afetivos são essenciais para o sucesso do processo educacional. A variabilidade nas respostas emocionais e níveis de envolvimento é influenciada por diversos fatores, como diferenças neurológicas, culturais, interesses pessoais, subjetividade e conhecimentos prévios dos alunos.

Os alunos têm preferências e necessidades diferentes. Alguns são naturalmente inclinados a se interessar por novas experiências, enquanto outros podem resistir a mudanças e preferir rotinas. Além disso, alguns educandos preferem trabalhar de forma independente, enquanto outros optam pela colaboração com colegas. Não há um método único que funcione para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é crucial adotar abordagens de ensino que ofereçam modos múltiplos de envolvimento e motivação, de modo a atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Partindo desses princípios elencados de avaliação, podemos exemplificar um estudante que apresenta deficiência intelectual, não alfabetizado, estando em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, onde a proposta da atividade é uma produção de bilhete, não terá um único modelo para todos os estudantes

realizarem a produção, mas o professor observará o contexto da turma e propor outras maneiras de registro. Como por exemplo, registro individual, registro compartilhado tendo o professor como escriba, desenhos, oral, entre outras estratégias. A flexibilidade na sala de aula não remete somente ao registro das atividades, mas também na forma de exposição dos conteúdos, sendo indicado para que o docente utilize de meios de percepção humana para a aprendizagem, visuais, auditivas e cinestésicas (recursos tecnológicos).

Refletindo sobre o plano aula em anexo, a prática docente alicerçada nesses princípios proporciona a todos estudantes da turma a participação da aula e a aprendizagem, sendo assim considerada inclusiva. Desse modo, o trabalho onde o professor possui uma única via de ensino e o estudante uma única maneira de demonstrar o que aprendeu, já é uma prática ultrapassada e não contempla os princípios do DUA, tampouco os princípios da Educação inclusiva, ou seja, para todos. Paulo Freire (1967) argumenta no livro *Pedagogia do oprimido* que se o professor não tiver uma visão de educação para todos e sim de educação onde o aluno é um depósito de conhecimento, o professor será apenas um mero depositário de saberes, pois para Freire, a educação deve ser um processo de diálogo e colaboração, na qual os alunos são sujeitos ativos, capazes de produzir conhecimento e não passivos receptores (Freire, 1967).

Quando o professor não tem essa visão de que a educação é para todos e considera que ela é somente para os estudantes ditos “normais”, sua prática também não atinge a todos, causando assim, uma sensação de incapacidade mediante às diferenças encontradas na sala de aula. Por esse motivo que atualmente ainda se ouve nas reuniões discursos segregadores entre os profissionais da educação, com falácias de que a escola não é lugar para os estudantes com deficiência, e que não aprendem. Realmente, se tivermos um único currículo para todos os estudantes, nunca o professor dará conta das diferenças encontradas na sala de aula. A partir do momento que o professor tem clareza do público que ele está atuando e flexibiliza sua prática, sem dúvida, terá avanço na promoção da inclusão na escola.

Acreditamos que o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA possa contribuir para a inclusão de todos, senão diminuindo as principais barreiras para a aprendizagem. A educação para todos está garantida pela legislação desde a Constituição de 1988, que institui que a escola deve estar preparada criando condições de igualdade para os alunos com deficiências. Conforme Heredero (2020), a deficiência está no currículo e não no estudante, isto é, quem deve sofrer alterações deve ser o currículo. Dado que a maioria dos currículos tem dificuldade em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos

flexibilizar os currículos para uma educação inclusiva.

A LDB, lei 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação, Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º, que o aluno receberá quando for necessário dentro do ensino regular, apoio especializado para atender a sua necessidade, pois “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996).

Antes de alteração no planejamento é preciso elaborar a correção desde o PPP (Projeto político pedagógico da escola), sendo este documento norteador das ações escolares. O planejamento dentro de uma escola inclusiva deve considerar que a escola é para todos. A partir dessas concepções e da análise do plano, que deve estar alinhado com o conceito e princípios do DUA, este deve ser articulado de forma que elimine barreiras, visto que o plano deve ter objetivo flexíveis, métodos e usar materiais que possibilitem a todos os estudantes aprenderem. Heredero (2020) pontua que

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (Heredero, 2020, p. 737).

