

# PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS

Relatos de experiências

Claudete da Silva Lima Martins  
ORGANIZADORA



**Produção de  
Recursos Pedagógicos Acessíveis  
Relatos de experiências**



**Claudete da Silva Lima Martins**  
**Organizadora**

**Produção de**  
**Recursos Pedagógicos Acessíveis**  
**Relatos de experiências**

**E-book**



São Leopoldo  
2023

© Dos autores – 2023

Editoração: Oikos

Capa: Ana Claudia Remonti Rossi

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P964      Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis: relatos de experiências. [E-book]. / Organizadora: Claudete da Silva Lima Martins. – São Leopoldo: Oikos, 2023.

254 p.; il. color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-136-6

Tertúlias. Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência.

1. Professor – Formação. 2. Recurso pedagógico acessível. 3. Educação inclusiva. 4. Prática pedagógica. I. Martins, Claudete da Silva Lima.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Sumário

Prefácio .....	9
<i>Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez</i>	
Apresentação .....	13
<i>Claudete da Silva Lima Martins, Nara Rosane Machado de Oliveira e Simôni Costa Monteiro Gervasio</i>	
O trabalho de supervisão no curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa .....	21
<i>Ricardo Costa Brião</i>	
Um breve panorama da gamificação como ferramenta de inclusão .....	27
<i>Vandilma Salvador Cabral, Cláudia Escalante Medeiros, Edenilson Fernando Catarina, Edvanilson Santos de Oliveira, Maria Daniela Tomás Tenório Alves e Taís Granato Nogueira</i>	
Recortes pedagógicos: processos de renovação do AEE a partir das Tertúlias Inclusivas .....	36
<i>Cláudia de Sá Oliveira, Cláudia dos Santos Moreira, Eduarda Schneider da Silva, Eliane Maria dos Santos Lima, Karla Valéria da Costa Rodriguez, Michele Dias Pinto, Patrícia César Gonçalves Pereira e Patrícia de Fátima de Carvalho Silva Nazaré</i>	
Jogos: possibilidades de um trabalho inclusivo .....	44
<i>Caren Melissa Santos dos Santos, Eva Loreni de Andrade de Barros, Giovana Bittencourt Falkenback Picolo, Ligia Bilac Miranda, Luciana G. Ruas Pereira, Luciane Cezar Lopes, Maria Augusta da Hora da Silveira, Mariângela Gonçalves Tessmann, Mariléia Corrêa Camargo Rocha, Ocezina Santiago Maria, Selenia Zunino Buchvaitz e Vera Lúcia dos Santos Belchor</i>	

Bingo das Somas: um recurso pedagógico na perspectiva do DUA .....	52
<i>Edlani Martins Gonçalves, Nilda Clair de Souza Binn, Sylvania Gonçalves de Ávila e Thainá Pedroso Machado</i>	
A motivação em diferentes perspectivas: da tutoria à experiência como cursista .....	59
<i>Fernanda de Lima Pinheiro, Alessandro Lopes Pires e Fernanda Silva de Oliveira</i>	
A inclusão escolar nos extremos brasileiros: a trajetória de professoras do Nordeste e Sul do país .....	67
<i>Dacilene da Silva Santos Lima, Márcia Regina Rönnau e Samara de Oliveira Pereira</i>	
Entre talheres e <i>tablets</i> : acessibilidade digital para a terceira idade .....	75
<i>Viviani Epifanio Machado Ferreira e Lorena Garces Silva</i>	
Experiências de professoras a partir de práticas pedagógicas inclusivas aprendidas em curso extensionista ....	82
<i>Janesmare Ferreira dos Reis, Rosana Marcolino Santos Vitorino, Odima Denise Lucas Pizzato e Bárbara Alves Branco Machado</i>	
O trabalho colaborativo entre o professor regente e o monitor de inclusão: fortalecimento das práticas inclusivas .....	92
<i>Liamara Fontes da Silva Verodlim e Cíntia Rochele Alves de Oliveira</i>	
Matemática e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): fragmentos de uma prática pedagógica nos anos iniciais ...	101
<i>Maribel Rodrigues Leal, Juliana Collares da Silva, Saula Marques Gomes, Magda Cristina Schulz e Márcia Duarte Carvalho</i>	
Dança, chimarrão e inclusão .....	109
<i>Elisangela Rodrigues Vargas e Luciana Soares</i>	
Reflexões sobre a produção de recursos pedagógicos acessíveis para o ensino com alunos surdos .....	117
<i>Patrícia Anselmo Zanotta, Edson Flávio da Silva, Tatiana Brocardo de Castro e Luciana Moraes Soares</i>	

A acessibilidade digital durante a pandemia: relatos de experiências .....	126
<i>Lília Jurema Monteiro Masson, Thayane Nascimento Freitas, Mari Regina Rocha Janke, Ingrid Andrade Nunes e Rosane Ferreira Macêdo</i>	
As contribuições do DUA em diferentes práticas educacionais .....	136
<i>Mary Anny da Silva Machado Moraes, Rosângela Nunes Fagundes Fioravanti Carpes, Rita Adriana Valério da Silva Martins, Cristiane Salazart Messa, Marina Cabreira Rocha de Moraes, Caroline Araújo Larrañaga de Matos e Sarita de Sant Anna Leandro</i>	
Reflexões sobre a prática docente em uma turma do Curso de Extensão em Serviços de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia .....	147
<i>Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves, Ticiane da Rosa Osório e Gisele Bignard</i>	
Brincando com as formas geométricas .....	156
<i>Cátia Cilene Saraiva Avero e Emanuelle Aguiar de Araujo</i>	
Projeto Inclusão: somos todos iguais nas diferenças. Ensinando sobre inclusão dentro de uma perspectiva do DUA .....	161
<i>Angela Cristina da Rosa Novack e Igor Martins de Oliveira</i>	
Educação inclusiva e a formação continuada de professores da escola de ensino comum .....	169
<i>Fabiana Soares Jahn, Raquel Lopes Teixeira e Yuri Freitas Mastroiano</i>	
Acessibilidade digital: uma forma de inclusão que vai além da aplicação da lei. Possui um olhar humano para uma necessidade social .....	178
<i>Clenise Oliveira dos Santos, Egidinalda Soares da Rocha Sarmiento e Mireille Mabel Machado Dworakowski</i>	
Aprendizagem para todos: antes e depois do DUA .....	183
<i>Débora Rosa, Janete de Azeredo, Marilza Machado Barão Gallois, Rose Mar Winkel e Débora Barros de Moraes</i>	

Conhecer para a aprendizagem acontecer .....	192
<i>Albéres Ferreira Siqueira Lemos e Gilvana Coelho Penedo</i>	
O uso de recursos tecnológicos multilíngues na prática inclusiva .....	196
<i>Eliziane Limongi da Silva, Kristina Desirée Azevedo Ferreira, Alezandra Lima Nery Messias, Suélen Marçal Silveira e Roseni Martins Florisbal</i>	
Relato de experiência de prática pedagógica inclusiva com recurso pedagógico acessível.....	206
<i>Alessandra Santos Nunes, Aurea Caçapietra Zorzella, Cibele Souza de Oliveira, Jaqueline Rosa da Silva, Maria de Lourdes Breves da Silva, Rodaika Andrielly Einhardt Vasques, Tainara Eunice Smeck Machado e Tenely Cristina Froehlich</i>	
Registros de experiência colaborativa entre o atendimento educacional especializado e a professora da sala regular .....	213
<i>Rosalina Rossales Garcia, Ana Caroline Soares, Roquelene Almeida de Jesus, Samyra de Lourdes Stephan e Solange Triunfo Kehl</i>	
Turma “Determinação”: experiências e desafios .....	221
<i>Iracema Barbosa Pinheiro, Danielle Costa, Maristela Santos de Oliveira, Raquel da Rocha Guterres, Raquélen Silveira Bonet e Renata Spindola Motta Castro</i>	
Dados das autoras e dos autores .....	232

## Prefácio

### **Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência (PRPAED)**

É d o nosso mundo a criação de recursos pedagógicos. Isso é inerente ao fazer do professor. Trocamos sugestões entre colegas nos intervalos das aulas, buscamos nas redes, nos livros; participamos de oficinas, cursos, seminários, na expectativa de tornar nossas aulas dinâmicas, prazerosas, motivadoras.

Entendemos que estes recursos possibilitam aprendizagens, dinamizam a sala de aula, encantam os alunos. Sim, são importantes. Há quem diga, até em tom de brincadeira, que o professor, em vez de comprar roupas, compra EVA (polímero emborrachado). Em vez de colecionar sapatos, coleciona materiais que seriam colocados fora. Quem consegue imaginar um professor sem caixinhas, papéis, colas quentes, glíteres, canetinhas coloridas, borrachinhas com perfume, apontadores em formatos diferentes? Quem consegue pensar em professor sem uma bolsa ou sacola, com muitos livros e mil outros materiais? Quem consegue pensar em um professor que não se entusiasma e se toma de amor dentro de uma livraria/papelaria? Tudo isso faz parte do nosso universo docente e adoramos.

Se não temos papel craft, usamos uma cartolina e o cartaz sai. Se não temos laboratórios, garrafas pet e tampinhas montam as experiências. Se não temos modelos comprados, massinhas de modelar reproduzem as células.

E, no tempo de pandemia em que vivemos, adicionamos TICs ao nosso fazer, inovando, buscando formas de oportunizar as aprendizagens e a participação do aluno, tanto para que conseguisse aprender quanto para que não abandonasse a escola.

Com estas afirmativas, não pretendo romantizar nosso trabalho, disfarçar os desafios e carências, ou minimizar as falhas que ainda vemos na educação, na valorização da escola e do professor. Mas, sim, afirmar que, mesmo com tantos senões, seguimos em nosso fazer, buscando seguir em frente, priorizando nosso aluno e tentando alternativas, como tanto fizemos nesta pandemia.

Sabemos que levará muito tempo para compensar tudo o que perdemos neste tempo. Mas também que seria ainda muito pior se não fosse a luta das professoras e professores, famílias e alunos para manter o pouco que tínhamos ainda vivo, ainda resguardado.

E criamos novas estratégias. Colamos o celular com fita adesiva no alto de uma escada. Transformamos azulejos de cozinha em quadro. E fomos em frente, tentando entender “canva”, “meet”, e assim por diante. Práticas que talvez nunca mais sejam abandonadas e que, mais uma vez, podem tornar mais dinâmicas e ativas nossas metodologias.

Mas o que me faz apresentar esta obra, importante e fundamental, é trazer a reflexão destas práticas, destes recursos, destas possibilidades que criamos, para a questão da acessibilidade. Recursos Pedagógicos Acessíveis, que é o mote deste curso e desta publicação, tão vital, tão consistente.

Se para as alunas e alunos sem deficiência, ou neurotípicos como são chamados, estes recursos e práticas são necessários e motivadores, para as pessoas que apresentam alguma deficiência ou transtorno, elas se tornam vitais.

Vitais no sentido de pertencimento e inclusão, de aprendizagem e construção do conhecimento, pois atentam para os percursos cognitivos, sociais, sensoriais, emocionais, que viabilizam as suas aprendizagens.

Todos nós somos singulares em nossos processos de aprendizagem. Mas criamos estratégias, a partir dos sentidos e dos desafios provocados pelo meio, e vamos dando conta delas, de uma forma ou de outra.

Mas quando estas singulares exigem que o meio, que o contexto, se torne acessível, pois sem esta acessibilidade somos excluídos do processo, como fica?

Fica como imprescindível, como questão fechada, como referência. Sem recursos acessíveis, sem materiais adaptados, sem tecnologia assistiva, privamos nosso aluno e nosso aluno com deficiência das aprendizagens. E não por “problema” que seja dele, mas nosso. Do contexto, da prática, da não eliminação de barreiras.

E, neste sentido, este curso e esta publicação são tão necessários, tão fundamentais. Para que nós, professoras e professores, gestores e sociedade em geral, recebamos a mensagem e o alerta, construamos possibilidades, novamente criativas, cheias de EVA e glíter, cartazes, *chats* e TICs, mas com um cuidado a mais: que sejam acessíveis a todos, estejam inseridos no conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem e promovam a real e concreta inclusão.

Não se faz inclusão sem acessibilidade, sem a eliminação de barreiras de todas as ordens. E, claro, não será o recurso pelo recurso. Como não deve ser em nenhuma situação, como tão bem nos indicou Paulo Freire.

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, “quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25).

A práxis, nesta relação intrínseca e orgânica entre a teoria e a prática, como ação criadora e emancipatória.

Por isso, além de me encantar com todos os artigos apresentados nesta obra, saliento a perspectiva buscada e alcançada pelos proponentes do curso e de seus resultados, aqui descritos. Não como meros modelos, mas como resultantes de discussões, reflexões e estudos trazendo a teoria para a prática e a teorizando na mesma medida.

Um trabalho de alto teor acadêmico, mas com o pé, a voz e o sonho na prática pedagógica, na escola, na sala de aula, não só para informar, mas para transformar.

E, neste sentido, fico extremamente grata pela possibilidade de ter nas mãos para leitura este material qualificado, parabenizando a todos pela qualidade da construção e dos apontamentos aqui apresentados. Estou certa de que será de grande valia para todos os leitores e contribuirá em grande medida para a conquista da educação que almejamos e pela qual lutamos no cotidiano.

Grande abraço e parabéns aos autores, editores e organizadores!

*Prof. Dra. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez*

## Apresentação

Este livro reúne as reflexões teórico-práticas realizadas entre tutores e cursistas das 25 turmas que compuseram o curso de extensão *online* “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” (PRPAED), uma iniciativa do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas no Pampa, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), câmpus Bagé, em articulação com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (SEMESP-MEC).

O curso, desenvolvido nos meses de setembro, outubro e novembro de 2021, teve como proposta a formação acadêmico-profissional de professores da Educação Básica por meio de discussões sobre a produção de recursos pedagógicos acessíveis para realização de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com deficiência. As discussões e propostas elaboradas pela equipe gestora do curso foram, então, desenvolvidas com os 650 cursistas ingressantes, organizados em 25 turmas, cada qual com um tutor responsável. O curso foi organizado em três módulos, com carga horária total de 90 horas.

Outro destaque sobre o PRPAED está diretamente relacionado à organização das turmas que, neste livro, apresentam suas discussões e resultados: elas receberam nomes de sentimentos, em uma demonstração da intencionalidade do curso de promover a reflexão teórico-prática sobre um tema tão sensível e importante como a educação inclusiva. Em cada semana de execução do curso, reuniões de planejamento e estudo foram realizadas entre a equipe técnica, gestão do PRPAED,



do Conhecimento, conforme Vasconcellos (1992). O autor propõe os três momentos do conhecimento: síntese, análise e síntese, de forma que toda a mobilização para conhecimento (síntese) é realizada a partir de questões que provocam ou sensibilizam para a manifestação ou reflexão inicial das problematizações em realização, contextualizando experiências e buscando estabelecer as primeiras conexões; para, na (re)construção do conhecimento (análise), buscar-se o estudo dos temas com aprofundamento em suas relações em diálogo para a partilha de perspectivas sobre os objetos do conhecimento e estabelecendo relações de aprendizagens; e, enfim, a elaboração do conhecimento (síntese) com sistematizações dos conhecimentos, seus significados, e expressões nas mais diversas linguagens.

Nesta perspectiva, o PRPAED foi organizado de modo que a síntese era realizada nas reuniões semanais de organização, planejamento e estudo dos módulos, entre equipe gestora, tutores e professores formadores; a análise ocorria durante a execução das atividades planejadas para os cursistas com exposição dos conhecimentos e diálogo sobre as possibilidades, e, por fim, a síntese do conhecimento que é apresentada neste e-book em forma de artigos científicos, de cada um dos 25 tutores em partilha com os seus cursistas sobre tudo o que foi apresentado, discutido e concretizado durante a execução do PRPAED. Sobre este momento, Vasconcellos explica:

É o momento, no processo didático na perspectiva dialética, em que o educando, tendo percorrido as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto de conhecimento, deve ter oportunidade de sistematizar o conhecimento que vem adquirindo e expressá-lo concretamente, seja de forma oral, gestual, gráfica/escrita ou prática. [...] Trata-se da “materialização e objetivação” do conhecimento. Aqui, o educando deverá expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto de conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas (VASCONCELLOS, 1992, p. 15).

Também é importante destacar que os temas abordados nos textos estão, então, ligados aos módulos/Tertúlias<sup>1</sup> trabalhados no curso e que buscaram atender, em uma perspectiva ampla, aspectos relacionados com a prática da educação inclusiva, fomentando perspectivas, ideias e práticas que facilmente serão transportadas para as salas de aulas de todo o Brasil pelos cursistas do PRPAED.

### Quadro 1: Esquematização dos módulos/Tertúlias do PRPAED

Módulos	Tema	Professor-Formador
1ª Tertúlia	Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva.	Prof. Dra. Francéli Brizolla.
2ª Tertúlia	Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis.	Prof. Me. Daniele dos Anjos Schmitz.
3ª Tertúlia	Desenho Universal para a aprendizagem como perspectiva de acesso para todos e todas.	Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira.

Fonte: Autoras, 2022.

Assim, o que o leitor encontrará nas páginas seguintes deste e-book são relatos de experiências de tutores e cursistas que compartilham práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos estudos teórico-práticos realizados ao longo do curso, em um empenho final de registrar e compartilhar colaborativamente os conhecimentos produzidos durante o curso PRPAED. A apre-

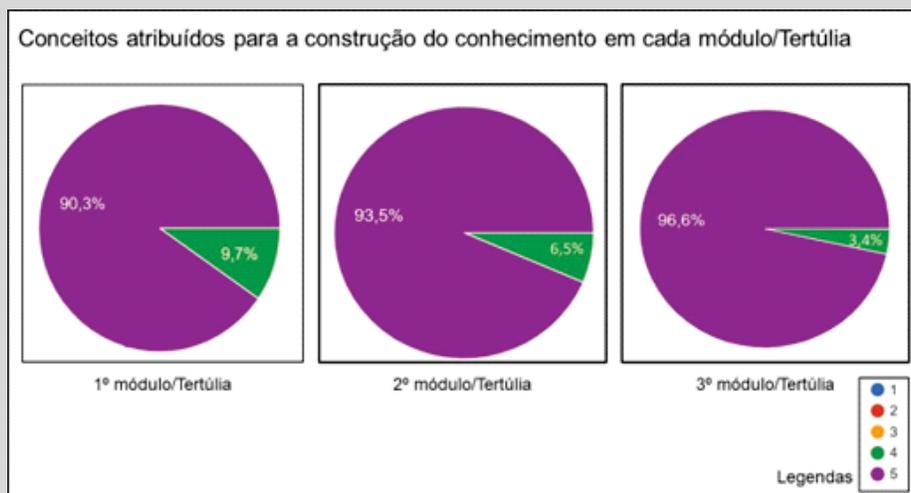
<sup>1</sup> De acordo com o Wikipédia, Tertúlias são, “na sua essência, uma reunião de amigos, familiares ou simplesmente frequentadores de um local, que se reúnem de forma mais ou menos regular, para discutir vários temas e assuntos, especialmente os literários”. Neste mesmo sentido são organizadas as reuniões, cursos e atividades promovidas pelo grupo Inclusive e chamadas de Tertúlias com o intuito de simbolizar um momento de partilha de conhecimentos, de afetos e união para a construção e promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. As Tertúlias são um símbolo do grupo Inclusive e, durante a pandemia de Covid-19, ganharam o formato *online*, em que cada participante era convidado a formar a roda digital e partilhar suas expectativas, experiências e conhecimentos com a mesma amorosidade e objetivos dos encontros presenciais.

sentação do primeiro volume desta coletânea traz uma reflexão mais detalhada sobre o perfil dos cursistas e tutores do curso demonstrando o tamanho do desafio enfrentado e superado em realizar o PRPAED e que, desde já, merece agradecimentos e parabenização a todos os envolvidos pela sua disponibilidade em partilhar, aprender e se comprometer com uma educação mais inclusiva para todos.

Para a compreensão do contexto em que esta coletânea foi produzida é importante destacar o processo de avaliação constituído durante todo o curso PRPAED, baseado também na metodologia dialética de Vasconcellos (1992) e em diálogo com Freire (2017), em que os participantes do curso (fosse equipe gestora, técnica, os professores formadores, tutores e cursistas) foram vistos como sujeitos históricos e sociais em um processo de construção de conhecimento promovido por meio do diálogo e tendo como referência as leituras de mundo e realidades vivenciadas no percurso do curso, e, principalmente, um processo avaliativo percebido como forma de reflexão e ação para a caminhada.

Dessa forma, ao final de cada módulo/Tertúlia, um questionário, elaborado na Plataforma Google Forms, era compartilhado com todos os integrantes do curso com questões que abordavam percepções sobre a organização, planejamento, conteúdos do curso, e com espaço para a exposição de ideias, propostas de melhorias e percepções sobre o andamento do PRPAED. No gráfico a seguir, apresentam-se de modo resumido os conceitos (compreendidos entre 1 e 5, onde 1 era ruim e 5 ótimo) atribuídos pelos participantes do curso PRPAED a cada um dos módulos/Tertúlias de modo a demonstrar o bom andamento do curso e, por meio de dados quantitativos, argumentar pelo sucesso da proposta e, em consequência, a relevância das discussões apresentadas neste e-book.

## Imagem 2: Avaliação dos integrantes do PRPAED sobre o processo de construção do conhecimento em cada módulo/Tertúlia do curso



Fonte: Autoras, 2022.