A escola além de oferecer a matrícula para alunos especiais no ensino regular deve possibilitar um currículo flexível, adaptar o planejamento dos conteúdos, usando metodologias, ensino e recursos didáticos, bem como as avaliações devem ser diferenciadas de forma que possibilite que os alunos frequentem regularmente as aulas e se desenvolvam. A Resolução CNE/ CEB N° 02/01 em seu Artigo 8º estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão:

[...]III-escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, p. 2).

É necessário reconhecer que cada aluno aprende de uma forma diferenciada, com o DUA, o planejamento além de ser flexível deve apresentar

diversas metodologias dentro do mesmo objetivo, usando diferentes recursos, avaliando cada aluno dentro de sua individualidade e de suas potencialidades, respeitando as suas limitações.

Com o DUA o professor de uma sala de aula como está do 2º ano, deve trazer várias formas de apresentar o conteúdo não somente com linguagem oral e escrita no quadro branco, mas apresentar o conteúdo através de jogos, de brincadeiras, músicas, dinâmicas, vídeos educativos e interativos. Outro fator relevante a ser considerado no planejamento é o tempo delimitado para realização de cada etapa da aula, pois considerando que os alunos não aprendem da mesma forma, o tempo deve ser flexível para possibilitar que todos consigam realizar e desenvolver as habilidades para assim prosseguir para a próxima etapa do ensino.

Elaboração do plano de aula

Conforme proposto, segue o plano de aula reestruturado seguindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Tabela 1 – Plano de aula

| |
|--|
| DADOS DE IDENTIFICAÇÃO |
| ESCOLA: |
| PROFESSORA: |
| ANO/TURMA: 2º fase do 1º ciclo (2º ano) |
| AREA DE CONHECIMENTO: Linguagem |
| COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa |
| EIXO/CAMPO DE ATUAÇÃO: campo vida cotidiana |
| <p>HABILIDADES:</p> <p>(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade</p> <p>(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| OBJETO DE CONHECIMENTO | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão em leitura; • Produção de texto oral; • Forma de composição do texto. | | |
| CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARA O APRENDIZAGEM | | |
| POTENCIALIDADES: | DIFICULDADES: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comunica-se com facilidade através da linguagem oral, apresenta facilidade em se expressar; - Apresenta boa socialização com os colegas e professores; - Interage em todas as propostas de atividades; - Consegue ler, escrever, faz cópia do quadro com letras legíveis; - Apresenta boa coordenação motora global e fina; - Demonstra autonomia e mobilidade em interagir no espaço escolar. | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade no entendimento e interpretação da linguagem oral e escrita; - Apresenta linguagem oral limitado; - Apresenta sensibilidade a barulho; - Dificuldades em enxergar letras no quadro; - Dificuldades em enxergar para fazer leitura em fonte normal; - Dificuldades em processar informações verbais; - Distraído e não atende a múltiplas informações; - Dificuldades em traçar letras no caderno; - Dificuldades na mobilidade do espaço da sala de aula; - Criança que não faz leitura com autonomia; - Crianças em desenvolvimento das habilidades executivas. | |
| DESENVOLVIMENTO DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) | | |
| ENGAJAMENTO | REPRESENTAÇÃO | AÇÃO E EXPRESSÃO |
| <ul style="list-style-type: none"> - Roda conversa sobre receita, perguntando o conceito para cada um: o que entende por receita? - Assistir ao vídeo da história da cesta da dona Maricota; - Após o vídeo, pedir que comentam sobre o vídeo, do que mais gostaram e quais ensinamentos puderam tirar do que assistiram; - Fazer uma lista no quadro das legumes e frutas; - Discussão de situações que poderiam usar as frutas e legumes na alimentação. | <ul style="list-style-type: none"> - Simplificar as tarefas e orientações claras e sucintas; - Explorar o uso da receita culinária em variadas situações e sua finalidade; - Fazer uma pesquisa de diversos site de receitas com os estudantes; - Ressaltar a importância da alimentação saudável para a saúde; - Fazer junto com as crianças a leitura de uma receita de salada de fruta; - Problematizar a estrutura do gênero receita; - Fazer a receita da salada de fruta e degustar. | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o envolvimento por diferentes suportes; - Otimizar a escolha individual de cada aluno; - Trabalho com diálogo sobre o tema, em roda de conversa; - Pesquisa com os familiares a receita favorita da família; - Registro da receita poderá ser por áudio, vídeo ou registro no caderno, por escrito ou desenhado; - Socializar com os colegas a receita pesquisada |

Fonte: Autora e Coautoras (2023).

Observemos que ao trabalhar a partir da abordagem do DUA é possível dar acesso ao currículo para todos os estudantes da mesma turma, isso porque possibilita as variadas formas de trabalhar o conteúdo com metodologia, estratégia e avaliação.

O trabalho na perspectiva do DUA, mesmo sendo tão eficaz, não é uma realidade na escola da qual pertencemos. Acreditamos que deve ser apresentado nas formações inicial e continuada dos professores para que eles possam conhecer essa abordagem de trabalho na docência.

Metodologia

O presente estudo adotou como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico o artigo de autoria de Heredero (2020), que discorre sobre o conceito e as diretrizes do DUA, e a elaboração de um plano de aula, centrando-se na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

A concepção desta pesquisa teve origem a partir das leituras e discussões realizadas na disciplina de Fundamentos e Práticas na Educação Inclusiva, inserida no contexto do Programa de Mestrado PROFEI. Para tanto, esta produção se deu da seguinte forma: no primeiro momento, fizemos leituras e reflexões sobre a abordagem do DUA. Logo após, realizamos os apontamentos do tema com a elaboração do texto deste estudo. Após a compreensão conceitual do DUA, elaboramos coletivamente uma proposta de planejamento para trabalhar o gênero receita culinária com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Os momentos de estudo coletivo e reflexões e produção ocorreram através da plataforma do Google Meet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma nova prática de ensino e aprendizagem voltada para a educação inclusiva é fundamental, uma vez que representa um grande avanço no campo educacional.

O DUA promove a ideia de que todos os estudantes têm o direito de aprender com autonomia, motivação e engajamento, independentemente de suas capacidades, características pessoais, ou desafios específicos. Através da flexibilidade curricular, o DUA permite que os educadores personalizem o ensino para atender às necessidades únicas de cada aluno. Além disso, elimina as barreiras segregacionistas que muitas vezes estão presentes nas abordagens tradicionais, que costumam categorizar os estudantes de acordo com suas habilidades e dificuldades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/01. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 18 de jul. de 2023.
- HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt> .. Acesso em: 18 Jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a educação básica**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer SEDUC, 2018.
- QUERIDO, Valéria do Nascimento. **O desenho universal para aprendizagem e as rodas de conversas** : uma contribuição para aulas mais inclusivas. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17775>. Acesso em: 08 out. 2023.
- PLETSH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**/ organização Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais Acesso em 04 de ago. 2023

CULTURA DIGITAL E A EDUCAÇÃO

Leandro Key Higuchi Yanaze¹

Fernanda Santos Amaral²

Rosângela Miranda dos Santos³

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é realizar uma análise bibliográfica sobre a cultura digital no âmbito educacional. Salientando que esse texto foi elaborado para disciplina de Inovação e TDIC na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, (PROFEI) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Durante o semestre estudamos o conceito de cultura digital, cibercultura e o impacto nas relações e principalmente na educação. Discutimos sobre a datificação da vida, conceito apresentado por André Lemos (2021), que considera que os avanços tecnológicos transformaram nossas ações em dados que são facilmente estruturados, monopolizados e usados por grandes empresas.

A cultura digital permite que todos os seus usuários consumam uma quantidade gigante de informação, e ao mesmo tempo também façam parte da própria criação de conteúdos. Assim, os internautas são, além de receptores, também emissores e produtores de conteúdo informacional. Essa nova realidade afeta as relações sociais, incluindo a sala de aula, ainda muitas vezes pautadas na lógica de um emissor (professor) e diversos receptores (aprendizes), causando um conflito cultural.

No contexto atual, muitos professores se depararam com seus estudantes imersos no mundo digital, sendo que muitos deles não conhecem o mundo *offline*

1 Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP E-mail: leandro.yanaze@unifesp.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243275619679099>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI - Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Professora de Educação Básica E-mail: fernanda.amaral@unifesp.br.

3 Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI - Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal. E-mail: rosangela.santos29@unifesp.br.

(desconectado). Ser professor nos dias atuais, exige capacidade de se reinventar, recriar as aulas a partir da mediação de todos os aparatos tecnológicos e usar de forma potente essa característica comunicacional de criação e disseminação que os nativos digitais apresentam.