Dados importantes sobre o processo de construção do conhecimento vivenciado pelos participantes do curso PRPAED também podem ser observados por meio dos depoimentos dos cursistas<sup>2</sup>, quando relatam sobre suas principais aprendizagens pedagógicas:

Conhecimentos sobre acessibilidade e sua relação com a educação inclusiva, os tipos de acessibilidade, aprendizagem no que diz respeito aos elementos e recursos digitais aos quais temos acesso e o aprendizado no que diz respeito ao Desenvolvimento Universal para aprendizagem (conhecimento novo para mim), foram momentos de muita aprendizagem (CURSISTA 27, 2021).

A acessibilidade de materiais pensando em TODOS e não apenas nos alunos com NEES foi minha maior aprendizagem. O DUA só corrobora esta ideia de universalização do ensino, para que ele seja pensado para TODOS, que traga muitas formas de apren-

<sup>2</sup> Os respondentes foram identificados com a palavra “cursistas” seguida de um número ordinal que obedeceu à ordem de chegada das respostas, mantendo preservadas as identidades em atenção aos códigos de ética da pesquisa.

der no seu cerne, que seja diverso, plural, criativo, vivo!!! (CURSISTA 103, 2021).

O curso foi de suma importância para meu aperfeiçoamento profissional, pois os temas abordados contribuíram com as práticas docentes. Leituras e reflexões acerca dos “Paradigmas da Educação Especial”, “Barreiras à aprendizagem”, “Acessibilidade para conteúdos digitais”, “Pirâmide da aprendizagem, de William Glasser” e “DUA”, bem como a aplicação destas aprendizagens, foram fundamentais, para a realização de um trabalho satisfatório e de qualidade (CURSISTA 100, 2021).

A troca de experiências com colegas de diversos lugares do país, o trabalhar com Desenho Universal, favoreceram bastante a aprendizagem (CURSISTA 142, 2021).

Todos estes dados falam sobre o sucesso do processo de construção do conhecimento praticado durante o PRPAED e que tem a educação inclusiva como foco central, corroborando as discussões apresentadas neste e-book, construído a muitas mãos, sotaques, aromas, saberes e conhecimentos e com um intuito em comum: compartilhar algumas das muitas construções de conhecimentos de uma caminhada entrelaçada de sentimentos múltiplos e que podem ser multiplicados, transformados e reconstruídos por cada um e por todos.

O leitor interessado na temática da educação inclusiva pode acessar também, no volume I desta coletânea, as reflexões da equipe técnica e multidisciplinar do PRPAED. O e-book apresenta igualmente os ensaios teóricos dos três professores formadores do curso, refletindo sobre suas propostas, conhecimentos, práticas e inspirações sobre aspectos variados da produção de recursos pedagógicos acessíveis. Os dois e-books do curso tornam-se ainda mais especiais com o diferencial de serem apresentados de forma completamente acessível, uma inovação que transparece também o compromisso praticado durante todo o curso com uma educação efetiva e plenamente inclusiva, pensada e praticada para e com todos!

Ao nosso leitor, deseja-se não apenas uma boa leitura, mas também que os textos, práticas e reflexões desses dois e-books promovam a inspiração e o comprometimento para uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de ser per-

cebida por meio do curso “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” (PRPAED).

Boa leitura!

*Claudete da Silva Lima Martins  
Nara Rosane Machado de Oliveira  
Simôni Costa Monteiro Gervasio*

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de. **Reunião de mobilização equipes de gestão, técnica e tutores do PRPAED**. Realizada em 24/07/2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

# **O trabalho de supervisão no curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa**

*Ricardo Costa Brião*

*A aprendizagem não depende de edifício,  
salas de aula, quadro ou giz. Não precisa  
sequer de aulas no modelo tradicional. A  
escola é feita de pessoas e é nestas pessoas  
que todo o sistema de educação deve focar.*

PACHECO, José *apud* TOKARNIA, 2016

## **Introdução**

A supervisão é um trabalho de organização, regulação e controle de perspectivas, ações e propostas sobre determinada área. Desta forma, subentende-se a supervisão como um trabalho regulador de ações, pensamentos, práticas que, encadeadas, representam a execução de atividades sincronizadas entre as ações dos sujeitos e as propostas estabelecidas pela gestão nos diferentes âmbitos de poder e controle.

No dicionário, o termo supervisor está relacionado a superintendência, controle, vigilância, fiscalização, inspeção, inspeccionamento, verificação, acompanhamento, auditoria, monitoramento, monitorização e/ou observação de determinada ação ou atividade (CUNHA, 1971), ou ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento (FOULQUIÉ, 1971).

Ainda abordando as concepções tayloristas de administração, que foram trazidas ao Brasil, podemos compreender a supervisão como

[...] a supervisão ou gerência [que] faz parte da administração e é responsável pelo controle da qualidade do que é produzido. Como elemento constitutivo da administração, tem por princípios e metas o objeto a que se destina: a supervisão de empresas, ou gerência na empresa, visa controlar a qualidade do que é produzido na empresa de acordo com suas finalidades. Tal concepção inspirou a supervisão educacional ou escolar, nos Estados Unidos e, a partir daí, no Brasil e na América Latina, como elemento de controle da produtividade do ensino e do aperfeiçoamento da técnica, com a necessidade de implantação de reformas educacionais que atendessem às necessidades do modo de produção capitalista (TAYLOR, 1947, p. 32).

Falando de supervisão em uma perspectiva histórica, podemos observar que inicialmente foi entendida como o procedimento pelo qual um sistema escolar melhora seu programa de estudo e ensino (WILES, 1950; FRANSETH, 1961; APARÍCIO, 1971; LEMUS, 1975) e tem sido desempenhada pelo chamado orientador ou coordenador pedagógico com encargos variados como: observar o cumprimento de programas, orientar e acompanhar os professores, na elaboração dos instrumentos e no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e, também, zelar pela qualidade das aulas.

Quando fui convocado para a função, jamais pensei em um trabalho gerenciador de forma dura ou incapaz de auscultar os problemas dos colegas, com vistas à melhoria constante dos trabalhos desenvolvidos. Como recebi a liberdade para pensar em uma supervisão “diferente”, flexível e humanizada, de pronto aceitei o desafio de construir uma caminhada com seiscentos de vinte e cinco cursistas e vinte e cinco tutores, sem falar da equipe técnica, gestão, comunicação, que totalizou em torno de dez outras pessoas.

Desta forma, este supervisor esteve desenvolvendo um elo entre a gestão, a equipe técnica e a tutoria e seus cursistas, foco de nosso trabalho, esperançoso em agregar qualidade às práticas docentes dos cursistas, em sua maioria professores de educação básica, em diferentes regiões do Brasil que, mesmo envolvidos em uma pandemia de Covid-19, estiveram atentos e presentes nas três Tertúlias que movimentaram as aprendizagens deste curso.

Para melhor traçar um envolvimento com nossos cursistas, pensamos coletivamente em turmas cujo nome envolvesse um sentimento que nos permitisse lembrar a ideia de educação, ensino e aprendizagem. Desta forma, contamos com as turmas: amor, criatividade, persistência, renovação, dedicação, esperança, felicidade, carinho, admiração, motivação, entusiasmo, alegria, comprometimento, empatia, coragem, gratidão, confiança, possibilidade, paixão, fé, resiliência, desejo, positividade, força e determinação.

Cada turma contou com um tutor dedicado, propositivo e interessado nas ações desenvolvidas pelo grupo com o qual atuou; foi uma supervisão leve e cheia de aprendizagens; contamos com nova edição do curso, para possivelmente aprender muito mais.

Este escrito apresentará a forma de condução dos trabalhos de supervisão e as aprendizagens decorrentes desta experiência única que, ao final, revela uma descoberta grandiosa.

## **Desenvolvimento**

Assim que realizamos a construção do grupo de trabalho, buscando por colegas de dentro e de fora do grupo de pesquisas INCLUSIVE, passamos a pensar coletivamente na proposta de condução das turmas. Sabíamos, de experiência anterior, que o trabalho não seria fácil, pois iríamos trabalhar com diferentes realidades de diferentes estados e cidades brasileiras e no auge de uma pandemia, com grandes proporções de mortalidade e que mudaria a nossa realidade por muito tempo.

Assim, a melhor saída para um envolvimento maior foi mobilizar os sentimentos que nos fazem pensar em educação/ ensino/aprendizagem. Desta forma, veio a ideia de que cada turma poderia receber um nome de sentimento, e, assim, poderíamos investir neste sentimento para motivar e mobilizar os cursistas desde sua chegada até o fim do curso.

Para este supervisor, que tem experiência de duas graduações no formato EAD, os tutores desenvolveriam a tarefa de gestor de sua sala de aula virtual, no que compete aos acessos às diferentes atividades de cada Tertúlia, e fariam um elo entre o professor formador e os cursistas com os quais trabalhariam.

Ao passo que as Tertúlias foram sendo desenvolvidas, e os cadernos foram sendo apresentados, percebeu-se que os Tutores, muitos deles pesquisadores, professores de educação básica, mestres, mestrandos e/ou doutorandos da área da educação, foram fazendo algo a mais e muito maior do que a simples mediação.

Na perspectiva de auxiliar os cursistas, cada tutor teve o cuidado de se apropriar do material, disponibilizado na plataforma para os cursistas, e antecipadamente em um ambiente virtual chamado “ambiente de tutores”, e montar apresentações do material, realizando estudos paralelos a partir de pequenos grupos de estudos, constituídos com esta finalidade.

Os tutores, percebendo a falta de tempo e a necessidade de auxílio por parte dos cursistas, estiveram sempre à frente da apresentação do material, esclarecendo dúvidas, pois foi o que o ambiente de tutores proporcionou; à medida que o material e as atividades foram sendo postadas no ambiente, os tutores já as realizavam, e, assim, todos podíamos acompanhar as dificuldades com que os cursistas iriam se deparar, tudo de forma antecipada; desta forma, já poderíamos realizar as correções necessárias.

Aos sábados tivemos riquíssimos encontros pedagógicos, com finalidade de discutir e planejar a semana de atividades. Ali discutíamos sobre o material postado, como melhorar a apresentação e as correções necessárias para que os cursistas pudessem entender melhor quando se deparassem com os assuntos tratados.

Nestes encontros, ricos de sentimentos e de envolvimento, iniciávamos a manhã, geralmente a partir da mobilização da colega Nara Oliveira, que de forma carinhosa, atenciosa, trazia

atividades de interação, que nos faziam aprofundar as leituras da vida através do uso dos sentimentos e das emoções. Assim, o grupo foi ficando cada vez mais unido e forte, e todos podiam dividir os sentimentos em relação à participação e realização das atividades por parte de cada turma, bem como suas perspectivas para as Tertúlias que estavam por vir.

Nestes encontros debatíamos temas da gestão, da supervisão, dos formadores, temas técnicos e outros. Cada tutor recebia seu espaço de fala para que pudesse expor suas necessidades, seus registros sobre o andamento das ações de monitoramento e também colaborar com ideias que pudessem avançar o desenvolvimento das ações.

### **Considerações finais**

Fomos além da perspectiva de tutoria reconhecida inicialmente pela experiência deste supervisor; fizemos muito mais do que meramente atender reclamações e buscar alternativas para que os cursistas estivessem em contato com o material. Os tutores criaram formas de trabalho e organização particular para o desenvolvimento de suas tarefas e foram muito mais do que tutores.

Planejamento, estudo e organização marcaram as ações desta tutoria. Espaços dialógicos e de projeção de trabalhos foram construídos por muitas mãos. Apesar de a supervisão sempre deixar clara a liberdade que cada tutor teria na construção de seu modo particular de agir com sua respectiva turma, o que se percebeu foi um sentimento de cuidado especial e particular com cada um. Uma preocupação com cada cursista, um sentimento de carinho por cada colega, professor de educação básica, que esteve presente em sua turma. Isso culminou com diferentes maneiras de se trabalhar no formato EAD, pois, nos encontros síncronos de cada quarta-feira à noite, o supervisor podia observar as diferentes linhas de ação e formas de tratar os assuntos abordados em cada Tertúlia e perce-

ber também a preocupação com a aprendizagem de todos e as angústias pelo não comparecimento nestes encontros por parte de alguns cursistas.

Podemos registrar neste momento que o grupo de tutores que desenvolveu suas atividades no curso de Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa, criou uma nova classe de tutoria, a qual prefiro chamar, neste momento, de “tutor-formador”. O surgimento desta nova classe de tutoria se deve à preocupação com a aprendizagem para todos e pela mobilização de diferentes recursos por parte de cada tutor, bem como pelo envolvimento repleto de emoções e sentimentos que acabou sendo o combustível que garantiu o movimento durante os três meses de curso, nas suas diferentes Tertúlias.

## Referências

APARÍCIO, L. **Tópicos iniciais sobre supervisão da educação**. São Paulo: Curso para Administradores e Supervisores da Educação na América Latina, 1971.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1971.

FOULQUIÉ, L. R. **Dictionnaire de la langue pédagogique**. Paris: PUF, 1971.

FRANSETH, J. **Supervision as leadership**. Evanston: Row, Peterson, 1961.

LEMUS, L. A. **Administración, dirección y supervisión de escuelas**. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.

TAYLOR, F. W. **Principles of scientific management**. New York: Harper & Row, 1947.

TOKARNIA, M. **A escola não é edifício, são as pessoas**. Entrevista com José Pacheco. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>>. Acesso em: 05 out. 2021.

WILES, K. **Supervision for better schools**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1950.

# Um breve panorama da gamificação como ferramenta de inclusão

*Vandilma Salvador Cabral  
Claudia Escalante Medeiros  
Edenilson Fernando Catarina  
Edvanilson Santos de Oliveira  
Maria Daniela Tomás Tenório Alves  
Taís Granato Nogueira*

*Quando o homem compreende a sua realidade,  
pode levantar hipóteses sobre o desafio  
dessa realidade e procurar soluções. Assim,  
pode transformá-la e o seu trabalho pode  
criar um mundo próprio,  
seu Eu e as suas circunstâncias.*

Paulo Freire

## Introdução

A pandemia da Covid-19 impôs à educação a conversão da modalidade presencial em *online*, e, devido à emergência estabelecida, professores e instituições não tiveram tempo hábil para adaptar seus conteúdos e planejar capacitações a fim de preparar os profissionais da educação a atuarem no novo contexto educacional. Na sua grande maioria, as aulas que já estavam planejadas apenas migraram para o *online*, com pouca ou quase nenhuma adaptação, ou seja, o professor, em frente à câmera, falando com os estudantes em uma aula meramente expositiva.

Destarte, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC ganharam um destaque ainda maior como ferramentas de aprendizagem, pois se tornaram imprescindíveis

para manter as relações entre a escola e os discentes. Como já apontou Prensky (2001), os alunos nascidos nessa era digital têm maior vivência e facilidade na assimilação de novos elementos advindos das TDIC, ou seja, esses jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer a fontes digitais antes de procurarem mídia impressa e, por isso, são denominados de nativos digitais. A emergência desse novo estudante, com necessidades e capacidades, impôs ao professor repensar sua prática e desdobrar-se para adaptar-se a esse cenário tão complexo e diverso.

Mediante a complexidade da situação imposta e as muitas angústias dos professores, eclodem os seguintes questionamentos: Qual seria o papel do professor em um ambiente digital tão emergente, tendo em vista o seu público formado por discentes de uma geração que está imersa completamente em imagens, sons e movimentos? Qual o potencial das Plataformas Tecnológicas de Gamificação no espaço escolar como ferramenta de inclusão no processo de ensino e aprendizagem?

Para tanto, considera-se como objetivo geral da referida pesquisa analisar os impactos da gamificação como uma TDIC capaz de encurtar a distância entre o conhecimento e os discentes na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do seu engajamento e participação em atividades lúdicas e de aprendizagem.

Pode-se dizer desse modo que a principal motivação da pesquisa surgiu de uma necessidade premente de oportunizar aos alunos das salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE uma possibilidade de interação com outros alunos e com novas realidades, visto que, ao se considerarem as especificidades dos sujeitos que frequentam as salas de AEE, observa-se que as tecnologias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de novas formas de raciocínio, linguagens e representações que englobam aspectos racionais e emocionais dos sujeitos, facilitando a compreensão do objeto a ser aprendido e estudado, o que encaminha a uma educação inclusiva.

Está claro, portanto, que é urgente e necessário explorar o potencial que as TDIC oferecem, integrando-as às práticas pedagógicas; pois a inserção de atividades gamificadas nas ações desenvolvidas no AEE apresenta-se como uma ferramenta rica de interação, motivação e aprendizagem de qualidade. Logo: “É importante estarmos preparados para oferecer a elas oportunidades diferenciadas que promovam seu desenvolvimento e a inclusão na sociedade” (ARANHA, 2005, p. 16). Desse modo, pode-se dizer que o AEE é um serviço ofertado ao aluno público alvo da Educação Especial no qual identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras de acesso ao currículo e carreira acadêmica (BRASIL, 2008); portanto,

O AEE é disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008, p. 46).

Para melhor enxergar o panorama geral do estudo em questão, ou seja, a perspectiva inclusiva, a metodologia utilizada baseou-se em uma abordagem quali-quantitativa, e se elaborou como aporte para subsidiar os estudos um questionário hospedado na plataforma *Google Forms*, com questões abertas e fechadas direcionadas aos cursistas do Curso *Tertúlias Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para pessoas com deficiência (PRAPED)*, promovido pela Universidade Federal do Pampa em parceria com o Ministério da Educação- MEC, visando a compreender melhor a execução do seu trabalho direcionado à inclusão por meio do uso das TDIC.

Em suma, como afirma (MORIN, 2000), essa situação levou a escola a uma readaptação para sobreviver como instituição educacional, sendo indispensável que o professor mergulhe em conhecimentos que ele não precisava ou sequer pensava em utilizar anteriormente. Sabe-se, portanto, que o caminho a ser percorrido é longo e desafiador, pois ainda há ques-

tões cruciais a serem resolvidas, mas não se vislumbra retornar aos paradigmas que antecedem a pandemia.

## Desenvolvimento

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz como temática, a ser inserida em nossos currículos, a cultura digital, tendo como finalidade dirimir as lacunas que existem entre educação e os nativos digitais, possibilitando uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Partindo dessa premissa, compreendemos a relevância da reflexão sobre a política nacional do direito à educação de forma a contemplar efetivamente todos os estudantes brasileiros e proporcionar-lhes o desenvolvimento de capacidades necessárias ao cidadão do século XXI, tais como as anunciadas na citação que segue:

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola (PERRENOUD, 2000).

Mediante a exposição feita por Perrenoud (2000), a escola deve ser estruturada para atender as novas exigências que estão ligadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que, portanto, devem ser contempladas no currículo escolar, pois os alunos precisam, na concepção de Tolomei (2017, p. 17),

Saber aprender (e rapidamente), trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, resolver problemas, tomar decisões (rápidas e baseadas em informações geralmente incompletas), lidar com a tecnologia, ser capaz de filtrar a informação, etc.

É fundamental que se levem em consideração os direitos das pessoas com deficiência, pois, segundo Aranha (2005, p. 16), “Os direitos das pessoas com deficiência são os mesmos de todas as pessoas”. Aliás,

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois, para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. [...] A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado (MANTOAN, 2007, p. 45).

Desse modo, visando a atender as demandas expressas nos documentos oficiais e nas necessidades impostas pela pandemia, os participantes da turma 01, do Curso de extensão em *Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência*, organizou um grupo de estudos denominado Amor, visando a criar um conjunto de atividades baseadas em estratégias de gamificação e em jogos que atendessem as necessidades das pessoas com deficiência, tanto das salas de AEE como das salas de aula comum. Para tanto, foram desenvolvidas atividades que permitiram abordagens diferenciadas e articuladas, favorecendo o engajamento e primando pela associação entre os objetos de conhecimento e a vivência, transformando o espaço de aprendizagem a partir da utilização das ferramentas e *apps* e articulando o conteúdo com os potenciais de jogabilidade, estímulos, criatividade, concentração, foco e ludicidade.

Visto que a gamificação perpassa todo o processo de ensino, ela é uma forma lúdica de valorização do ensino e aprendizagem partindo da elaboração da atividade até o processo avaliativo, sendo assim uma estratégia que demanda planejamento pedagógico estabelecendo a dissolução entre teoria e prática, como se pode observar na citação abaixo:

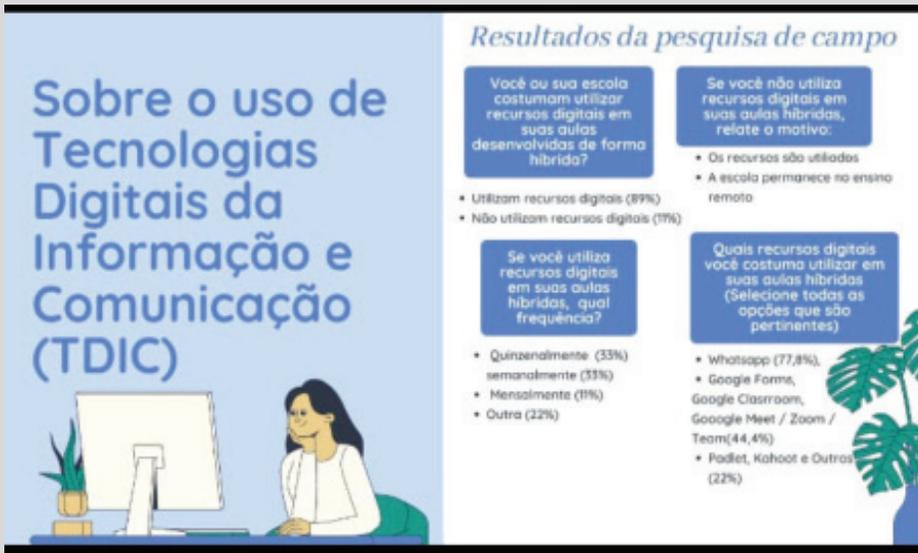
Planejar atividades gamificadas no contexto da educação formal consiste, então, tanto em oferecer propostas interativas em

relação aos objetivos pedagógicos quanto em encorajar a independência e a capacidade de compreensão da inter-relação de pessoas e fatores diversos nas atitudes tomadas quando se está jogando e quando se está aprendendo (AGUIAR, 2010).

## 1. Resultados obtidos nesta breve pesquisa de campo

O público-alvo da pesquisa foram os cursistas do curso de extensão, da turma Amor. Os resultados foram obtidos por meio de um questionário hospedado na *Plataforma Google Forms*, enviado para os participantes na primeira quinzena do mês de novembro de 2021. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualiquantitativa, o material continha quatro questões fechadas e apenas uma questão aberta. Na ocasião, também se enviou o termo de consentimento livre e esclarecido.

**Figura 01:** Card elaborado pelos cursistas – Turma 01 – Amor



Fonte: Elaborado pelos autores.

O resultado das questões fechadas foi apresentado na forma de um *card ilustrativo* (Figura 01), pois possibilita uma análise direta e objetiva dos dados obtidos a partir das respostas

dadas, sendo importante apontar que dos vinte e cinco enviados só houve a devolução de nove.

A questão aberta solicitou aos cursistas um relato de experiência ocorrido tanto na sala de AEE quanto na sala de aula normal, na qual se tenha feito uso de TDIC, numa abordagem de jogo ou gamificação. As respostas foram categorizadas em: Experiências exitosas e Experiências limitantes. Quanto às experiências exitosas, destacamos as seguintes respostas:

Cursista 01. Realizo desafios através do WhatsApp com brincadeiras e adivinhas.

Cursista 02. Promovo jogos digitais que engajam os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Cursista 03. Faço chamadas de vídeo via WhatsApp e jogos de perguntas e respostas.

Cursista 04. Diversifico a aula de tabuada através do *Kahoot* despertando o interesse dos alunos para solucionar e achar as respostas.

Cursista 05. Utilizo a *Internet* para trabalhar atenção, memória e concentração através de jogos.

Cursista 06. Faço uso do *Wordwall* durante os atendimentos remotos, pois se trata de um recurso motivador, que amplia a participação dos alunos nas aulas além de trazer respostas positivas em nível de envolvimento com a tarefa e respostas cognitivas. O recurso é flexível, dinâmico e lúdico, e os alunos participavam de forma surpreendente quando os conteúdos eram trabalhados com esse recurso digital.

Dentre as experiências limitantes destacamos:

Cursista 07. Não se aplica à realidade da minha região.

Cursista 08. Permanecemos com os atendimentos remotos.

Cursista 09. Assistir às aulas gravadas sem poder tirar as dúvidas no mesmo momento.

De acordo com a maioria dos cursistas, a utilização dos recursos digitais nas práticas pedagógicas de AEE foi exitosa, permitindo inferir que a inserção de recursos tecnológicos digitais no contexto educacional apresenta grandes potencialidades no sentido de dinamizar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Vale salientar que “O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não

pode caracterizar-se como um espaço de reforço ou complementação das atividades escolares” (SANTA CATARINA, 2018, p. 47).

## Considerações finais

Os avanços das tecnologias e a era digital, juntamente com o direito a uma educação de qualidade atrelada às mudanças tanto em nível local quanto global que foram colocadas em xeque pela pandemia de Covid-19, mostraram a suma importância de se debater a questão da educação escolar e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola, independentemente, se de maneira presencial, híbrida ou somente via ambientes virtuais de aprendizagem. Pois se percebe que ainda existem lacunas no que tange ao currículo escolar vinculado aos hábitos de pouco uso de tecnologias no ambiente educacional. Reconhecemos que existem barreiras que limitam seus avanços em sala de aula e reforçamos a importância do debate de temas tão importantes, quanto a falta de recursos tecnológicos, de políticas públicas de inclusão eficientes e quanto à formação docente, tanto inicial como continuada de forma a superar as contradições que a própria sociedade globalizada impôs.

Logo, o que se deve reter desse momento conturbado é que as abordagens metodológicas de ensino com utilização de velhas práticas e ferramentas ultrapassadas em face ao mundo digital devem ser abandonadas, dando lugar a novas metodologias de ensino-aprendizagem mais atuais e contextualizadas, pois a diversidade que a interação tecnológica possibilita é enriquecedora e ultrapassa os muros da escola permitindo a interação e a troca de experiências em escala global, como as vivenciadas pelos cursistas da Turma 01 – Amor.

## Referências

AGUIAR, M. P. **Jogos eletrônicos educativos**: instrumento de avaliação focado nas fases iniciais do processo de design. 300 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

MANTOAN, Maria T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: BRASIL. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. v. 99. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, n. 11, jan. 2000.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2001.

TOLOMEI, Bianca V. Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, 7 (2), p. 145-156a, 2017.

# **Recortes pedagógicos: processos de renovação do AEE a partir das Tertúlias Inclusivas**

*Cláudia de Sá Oliveira  
Cláudia dos Santos Moreira  
Eduarda Schneider da Silva  
Eliane Maria dos Santos Lima  
Karla Valéria da Costa Rodriguez  
Michele Dias Pinto  
Patrícia César Gonçalves Pereira  
Patrícia de Fátima de Carvalho Silva Nazaré*

*[...] aprender não é um ato findo.  
Aprender é um exercício constante de renovação.*  
Paulo Freire

## **Introdução**

A inclusão é uma realidade conquistada no decorrer de muitos anos de luta e, como tal, deve permear toda e qualquer ação pedagógica. Refletindo sobre os temas acessibilidade e barreiras à aprendizagem, acessibilidade digital e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), serão apresentadas as vivências de quatro cursistas que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em diferentes localidades do Brasil, como Rio de Janeiro, Paraíba, Pernambuco e Bahia. Os relatos aqui apresentados têm como objetivo apresentar as contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas a partir do Curso de Extensão “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência”, na turma “Renovação”, o qual possibilitou uma multiplicidade de estudos e discussões sobre a diversidade humana, numa perspectiva da inclusão escolar e social.

Dessa forma, concordando com Brizolla (2021, p. 12), quando nos afirma que “a riqueza da condição humana é justamente a diversidade que temos; assim como a biodiversidade é o segredo da vida, a antropodiversidade é o ‘segredo’ da vida humana”, os recortes pedagógicos aqui descritos refletem os aprendizados acerca da produção de recursos pedagógicos acessíveis, criando oportunidades de engajamento e motivação para estudantes com e sem deficiências.

## Desenvolvimento

A primeira prática relatada realizou-se na E. M. Maria de Lourdes Costa Coimbra, no município de Barra do Piraí (RJ), no Atendimento Educacional Especializado com uma aluna autista, grau leve, de 10 anos. Ela sempre se destacou na área acadêmica; no entanto, no AEE, foram observados déficits na comunicação e limitações em atividades simples do dia a dia. Com a pandemia, foi preciso estreitar os laços afetivos construídos com a aluna e a sua mãe até então, mantendo um contato mais frequente e dando sugestões e orientações quando necessário.

O uso de jogos *online* foi um dos recursos utilizados, a fim de ampliar a interação com todos os membros da família através de um tempo produtivo juntos, estimular diálogos mais longos e ajudar na interpretação. Utilizou-se a plataforma Wordwall, na qual podem ser criadas ou compartilhadas atividades em diferentes formatos. Essa plataforma já era conhecida da professora, mas foi possível ter uma visão ainda mais positiva a partir das trocas de informações e sugestões com outras cursistas, durante os encontros síncronos do curso de extensão. Ao analisar sua funcionalidade, foram utilizados jogos com um *design* mais acessível para a aluna, sem muitos distratores como cores fortes, brilhantes e com temas do seu interesse, dando prioridade aos que exploravam a interpretação, com histórias curtas e com imagens mais simples. Todas essas ações foram bastante

produtivas, despertando o interesse da aluna e incentivando a independência, a autonomia, a interação e a comunicação com o outro.

A segunda experiência relatada foi realizada no município de Campina Grande (PB), nas escolas C. M. Galba Farias Pimentel e C. M. Maria Emília Cordeiro Pedrosa, onde são atendidas, pelo AEE, famílias de 25 alunos, com idades entre 3 e 10 anos. A maioria dessas famílias havia relatado dificuldades como comportamentos disruptivos e resistência aos comandos. Dessa forma, foi constatada, através de entrevistas informais com os responsáveis, a necessidade de ensino de habilidades básicas, não somente para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, mas também com outras deficiências.

Como estratégia, pensou-se numa capacitação *online* com as famílias e cuidadores dos estudantes atendidos pela sala de recursos multifuncionais para o trabalho de Intervenção Comportamental Intensiva. Essa formação foi necessária, visto que a maioria dos estudantes atendidos não recebe suporte terapêutico, e, mesmo os que têm acesso a esse serviço, recebem entre 30 minutos e 2 horas semanais, o que é considerado pouco tempo.

Os procedimentos envolvem a avaliação das habilidades gerais de cada estudante por meio da escala Cars e do Inventário Portage Operacionalizado com posterior elaboração de um currículo personalizado. Em sequência, as famílias e cuidadores são capacitados para que possam ser realizados os procedimentos ensinados, seguindo critérios previamente estabelecidos, fazendo anotações dos dados relevantes e gravação de algumas sessões de ensino para posteriormente serem avaliados e reorientados quando necessário.

Para essa ação, criou-se um grupo de *WhatsApp* denominado “AEE ICI” com famílias de duas SRM (Galba e Mariinha) no qual se reúnem toda segunda-feira às 18h, através do *Google Meet*. No entanto, identificaram-se dificuldades para a participação das famílias nos encontros síncronos e, pensando em es-

estratégias assíncronas, optou-se por utilizar *podcasts* e gravações de oficinas através do YouTube para atualizar as famílias. Nesse contexto, observa-se na prática a questão da acessibilidade digital, também abordada durante o curso.

A Acessibilidade Digital (AD) é a capacidade de um produto digital ser flexível o suficiente, para atender as necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais (DIAS, 2003).

Assim, a acessibilidade digital foi pensada também para as famílias, para as quais foram providenciados protocolos de acompanhamento para favorecer a coleta de dados e orientação quanto ao progresso de cada estudante. Além disso, foram realizadas, paralelamente, orientações de acessibilidade para conteúdos digitais para todos os envolvidos. *A posteriori*, a divulgação desse material será realizada pelo *site* da sala de recursos multifuncionais.

O terceiro relato de experiência foi vivenciado em uma sala de recursos da rede municipal de Pombos em Pernambuco, na qual foi realizado, no ano de 2021, um projeto com autobiografias dos alunos com deficiência matriculados na Sala de Recursos. Entre os relatos, um aluno com síndrome de Down, de apenas 8 anos de idade, contou que seu maior sonho era ser padre, o que surpreendeu, por ser ainda tão pequeno e já ter esse desejo, confirmado pela família. Segundo a tia do aluno, todos os domingos ele assiste à missa pela televisão e usa uma toalha em suas costas imitando a batina do padre e todos os seus passos. Não perde um terço, vive orando diante das imagens de santos que a família tem em casa.

Esse relato vem ao encontro da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), abordado no módulo III do curso de extensão. Tal teoria suscita reflexões sobre o verdadeiro papel da escola na formação pessoal, social e intelectual dos nossos alunos. A escola tem a função de dar asas, porém em diversos casos pode as mesmas, pois, muitas vezes, não está preparada

para lidar com as diferentes inteligências. Diante dos conhecimentos, das preferências, das maneiras de compreensão, das expectativas e dos sonhos que os alunos trazem para a escola, em especial, os alunos com deficiência, o professor precisa ter a formação e a sensibilidade para garantir que os mesmos sejam valorizados e que suas habilidades e potencialidades sejam desenvolvidas plenamente.

Esse olhar sensível e diferenciado do docente é potencializado a partir das formações continuadas, espaços de renovação e constante construir-se e desconstruir-se. Nesse sentido, a discussão sobre a inclusão proporcionada pelo curso de extensão em questão possibilitou a troca de saberes e a teorização da prática, muitas vezes, realizada de forma intuitiva, a fim de desenvolver os potenciais de aprendizagens dos discentes, inclusive do menino que sonha em estudar teologia e se tornar padre.

O quarto relato vem do município de Paulo Afonso, na Bahia, onde a professora trabalha há 14 anos no AEE. Dentre os estudantes atendidos, há uma adolescente de 14 anos com diagnóstico de TEA, que apresenta dificuldades na interação, dependência ao realizar as atividades em sala de aula e, para iniciar e manter um diálogo, fantasia que os colegas estão falando dela. A aluna demonstra extrema atenção e interesse pelas artes, produzindo quadros e desenhos muito bons, o que foi percebido logo cedo ainda na Educação Infantil quando a professora solicitou uma releitura de um quadro de Monet.

Tendo conhecimento dessa habilidade da aluna, pensou-se em um trabalho que potencializasse essa habilidade e favorecesse a aprendizagem. Como, neste momento, ainda estávamos na pandemia, as ações foram realizadas de forma remota e colaborativa entre a escola e a família, envolvendo a todos em um único objetivo, o de estimular o desenvolvimento integral da adolescente.

Para isso, as aprendizagens do curso contribuíram significativamente para construção dessa experiência, pois, com os

conhecimentos trazidos durante a formação, foi possível refletir teoricamente e utilizar recursos, como o *Padlet*, para divulgação do trabalho realizado com essa aluna, o qual posteriormente resultará numa exposição virtual, remota e presencial, com a participação de toda a escola e convidados, seguindo todo o protocolo de segurança.

## Considerações finais

A partir dos relatos aqui descritos, pode-se afirmar que o curso oferecido pela Unipampa em muito favoreceu a prática pedagógica das professoras, atribuindo significado a cada ação. Os conhecimentos adquiridos ao longo dos três módulos promoveram uma reflexão sobre a diversidade humana e a necessária inclusão para que tenhamos uma sociedade com equidade e respeito para com cada pessoa.

Assim, a equidade tem um sentido de justiça social,

[...] uma vez que pressupõe que aquilo que se oferece aos estudantes seja compatível com as características e as possibilidades de quem recebe. A equidade, assim, é um valor educativo que se opõe à homogeneidade, aos currículos de “mão única”, à utilização da reprovação como forma de exclusão, primeiramente escolar e, depois, social (BRIZOLLA, 2021, p. 6).

De acordo com as palavras de Brizolla (2021), a flexibilização do currículo não tem relação com a construção de um novo currículo, mas, sim, de estratégias que viabilizem atividades que contemplem as especificidades de cada estudante, no que se refere à produção de recursos diferenciados, novas estratégias metodológicas e busca pela garantia de acesso de conteúdo aos estudantes. Segundo Brizolla (2021, p. 25) “nesse sentido, é quando passamos a nos relacionar com a área da acessibilidade, da tecnologia assistiva e das ajudas técnicas”.

Identificar as barreiras tanto de acessibilidade quanto tecnológicas foi fator determinante para o sucesso do trabalho escolar, conforme os presentes relatos. Pôde-se refletir na práxis pedagógica, a partir do conhecimento obtido e, com isso,

utilizar alguns recursos, talvez não os ideais, mas os disponíveis no momento e na atual realidade.

Assim, a acessibilidade, além de ser um direito humano, também está respaldada pela legislação, garantindo, com isso, a utilização de recursos ou estratégias para ampliar ou possibilitar a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar.

Observou-se a partir dos relatos que foi possível identificar os recursos disponíveis, quais utilizar e como utilizar em distintas situações, inclusive no período pandêmico, colaborando para a aprendizagem dos alunos e para estreitar as relações entre escola, alunos e famílias. Nesse sentido, lembramos o último módulo, que tratou do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das múltiplas inteligências, auxiliando as cursistas a refletirem sobre todos os alunos e não somente os que apresentam alguma deficiência. Verificou-se a necessidade de constantes estudos que ajudem no desenvolvimento de práticas de ensino que promovam, principalmente, ações voltadas para o engajamento.

De acordo com Ferreira (2021, p. 07),

Essa proposta se justifica em função de que é necessário oportunizar aos professores e profissionais de AEE conhecimentos a respeito de metodologias que tornam o ambiente mais inclusivo em prol de uma perspectiva de qualidade e de avanço educativo.

Em suma, o curso de extensão “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” foi certamente um grande divisor de águas para os tertulianos e tertulianas, pois romper barreiras e paradigmas não é fácil, mas é desta simbiose entre o aprender e o ensinar que saímos fortalecidos e diferentes do que entramos. Parafraseando Freire (1997), só consegue ensinar quem antes está disposto a aprender.

## Referências

BRIZOLLA, F. **Caderno Módulo I: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo I.** Bagé: Unipampa, 2021.

DIAS, Cláudia. **Usabilidade na Web – criando portais mais acessíveis.** RJ: Alta Books, 2003.

FERREIRA, Cristiano. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo I.** Bagé: Unipampa, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIMA, José Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

# **Jogos: possibilidades de um trabalho inclusivo**

*Caren Melissa Santos dos Santos*  
*Eva Loreni de Andrade de Barros*  
*Giovana Bittencourt Falkenback Picolo*  
*Ligia Bilac Miranda*  
*Luciana G. Ruas Pereira*  
*Luciane Cezar Lopes*  
*Maria Augusta da Hora da Silveira*  
*Mariângela Gonçalves Tessmann*  
*Mariléia Corrêa Camargo Rocha*  
*Ocezina Santiago Maria*  
*Selenia Zunino Buchvaiz*  
*Vera Lúcia dos Santos Belchor*

## **Introdução**

Não é de hoje que se fala sobre a importância dos jogos, das brincadeiras durante a infância de uma criança. Os jogos estão presentes na vida humana desde os primórdios da nossa civilização e são considerados elementos da cultura (HUIZINGA, 1996) que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade.

Segundo Vygotsky (2007), o jogo tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente em seus estudos sobre as funções psicológicas superiores, relacionando o uso dos jogos ao exercício de habilidades como atenção, percepção, interação social e emoção.

A neurociência vem contribuindo com o estudo de como o cérebro aprende e da capacidade de plasticidade, abrindo possibilidades para novas aprendizagens. Por essa razão, buscam-se maneiras de compor jogos no planejamento escolar com foco nos modos de aprendizagem. Portanto, cientes dos desafios

impostos à inclusão das pessoas com deficiência, os jogos apresentam potencial de estimular as aprendizagens, respeitando as especificidades de cada aluno, por diferenciarem-se das situações vivenciadas em sala de aula, proporcionando um contexto mais descontraído e divertido capaz de estimular a produção de serotonina e outras substâncias relacionadas com o prazer, tornando o ambiente escolar mais divertido (PRENSKY, 2007; SQUIRE, 2006; GEE, 2005; ROCHA, 2003). Diante disso, o presente relato busca fazer um paralelo entre as práticas vivenciadas pelos professores durante o curso e a importância do uso de jogos no ambiente escolar.

Esse tema surgiu durante um dos encontros síncronos do curso de extensão, cujo tema era “Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”, ofertado pela Universidade Federal do Pampa-Unipampa, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, organizado em três módulos compostos por um professor formador, em cada módulo, e por um professor-tutor, responsável pela mediação do curso ao longo de todo o período.

Sendo assim, neste texto será abordado somente um dos encontros síncronos ocorrido durante o segundo módulo; nele a professora formadora apresentou ferramentas que apoiam a produção e utilização de recursos pedagógicos acessíveis. Durante o encontro, gerou-se um debate; a partir disso, surgiram outros recursos despertando a curiosidade dos cursistas, em especial os jogos; então buscou-se saber mais sobre o tema e sua utilização nas práticas pedagógicas.

Assim sendo, regras bem definidas em cada jogo colaboram para criar o hábito da atenção, e, sem perceber, o aluno se torna mais disposto a cumprir o regulamento e a respeitar o direito do outro. Outro fator importante nas partidas é que os alunos aprendem a competir de forma saudável; que nem sempre é possível ganhar e que as derrotas servem para repensar os erros acontecidos durante a partida; a partir deles, podem-se construir estratégias para que os obstáculos possam ser

vencidos, assim como os obstáculos que enfrentamos na vida cotidiana.

Posto isso, a seguir serão apresentadas as discussões de como os jogos podem ser utilizados no trabalho de inclusão, as considerações finais e os referenciais teóricos.

## **Jogos: possibilidades de um trabalho inclusivo**

Durante o ato de brincar, o cérebro da criança libera alguns hormônios, tais como a serotonina (reduz a ansiedade), a acetilcolina (favorece o estado de atenção, memória e aprendizado) e a dopamina (ativa o sistema compensatório) (BATISTA, 2021).

Sabendo disso e buscando maneiras de inovar no âmbito educacional, surgiu o trabalho com jogos interativos; através deles é possível aguçar a curiosidade da criança fazendo com que aprenda.

Trata-se de um processo emergente cada vez mais comum em nossos espaços escolares. Entretanto, não basta selecionar um jogo; este, ao contrário, deve atender a cada especificidade e necessidade do aluno, já que cada um aprende no seu tempo e à sua maneira. Os objetivos devem estar muito claros e definidos sobre o que esperamos de resultados ao aplicar determinado jogo em detrimento a outro.

Com a utilização do jogo e através das regras, será possível ao aluno criar experiências para o autocontrole, favorecendo-o no processo de ensino-aprendizagem. Com a sua utilização, é possível explorar cada vez mais a aprendizagem ativa e exploratória do aluno, uma vez que se produz um interesse maior potencializando e ajudando seu pensamento crítico e criativo, além de tornar as aulas mais interativas e atraentes. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC, em seu artigo 5 na versão três, afirma:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética

nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Ao referir-se a jogos, à ludicidade, remete-se àquela visão de uma atividade voltada à brincadeira, de passatempo, mas neste contexto inclusivo cita-se o conceito formado por Ferreira (1999, p. 1.238), o qual define lúdico como “referente a, ou que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”.