Compreender os conceitos de cibercultura, cultura digital e dataficação, dentre outros presentes no cotidiano digital, se faz necessário para que possamos entender a realidade geracional dos estudantes nas escolas. Por isso, ao longo desse texto recorreremos a autores indicados para a disciplina e agregamos outros que consideramos relevantes para o estudo. Assim, após abordar as questões inerentes à cibercultura, adentramos no âmbito escolar buscando compreender a posição do professor nesse mundo digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cultura Digital e Cibercultura

A ascensão da tecnologia digital e da internet trouxe consigo avanços na comunicação e acesso à informação, atualmente a informação/comunicação pode ser facilmente difundida instantaneamente em todas as partes do globo terrestre mas também trouxe avanços no que diz respeito à forma como interagimos, pensamos, vivemos e principalmente como nos comportamos ao nos relacionamos com o “mundo” online/digital.

De acordo com professor, pesquisador e sociólogo André Lemos (2002), as redes sociais como o X antigo twitter, facebook, instagram, fóruns, blogs, softwares livre, entre outros, permitem que todos não só tenham acesso a informação mas também tornam-se críticos e ao mesmo tempo produtores de conteúdos que envolvem desde informações à opiniões “as novas ferramentas de comunicação geram efetivamente novas formas de relacionamento social. A cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo” (LEMOS, 2002, p. 5).

Em consonância com Lemos, os autores Andrea Brandão Lapa, Anderson Lopes de Lacerda e Isabel Colucci Coelho (2020), apresentam a cibercultura como um “espaço da diversidade de opiniões, é o lugar da própria liberdade” (2020, p.51).

De acordo com Sandro Faccin Bortolazzo (2019, p.374), a cultura digital não é apenas alternativa tecnológica, mas abarca “outras formas de pensar e de realizar certas atividades incorporadas por essa tecnologia”. Neste sentido, Helenice Bergmann, define a cibercultura como “um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da internet como um meio de comunicação”

(2007, p. 5) ou ainda “como a condição que permite a efetiva e democrática inteligência coletiva e conectiva e que transforma a condição social do homem contemporâneo” (YANAZE, 2009, p.18).

As pessoas sentem-se seguras por trás das telas e livremente expressam suas opiniões, interesses e se associam a outros sujeitos com os quais se identificam, transcendendo barreiras geográficas, diminuindo distância e difundindo culturas, dando, “condições para se estar virtualmente em qualquer lugar, em qualquer tempo” (KENSKI, p.13).

A forma como vivemos e nos relacionamos dentro e fora do mundo online, está diretamente ligada à cibercultura que está correlata com a cultura digital, a cultura de massa, influenciando cada vez mais a humanidade em todos os aspectos, desde o ativismo político, muito forte na sociedade atual, até na construção de identidades.

A autora Maria Aparecida Candine Brito em sua defesa de doutorado explica que a cultura digital são tecnologias digitais, artefatos culturais, simbólicos que se configuram por meio de relações e práticas sociais (BRITO, 2015, p.18 apud OLIVEIRA, SILVA).

Nessa perspectiva, Lemos (2009, p.136) aponta que a cultura digital:

São tecnologias não apenas da transformação material e energética do mundo, mas que permitem a transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente. Porque nós conseguimos transitar informação, bens simbólicos, não materiais, de uma maneira inédita na história da humanidade.

Segundo o Lemos, no momento atual em que a cibercultura, a cultura digital, domina diferentes aspectos e dimensões das relações, experimentamos uma intensa e global dataficação da vida, que além de transformar as relações, a datificação também tem se mostrado como uma forma de produção do conhecimento (LEMOS, 2021, p.197).

A datificação, de acordo com Mayer-Schonberger e Cukier apud José Van Dijck (2017, p.41), “é a transformação da ação social em dados on-line quantificados, permitindo assim monitoramento em tempo real e análise preditiva”.

A datificação da vida rastreia dados e monitora as relações, para Lemos (2021, p. 200), “é importante estarmos atentos às formas imanentes e materiais dos processos de dataficação da vida”. Neste cenário, os pesquisadores Angélica Ianqui Coutinho e Mário Luiz Neves de Azevedo (2024, p. 176), alertam que com a datificação da vida, surge uma nova problemática, em que o capitalismo de dados nos monitoram, controlam e limitam o acesso a todo conhecimento válido.

A evolução da tecnologia é um fato consumado e aceito por todos, é inegável que a cada nova descoberta ou evolução, a cibercultura continuará

a reconfigurar nossas vidas e a forma como lidamos com a informação, comunicação e compartilhamento de opiniões. Para Fernando Haddad (2009, p.30), a cibercultura é um mundo que se “inova exponencialmente os ofícios, as artes”. Segundo ele, “tudo se modifica com muita velocidade”

A cibercultura também possui suas desvantagens como por exemplo, temos na sociedade contemporânea, a dificuldade em aceitar as opiniões contrárias principalmente na esfera política, o ativismos por determinadas causas consideradas “politicamente correto”, criando “tensões inerentes às mudanças ocasionadas pela cultura digital” (OLIVERIA, SILVA, 2022), no qual todos se sentem seguros para opinar e criticar.

Cultura Digital e a Educação

A cultura digital está presente em todas as esferas e na educação não poderia ser diferente, ela está inserida nas:

múltiplas linguagens, múltiplos canais de comunicação e em temporalidades distintas. As interfaces da Web 2.0, por exemplo, permitem um contato permanente entre escola, professores, alunos e seus pares no ambiente virtual de ensino. Sem fronteiras para o conhecimento, os conteúdos educativos são trabalhados interativamente na comunidade estudantil, de forma síncrona e assíncrona, com a possibilidade de produzir e compartilhar conhecimentos colaborativamente com qualquer outro estudante em qualquer parte do mundo (TEIXEIRA, 2014, p. 3).

Na educação o ensinar e aprender por meio da cibercultura demandam cuidados como enfatiza Oliveira, Silva 2022, p. 2, 3:

para que não recaiam em práticas vazias ou sem a devida fundamentação, para que, de algum modo, possam contribuir ao contemplarem necessidades do cotidiano do século XXI. Nesse sentido, no desafio de criar contextos mais significativos, híbridos e/ou flexíveis, a mediação e atuação do docente exercem papéis fundamentais no processo de ensino.

Neste cenário Castro, Mill, Costa, 2022, p. 9, salientam que o professor na cibercultura como mediador pedagógico deve articular o currículo formativo às demandas da sociedade da informação e comunicação, a fim de inserir as tecnologias digitais em acordo com as realidades dos educandos, materializando-se em um processo simbiótico de oportunidade e utilização de recursos da cultura digital, apropriando-se delas, o que significa “compreender o seu papel enquanto produtores, e não somente de receptores” (LAPA, LACERDA, COELHO, 2020, p. 44).

Para os autores Lapa, Lacerda, Coelho (2020, p. 44) compreender-se como produtor “é a base fundamental para estarem presentes na cultura digital

como sujeitos ativos, em ação emancipadora e transformadora na sociedade”. De acordo com os autores, o desafio atual da educação está em entender e identificar qual o posicionamento dos estudantes, mediante a cultura digital, que para eles, assume o papel de mediadora para as relações sociais.

O desafio da escola é:

estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2017, p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) alerta sobre a importância de considerar as mudanças significativas que a cultura digital tem promovido nas relações sociais. De acordo com a BNCC essas mudanças estão diretamente relacionadas à “multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins” (2017, p. 61).

Por isso, ao pensar na educação, o professor de inovação José Moran (2012, p.1), nos apresenta as seguintes perguntas: Como utilizar as tecnologias para ajudar os estudantes a aprender? Como utilizá-las de forma ativa, em modelos híbridos, para que o aluno seja protagonista?

Para Moran e Bacich, 2018, p 16) é necessário:

reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem.

Uma vez que muitos dos educandos estão mergulhados na cultura digital desde o nascimento, por isso as práticas pedagógicas devem estar em sintonia com o mundo digital, por isso é importante que o professor deve refletir principalmente sobre a consciência crítica dos estudantes acerca desse mundo digital em que os estudantes estão imersos (COUTINHO, AZEVEDO, 2024).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como apresentado na introdução deste texto, o objetivo principal é refletir o conceito da cultura digital, os impactos na educação sendo um texto qualitativo baseado em pesquisas bibliográficas. Para embasar nosso texto, além da utilização dos textos indicados da disciplina e autores como Lemos, Masetto, Moran, Bacich, Keski, entre outros. Realizamos uma pesquisa no capes periódicos buscando artigos com a referida temática do nosso estudo, elaborados entre 2000 a 2024. Ademais, esta pesquisa tem como suporte as discussões realizadas durante as aulas da disciplina Inovação e TDIC na Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a cultura digital promoveu mudanças expressivas no comportamento da sociedade. Tornou-se poderosa ferramenta para mobilizar grupos, organizar protestos e disseminar informações falsas (fake news) que se tornam verdades absolutas para determinados grupos ou informações verdadeiras que se tornam fake news para outros grupos, criando-se uma divisão que muitas vezes provoca a cultura do “cancelamento” digital de forma negativa, ou de forma positiva, quando é utilizada para dar voz às situações de adversidades vivida por muitos na sociedade em diversas partes do mundo.