Os jogos são de suma importância nas práticas pedagógicas, tendo em vista que auxiliam nas mais diversas funções.

O jogo é um fator didático altamente importante: mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm a intenção de motivar seus alunos ao aprendizado (TEIXEIRA, 1995, p. 49).

Durante o encontro, uma das cursistas relatou uma experiência em que solicitou aos seus alunos que criassem jogos com a finalidade de doá-los para a sala de recursos, com material reciclável, utilizando como parâmetro de criação o Canal “VemKajogar” do youtube ou outros. Como resultado da atividade de confecção dos jogos, percebeu-se a empolgação com as novas possibilidades de aprendizagem.

O uso do lúdico na educação prevê, principalmente, a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitem as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio (DOHME, 2003, p. 17).

Estes jogos podem ser utilizados de forma física, bem como o uso de infinitos artefatos que a internet nos possibilita, fazendo com que a prática nestes espaços seja atraente, prazerosa, motivadora e produtora de aprendizagem significativa.

Paulo Freire (2003, p. 52) afirma que o papel do professor frente ao processo de aprendizagem consiste em “saber ensinar [e] não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; dando se-

guimento a esta abordagem, observa-se enquanto professora que a abordagem lúdica, interativa e com jogos nos permite oportunizar estas possibilidades de descobertas e criação. Estas produções nos desafiam diariamente a explorar cada vez mais a capacidade individual de cada aluno.

Em conversa, os cursistas fizeram referências a alguns jogos que são desenvolvidos com os alunos, como: Quebra-cabeça, Jogo da Memória, Tangram, entre outros. De acordo com Kishimoto (2000), o jogo facilita o desenvolvimento humano, possibilitando a aprendizagem de forma organizada e divertida, pois, através da brincadeira, o educando aprende e interioriza regras para brincar que serão levadas para o futuro.

Observa-se, no quadro a seguir, uma comparação de atitudes entre o jogador e o aluno.

### Quadro 1: Análise de atitudes a partir do jogo de varetas

BOM JOGADOR	ALUNO
Ganhar o jogo.	Passar de ano.
Fazer o maior número de pontos.	Tirar boas notas.
Observar a configuração das varetas espalhadas.	Olhar as tarefas do dia na agenda ou atender às solicitações do professor.
Planejar as ações.	Planejar as ações.
Definir a primeira vareta a ser pega.	Decidir que lição fazer primeiro.
Definir os critérios de resgate (primeiro as mais soltas, depois as com um contato apenas, etc.).	Definir os critérios de estudo (primeiro as lições de amanhã e as mais difíceis, pedir ajuda depois de tentar, etc.).
Analisar as possíveis formas de pegar cada vareta e escolher a preferida (preensão, alavanca, rolamento, etc.).	Analisar as formas de estudar que prefere (ler, sublinhar, escrever resumos, etc.).
Observar atentamente o ambiente do jogo e as ações dos adversários.	Observar o ambiente da sala de aula e as ações do professor e dos colegas.
Aprender com as jogadas alheias: as táticas, os erros a serem evitados.	Aprender com as dúvidas dos outros, ouvir, fazer perguntas.
Participar mesmo quando não é sua vez de resgatar as varetas.	Participar mesmo quando não está falando.
Saber o que está acontecendo, acompanhar o jogo.	Saber o que está acontecendo, acompanhar a aula.

Fonte: Kishimoto (2000, p. 35).

Assim sendo, os cursistas identificaram que os jogos se constituem enquanto elementos de integração que possibilitam a troca de conhecimentos e a ampliação das possibilidades de convivência. Um instrumento educacional capaz de reduzir o comportamento antissocial e, por meio das suas regras, ajudar a construir o controle da conduta e prevenir a violência, desenvolvendo o espírito esportivo e colaborativo. Ele é fundamental para seu desenvolvimento global, pois desenvolve a atenção, o raciocínio, a agilidade e o interesse, podendo ser realizado em vários ambientes.

### **Considerações finais**

No decorrer deste trabalho, foram apresentados alguns resultados de estudos que evidenciam a utilização de jogos pedagógicos como ferramentas de suporte para estimular o desenvolvimento dos alunos e a aprendizagem no contexto escolar. Os resultados aqui apresentados oferecem aos profissionais da educação a oportunidade de reverem e, se necessário, reestruturarem seus planos de trabalho para deixá-los mais atrativos e eficazes em sua prática educativa.

Um dos desafios do professor quando se trata de ludicidade com a utilização de jogos em sala de aula é de romper com um modelo estagnado, preso ao conteúdo. Sendo ela uma ação espontânea ou mesmo como pretexto pedagógico, enriquece e ressignifica a aprendizagem do aluno.

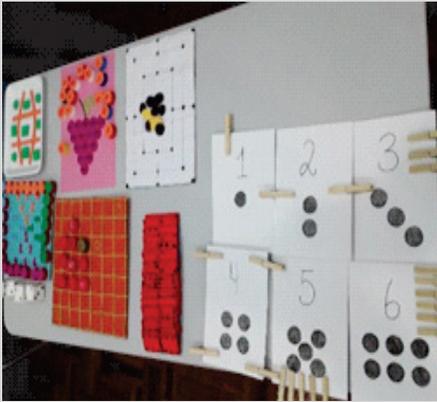
No que diz respeito à diversidade e à inclusão, a prática docente deve estar voltada para que os alunos tenham participação efetiva nas atividades. Seu papel é o de identificar e transpor as barreiras existentes, proporcionando igualdade e oportunidades de aprendizagem para todos.

Este Curso de Extensão teve grande importância para a formação de seus cursistas, pois permitiu que pudéssemos elevar nosso conhecimento, possibilitando-nos a construção de técnicas que facilitarão o desenvolvimento de nossas práticas.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- BATISTA, C. **Neurotransmissores**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/neurotransmissores/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GEE, J. P. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 85, n. 2, p. 34- 37, 2005.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KURIANSKI, K. **Vemkajogar**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCVQDLvjgKnqfBoy6AeBFuuw>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. New York: Paragon House, 2007.
- ROCHA, E. **A aprendizagem vista de uma perspectiva neurocientífica**. Compreendendo o cérebro: rumo a nova ciência do aprendizado. São Paulo: SENAC, 2003.
- SQUIRE, K. From Content to Context: Videogames as Designed Experience. **Educational Researcher**, v. 3, n. 8, p. 19-29, 2006.
- TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



# Bingo das Somas: um recurso pedagógico na perspectiva do DUA

*Edlani Martins Gonçalves  
Nilda Clair de Souza Binn  
Silvania Gonçalves de Ávila  
Thainá Pedroso Machado*

*A inclusão acontece quando  
se aprende com as diferenças  
e não com as igualdades.*

Paulo Freire

## Introdução

O presente relato de experiência foi construído a partir das aprendizagens obtidas durante o curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com Deficiência, ofertado pelo grupo de pesquisas INCLUSIVE da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Câmpus Bagé/RS, realizado entre os meses de setembro e outubro de 2021. A turma, denominada “Turma Alegria”, composta por professores de todo o Brasil, realizou a construção de um recurso pedagógico acessível para aplicação em algumas escolas.

O recurso pedagógico denominado Bingo das Somas foi desenvolvido com foco no Desenho Universal para a Aprendizagem, “o qual visa melhorar o acesso à aprendizagem a assegurar o direito de todos à educação” (PRAIS; ROSA, 2016, p. 168).

Bock (2019, p. 37) nos define o conceito de DUA como

Um conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, [que] busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessi-

dades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeite em seu modo de apropriar-se do conhecimento.

O jogo matemático desenvolvido sob esta perspectiva é composto por cartelas multilinguagem que atendem aos princípios norteadores do DUA, quais sejam: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos promovendo a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

No caso específico, o Bingo das Somas, além de ampliar as possibilidades pedagógicas da atividade matemática, permitirá a inclusão de todos os alunos com (cegos, baixa visão, surdos) ou sem deficiências.

A proposta busca a superação de barreiras, a interação pessoal, a troca de conhecimento, a contribuição no pensamento e raciocínio matemático. Com este formato, a atividade torna-se mais completa, inclusiva, interativa e socializadora, uma vez que os participantes podem fazer uso todas as cartelas, observar, relacionar as diferentes formas de representação dos numerais. As atividades na perspectiva do DUA proporcionam aos estudantes um verdadeiro sentimento de grupo, de pertencimento e de cidadania.

O presente recurso matemático pode ser aplicado em turmas de 1º, 2º e 3º ano, conforme o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem deste componente curricular. E, para a confecção das cartelas, foram utilizadas folhas em EVA colorida, preferencialmente na cor azul, figuras dos sinais em libras e algarismos arábicos, os quais representam a soma das equações matemáticas.

As aplicações foram realizadas em novembro de 2021 pelas professoras cursistas da turma Alegria atuantes na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em três escolas distintas: duas escolas regulares no município de Santa Maria/RS e uma escola especializada no município de Rio Grande/RS.

## Desenvolvimento

Descreveremos, na sequência, as observações, experiências e reflexões vividas pelas professoras durante a aplicação do recurso construído. A descrição do desenvolvimento das aplicações está organizada da seguinte forma: primeiro a experiência obtida na escola especializada e, por último, nas escolas regulares.

A Escola Municipal de Educação Bilíngue Profa. Carmen Regina Teixeira Baldino, situada no município de Rio Grande/RS, é especializada no atendimento de surdos e deficientes auditivos. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua de instrução usada como primeira língua na escola; já a Língua Portuguesa é apresentada na modalidade escrita. O público-alvo para a aplicação da atividade foram três alunos, sendo duas meninas surdas e um menino CODA (filho de pais surdos) de uma turma multisseriada de 2º e 3º ano.

Foi entregue aos três alunos a cartela do Bingo das Somas, uma para cada um; estas cartelas continham números em algarismos arábicos e representação numéricas na Libras; após foram-lhes apresentadas fichas aleatórias com operações simples de adições. As fichas foram fixadas no quadro verde para que os alunos visualizassem e fizessem o cálculo e, encontrado o resultado, marcavam a resposta na cartela. Os alunos usaram material dourado para fazer os cálculos e marcar as respostas das peças em madeira.

Este recurso pedagógico foi bem aceito pelos alunos da escola especializada, valorizando as potencialidade de cada um,

pois apresenta as duas escritas numéricas: algarismos arábicos e representação numérica na Libras, auxiliando-os no processo de aprendizagem, potencializando o raciocínio, a atenção e a memorização para a realização e a resolução da atividade.

O Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu é uma escola regular situada no município de Santa Rosa/RS. O público-alvo para aplicação da atividade foi uma aluna de 8 anos de idade da 2ª série do Ensino Fundamental. A aluna apresenta CID 10, Q04.0, F70.1 e F90.0, preenchendo critérios para comorbidade e comissuras com agenesia total de corpo caloso, transtorno de déficit de atenção com intensa hiperatividade.

Ao apresentar a atividade, de imediato visualizou a linguagem de sinais, que a motivou para desenvolver o jogo. Iniciado o jogo Bingo das Somas, sua atenção foi de curto tempo. A estudante foi motivada a pegar e acrescentar outros objetos (utensílios de casinha e brinquedos), deixando mais atrativa e significativa para ela a atividade e desenvolvendo o jogo.

Conseguiu entender e realizar a proposta da atividade; para a contagem utilizou-se material dourado para realizar as somas e identificar os resultados na cartela. Realizou alguns cálculos (preenchendo parte da cartela do jogo), visto que o tempo de atenção e concentração é muito pequeno (em torno de 2 minutos) sendo necessário utilizar outras estratégias que agregassem e mantivessem o foco na atividade.

A aluna citada é atendida duas vezes por semana, e, portanto, foi possível aplicar novamente a atividade; como já havia um pré-conhecimento e entendimento, a menina permaneceu concentrada na atividade por um tempo maior.

A segunda escola do município de Santa Rosa/RS é a Escola Estadual de Ensino Médio José Alfredo Nedel, e o público-alvo são dois meninos, um de 6 anos, estudante do 1º ano do Ensino Fundamental, e o outro de 7 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental. Ambos os alunos apresentam CID-10 F70 e F84.1, retardo mental moderado presumido, e preenchem critérios

para TEA e atraso importante em linguagem e cognição social, com desenvolvimento motor adequado.

Durante a aplicação da atividade Bingo das Somas, os alunos participaram com alegria, êxito, atenção e concentração da atividade proposta. Como os educandos estão em processo de alfabetização, seus conhecimentos são muito limitados. Diante disso, foi necessário reinventar a dinâmica da atividade proposta.

Por ser um material colorido, com imagens visuais plásticas (desenho), ele foi compreendido, mas sempre com repetição das explicações e auxílio da professora. Foram trabalhados os números de 1 até 6 e suas respectivas quantidades, através de amostragem dos números na cartela, gestos e sinais com os dedos identificando o número, desenho da mão quantificando o número e contagem de tampinhas, material concreto e colorido.

Aproveitando o momento da aprendizagem que também era lúdico, prazeroso, intensificamos as cores. Os alunos montaram na própria cartela as quantidades com suas respectivas cores solicitadas, por exemplo, 2 tampinhas vermelhas, e assim sucessivamente. A comunicação com esses alunos é restrita, pois não falam, apenas gesticulam.

### **Considerações finais**

Após a realização das aplicações do recurso pedagógico produzido pelas professoras cursistas da turma Alegria, em diferentes escolas com alunos com diferentes deficiências, percebemos que o Bingo das Somas é um recurso pedagógico de fácil acessibilidade que pode ser aplicado com crianças de diferentes especificidades.

É um material bom, educativo, ilustrado, de fácil manuseio e entendimento. Pode ser usado de várias maneiras, inclusive permite a reinvenção da atividade devido às limitações dos alunos. E esse é o grande lance: ter um material de fácil

compreensão e flexibilidade, que o professor consegue adaptar conforme as necessidades e também dificuldades dos alunos.

Poderíamos indicar o recurso pedagógico Bingo das Somas a ser trabalhado com as turmas regulares onde os alunos com deficiência estão inseridos; assim, haveria uma maior interação e socialização entre eles, podendo sentir-se partes do contexto e não somente membros da Sala de Atendimento Educacional Especializado. Também pode ser aplicado a alunos com baixa visão e cegos; sugere-se adaptação das tabelas ampliadas e inserção do sistema de escrita e leitura Braille.

## Referências

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. Florianópolis, 2019.

CAST. Design for Learning guidelines – **Desenho Universal para a aprendizagem**. APA Citation: CAST, 2011 (Universal version 2.0. – [www.cast.org/www.udlcenter.org](http://www.cast.org/www.udlcenter.org) – tradução). Disponível em: <[http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines\\_2.0\\_Portuguese.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza Prais; ROSA, Vanderley Flor da Rosa. 2016. **Princípios do desenho universal para a aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para inclusão**. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005/12595>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

### Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



# A motivação em diferentes perspectivas: da tutoria à experiência como cursista

*Fernanda de Lima Pinheiro*

*Alessandro Lopes Pires*

*Fernanda Silva de Oliveira*

## Introdução

A experiência de fazer parte de um curso que tem por objetivo ensinar a produzir recursos didáticos acessíveis para alunos com deficiência e ainda totalmente *online*, em um contexto de pandemia, mostrou-se bastante desafiadora. Ao ingressarmos no curso, tínhamos diferentes motivações; assim, para permanecer no mesmo, demandou-se de nós muita resiliência, tendo em vista o contexto atual em que nos encontramos.

O nome da nossa turma era Motivação. Esse nome foi pensado levando em consideração todas as dificuldades que enfrentamos ao escolhermos a docência e todas as vezes que precisamos nos motivar a ensinar nossos alunos, sejam eles com deficiência ou não.

Para compor este capítulo, construímos respostas a questionamentos-chave em um documento compartilhado. Lá nos permitimos pensar e refletir sobre nossa vivência com relação ao curso, com o objetivo de construir um relato de experiência sob diferentes perspectivas, através das respostas às seguintes perguntas: Qual sua trajetória com a inclusão de alunos com deficiência? O que o motivou a iniciar o curso e o que o motivou a permanecer nele? Como foi sua experiência no curso? Quais dificuldades encontrou ao longo do curso? Quais as contribuições do curso à sua formação acadêmico-profissional? Como você avalia toda a experiência do curso? O que mais gostou? O que menos gostou?

Além dos questionamentos supracitados, também havia perguntas a respeito da produção e utilização de recursos pedagógicos acessíveis durante a realização do curso, mas, infelizmente, não conseguimos colocar em prática tais aprendizados a tempo de trazer essa experiência para este capítulo. Portanto, construímos um relato de experiência no curso como um todo.

Para sistematizar os resultados, organizamos as respostas com subtítulos que melhor descrevessem nossas visões. Neste capítulo, traremos pequenos recortes destas diferentes perspectivas dialogando com outros autores, desde a experiência de quem estava nos encontros síncronos, da tutoria e de quem realizou o curso de maneira completamente assíncrona.

## **A trajetória com a inclusão**

Este primeiro tópico foi criado para que pudéssemos trazer quem nós somos e nossa experiência com a inclusão de alunos com deficiência. Somos um grupo de duas mulheres e um homem que possuem diferentes experiências com a temática do curso e nos desafiamos a compor esta escrita.

Nossa trajetória perpassou diferentes espaços e tempos. Diante dos nossos relatos pessoais, pudemos destacar algumas experiências: uma vivenciada no Ensino Fundamental ao auxiliar uma colega com paralisia cerebral, ou, já durante o Curso Normal (magistério), onde foram realizadas adaptações das aulas para alunos com diferentes deficiências. Foi uma experiência complicada por demandar ideias múltiplas e uma adaptação personalizada de acordo com o nível de aprendizagem de cada um desses alunos.

Também houve relato de que essa aproximação com a inclusão ocorreu no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante a graduação, onde foram realizadas confecções de materiais didáticos adaptados para alunos com deficiência visual junto com suas colegas de subgrupo em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio. Essa

experiência reforça a necessidade de haver incentivo de programas governamentais necessários para promover a aproximação e também fortalecer “[...] diálogos entre as instituições de ensino superior com as escolas e instituições de educação básica” (NERI; SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 42), como é o caso do PIBID.

## A nossa motivação

Como citado anteriormente, nossa turma se chamava Motivação; portanto, nada mais justo que falar sobre o curso neste sentido. Ao olharmos para trás e pensarmos o que nos motivou a entrar neste curso, pudemos elencar várias razões, mas a principal delas foi a vontade de aprender.

*O que me motivou a entrar para esse curso foi primeiramente a inspiração que tenho em minha família, minha Dinda, pois ela é professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE) e ver ela trabalhando me faz pensar se futuramente também quero seguir essa área da inclusão, então decidi fazer o curso para conhecer mais sobre esta área. O que também me motivou foram as experiências que já vivi e o quanto elas foram prazerosas, pois ver um sorriso no rosto de um aluno que superou as expectativas, ver o quanto ele avançou e o quanto se esforça para passar todas as barreiras que ainda o limitam, é muito gratificante (Relato da cursista Fernanda Silva de Oliveira).*

Além da vontade de entrar no curso, também precisamos ter resiliência para nos manter nele tendo em vista o contexto de pandemia, a volta do ensino presencial e toda a demanda de trabalho e estudo que tínhamos além das atividades do curso.

*Permaneci no curso porque é rico em ideias de recursos acessíveis; ele também proporcionou reflexão sobre o que eu faria se realmente estivesse na prática, também nos fez pesquisar, aprofundar mais em conteúdos, vivências e múltiplos recursos (Relato da cursista Fernanda Silva de Oliveira).*

Outro fator que emergiu nas reflexões teve relação com o compromisso firmado no curso, tanto com a equipe de organi-

zação do mesmo, quanto com os próprios cursistas; esse ponto foi explicitado no trecho abaixo:

*[...] primeiramente, o compromisso que firmei, não apenas com os cursistas, mas também com a equipe toda por trás da organização. Além disso, a vontade de ocupar um espaço tão rico, a sede de conhecimento e de aprender mais sobre a temática (Relato da Tutora voluntária Fernanda de Lima Pinheiro).*

Sem dúvidas, tivemos grandes aprendizados, conforme pudemos ver anteriormente, e esperamos utilizar todos esses conhecimentos ao longo da nossa trajetória acadêmico-profissional.

### A experiência no curso

Como já explicitamos anteriormente, nós somos um grupo diverso que participou de maneira síncrona e assíncrona como cursistas e também como voluntária na tutoria. Desta forma, no recorte abaixo, pudemos refletir que a ausência nos momentos síncronos não interferiu muito significativamente para o andamento do curso, tendo em vista o diálogo firmado entre cursista e tutoria, assim como a motivação de colocar em prática os conteúdos aprendidos.

*Minha experiência no curso foi bastante enriquecedora, pois assisti a todos os vídeos, li os cadernos de estudos e fiz as tarefas colocando em prática os conteúdos abordados nos módulos. Infelizmente não pude participar dos momentos síncronos, mas sempre procurei ficar por dentro e tirar minhas dúvidas com a tutora do curso, que estava sempre disposta e pronta para nos auxiliar (Relato da cursista Fernanda Silva de Oliveira).*

A importância do conteúdo do curso e suas temáticas também foi lembrada ao trazermos o recorte abaixo, onde o cursista se mostra bastante grato aos aprendizados e mensura o conteúdo como algo de grande valor para profissionais da educação como ele.

*Foi muito gratificante, pois os conteúdos apresentados são de grande valia para os profissionais da educação (Relato do cursista Alessandro Lopes Pires).*

A perspectiva de experiência sob o viés da tutoria também se mostrou presente nas reflexões. A seguir, trazemos um extenso relato acerca da vivência no curso, desde a insegurança até o sucesso e motivação provenientes do retorno dado por cursistas.

*A experiência, como um todo, foi maravilhosa. Lembro que, muitas vezes, me senti insuficiente por não conseguir mobilizar tantos cursistas, mas a cada tarefa entregue no ambiente virtual de aprendizagem, cada mensagem que me enviaram para tirar dúvidas, cada ilustre presença nos encontros síncronos, fizeram que eu adquirisse confiança no meu trabalho enquanto Tutora voluntária. Vale muito a reflexão acerca do perfil de cada cursista. Eu tive cursistas que estiveram presentes comigo em muitos encontros e que hoje escrevem esse capítulo comigo, assim como tive cursistas que desempenharam todas as atividades lindamente mesmo sem conseguir estar conosco nas quartas-feiras e que hoje se desafiam a compor esta escrita conjunta. O fato do curso ter dado essa liberdade permitiu que pessoas com uma agenda não muito flexível pudessem participar do seu modo, no seu tempo e de maneira assíncrona (Relato da Tutora voluntária Fernanda de Lima Pinheiro).*

Daí a importância de propostas personalizadas. Se nem nós, que estamos inseridos na área da educação como docentes e/ou alunos de pós-graduação, conseguimos fazer o curso da mesma maneira, como esperar que os alunos com ou sem deficiência aprendam com as mesmas metodologias? Vale a reflexão.

## **Dificuldades encontradas**

Nem tudo poderia ser retratado com partes positivas, pois dificuldades também fizeram parte deste percurso formativo. Entre os percalços elencados, podemos destacar a falta de tempo dos cursistas por demandas de trabalho ou estudo, muitas vezes alheias ao curso.

*A dificuldade maior foi a falta de tempo, mas fora isso foram bem apresentados e explicados todos os passos que seguimos para completarmos as atividades propostas (Relato do cursista Alessandro Lopes Pires).*

A falta de tempo culminou na dificuldade de realizar as tarefas para alguns, enquanto para outros isso inviabilizou a participação nos encontros síncronos não obrigatórios, gerando algumas dúvidas no feitiço das tarefas. Outro ponto a ser trazido é a questão da conexão com a internet. Durante o curso, a internet foi uma importante aliada, mas por vezes foi um fator limitante todo contato ser *online*, deixando-nos à mercê de conexões fracas ou da instabilidade na rede em dias tempestivos. Por outro lado, vale ressaltar que, não fosse o curso ser totalmente *online*, talvez não tivéssemos tanta variedade de cursistas. Ou talvez não houvesse possibilidade de conciliar a agenda de estudos, trabalho e família com o curso se ele fosse completamente presencial e síncrono. Podemos destacar que o diálogo, ainda que de maneira assíncrona, entre cursistas e tutoria resultou na finalização das tarefas de maneira satisfatória para nós.

### **Contribuições do curso à formação acadêmico-profissional**

Do que esse curso nos trouxe de legado para a nossa formação só teremos real dimensão depois, mas atualmente podemos citar, ainda que preliminarmente, algumas contribuições do mesmo à nossa trajetória acadêmico-profissional. A proposta de inclusão e não apenas integração, se mostrou bastante incentivadora.

*O curso é fantástico, pois nos abre os olhos para as tecnologias que surgem e que podemos usar a nosso favor e, trocar experiências com colegas agregando mais conhecimentos facilitando o trabalho em sala de aula [...] Mostrou ferramentas e saberes que serão aproveitados no decorrer das aulas com todos os alunos, o que será de grande proveito para a turma (Relato do cursista Alessandro Lopes Pires).*

Além das motivações acerca do conhecimento, também houve a reflexão de olhar para si e pensar o tipo de profissional que desejamos ser, como pode ser visto no recorte a seguir,

onde a cursista refletiu sobre sua trajetória até aqui e o que espera daqui pra frente.

*O curso contribuiu de forma satisfatória, pois me trouxe conhecimentos que ainda não havia visto, trouxe ideias de atividades e recursos que podemos utilizar para criá-lo, onde também podemos acolher essa ideia e criar jogos ou atividades em cima dela. Também contribuiu de forma reflexiva, porque me fez pensar que futuramente quero continuar estudando e me aperfeiçoando cada vez mais nessa área, pois nos dias de hoje ela é muito importante para a área da educação (Relato da cursista Fernanda Silva de Oliveira).*

Já na experiência de tutoria, a perspectiva de ter diferentes cursistas e a sensação constante de estar aprendendo com eles também foi ímpar.

*A convivência, mesmo que virtual, com pessoas tão diversas, com tantas formações e vivências, foi algo bastante diferente para mim. Os conteúdos dos cadernos de estudos foram extremamente bem elaborados, e eu aprendi tanto quanto os cursistas que se propuseram a estudar e cumprir as atividades dos formadores (Relato da Tutora voluntária Fernanda de Lima Pinheiro).*

Tal afirmação, nos remete a Paulo Freire (1996), que escreveu: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Ainda que a relação entre cursista e tutora não fosse de professora e aluno ou de quem ensina e é ensinado, a sensação de aprendizado mútuo mostrou-se bastante presente.

## **Considerações finais**

Trazidos todos esses fortes relatos, pontuamos aqui algumas reflexões finais, sintetizando nossa participação neste processo. O curso como um todo nos trouxe bastante aprendizado e novas maneiras de ensinar e aprender. Julgamos os conhecimentos adquiridos como processos de grande valia para nossa formação acadêmico-profissional.

Embora o contexto de realização esteja longe de ser o ideal por conta da pandemia, soubemos utilizar os recursos dis-

poníveis e nos mantivemos motivados ao longo do trajeto, cada um na sua perspectiva e vivência, seguindo por um bem maior: a inclusão de alunos com deficiência.

Esperamos poder utilizar os saberes adquiridos em sala de aula, em tempos diferentes desse, desde a teoria trazida no Módulo I, passando pela acessibilidade em documentos eletrônicos, como visto no Módulo II, até chegar ao Desenho Universal para a Aprendizagem no Módulo III. Tertúlias diferentes e, ao mesmo tempo complementares, constituem materiais de grande importância para nós.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

NERI, A. A. M.; SOUSA JÚNIOR, A. R. de . PIBID E PRP: POLÍTICAS PÚBLICAS NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 42-48, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3773974. Disponível em: <<http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/186>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

# **A inclusão escolar nos extremos brasileiros: a trajetória de professoras do Nordeste e Sul do país**

*Dacilene da Silva Santos Lima*

*Márcia Regina Rönna*

*Samara de Oliveira Pereira*

## **Introdução**

A inclusão escolar é um assunto amplamente debatido. Sabe-se que muitos documentos oficiais, leis, artigos científicos e livros publicados versam sobre o assunto e sugerem que a inclusão existe e acontece em todos os setores, principalmente ao observar os discursos sobre sororidade, amor ao próximo e igualdade de direitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação inclusiva como um

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. E que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Neste sentido, a partir do entendimento da definição de Educação inclusiva, podemos, juntamente com Silva e Marques (2015), dizer que a inclusão escolar instaurada nestes documentos nem sempre deixa os textos para se inserir de verdade na vida daqueles com deficiência.

Entendemos neste trabalho que INCLUIR vai muito além de inserir o aluno em sala de aula. Incluir, conforme discorre Rodrigues (2005, p. 95), “é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Nessa perspectiva, objetivou-se neste capítulo apresentar relatos de experiências de duas professoras que moram e atuam em lados extremos do país; vejamos suas vivências e reflexões sobre as práticas de inclusão.

## **Desenvolvimento**

Os relatos de experiências descritos neste capítulo buscam apresentar as experiências vividas, a trajetória e os recursos pedagógicos elaborados por duas professoras. Considera-se que este método de narrativas, no âmbito da educação inclusiva, é importante, visto que a caminhada dessas mulheres e os resultados alcançados a partir de suas experiências servem como exemplo para outras pessoas.

Nos relatos a seguir, apresentaremos a trajetória e os recursos pedagógicos utilizados por uma professora que leciona no interior da Bahia e de uma professora que atua em uma Sala de Recursos Multifuncionais do Rio Grande do Sul.

### **Relato 1: A Trajetória de uma educadora-mãe**

Olá, sou uma educadora-mãe que, no ano de 2010, viu sua vida e costumes se transformarem com o nascimento de seu filho. Devido às complicações no parto e uma rotina de UTI, exames e consultas, recebe-se um diagnóstico avassalador para uma mãe de primeira viagem: Paralisia cerebral Discinética, grau cinco com tetraplegia.

Após o momento de receio, tristeza e insatisfação, porque ninguém é preparado para ser mãe atípica, iniciam-se os questionamentos: “o que fazer? Como agir? O que me aguarda no futuro?”

Sem garantias de superação e sem conhecimento sobre o assunto, apenas com um diagnóstico em mãos e a consciência de que os desafios seriam enormes, começa-se a jornada, até porque não há como se paralisar diante de um ser que depende exclusivamente de você.

Meu esposo e eu fizemos um giro de 180 graus para conseguir que ele tivesse qualidade de vida, mas para isso precisamos nos organizar, conciliar trabalho, tratamento e viagem, sem vitimização, apenas foco.

Passados os primeiros anos de vida, eis que chega a idade escolar. Um momento difícil quando se reconhecem os déficits nos níveis de escolarização apresentados pelo Brasil se comparados com outros países.

Ouvi muitos relatos de mães típicas e atípicas sobre suas dores e angústias de ver seus filhos não adquirindo o sucesso em seu processo de escolarização. Confesso que foi doloroso experimentar a sensação de que, além de limitações físicas, o meu filho ainda não teria acesso à educação escolarizada eficiente; isto é muito pesado para quem defende a educação como transformadora da realidade social.

Para mim, enquanto mãe-educadora, era inadmissível aceitar essa situação. Mas o que fazer se não havia essa expansão de formação *online* na época? E eu era graduada em Letras, sem experiência nenhuma em inclusão. O município onde resido não oferta Atendimento Educacional Especializado, e as escolas não sabiam lidar com a deficiência, inclusive a paralisia cerebral e todos os fatores relacionados a ela.

Então compete a mim intercalar os conhecimentos de educadora e a intuição de mãe de que tudo era possível e buscar pela escolarização de meu filho. Foram noites de pesquisa, confecção de material, tentativas, dificuldades, erros, acertos, conversas com amigos, descrença de pessoas e também de profissionais.

Confesso que não foi fácil porque carreguei e ainda carrego o título de mãe chata e exigente. Sempre acreditei no sucesso e na capacidade do meu filho e, assim, visitava a escola em momentos que ninguém me esperava, questionava os professores, apresentava opção de material para trabalhar com ele, e, com isso, o professor, que no início afirmava não estar preparado, acabou se rendendo e aceitando o desafio.

Entretanto, nunca agi como se a escola fosse a única responsável pelo sucesso escolar de meu filho, pois sempre defendi a ideia de que aluno é transitório e filho é para sempre. Sendo assim, mesmo cansada da rotina, quando ele chega em casa, revisamos os conteúdos e assistimos a videoaulas na perspectiva de minimizar a ausência de compreensão do conteúdo.

Acreditava que o sucesso escolar dele representava o meu sucesso também e como mãe não poderia e não aceitaria olhar para trás e perceber que fui inerte na situação quando poderia ter feito alguma coisa.

Samuel agora tem 11 anos de idade, frequenta uma escola pública municipal, está no 4º ano do Ensino Fundamental e as dificuldades que apresenta são as mesmas das crianças típicas nessa fase. Ele não é oralizado, não tem mobilidade com os membros superiores e, por isso, precisa de uma assistente que o auxilia na realização das atividades fazendo a função de escriba.

As lutas e incompreensões foram enormes; era necessário provar todos os dias que não se tratava de utopia; via pessoas que deveriam apoiar desdenhando e com sorrisos de desaprovação; isso me enfraqueceu em muitos momentos e até me fez desacreditar e perder a firmeza.

Por isso, afirmo que a escolarização de Samuel foi construída com muita garra, determinação e momentos de solidão. Hoje me sinto realizada, porque meu filho é escolarizado, e todos os professores reconhecem isso; ele acompanha a turma e se destaca entre os colegas. Sou realizada enquanto educadora por ter conseguido esse êxito. Para mim essa conquista é impagável.

Em 2021, tive a oportunidade de estudar no curso de extensão Produção De Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, o qual para mim foi uma fonte significativa de aprendizagem, pois, como não tenho muitas habilidades artísticas, comprava recursos e jogos prontos ou pagava outras pessoas para confeccionarem recursos pedagógicos que

considerava interessantes, ou imprimia atividades. Atualmente, um dos recursos utilizados por Samuel, em casa e na escola, é o Livox, que reproduz com o um clique o interesse de fala do educando tornando possível a comunicação, um aplicativo que estudamos durante o curso de extensão.

Finalizo este relato frisando a importância da formação de professores voltados para a educação inclusiva, visto que, neste curso, encontro muitas possibilidades e opções de recursos pedagógicos extremamente viáveis para os processos de ensino e aprendizagem para todos os alunos, inclusive para o meu, amado, filho.

*Dacilene da Silva Santos Lima*

Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino da cidade de Pilão Arcado – Bahia, desde 2005.

## **Relato 2: Os descaminhos para a Inclusão escolar**

Voltando um pouco no tempo e descortinando a minha história, durante minha fase de estudante, não recordo de conviver com alunos com deficiência e, nas escolas em que estudei, não havia sala de recursos nem qualquer atendimento especializado direcionado a esses alunos.

Em 1990, ingressei no magistério público estadual e nas primeiras escolas em que atuei, no interior do estado, tampouco havia salas de recursos, e nas reuniões pedagógicas este assunto não fazia parte da pauta.

Sendo assim, meu primeiro contato com a inclusão escolar foi em 2004 quando me mudei para Porto Alegre-RS e comecei a trabalhar em uma escola na qual a sala de recursos era muito atuante, com profissionais capacitados, participativos e com um trabalho de excelência junto aos alunos com deficiência.

Foi esta vivência que me deixou encantada e me fez rever muitos conceitos sedimentados dentro de mim; a maneira como as profissionais trabalhavam e se dedicavam aos alunos com deficiência me fez tomar um caminho diferente em minha atuação como professora.

Minha primeira qualificação na área de Atendimento Educacional Especializado – AEE foi concluída em 2014 e no ano seguinte, em 2015, comecei a trabalhar na sala de recursos, onde atuo desde então.

Em 2020, com o advento da pandemia, as atividades passaram a ser realizadas via plataforma de ensino, e foi preciso eu buscar cursos de aperfeiçoamento que me auxiliassem nesse novo desafio; por isso, ingressei neste curso de extensão onde tenho aprendido e me desafiado.

A partir deste curso pude compreender e identificar as várias barreiras que os alunos com deficiência enfrentam no dia a dia, seja pela falta de conhecimento das pessoas, seja pela falta de sensibilidade em se colocar no lugar do outro. Aprendi que a produção de materiais acessíveis não é somente para os alunos com deficiência e, sim, para todos os alunos, independentemente de suas especificidades, pois o objetivo destes materiais, especialmente com a implantação e uso do DUA – Desenho Universal da Aprendizagem, é atender as necessidades de todos.

No curso de extensão conheci e aprendi a utilizar diferentes recursos digitais como, por exemplo, o *OpenDyslexic*, uma ferramenta que auxilia e facilita a leitura de pessoas com dislexia. Utilizei esta ferramenta com um aluno do 5º ano do ensino fundamental que apresenta dificuldade em seu processo de alfabetização. O mesmo ainda não possui laudo e encontra-se em avaliação na sala de recursos, devido ao encaminhamento da professora da sala de aula comum, e apresenta as seguintes características: certa morbidade em sala de aula, dificuldade de interação, em processo de alfabetização e severa dificuldade na escrita e na leitura.

Com base nessas características, utilizei o recurso *OpenDyslexic* para realizar uma atividade em que o aluno teria que ler palavras soltas e de fácil compreensão e, após, identificar e responder questionamentos sobre a mudança de letras. Durante a atividade, o aluno demonstrou certa fluidez na leitura e conseguiu reconhecer todas as letras.

Este aluno ainda está em fase de avaliação e acredito que seja precoce afirmar que ele seja disléxico, por este motivo, permanecerei adaptando as atividades dos mais variados componentes curriculares e ver acompanhar os resultados ao longo dos atendimentos.

A partir da experiência vivida no curso de extensão, compreendi que nada nos impede, quando buscamos e praticamos em nossa atuação diária recursos e alternativas, de auxiliar/estimular o aprendizado dos alunos.

Quando analiso a educação inclusiva, desde o início da minha trajetória, percebo que houve grandes avanços. Atualmente, a temática está presente no contexto educacional, em escolas, cursos, congressos e universidades, possibilitando a superação de terminologias, rotulações e cultura de nivelamento que segregam e excluem aqueles que são considerados diferentes.

*Márcia Regina Rönnau*

Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde 1990. Pós-graduada em AEE – Atendimento Educacional Especializado. Atua na Sala de Recursos Multifuncionais.

## **Considerações finais**

As trajetórias dessas professoras refletem amorosidade e compromisso com a educação, visto que elas vivem com o intuito de ensinar não para alguns, mas para TODOS os alunos.

Neste estudo, constatamos, a partir destes relatos de experiência, que existe a necessidade de novos modelos educacionais, novos valores e novos paradigmas, onde a competição é substituída pela cooperação buscando sempre alternativas não para acabar com as diferenças, mas, sim, contemplar a todos nas suas individualidades. Todos os envolvidos devem se unir em benefício do bem de todos sem rótulos ou denominações.

Finalizamos este trabalho com o entendimento de que a luta pela inclusão não acaba aqui, visto que o curso de extensão, descrito neste estudo, foi somente fonte de inspiração. Portanto, continuaremos firmes, pesquisando, produzindo recursos pedagógicos e estudando para melhor atender todos os alunos.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

SILVA, J. S. V.; MARQUES, M. P. S. D. Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 5, n. 1, p. 50-69, 2015. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/91/91>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

# **Entre talheres e *tablets*: acessibilidade digital para a terceira idade**

*Viviani Epifanio Machado Ferreira  
Lorena Garces Silva*

*Como as aves, pessoas são diferentes  
em seus voos, mas iguais no direito de voar.*

Judite Hertal

## **Introdução**

O século XXI trouxe-nos mudanças significativas para o cenário mundial destacando-se o aumento da expectativa de vida da população e o crescimento dos avanços tecnológicos (MACIEL; PESSIN; TENÓRIO, 2012).

A tecnologia é eficaz e útil a todos e pode ser utilizada com diversas finalidades. A sociedade atual configura-se com características trazidas pelo avanço das tecnologias digitais, onde todos estão conectados por meio da comunicação. Porém, o acesso a essas tecnologias ainda não é garantido a todos.

Existem muitas barreiras a serem vencidas em relação ao acesso tecnológico, como, por exemplo, falta de acesso à rede de *internet*, falta de equipamentos, e até mesmo o “analfabetismo digital”, ou seja, precariedade no conhecimento de manuseio dos equipamentos, que é o caso do público-alvo deste trabalho, um grupo de mulheres adultas de classe média baixa, assistidas pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Dom Pedrito-RS.

Conforme a Constituição Federal, a Educação é um direito social e cabe ao Estado promover a todo e qualquer cidadão esse direito. A garantia desse compromisso declara-se em regime de colaboração, definida pelo Artigo 5º da Constituição

Federal, onde se salienta que a educação é um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

Assim, o curso de extensão Tertúlias – Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência (PRPAED) levou-nos a adaptar uma prática pedagógica. Esta sequência, primeiramente, atendeu um grupo da terceira idade, para quem acompanhar o avanço tecnológico se tornou um desafio. Além disso, se pretendeu demonstrar que um espaço fora do ambiente formal de educação também é um ambiente onde pode se dar o processo de ensino e aprendizagem, já que se tem a intenção de ensinar e construir uma aprendizagem (VIEIRA *et al.*, 2005).

No papel de tutora do PRPAED e em parceria com uma mestranda do curso de Mestrado em Ensino da Universidade Federal do Pampa – *campus* Bagé, do qual também faço parte, este trabalho teve como objetivo proporcionar a um grupo de pessoas assistidas pelo CRAS o conhecimento sobre algumas tecnologias digitais disponíveis em aplicativos de celular e seus benefícios para auxiliar na composição de uma alimentação saudável.

Para tanto, centrou-se o desenvolvimento desta atividade no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), sendo esta uma abordagem educacional que vem ao encontro da prerrogativa trazida na Constituição Federal e da nossa própria crença de que toda pessoa tem o direito de aprender e buscar uma melhor qualidade de vida como ser humano.

Imersos nessa premissa, tem-se o DUA como um novo paradigma – o paradigma da inclusão – pautando-se por buscar a garantia do acesso de todos os indivíduos ao bem comum (saúde, educação, trabalho, cultura, etc.). Assim, como precognizam os direitos humanos, constitui-se em uma abordagem curricular que contribui de forma essencial para o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas, em particular aquelas que contemplam o uso de recursos tecnoló-

gicos, porque potencializa o processo ensino-aprendizagem para todos.

Sendo assim, este relato de experiência apresenta uma relevância social e pedagógica voltada para a inclusão de todos. Pois, a partir de uma prática pedagógica visando ao desenvolvimento de uma qualidade de vida, com a temática alimentação saudável e tecnologias digitais para auxiliar na identificação da composição dos alimentos industrializados, convida o público participante para a elaboração de uma receita prática contendo ingredientes simples e acessíveis de baixo custo presentes no lar dos indivíduos atendidos pela instituição pública.

## **Desenvolvimento**

O desenvolvimento da sequência, foi pensado de maneira a ser reproduzível com qualquer grupo de pessoas, inspirado nas orientações do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ampliando as oportunidades de desenvolvimento das aprendizagens através do planejamento pedagógico (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Aplicou-se a atividade a 15 integrantes do grupo “Crescer para Viver” atendido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Dom Pedrito, onde participam mulheres de 50 a 77 anos.