Na educação, a cultura digital desafia os professores a dividirem seu espaço de “mediador” das relações e dos conhecimentos, uma vez que os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura desde a mais tenra idade. (Brasil, 2017).

Tudo se move tudo se modifica, o homem cria a tecnologia que por sua transforma o homem, sendo assim é, um reflexo da ação humana, e foi justamente por meio da ação e interação do homem, que surgiu os diferentes meios tecnológicos como computadores, smartphones e tablets e conseqüentemente, o advento da cultura digital, a cibercultura, que se “caracterizada como a cultura do acesso”, perpassando “todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas” (BRASIL, 2018, p.85) e transformando as relações, a natureza e o conhecimento.

REFERÊNCIA

BACICH, Lilian, MORAN, José, org. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Helenice M. B. Ciberespaço e Cibercultura: Novos Cenários para a Sociedade, a Escola e o Ensino de Geografia. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/jano/1612Bergmann.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das Conexões entre Cultura Digital e Educação: Pensando a Condição Digital na Sociedade Contemporânea. Campinas: **Educação Temática Digital**, v. 22 n.2, p.369- 388 abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654547/22388>. Acesso em: outubro de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de agosto de 2024.

CASTRO, Sara; MILL, Daniel; COSTA, Rosilene Aparecida Oliveira. Apontamentos sobre a Mediação Pedagógica na Cultura Digital: **Uma Breve Revisão de Literatura**. Anais do Ciet: Ciesud: 2022, São Carlos, Set. 2022. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987/1552>. Acesso em: outubro de 2024.

COUTINHO, Angélica Ianqui, AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Metodologias ativas: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como aliadas na educação inclusiva. In: **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Inovação e Inclusão na educação** VIEIRA, Leocilêa Aparecida, CIRINO, Roseneide Maria Batista. Organização. Paranaguá: UNESPAR, 2024. p. 176-188 Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

HADDAD, Fernando. Política da Cultura Digital. In: Cultura Digital.br. SAVAZONI, Rodrigo (org). Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Beco do Azougue, 2009, p. 25-33.

Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2018/01/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

KENSKI, Vani M. **Verbete: Cultura Digital**. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbete_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: agosto 2024.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Anderson Lopes de; COELHO, Isabel Colucci. **Cultura Digital como Espaço de Possibilidade para a Formação do Sujeito**. Disponível em: <https://comunic.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cultura-digital-como-espaco-de-possibilidade-para-a-forma-do-sujeito.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

MAYER-SCHOENBERGER, V.; CUKIER, K. **Big Data: a revolution that will transform how we live, work, and think**. Londres: John Murray, 2013.

LEMOS, A. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: agosto de 2024.

LEMOS, A. Dataficação da vida. Civitas: **Revista De Ciências Sociais**,

21(2), 193–202, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/myyQrGW4s9LnCDJDVRyyF8s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: agosto de 2024.

LEMOS, A. Infraestrutura para a Cultura Digital? In: Cultura Digital.br. SAVAZONI, Rodrigo (org). Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Beco do Azogue, 2009, p. 135-149. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2018/01/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

MORAN, José. **Tecnologias Digitais para uma Aprendizagem Ativa e Inovadora**. 2012. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: outubro de 2024.

OLIVEIRA, Achilles Alves De; SILVA, Yara Fonseca De Oliveira E. Mediação Pedagógica e Tecnológica: Conceitos e Reflexões sobre o Ensino na Cultura Digital. **Revista Educação em Questão**. Natal: v. 60, n. 64, p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275/16002>. Acesso em: outubro de 2024.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. **A cibercultura na Educação**. 2014. Disponível em: <https://cesmac.edu.br/admin/wp-content/uploads/2014/11/a-cibercultura-na-educacao.pdf>. Acesso em: outubro de 2024.