Para o desenvolvimento da proposta, utilizou-se como metodologia de ensino os três momentos pedagógicos: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

No Quadro 1, detalhou-se o desenvolvimento da proposta, amparando-se na proposta didática dos três momentos pedagógicos.

### Quadro 1: Desenvolvimento da proposta pedagógica de intervenção com o grupo “Crescer para viver”

	Problematização Inicial	ATIVIDADES
<b>MOMENTOS</b>	Organização do Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Levantamento das questões:</li> <li>• Quem de vocês tem netinhos na escola?</li> <li>• Qual o lanche que eles levam para a escola?</li> <li>• As crianças levam doces, salgadinhos, balas para a escola? Sim/Não?</li> <li>• Já ouviram a afirmativa: “Não pode mais levar lanche para a escola, é preciso comer a merenda preparada na escola”?</li> <li>• Vocês conhecem as doenças relacionadas à alimentação? Quais?</li> <li>• Vocês sabiam que os alimentos possuem funções em nosso organismo?</li> <li>• Você observa a constituição dos alimentos disponíveis no supermercado?</li> <li>• Pirâmide alimentar móvel;</li> <li>• Aprendendo sobre a constituição dos alimentos;</li> <li>• Tecnologia e alimentos: <i>QR Codes</i> e leitor de código de barras.</li> </ul>
	Aplicação do Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montagem da pirâmide alimentar;</li> <li>• Aprendendo a utilizar a tecnologia móvel: <i>tablets</i>;</li> <li>• Conhecendo o aplicativo de resposta rápida <i>QR Codes</i> e leitor do código de barras;</li> <li>• Leitura de código de barras de alimentos utilizando o aplicativo “Desrotulando”;</li> <li>• Preparo de uma receita “Cupcake de Legumes”.</li> </ul>

Fonte: Autoras (2021).

A aplicação da atividade encontrou como resultados, através de cada etapa, o envolvimento ativa de cada participante, pois elas puderam manusear *tablets* acessando aplicativos para *downloads*.

O uso da pirâmide alimentar possibilitou que o grupo colocasse em prática o conhecimento dos grupos alimentares, bem como, a produção da receita como uma opção de um lanche mais saudável e com ingredientes de fácil acesso, que até mesmo estão contidos na cesta alimentar que a Assistência Social do município fornece às suas usuárias.

Dessa forma, uniu os sujeitos que planejaram, desenvolveram e aplicaram a atividade e os sujeitos participantes na construção de um processo de aprendizagem fora do ambiente formal de ensino. Além disso, atingiu um grupo que vive, no contexto atual em uma pandemia que assola a população mundial, e em que, mais do que nunca, precisa dessas tecnologias para a comunicação.

Enquanto tutora, proporcionar um momento de inserção social de pessoas no contexto tecnológico, promovendo a acessibilidade, é uma tarefa de satisfação pessoal e profissional promovida pelo Curso PRPAED, um momento de compartilhamento de experiências, vivências, saberes populares e científicos.

### **Conclusões/considerações finais**

Frente à importância da utilização da tecnologia, o acesso a materiais e conteúdos multimídias não se vincula apenas ao uso do computador; este relato de experiência traz uma riqueza de troca de experiências que permitiu uma integralização entre gerações. Enquanto alguns integrantes do grupo não obtiveram, em tempo escolar, o acesso a tecnologias, outras se encontravam totalmente imersas nesse contexto, o que proporcionou um momento de aprendizagem único e trocas de experiências com a acessibilidade digital.

Registramos durante esses momentos a satisfação de manusear um recurso tecnológico sem medo ou receio de danificar ou de não saber o que está se fazendo, além da tranquilidade de estar diante de uma geração mais nova e disposta a construir uma aprendizagem de uma maneira simples e empregando uma linguagem fácil e do cotidiano dos participantes.

Deste momento nos resta a gratificante aprendizagem construída durante o curso de Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa e a possibilidade de proporcionar a aprendizagem a

todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, e, considerando suas vivências, inseri-los em um contexto atual.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 15 nov. de 2021.

BRASIL. **Decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6300-12-dezembro-2007-566380-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 207.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 364.

FERREIRA, C. C. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência**. Módulo III. Bagé: Unipampa, 2021. p. 1-41.

MACIEL, P. C. S.; PESSIN, G.; TENÓRIO, L. C. Terceira Idade e novas tecnologias: uma relação de possibilidade e desafios. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES**, 2012, Niterói. Anais. Niterói: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcSrtHTb9c/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 23. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 4, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

## Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



# **Experiências de professoras a partir de práticas pedagógicas inclusivas aprendidas em curso extensionista**

*Janesmare Ferreira dos Reis  
Rosana Marcolino Santos Vitorino  
Odima Denise Lucas Pizzato  
Bárbara Alves Branco Machado*

*Se aprende com as diferenças  
e não com as igualdades.*

Paulo Freire

## **Introdução**

Este relato de experiência tem como objetivo refletir e relatar práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas através das experiências do curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência (PRPAED) por três cursistas do referido curso. Para tanto, serão descritas as experiências das cursistas em suas escolas de atuação, bem como apontando para a importância da formação continuada dos profissionais que compõem a escola, sobretudo, na área da Educação Inclusiva. A seguir, serão apresentados os relatos a partir das aprendizagens da turma Gratidão, uma das 25 turmas do curso de extensão PRPAED, que ocorreu entre agosto e novembro de 2021.

## **Reflexões a respeito da formação em Educação Inclusiva em Bagé (RS)**

Minha experiência com a inclusão teve início quando prestei concurso para Agente Educacional II - Secretária de Escola.

Minha principal atribuição era efetivar a matrícula de alunos. Recebia alunos com deficiência frequentemente, entretanto a experiência que me marcou foi quando recebi alunos com deficiência com pais com deficiência auditiva. Foi uma situação frustrante, pois não consegui estabelecer comunicação mínima com a mãe neste processo.

Percebi que havia realizado licenciatura, mas não havia recebido formação para trabalhar em uma perspectiva de Educação Inclusiva. A falta de qualificação e formação com a inclusão chegou ao ápice quando recebi na escola a mãe surda, com quatro crianças para realizar matrícula, em diferentes séries, sendo duas dessas crianças com deficiência. Não conseguia iniciar e manter uma comunicação mínima, sequer conseguia me fazer entender para solicitar a certidão de nascimento, o primeiro documento exigido. Minhas necessidades de estudo para entender e me fazer entender por essas crianças e famílias eram urgentes. E, assim, me vi compelida a buscar qualificação na Educação Inclusiva. Busquei alguns cursos na área da inclusão para interagir com alunos surdos e para o conhecimento da comunidade escolar do aluno. Repensei minhas atitudes, o que ainda necessitava em qualificação, para atendê-los com a eficiência e a dignidade que merecem e a que têm direito.

Compreendi que era uma das profissionais que fazem parte dos 20% dos profissionais da educação do país sem formação específica ou continuada na inclusão. Era necessário mudar essa realidade. Tomei conhecimento do curso PRPAED, no qual ingressei. Senti ampliar meus conhecimentos, sendo levada a buscar outros, pois os profissionais apresentaram os temas de maneira humanística e apaixonante que instiga a continuar a busca e a prática continuada de estudos na seara da inclusão.

Observo também que a escassez de qualificação de cursos de formação em inclusão de profissionais que integram a escola tem origem no pré-requisito para a inscrição, pois o quesito principal, muitas vezes, é ser professor. Ocorre que a escola é um espaço coletivo (VEIGA, 1995). Todos interagem com

os educandos. Para atender a todos é necessário qualificação de toda a comunidade escolar. A escola é um conjunto que precisa pensar coletivamente para que o educandário atenda a todos os alunos com qualidade.

## **O DUA nas aulas de português, em São Paulo (SP)**

Trabalho em uma escola da prefeitura de São Paulo, o CIEJA – Centro de Integração Escolar de Jovens e Adultos, que abarca alunos jovens e adultos com deficiência. Sou professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE de uma das salas de recursos multifuncionais com a demanda de atendimento de 20 alunos divididos em 4 grupos. Temos mais de 60 alunos com deficiência divididos para três professoras de AEE. Neste espaço, enfrentamos resistências por parte de alguns docentes. Desse modo, a barreira atitudinal é difícil de ser removida, e isso prejudica a acessibilidade dos nossos estudantes com deficiência.

Em meio a todas as mudanças enfrentadas durante a pandemia, o posicionamento de alguns professores para aceitar as novas transformações e tentar se reinventar, mudar algumas práticas que já não faziam sentido para atender os estudantes através do ensino remoto, fez com que nossa escola e nossos estudantes tivessem um ganho enorme e significativo no modo de ensinar e aprender os conteúdos trabalhados.

Para Sebastián Heredero (2020), o primeiro princípio do DUA é garantir modos distintos de apresentação, pois, para o autor, os estudantes possuem modos diferentes de compreender e perceber a informação apresentada, principalmente entre o público com deficiências: aqueles com deficiências sensoriais – cegos e surdos, com dificuldade de aprendizagem, outros que possuem outras línguas e cultura. Portanto, o DUA tem como princípio fazer a aprendizagem de um conteúdo específico acessível e garantir o acesso a todos os alunos dos conteúdos de maneira universal, para que todos tenham as mes-

mas oportunidades de escolarização. E, nesse sentido, os aspectos pedagógicos proporcionam, por exemplo, de acordo com De Souza Prais e Da Rosa (2016, p. 176): “[...] opções para a percepção; oferece meios de personalização na apresentação da informação; oferece alternativas à informação auditiva; oferece alternativas à informação visual; oferece opções para o uso da linguagem, expressões, matemáticas e símbolos [...]”.

E, assim, o DUA adentrou devagar no espaço escolar para se pensar, organizar e confeccionar atividades adaptadas com recursos acessíveis de acordo com o grupo de alunos e suas especificidades; também se discutiu e se pôs em prática em nossas reuniões coletivas o compartilhamento de algumas práticas que deram ou não certo na perspectiva de realizar tentativas e garantir mudanças para beneficiar a todos os estudantes, e buscamos a igualdade de direitos através do DUA. Para Sebastián-Heredero (2020, p. 736) “não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis”.

Nas reuniões coletivas, podemos contribuir com novos conhecimentos ofertados nas reuniões do CEFAL (grupo especializado em atender pessoas com deficiência e/ou vulnerabilidade) que nos apresentou o DUA. E, nesses quase dois anos de isolamento social, alguns professores se sensibilizaram e aceitaram a nova modalidade de ensino e de novas práticas para contribuir com o desenvolvimento geral de todos os estudantes. Na compreensão de novas ferramentas de apoio ao professor na proposta de De Souza e Da Rosa (2016), nos é dito que são necessários diferentes suportes para que todos os alunos sejam incluídos em uma atividade, buscando atender à singularidade de cada um.

Tenho um relato em especial da professora de Língua Portuguesa. Em uma das suas aulas, pensamos em um currículo adaptado para todos, inserindo, assim, em seu conteúdo, o jogo *Wordwall*, que descobri através do curso PRPAED. Esta gamifi-

cação oportunizou a aprendizagem para todos os alunos, deixando-a muito feliz por todos poderem participar, inclusive os alunos com deficiência. No jogo, os alunos com deficiência, a partir do acerto da primeira sílaba, conseguiam acertar a palavra correta; a cruzadinha apresentava diferentes cores para distinguir cada palavra. A professora conseguiu conquistar a admiração, respeito e carinho de todos os estudantes da unidade escolar por incluir a todos.

Para nós, professores do AEE, esse fato foi uma vitória para a ação inclusiva de nossa escola. A cada dia outros profissionais vão entendendo a dimensão de colocar o DUA em suas práticas, favorecendo a conquista de cada aluno que deixou o fundo da sala de aula para ser protagonista de sua aprendizagem. Os alunos com deficiência passaram a se sentir parte do grupo, a ter valorização em suas produções e não mais realizar uma “pintura” ou “uma tarefa descontextualizada” do conteúdo a ser aprendido.

Segundo Orsati (2013), o planejamento do ensino para a diversidade destina-se à aceitação de habilidades, às formas de aprendizagem, às capacidades e aos interesses diferenciados existentes em sala de aula. Não há receita para fazer com que todos os estudantes executem as tarefas do mesmo modo. É necessário ter recursos variados disponíveis para a intervenção de ensino mais adequada a cada sujeito. Para Orsati (2013), o sucesso da inclusão depende da implementação de vários fatores como: (a) envolvimento dos pais; (b) disponibilização de equipe de apoio para professores e funcionários; (c) oferta de um ensino autêntico com diferentes níveis de dificuldades, com adaptações e acomodações; (d) ensino estruturado pelo DUA; (e) construção de uma comunidade na escola e na sala de aula; (f) planejamento do desenho do ambiente educativo, considerando as necessidades físicas, sensoriais e de comunicação dos alunos e (g) a presença de uma equipe democrática na escola.

Em depoimento, a professora de português diz estar satisfeita com a utilização da tecnologia para capacitá-la a fazer

algo novo aos alunos, pois todos tiveram acesso ao conteúdo de maneira lúdica, o que contribuiu para novas experiências e aprendizagem do grupo sem distinção. Vale ressaltar que, para Sebastián-Heredero (2020, p. 741) “cabe observar que o simples uso da tecnologia em sala de aula não deve ser considerado como uma implementação do DUA. Ela [a tecnologia] precisa ser cuidadosamente planejada no currículo como estratégia para atingir os objetivos propostos”.

Espera-se que, a partir do conhecimento do DUA, os professores passem a viabilizar suas práticas para que possam ofertar um ensino diferenciado a todos de maneira singular, cada um aprendendo à sua maneira e enriquecendo seus saberes, contextualizando o conteúdo aprendido a suas vivências e experiências e contribuindo para novos repertórios.

### **Experiência de práticas pedagógicas em Salvador (BA)**

A Escola Municipal Jardim das Margaridas fica na periferia da cidade de Salvador, Bahia; foi inaugurada em 2018, e atende ao Ensino Fundamental. Não temos Projeto Político-Pedagógico nem regimento. Toda orientação é através do regimento e da proposta pedagógica da Rede Municipal de Salvador. Foi construída dentro da perspectiva inclusiva conforme orientação do MEC. Temos rampa para acesso ao 2º andar, banheiros masculinos e femininos para cadeirante em ambos os andares, bebedouro para cadeirante, transporte escolar para cadeirante, mesas escolares para cadeirante e pista tátil.

A sala do AEE atende 63 estudantes com deficiências. São estudantes na faixa etária de 6 a 18 anos de idade. Apesar da ausência das documentações necessárias para a orientação do processo pedagógico, observamos, conforme descrição anterior, que a escola tem acessibilidade arquitetônica, e a equipe gestora tem curso de formação em educação especial e inclusiva, o que proporciona aos alunos oportunidade de acessibilidade.

No entanto, necessitamos que os professores na sala de aula tenham atitudes inclusivas para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, removendo qualquer tipo de barreiras atitudinais, pois “é a atitude da pessoa que impulsiona remoção de barreiras” (BRIZOLLA, 2021, p. 28). Os professores do AEE contribuem para a inclusão realizando roda de reflexões com a família e os professores, orientando nas adaptações das atividades quando necessário e diminuindo as barreiras através da tecnologia assistivas.

Avaliando a escola, refleti sobre acessibilidade: sempre olhamos somente para o aluno. E os outros membros da escola? Há acessibilidade para eles? Não encontrei, por exemplo, banheiro acessível para o professor e funcionário ou equipamento de trabalho adaptado para eles. Precisamos preparar o ambiente para todos, inclusive para os visitantes.

Em Salvador, estamos em ensino híbrido; logo, temos atividades para realizar em casa, sendo material oferecido pela gráfica da Secretária Municipal de Educação com impressão padrão. Uma aluna com baixa visão tinha dificuldade na realização das atividades. Através do PRPAED, aprendi a adaptar as atividades em PDF. Solicitei ao órgão os módulos em PDF, orientando a família. Toda a semana envio o *link* para a família e é feita a adaptação de aumento da fonte. Quando chega à escola, a aluna já viu o assunto em casa. Em aula, os professores fazem as intervenções necessárias ao aprendizado. A aluna avançou no aprendizado através do material acessível. Diante dessa atividade, percebi que oferecer acessibilidade pedagógica também faz parte do DUA e cumprimos as “abordagens: flexíveis, personalizadas e ajustada às necessidades individuais” (FERREIRA, 2021, p. 21).

Durante o estudo sobre o DUA, observou-se que, em nossa práxis, utiliza-se essa teoria a partir do momento em que fazemos um diagnóstico de aprendizagem e partimos do ponto em que o aluno está para alcançar a meta estabelecida. Utilizamos várias estratégias para o desenvolvimento do ensino

aprendizado individualizando e personalizando as atividades se assim for necessário. E, na educação especial, faz-se necessário refletir diante de cada oportunidade oferecida, ressignificar, refazer, reelaborar sempre.

Muñoz (2021, p. 01) aborda que “sabemos que entre la retórica jurídica y la práctica concreta sigue existiendo un vacío muy grande”. A ausência da prática pode ser por falta de conhecimento ou por barreira atitudinal. O sistema nega oportunidade porque se faz necessário muito mais que acessibilidade física, mas formação para todos os profissionais de educação, pois a educação não se faz só. E há uma parcela de professores que se recusa a fazer a diferença necessária para que haja aprendizado, alegando carga horária extensa, falta de tempo, muitos alunos com deficiência e diferentes diagnósticos.

Durante o curso, descobri que necessitamos da formação continuada e que nós, professores, temos que nos tornar pesquisadores; esse é o desafio da diversidade. Desde a Constituição de 1988 que a educação pública é para todos. Muñoz (2021, p. 03) aborda que:

cuando hablamos de igualdad y equidad, se reconoce -desde ya- la diversidad social. La igualdad no significa que todos y todas somos iguales en nuestras características intrínsecas, sino que somos más bien diferentes, y que por eso debe garantizarse un trato igualitario, para proteger las diferencias y evitar todo tipo de discriminación.

Somos iguais no direito à aprendizagem, mas somos diferentes na maneira de aprender. Precisamos de políticas públicas efetivas para que a inclusão ocorra com satisfação, que haja resultados positivos com acesso e permanência na educação.

## **Considerações finais**

Retomamos o objetivo apontando que o mesmo foi atingido aqui, ao refletir e relatar práticas pedagógicas inclusivas em distintos lugares do Brasil através do curso PRPAED. Salientamos a importância da formação continuada não somente para

os professores responsáveis pelo AEE ou por especialistas, mas para toda a comunidade escolar para que a inclusão escolar, de fato, ocorra. Estes relatos ainda proporcionam reflexões acerca do DUA e a aplicação plena de seus princípios bem como a essencial necessidade de remoção das barreiras ao acesso e à aprendizagem em contexto escolar.

## Referências

BRIZOLLA, F. **Caderno Módulo I: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo I.** Bagé: Unipampa, 2021.

DE SOUZA PRAIS, J. L.; DA ROSA, V. F. Princípios do Desenho Universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Ideação**, v. 18, n. 2, p. 166-182, 2016.

FERREIRA, C. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo III.** Bagé: Unipampa, 2021.

MUÑOZ, V. **Educación inclusiva y derechos humanos.** Red Regional por la Educación Inclusiva de Latiooamericana (RREI). Materiales do curso regional sobre Educación Inclusiva, módulo I, p. 1-7, 2021.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19.107: 213-22, 2013.

SCHMITZ, D. A. **Caderno Módulo II: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo II.** Bagé: Unipampa, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 23. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

VEIGA, I. P. Projeto Político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.

## Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



# **O trabalho colaborativo entre o professor regente e o monitor de inclusão: fortalecimento das práticas inclusivas**

*Liamara Fontes da Silva Verodlim  
Cíntia Rochele Alves de Oliveira*

## **Introdução**

O curso de extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência oportunizou aos cursistas várias possibilidades de tornar acessíveis os recursos produzidos pelos professores na escolarização dos estudantes com deficiência. Durante a realização dos módulos, pudemos conhecer e estudar importantes temáticas para a formação de professores/profissionais inclusivos como a diversidade, diferença, acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e participação.

Cabe ressaltar que os temas explorados oportunizam a possibilidade de um novo olhar na produção dos recursos pedagógicos, uma vez que ainda nos encontramos em pandemia, apesar da flexibilização quanto ao retorno presencial dos estudantes às instituições de ensino.

Nessa perspectiva, destaco que, ao se pensar em um recurso pedagógico que contemple as pessoas com deficiência, foram explorados no curso métodos e estratégias a fim de oportunizar instrumentos com vistas à acessibilidade, aos diferentes tipos de aprendizagens e os mais diversos recursos. Dessa forma, torna-se importante ressaltar que, para o professor que possui estudantes com deficiência inseridos em suas turmas, os conhecimentos construídos ao longo desses três módulos tornam-se muito importantes para pôr em práti-

ca no planejamento, organização e construção de recursos, bem como na elaboração de planos individualizados ou mesmo planos de ensino de forma flexível, pois, em nossa escola, faço parte de uma equipe que trabalha de forma coletiva e colaborativa a fim de contemplar o ensino dos nossos estudantes.

O ensino colaborativo promove a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da educação regular e especial. Na sala de aula, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo adaptado visando à melhoria do ambiente de aprendizagem para o aluno público-alvo da Educação Especial. Segundo Sousa, Silva e Fantacini (2016, p. 96), “o ensino colaborativo é uma proposta para a educação inclusiva que se baseia basicamente na parceria entre os professores das classes comuns com os professores da Educação Especial”, a fim de que ambos possam realizar um trabalho coletivo. Logo, o trabalho dos professores não se realiza de forma independente, ou seja, o aluno com necessidades educacionais especiais não é retirado da sala de aula, pois é o professor do atendimento educacional especializado (AEE) que se desloca a fim de colaborar com o professor da sala comum.

Nessa perspectiva, o professor do AEE passa a ser agente colaborador juntamente com o professor regente, com a coordenação pedagógica e demais profissionais, a fim de buscar estratégias e ferramentas para a flexibilização curricular por meio de adaptações de recursos acessíveis, observando o estudo de caso realizado pelo professor do AEE sobre o aluno com deficiência.

No estudo de caso estão contidos documentos como: relatórios de profissionais de reabilitação, relatórios médicos, entrevista com os pais, irmãos, visitas técnicas pelo professor do AEE à escola de origem, a fim de conversar com professores regentes, profissional de apoio, plano de desenvolvimento individual do ano anterior do aluno e, por fim, o plano de AEE.

Estes documentos possuem extrema relevância, pois contribuem para uma visão clara do perfil de aprendizagem do aluno com deficiência, auxiliando na construção do seu mapa mental, desenvolvido de acordo com o ano de escolaridade em que se encontra matriculado, o planejamento de ensino do professor regente, a construção do plano e desenvolvimento individual de acordo com o conteúdo programático e, por fim, as adaptações de grande porte necessárias para promoção da sua aprendizagem.

Dessa forma, ao sermos desafiados à escrita deste relato, emergiu a necessidade de compartilhar como são construídas essas práticas e os desafios enfrentados, uma vez que ainda nos encontramos em período pandêmico ocasionado pelo SARS-CoV-2, conhecido por novo coronavírus, responsável pela pandemia da Covid-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Assim, essa nova realidade mundial nos forçou a modificar nossos estilos de vida pessoal e social, substituindo os recursos, métodos, formas de avaliação e estratégias de ensino que realizávamos por meio do ensino presencial, obrigando-nos a reinventar uma nova forma de ensinar, por meio do uso de tecnologias. O que antes era algo visto como possível de acontecer no meio educacional de forma gradativa caiu literalmente sobre os professores e demais profissionais da educação, obrigando-nos a reinventar suas práticas, remodelando esse novo perfil de ensino determinado pelo Ministério da Educação, em março de 2020, por meio do ensino remoto emergencial. Esta mudança repentina do ensino presencial para o remoto emergencial trouxe, para os sistemas públicos de ensino, inúmeros desafios, especialmente para garantir o ensino aos alunos com deficiência (FRANCO, 2020).

De acordo com Franco (2020), são muitas as barreiras a serem superadas; além das barreiras cognitivas, muitos alunos com deficiência se encontram sem condições estruturais e logísticas em suas casas; daí emerge cada vez mais o dese-

quilíbrio social e econômico, intensificado pela falta de computadores, de internet e de celulares.

De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019), cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não têm acesso à internet em casa. Isso corresponde a cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária. A falta de investimento pelos governos ao longo dos anos na educação pública e a ausência de planejamento estratégico escancararam a desigualdade social e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, suas famílias, bem como pelos professores e demais profissionais das escolas públicas.

Para os alunos público-alvo da Educação Especial, os desafios da aprendizagem nesse novo sistema de ensino foram ainda maiores, em razão da falta de equipamentos adaptados que costumavam utilizar frequentemente na escola e a que, no presente momento, não puderam ter mais acesso. Alguns alunos com deficiência se depararam com a ausência dos profissionais de apoio que os auxiliavam durante a realização das atividades no ensino presencial, e, assim, emergiram as dificuldades enfrentadas pelos pais ao auxiliarem seus filhos nesse processo que, antes, era realizado com a ajuda de profissionais especializados, profissionais da educação e da saúde, como psiquiatras, neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicopedagogos. Todas estas mudanças impactaram a rotina de vida destes alunos, alterando seus comportamentos e agravando o quadro de saúde, pois, estavam habituados a uma rotina escolar e de atendimentos de reabilitação.

Nesse meio tempo, as escolas precisaram se organizar a curto prazo para realizar o ensino remoto emergencial e, ao mesmo tempo, enfrentar desafios como orientar professores a utilizar novos recursos e elaborar novas estratégias, a fim de dar conta da matriz curricular por meio do uso da internet,

nas salas do google classroom, nas videoconferências no *google meet*, *Zoom*, *TEAM*, no *WhatsApp* e no *facebook*. A falta de experiência de muitos professores em ministrar aulas não presenciais foi uma barreira a ser superada, resultando da ausência de uma formação continuada em relação ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o presente relato tem por objetivo narrar as estratégias construídas de forma colaborativa entre a professora de Ciências, a professora do AEE, o profissional de apoio, que, no município é intitulado Monitor Educacional de Inclusão (MEI) do aluno, e a coordenadora pedagógica para a escolarização de uma estudante do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal situada na zona urbana da cidade de Conselheiro Lafaiete, interior de Minas Gerais/MG.

A escola adotou como ferramentas para o ensino remoto o PET (Plano de Ensino Tutorado), que consiste em apostilas construídas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e disponibilizadas no site para acesso aos sistemas municipais de ensino. Os PETs, impressos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), figura 1, foram encaminhados às escolas municipais a fim de serem entregues aos responsáveis pelos alunos. Esta entrega do material foi organizada por meio de cronogramas com as datas para que os pais se dirigissem à escola para buscar o PET.

Figura 1: Plano de Ensino Tutorado aplicado à aluna

 **ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR RUI PENA – CAIC**  
Educação Infantil e Ensino Fundamental  
E-mail: [caic@caic.org.br](mailto:caic@caic.org.br) – Telefone: 3766-2605  
Plano de Ensino Tutorado (PET)

 **VAMOS FAZER UMA TRANSFORMAÇÃO QUÍMICA!**

Disponível em: <https://www.semopis.org.com/2018/03/14/curriculo-as-orientacoes-com-uma-fisicoquimica-de-ciencias/>

**Como começar com uma brincadeira de ciências simples?**  
A Erupção Colorida é uma atividade bem legal porque, apesar de ser muito simples, ela surpreende as crianças. Tudo o que você vai precisar fazer é providenciar o material:

- bicarbonato de sódio (se não tiver em casa, você compra no supermercado)
- corante de alimentos
- vinagre
- detergente
- recipientes de vidro
- colheres de sopa



Como vai rolar uma bagunça boa, o ideal é deixar para fazer a atividade numa área externa, onde ninguém fique chateado com uma lambança básica. O primeiro passo será colocar vinagre nos recipientes. Em seguida você adiciona o corante de alimentos, que nem a Carol e o primo Pedro estão fazendo. Depois vem o detergente. Até que está na hora de dar o toque final e colocar uma colher de bicarbonato de sódio.

Dá uma olhada no vídeo para ver o que acontece! BRINCADEIRA DE CIÊNCIAS – ERUPÇÃO COLORIDA  
<https://youtu.be/b-40mZMrIKI>

Fonte: A autora, 2021.

Para os alunos público-alvo da Educação Especial incluídos na escola onde ocorreu esse relato, foram realizadas adaptações curriculares nos materiais de ensino. Estas adaptações foram coordenadas pelo professor do AEE, através da interlocução com o professor regente, profissional de apoio e coordenadora pedagógica, tendo como parâmetro o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) dos alunos com deficiência. A interlocução aconteceu por meio da plataforma *google meet* ou do

contato com professores e profissionais de apoio em horários previamente organizados pelo professor do AEE.

Os encontros virtuais buscavam verificar a necessidade de adaptações por meio da produção de materiais lúdicos que auxiliassem os alunos na compreensão dos conteúdos propostos no PET, a aquisição através da SEMED de equipamentos e recursos materiais específicos para a aluna. É importante destacar que a construção do planejamento de ensino respeitava o conteúdo programático proposto por meio do PET, com a adaptação na metodologia, nos recursos didáticos e na forma de avaliação que deveria ser de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante com deficiência em vista das informações contidas no PDI, bem como no parecer descritivo do professor do AEE.

## **Desenvolvimento**

A aluna da qual trata esse relato tem 14 anos e apresenta diagnóstico de TEA (CID 10 – F. 84); está em fase inicial de alfabetização; por conta disso, foi necessário realizar adaptações de pequeno porte, ou seja, respeitando o conteúdo programático referente ao ano de escolaridade em que ela estava matriculada (6º ano); porém, para que a aluna pudesse realizar as atividades o mais independentemente possível, de acordo com o seu nível de escrita, bem como seu perfil de aprendizagem, apresentado na avaliação diagnóstica realizada pela MEI, as atividades lúdicas foram planejadas pela professora do AEE, de acordo com o PDI do ano anterior e confeccionadas pela MEI, a fim de serem aplicadas em sua residência pela pessoa responsável. Foi solicitado à mãe que, quando possível, realizasse a devolutiva em fotos ou vídeos das execuções das atividades com o intuito de verificar se ela construiu a sua aprendizagem com o auxílio das estratégias e recursos adaptados.

A avaliação foi realizada de forma contínua; a professora regente computava os resultados no diário de classe bimes-

tralmente, enquanto a MEI utilizava as devolutivas para a produção do relatório circunstanciado e a professora do AEE para a construção do Plano de AEE. Cabe destacar que houve muitas dificuldades por parte da escola e da família da aluna durante esse processo, em razão da ruptura do planejamento de ensino do início do ano letivo. Esse fato corrobora Cordeiro (2020), ao afirmar que essa ruptura ocasiona dificuldades de adaptação ao novo sistema de ensino e às tecnologias utilizadas, a organização de horários para realizar as atividades, a intervenção que em casa era feita pela responsável da aluna e não pelo monitor, o envio das devolutivas das atividades e a dificuldade da família em conciliar os horários de aula devido à alteração do uso da medicação regular feito pela aluna por indicação do médico especialista (psiquiatra infantil), pelo fato de a mesma sofrer alterações em seu comportamento com a alteração total de sua rotina diária em decorrência da pandemia.

### **Considerações finais**

Apesar da pandemia ter ocasionado o distanciamento social juntamente de um cenário temeroso durante o ano de 2020, para o atendimento educacional especializado foi o melhor período de construção da sua identidade na escola onde ocorreu o relato, enquanto serviço de apoio especializado e colaborativo. Professores regentes, monitores, coordenadora pedagógica tiveram a oportunidade de compreender o papel do professor do AEE na promoção da inclusão dos alunos com deficiência. Antes da pandemia, no ensino regular presencial, o contato dos professores do AEE com os professores regentes e monitores era esporádico, ou seja, pelo fato de o professor do AEE trabalhar no contraturno do ensino regular com o aluno com deficiência, este só tinha contato com os professores regentes e profissional de apoio uma vez por semana e em horário agendado pelo coordenador pedagógico, dificultando o acesso ao professor do AEE nos momentos de dúvida dos profes-

res em sala de aula. E, em especial, do 6º ao 9º ano os encontros eram mais difíceis de ocorrer, devido à rotatividade dos professores em sala de aula, sendo necessário para o professor do AEE realizar uma interlocução com os professores regentes de cada disciplina e o monitor.

No período em que pude estar à frente da sala de recursos como professora do AEE, vivenciando as duas situações, de forma presencial e através do ensino remoto, pude perceber que se faz necessário rever o papel do professor do AEE dentro da escola, a relevância do seu trabalho colaborativo com professores regentes e profissionais de apoio na construção de adaptações curriculares a fim de atender e responder efetivamente às necessidades educacionais especiais dos alunos no seu processo de aprender e construir conhecimentos.

## Referências

BRASIL, Ministério da saúde. **O que é a covid-19?** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FRANCO, L. R. Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. **Desafios da Inclusão em Tempos de Pandemia**, Cruz Alta/RS, p. 179-193, 2020.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. In: **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 91-105, jul./dez. 2016.

UNICEF. **Garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

# **Matemática e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): fragmentos de uma prática pedagógica nos anos iniciais**

*Maribel Rodrigues Leal  
Juliana Collares da Silva  
Saula Marques Gomes  
Magda Cristina Schulz  
Márcia Duarte Carvalho*

## **Introdução**

O presente relato traz fragmentos de uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, que conta com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A prática foi utilizada para trabalhar conceitos de Matemática e fez uso do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que consiste na

elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL apud ZERBATO, 2018, p. 149-150).

O transtorno do espectro autista é caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos (TEIXEIRA, 2013, p. 171), apresentando uma incidência de 1% de crianças e adolescentes e ocorrendo em torno de quatro vezes mais em meninos do que em meninas.

Até pouco tempo atrás, o autismo era um problema comportamental identificado por volta dos 3 anos de idade, mas,

com o avanço dos conhecimentos sobre esse transtorno, é possível identificá-lo nos primeiros meses de vida da criança.

Observa-se que questões cognitivas ficam comprometidas em grande parte das crianças com autismo, e cerca de 70% apresentam deficiência intelectual (TEIXEIRA, 2013, p. 172-173). Dessa forma, o uso do DUA pode estimular e, assim, desenvolver a aprendizagem das crianças com transtorno, como explica Böck (2019, p. 307):

O DUA fornece um plano para a criação de metas instrucionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam para todos, isto é, a elaboração de um recurso que possa atender as especificidades de todos os alunos, com ou sem deficiência, partindo da premissa de que todos somos dotados tanto de limitações, quanto de potencialidades.

Para Costa-Renders *et al.* (2020, p. 147),

O DUA é uma abordagem que contribui de maneira fundamental para o planejamento e aplicação de atividades pedagógicas inclusivas, em particular aquelas que contemplam o uso de recursos tecnológicos, porque potencializa o processo ensino-aprendizagem para todos.

Segundo Orsati (2013), o planejamento do ensino para a diversidade destina-se à aceitação de habilidades, as formas de aprendizagem, as capacidades e os interesses diferenciados existentes dentro da sala de aula. Pensando nisso, o jogo, por oferecer alegria e motivação às crianças, que por sua vez, independentemente de qualquer condição, precisam brincar, mostra-se um bom recurso para estimulação e desenvolvimento global infantil por oportunizar a troca de informações, cooperação, vivências, emoções e experiências únicas, como o fracasso, a vitória, a socialização, a partilha, a frustração.

[...] quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p. 34).

Desta forma, a inclusão não só se dá pelo ensino individualizado que venha a contemplar determinada situação, mas tam-

bém pelos recursos e ferramentas que possam vir a auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de todas as crianças.

Sendo assim, o processo de aprendizagem passa a ter respeito à diversidade como condição humana, onde se ampliam as possibilidades de construção e crescimento, em que se produzem relações positivas, e onde há espaço e oportunidade para todos, que é o que aprendemos e tiramos de conclusão acerca do módulo 3 do curso de extensão intitulado “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência”, ao estudar sobre o Desenho Universal da Aprendizagem.

Dito isso, a seguir, apresentaremos o relato de uma experiência de trabalho colaborativo realizado entre a sala de AEE e a sala comum.

## **Desenvolvimento**

A prática pedagógica, apresentada neste relato, foi desenvolvida junto a uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o objetivo de trabalhar conceitos de Matemática por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Para tanto, foi realizado um trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala comum na construção de materiais estruturados para a turma de “M” a partir de materiais concretos, sendo possível explorar diferentes conceitos para ampliar a aprendizagem.

Com esse intuito foi feita uma adaptação no Jogo das Operações para trabalhar alguns objetos do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Os objetos do conhecimento elencados foram: leitura, escrita, comparação de numerais até 100 e construção de fatos básicos da adição e as suas respectivas habilidades:

(EF01MA04) – contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e

simbólicos, em situações de seu interesse, com jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros e (EF01MA06) – construir fatos básicos de adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas (BRASIL, 2018, p. 278-279).

No jogo das operações foi usado um tabuleiro feito com garrafas pet cortadas e organizadas conforme a imagem a seguir:

**Figura 1:** Tabuleiro de garrafas pet



Fonte: Autora (2021).

Também foi necessário usar uma bolinha pequena e tampinhas de pet (em cada compartimento do tabuleiro, garrafas pet cortadas, foram colocadas quantidades diferentes de tampinhas). O registro foi feito no quadro de vidro. A cada partida jogavam oito jogadores.

As regras do jogo, extraídas do material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014, p. 28), foram explicadas e exemplificadas pela professora para as crianças:

– Cada jogador, na sua vez, arremessa a bola em direção ao tabuleiro, procurando acertar dentro de uma das garrafas (compartimento).

– Em seguida, retira a quantidade de tampinhas que estão no compartimento em que a bola entrou.

– A bola deve ser lançada novamente, retirando a quantidade de tampinhas indicadas no compartimento em que a bola entrou.

– Realiza-se a operação de adição, com os dois números obtidos nos arremessos da bola.

– Ao registrar a operação, organizá-la colocando o número maior, o símbolo da operação (+) e o número menor em seguida.

– Registrar no quadro o resultado obtido na operação, o qual corresponde à quantidade de pontos obtidos na rodada.

– Em seguida, o próximo jogador faz sua jogada.

– A cada jogada novas tampinhas podem ser colocadas nos compartimentos em que elas foram retiradas, podendo variar ou não a quantidade que havia.

– Após algumas rodadas, pode-se propor a adição dos pontos, registrando-os como resultado final e, após isso, fazer a classificação da maior para a menor pontuação.

– Vence o jogo quem tiver a maior pontuação final.

Depois que entenderam as regras do jogo foram convidados a jogar; cada aluno, na sua vez, fez suas duas jogadas e registrou-as no quadro. Durante o momento do registro, eram feitos questionamentos pela professora para eles: qual símbolo representa a quantidade retirada na primeira jogada? E na segunda? E, se eu quiser saber o total de pontos das duas jogadas, qual operação tenho que fazer?

**Figura 2: Aluno jogando**



Fonte: Autora (2021).

Ao desenvolver essa atividade juntamente com a turma de “M” mostramos a importância de usarmos metodologias que tornem a aula acessível para todos, onde os alunos se sintam protagonistas do seu processo de aprendizagem, respeitados dentro de suas singularidades.

### **Considerações finais**

O relato de experiência apresentado trouxe uma atividade onde buscou-se ampliar a aprendizagem na área de matemática. Esta prática nos possibilitou verificar que ao elaborar estratégias significativas e que acrescentem mais sentido à aprendizagem, tornando-a mais agradável e eficiente ao aluno com TEA, pode também oportunizar uma experiência positiva

aos demais alunos da turma, que brincaram e apreenderam os conceitos matemáticos, cooperando com os demais, que era o real objetivo desta proposta. Ao considerar a diversidade e a ludicidade no seu planejamento, o professor estará também estimulando o ensino colaborativo e desenvolvendo a cooperação e a interação, situações estas importantes e significativas para o entorno de toda e qualquer criança, em especial as que apresentam alguma deficiência.

Incluir é sentir-se pertencer!

## Referências

BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Necessidades especiais em Sala de Aula** / MEC.

COSTA-RENDERS, E. C.; AMARAL, M. S. S.; OLIVEIRA, F. S. P. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador / Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). 2. ed., ver. e atual. Brasília, 2004.

ORSATI, F. T. **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 19, n. 107, p. 213-22, 2013.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. São Paulo: Iaramara, 2005.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 4. ed. Rio de Janeiro: *BestSeller*, 2013.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar 1. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, 2018.

# Dança, chimarrão e inclusão

*Elisangela Rodrigues Vargas*

*Luciana Soares*

*Incluir é não deixar ninguém  
de fora da escola comum,  
ou seja, ensinar a todas as crianças,  
indistintamente.*

Maria Teresa Mantoan

## Introdução

O presente relato compartilha uma prática inclusiva, usando como recurso a dança adaptada em roda, realizada no espaço escolar da escola municipal Duque de Caxias, Dom Pedrito, RS, cidade fronteira que tem fortes laços com a cultura gaúcha.

A dança, além de beneficiar áreas psicomotoras, cognitivas, emocionais e socioculturais inerentes a esta forma de expressão artística, para pessoas com deficiência pode ser uma forte aliada de inclusão social, especialmente quando vivenciada em espaços onde a diversidade humana é a principal característica.

Pensando dessa forma, concretizou-se a prática de dança inclusiva para alunos com deficiência e sem deficiência, usando como incentivo o amor das crianças pela cultura gaúcha, cultuada por suas famílias e passada de pais para filhos e com o objetivo principal de integrar seres humanos por meio da arte da dança. A dança inclusiva surgiu para oferecer a convivência do grupo, promovendo uma constante reavaliação de valores, crenças e atitudes pessoais e sociais em relação à deficiência, às semelhanças e diferenças humanas.

A dança, sendo uma experiência corporal, possibilita aos alunos novas formas de expressão e comunicação, levando-os à descoberta da sua linguagem corporal, que contribui para o processo ensino-aprendizagem.

A estratégia de adaptar as danças em roda nos remete ao conceito de DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), que tem como princípio ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante, proporcionando a todos uma maior interação e participação

## **Desenvolvimento**

Este relato se pauta na minha experiência como idealizadora e coordenadora da prática inclusiva desenvolvida no período de 2012 a 2015, no contexto da escola municipal Duque de Caxias, abordando como estratégia a dança adaptada para alunos com e sem deficiência das séries iniciais do ensino fundamental.

Ser pessoa com deficiência (sou surda) me faz refletir sobre minha jornada, sobre todas as dificuldades que enfrentei e superei. Aprendi que, se não posso fazer de um jeito (o jeito padrão da sociedade), posso fazer de outro e, assim, posso estar sempre participando, interagindo e aprendendo. Aprendi que as barreiras são impostas pela sociedade, e não pela deficiência. Concordo com Alves (2020) quando ele diz: “O modo como a pessoa nasce não define quem ela vai se tornar. É o que ela faz durante a vida que a torna especial”. Sendo assim, quando valorizamos a diversidade, não vemos a deficiência, mas, sim, a diferença.