VAN DIJCK José. **Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social**. São Paulo: V.11 - Nº 1 jan./abr. 2017, p. 39-59. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizas/article/download/131620/127911/251105>. Acesso em: outubro de 2024.

YANAZE, Leandro Key Higuchi. Tecno-Pedagogia: os Aspectos Lúdicos e Pedagógicos da Comunicação Digital. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-10082009-105130/publico/MESTRADO_Leandro_Yanaze.pdf. Acesso em: outubro de 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 9, 10, 17, 31, 71, 72, 96, 100, 102, 105, 108, 109, 110
Agricultura familiar 21, 22, 23, 26, 27, 31
Alfabetização 47, 48, 53, 69, 70, 74, 77
Alimentação saudável 19, 22, 28, 29, 116
Alunos surdos 79, 80, 90
Aprendizagem 5, 8, 9, 22, 28, 29, 31, 32, 39, 40, 43, 45, 53, 55, 57, 60, 62, 63, 64, 80, 90,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 103, 105, 109, 111, 112, 113, 117, 118, 123
Aprendizagens 8, 33, 35, 38
Atendimento Educacional Especializado 49, 97, 98, 99, 100, 101, 102
Autismo 49, 55, 56

B

Base Nacional Comum Curricular 8, 20, 31, 49, 123, 125
Brincar 8, 9, 10, 11, 16, 17, 61, 81

C

Cibercultura 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126
Comunicação 10, 49, 50, 52, 53, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 80, 85, 89, 103, 120, 122, 123
Crianças surdas 85, 87, 88, 89, 91
Cultura digital 5, 119, 120, 121, 122, 123, 124

D

Desenho Universal para Aprendizagem DUA 108, 109
Desenvolvimento da criança 35, 36, 37
Dislexia 92, 93, 94, 95, 96, 97
Dislexia 92, 93, 94, 97
Diversidade de culturas 44, 45

E

Educação 5, 7, 8, 10, 15, 19, 21, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48,
50, 51, 53, 54, 55, 63, 64, 66, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 83, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96,
98, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125
Educação Especial 5, 18, 33, 47, 79, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 118
Educação Inclusiva 7, 19, 34, 47, 68, 92, 94, 95, 98, 99, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110,
117, 119
Educação Infantil 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 33, 35, 36, 38, 119
Emoções 20, 35, 112
Ensino colaborativo 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107
Ensino fundamental 7, 13, 14, 29, 77, 79, 98, 112, 117

Ensino regular 48, 49, 50, 51, 54, 99, 102, 114
Estudantes com deficiências 39, 99
Exame Nacional do Ensino Médio 92, 95

F

Formação 9, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 41, 42, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 75, 76, 88, 99,
100, 102, 103, 104, 105, 106
Formação inicial 26, 105

I

Identidade 60, 79, 80, 81, 86, 89, 91
Inclusão 8, 10, 12, 16, 20, 21, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 113, 114
Integração 22, 39, 50, 51, 75, 123

J

jogo 11, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
junk foods 20, 21, 30

L

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 10, 18, 49, 51, 55
Lei de Diretrizes e Bases 15, 16, 18, 38, 47, 48, 51, 55, 118
Leitura digital 71, 72
Leitura e escrita 44, 53, 69, 77, 96
Leitura e letramento visual 71, 76
Letramento digital 70, 72, 75, 76
Letramento digital e visual 72, 75, 76
Letramento visual 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78
Libras 81, 83, 84, 85, 88, 90
Linguagem 9, 35, 37, 44, 49, 53, 70, 79, 80, 81, 88, 90, 91, 115, 116
Literatura 8, 12, 44, 48, 60, 69, 93, 96

P

Pensamento crítico 28, 50, 69, 72, 74, 75, 76
Planejamento pedagógico 36, 37
Prática pedagógica 34, 37, 38, 39, 43, 105, 123
Projeto político pedagógico 15, 100

R

Recursos pedagógicos 47, 54, 100

S

Superdotação 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 99
Superdotação criativa 57, 59, 64
Sustentabilidade 27, 29

T

TDHA 92, 93, 94, 95, 97

Tecnologia Assistiva 7, 10, 11, 16, 17, 92, 94, 95, 97, 100

Tecnologia digital 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 120

Trabalho docente 37, 107

Transtorno do Espectro Autista 47, 48, 49, 51, 54, 56, 98, 99, 106