Pensando que, se fui capaz de superar as dificuldades, outras pessoas, sejam quais forem suas limitações, também podem, o empoderamento com experiência, resiliência e informação me fez ter vontade de compartilhar com a sociedade, e principalmente com outras pessoas com deficiência, que a de-

ficiência não nos define, não nos impede de ser, fazer e participar.

Assim, surgiu o grupo de danças tradicionais gaúchas “SEMENTES DA TRADIÇÃO”, cujo lema diz tudo “Entre dança e chimarrão, floreia a bandeira da inclusão”. Foi através do amor pela tradição gaúcha que encontrei o incentivo para mostrar que somos todos capazes de aprender, desde que haja acessibilidade, aqui no caso, foi ofertada acessibilidade pedagógica, começando por mim, que precisei adaptar a forma de acessar as músicas para criar as coreografias.

Por ser surda e fazer uso da leitura labial, precisei que outras pessoas, no caso, ouvintes, cantassem a música para mim, para que eu pudesse fazer a leitura labial e, assim, ter acesso às melodias. Conteí com duas parcerias fortes para concretizar esse trabalho, colegas e amigas que também tinham conhecimento de danças tradicionais e um olhar diferente para a inclusão. O uso de caixas de som grandes também permitiu acessibilidade, pois a vibração do som no chão me ajudou a compreender o ritmo das músicas. Precisei vencer essa barreira primeiro, para poder transmitir aos alunos as informações necessárias para que pudessem realmente dançar. As danças tradicionais foram adaptadas para serem dançadas em rodas, para facilitar a locomoção dos cadeirantes e para facilitar a visão dos alunos com deficiência cognitiva, pois, ao proporcionar a visão dos colegas dançando, isso funcionava como incentivo a dançar também.

O grupo, durante sua existência, experimentou as mais diversas formas de participação, apresentando suas coreografias durante os festejos farroupilhas e em eventos sociais diversos. Expandimos nossa experiência em algumas localidades vizinhas. Os participantes do grupo tinham diversas dificuldades como, por exemplo, locomoção, cognitivas, hiperatividade, surdez e baixa estima. De alguns havia queixas de baixo rendimento em sala de aula e problemas de disciplina. Ao inse-

rir a dança no cotidiano desses alunos, criamos oportunidades de trabalhar diversas possibilidades, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Buscamos mostrar como a adaptação pedagógica pode propiciar a inclusão de forma que todos aprendam e reaprendam e que haja um ato de mudança. Essa prática inclusiva vem ao encontro de Moacir Gadotti (2010, p. 2) que cita Paulo Freire: precisamos construir uma “nova qualidade”, que consiga acolher a todos e a todas. Por isso, considero toda prática adaptada uma nova qualidade de ensino, pois reduz as barreiras de acesso a qualquer aprendizado.

De acordo com Mantoan (2015, p. 38), “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”. Pensando assim, percebo que a prática inclusiva desenvolvida contribuiu também no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, desenvolvendo uma mudança positiva no comportamento social dos alunos e quanto aos aspectos motores, cognitivos e afetivos.

Abaixo, apresento alguns registros fotográficos do grupo de dança em apresentações na Escola Municipal Alcides Maia (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3, Fig. 4). Posteriormente, as Fig. 5 e Fig. 6 são registros de uma apresentação específica para um programa de televisão regional.

**Figuras 1, 2, 3 e 4:** Apresentação durante os festejos farroupilhas



Fonte: Autora (2021).

Na Figura 4, última de cima para baixo, integrantes do grupo, antes da prática da dança inclusiva, solidificando o “um por todos e todos por um”, que, nesse contexto, simboliza a prática do trabalho colaborativo, onde todos cuidavam um do outro.

**Figuras 5 e 6:** Apresentação para o Jornal do Almoço (RBS)



Fonte: Autora (2021).

As imagens acima mostram o recurso didático acessível utilizado nessa prática, no caso, a Dança Inclusiva.

A dança inclusiva foi uma estratégia utilizada com o objetivo de concretizar a tríade da educação inclusiva: Acesso, permanência e participação.

### **Considerações finais**

A estratégia de adaptar as danças em roda é um recurso pedagógico que nos remete aos conceitos e princípios do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), que só foi possível compreender após participar do curso de Extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com Deficiência realizado pela Unipampa, campus Bagé, através do grupo INCLUSIVE, no ano de 2021.

É óbvio que pessoas com impedimentos visuais, auditivos, físicos e intelectuais não conseguem acessar o currículo educacional por meios tradicionais; é preciso criar uma pedagogia flexível. Neste contexto, O DUA aplica a ideia de flexibilidade e ajuda a organizar o planejamento das aulas e sistematizar a prática docente, tendo como premissa a busca pela eliminação das barreiras.

Sobre a flexibilidade do Desenho Universal para a aprendizagem, Heredero (2020) diz:

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.

O curso de Extensão promovido pelo Grupo Inclusive, através dos encontros síncronos e atividades propostas, possibilitou a troca de experiências com diversos profissionais de diferentes contextos e nos fez refletir que o caminho para ajudar todos os estudantes a aprender é identificar e remover barreiras de nossos métodos de ensino e materiais curriculares.

É nesse sentido que o modelo do DUA propõe que educadores se empenhem em eliminar ou reduzir as barreiras de acesso às aprendizagens tendo como princípio oportunizar a

todos os alunos acesso ao currículo, favorecendo que todos os alunos participem da mesma atividade, porém com estratégias diferentes.

Conclui-se que, a partir dessa experiência realizada no período de 2012 a 2015, percebi o quanto a abordagem do DUA contribui com a prática docente favorecendo o planejamento e elaboração de atividades pedagógicas inclusivas que contemplam todos os alunos.

## Referências

ALVES, S. As realizações são mais importantes: meus relatos sobre autismo. In: ALVES, S. **Autismo Frases: Para ajudar Autistas a lidarem com o mundo, e para ajudar o mundo a lidar com os autistas**. Minas Gerais, 10 ago. 2020. Disponível em: <<https://autismofrases.wordpress.com/2020/08/24>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <[https://14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](https://14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. (pmf.sc.gov.br). Acesso em: 17 nov. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. 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>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

# **Reflexões sobre a produção de recursos pedagógicos acessíveis para o ensino com alunos surdos**

*Patrícia Anselmo Zanotta*

*Edson Flávio da Silva*

*Tatiana Brocardo de Castro*

*Luciana Moraes Soares*

## **Introdução**

Graças aos avanços das políticas públicas referentes à inclusão, a presença, nas escolas regulares, de alunos com algum tipo de deficiência tem crescido nos últimos anos, porém entendemos que, em muitos espaços educacionais, ainda não há profissionais preparados, e sem barreiras (de todos os tipos: de mobilidade, atitudinais e tecnológicas, entre outras) para que ocorra uma inclusão efetiva. Esta é também a realidade do câmpus Rio Grande do IFRS, no qual estão matriculados, em 2021, 48 alunos que requerem inclusão educativa, sendo que 21% destes apresentam perda parcial ou total da audição. O câmpus conta com intérpretes de Libras, contudo, é preciso que a comunidade compreenda que a inclusão de alunos surdos ou com baixa audição abrange vários outros aspectos para além da tradução do português.

Neste contexto, apresentam-se reflexões oportunizadas através das atividades propostas durante a realização do curso de capacitação para a inclusão. A partir delas, objetiva-se a proposição de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas para todos os alunos. Uma dessas atividades foi a escrita reflexiva sobre o uso de alguma ferramenta auxiliar à inclusão através da quebra de barreiras, como nos aponta Schmitz (2021, p. 09):

[...] além de conhecermos as barreiras que impedem o acesso aos recursos pedagógicos digitais e, compreender como eliminá-las, é importante entendermos os diferentes modos de uso do computador e das tecnologias e disponibilizar os materiais digitais seguindo as orientações de acessibilidade.

A autora cita, dentre as principais barreiras encontradas por pessoas com deficiências, mais especificamente no caso dos surdos, o uso de vídeos sem legenda, sem tradução em Libras, sem alternativa textual, entre outras. Assim, o recurso que se escolheu para testar foi o VLibras, que é “um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Português para Libras” (BRASIL, 2021).

## Desenvolvimento

A ferramenta foi aplicada para tornar um formulário de inscrição na Olimpíada Brasileira de Química – OBQ acessível, através da produção de vídeos com a tradução das questões. Percebeu-se, contudo, que para várias palavras o aplicativo não fez a tradução para o sinal em Libras, mas, sim, uma tradução datilológica. Além disso, o termo “sexo”, onde o aluno deveria informar de acordo com sua identidade de gênero: “masculino” ou “feminino”, foi traduzido a partir do conceito de relação sexual. Nas Figuras 1, 2 e 3 apresenta-se, respectivamente, a tradução feita pelo avatar do VLibras e a tradução correta em Libras feita por uma intérprete.

**Figura 1:** Tradução feita pelo VLibras



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 2:** Tradução feita por uma intérprete – sinal da palavra masculino



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 3:** Tradução feita por uma intérprete – sinal da palavra feminino



Fonte: Acervo pessoal.

Pode-se perceber a confusão de contexto apresentada pelo avatar (Figura 1), uma vez que utilizou sinais que não atendem à intenção de questionar o gênero do respondente do questionário. Nas Figuras 2 e 3, pode-se notar a diferença de sinalização entre as palavras masculino e feminino e seus respectivos significados dentro do contexto de gênero.

Para que o instrumento tivesse uma avaliação de pessoas em situações similares aos alunos a quem se destina, o formulário com a tradução feita pelo VLibras foi testado por uma pessoa surda e por uma ouvinte fluente em Libras. O retorno delas apontou que o recurso não ficou acessível como se esperava, provocando incômodo na pessoa surda que testou o recurso.

Pois esta identificou o erro na tradução do termo “sexo” como apontado acima e afirmou que “o avatar só ficou soletrando as palavras”, “não fala em Libras” e “seria bom mudar o vídeo daquele avatar para PESSOA”. Com relação à avaliação da ouvinte, ela recomendou que não se usem siglas, pois, nesse caso, sempre o Avatar irá soletrar enquanto que, caso estiver escrito por extenso, ele pode fazer o sinal certo.

Devido aos curtos prazos e aos problemas com a tradução feita pelo VLibras, este recurso não foi aplicado com os alunos. Verificou-se com o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE do Câmpus Rio Grande do IFRS sobre a possibilidade de fazerem a tradução, ao que responderam ser possível, mas a demanda precisava ser apresentada com bastante antecedência para que pudesse ser encaixada na agenda das intérpretes.

Além disso, o VLibras contempla parcialmente a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, apresentado por Böck (2019). Pois a ferramenta visa apenas atender as especificidades dos alunos surdos, mas não funciona para todos os alunos.

O DUA fornece um plano para a criação de metas instrucionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam para todos – não uma solução única, de tamanho único, mas abordagens flexíveis que podem ser personalizadas e ajustadas às necessidades individuais (BÖCK, 2019, p. 307).

Do mesmo modo, não se constitui num exemplo do que Cunha (2016) compreende por Inovação Pedagógica – IP. Uma vez que o simples fato de utilizar uma nova ferramenta tecnológica, sem que o próprio professor possa avaliar o recurso, não garante mudanças na forma de compreender o conhecimento e como esse deve ser desenvolvido.

[...] inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, por-

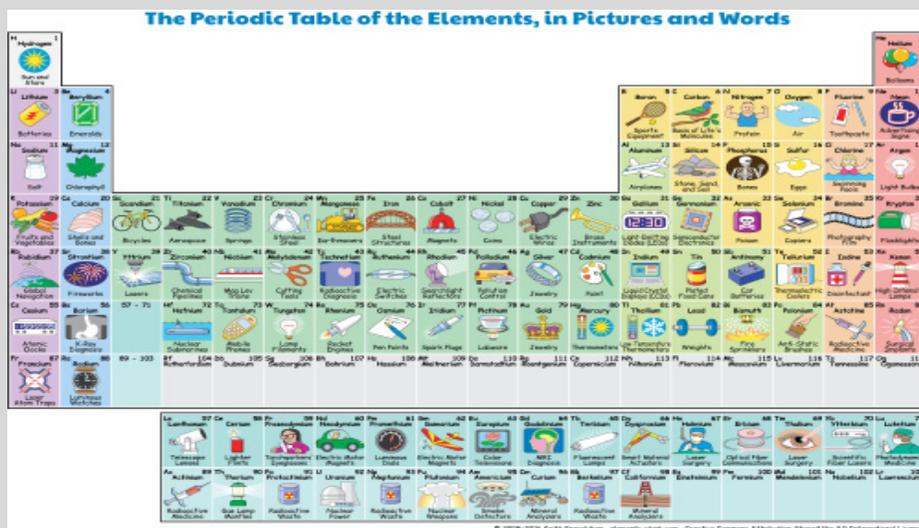
tanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica (CUNHA, 2016, p. 94).

Em vista das limitações do uso do VLibras como exemplo de desenvolvimento do DUA e caracterização da Inovação Pedagógica, definiu-se como atividade de estudo o uso de tabelas periódicas ilustradas e/ou interativas, considerando a inclusão dos alunos ouvintes e surdos na tarefa e a participação ativa de todos na construção do conhecimento.

Na busca inicial por recursos pedagógicos adequados à proposta, encontrou-se a representação da tabela periódica em Libras, porém esse material apresenta apenas os símbolos dos elementos com sinais das letras correspondentes em Libras e não um sinal específico para o elemento em si. Isso não traz uma grande contribuição para a aprendizagem, uma vez que o aluno surdo não costuma apresentar dificuldades com o alfabeto em português e consegue compreender com facilidade os símbolos dos elementos químicos.

Além disso, a tabela em Libras não teria significado para os demais alunos da turma. Assim, buscaram-se tabelas interativas e ilustradas que contribuíssem para uma primeira aproximação dos alunos com os elementos químicos, suas fontes, propriedades e aplicações. Na Figura 4, está apresentada uma tabela onde constam desenhos que procuram ilustrar os usos dos diversos elementos, e, ao se clicar sobre um determinado elemento, é possível ver informações específicas, como, no exemplo, para o carbono.

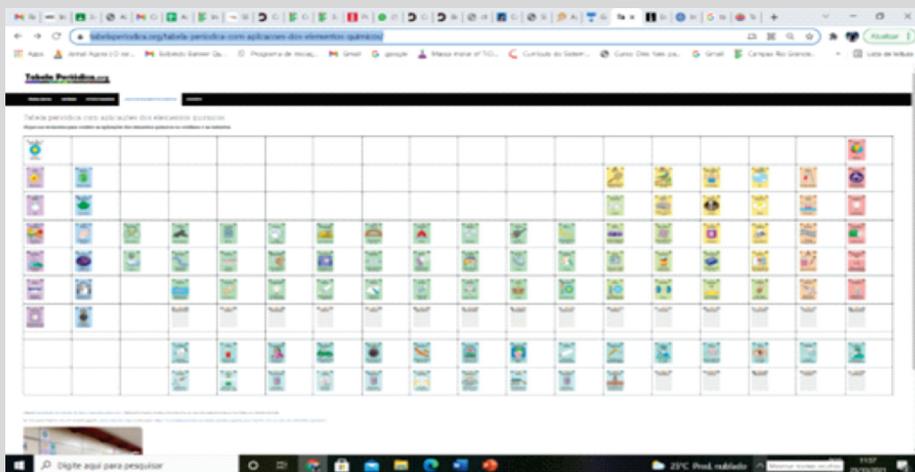
**Figura 4: Tabela Periódica Ilustrada**



Fonte: <<https://elements.wlonk.com/ElementsTable.htm>>.

Uma desvantagem desse recurso é o fato de estar em inglês, uma terceira língua para os alunos surdos e um segundo idioma para os ouvintes. Assim, buscou-se uma versão em português do material, a qual se encontra representada na Figura 5.

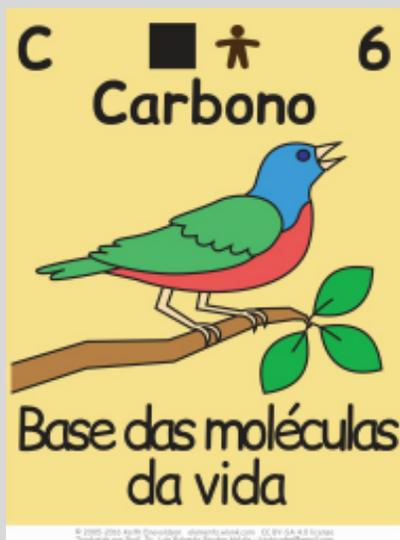
**Figura 5: Tabela Periódica Ilustrada em Português**



Fonte: <<https://www.tabela-periodica.org/tabela-periodica-com-aplicacoes-dos-elementos-quimicos/>>.

O *design* dessa versão é um pouco menos interessante, mas cumpre sua função. Ao clicar nos elementos, abre-se uma nova aba com as informações correspondentes, como pode ser visto no exemplo também para o carbono, exposto na Figura 6.

**Figura 6:** Informações sobre o elemento Carbono



Fonte: <[https://www.tabelaperiodica.org/utilidade-do-elemento-carbono-e-  
onde-pode-ser-encontrado/](https://www.tabelaperiodica.org/utilidade-do-elemento-carbono-e-onde-pode-ser-encontrado/)>.

Com o retorno das aulas de forma presencial em breve (pois desde março de 2020, e de acordo com a resolução Nº 038, de 21 de agosto de 2020, estamos trabalhando com atividades pedagógicas não presenciais devida à pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), além da utilização dos recursos virtuais, será possível solicitar à turma que construam uma tabela física em larga escala. Nela cada aluno poderá ficar responsável por alguns elementos químicos e trazer materiais e imagens para a elaboração do recurso coletivo.

A seguir se apresentam aspectos em que se evidenciam os três princípios do DUA (os formatos dos materiais didáticos, as estratégias pedagógicas e as inter-relações entre o conteúdo e a vida real do aluno) na atividade proposta, ao mesmo

tempo que se contemplam as características da Inovação Pedagógica.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos (CUNHA, 2016, p. 94).

O uso da tabela ilustrada interativa se constitui no momento de mobilização/motivação. É possível associar esse recurso com a tabela periódica física, para que os alunos comecem a manuseá-la e façam associações entre as informações das duas formas distintas. O DUA assume que as abordagens devem ser flexíveis, personalizadas e ajustadas às necessidades individuais; neste caso, cada aluno poderá representar os elementos da forma que lhe for mais adequada.

Compreende-se que as aprendizagens podem ser mais significativas quando o aluno assume o fazer e o ensinar (sendo ele autor de suas próprias experiências), que pode ser proporcionado através da solicitação de uma explicação aos demais colegas sobre as representações escolhidas e detalhamentos sobre os elementos estudados. Além disso, o fato de buscarmos informações sobre fontes e aplicações dos elementos químicos possibilita que os estudantes estabeleçam inter-relações entre o conteúdo e a vida real, não ficando restritos às informações clássicas das tabelas, como número atômico, massa e distribuição eletrônica, as quais não possuem significado direto com o cotidiano dos alunos. E ainda, o fato do produto final ser fruto do trabalho coletivo pode auxiliar na aproximação entre os estudantes e no sentimento de pertencimento ao grupo de uma forma que respeite as individualidades dos sujeitos.

### **Considerações finais**

As reflexões oportunizadas ao longo deste estudo indicam que o uso de tabelas periódicas ilustradas e interativas junto com pesquisas e construção de um modelo em larga escala

pela turma pode ser uma metodologia de emprego do DUA aliada à IP. Contudo, entendemos que é preciso estarmos atentos às necessidades e particularidades dos alunos para assegurar que todos realmente estejam contemplados na proposta, e que, através do diálogo com os estudantes, ajustes sejam feitos, e o professor assuma seu papel de mediador do processo de aprendizagem.

Conclui-se ainda que as ferramentas disponíveis para a produção de materiais acessíveis, como o VLibras, são importantes, mas que é preciso utilizá-las de forma crítica e, em conjunto com todos os envolvidos nos processos de ensino, especialmente os alunos com quem se pretende aplicar os recursos didáticos acessíveis. Pois não existe uma receita que funcione sempre e com todos; a inclusão se faz a partir da compreensão das especificidades e da proposição de atividades que permitam a participação e o desenvolvimento de aprendizagens por todos os alunos.

## Referências

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2019.

BRASIL. **Governo digital: VLibras**. Disponível em: <<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras>>. Acesso em: 02 out. 2021.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>>. Acesso em: 28 set. 2021.

SCHMITZ, D. A. **Caderno Módulo II: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência**. Módulo II. Bagé: Unipampa, 2021.

# **A acessibilidade digital durante a pandemia: relatos de experiências**

*Lília Jurema Monteiro Masson*

*Thayane Nascimento Freitas*

*Mari Regina Rocha Janke*

*Ingrid Andrade Nunes*

*Rosane Ferreira Macêdo*

## **Introdução**

Os anos de 2020 e 2021 foram atípicos por conta de uma crise global, há tempos não vista, causada pela pandemia da Covid-19, que restringiu as atividades rotineiras de todas as pessoas, limitando o contato físico e recomendando o isolamento social.

O setor educacional, foco deste trabalho, foi afetado por essas determinações de forma significativa, sendo possível dar continuidade às atividades graças ao uso de tecnologias digitais que permitiram repensar as formas de comunicação, trabalho e estudo diante do cenário pandêmico.

Embora haja inúmeros aspectos bastante positivos que podemos extrair dessa experiência, construída a partir das vivências desses dois últimos anos, é necessário que possamos pensar sobre a inclusão digital, acessibilidade e, por consequência, as desigualdades que se descortinaram e se fizeram presentes em todo esse processo tanto para os alunos quanto para os professores.

Por isso, inicialmente o foco de escrita deste texto centrou-se nos alunos público-alvo da Educação Especial, os quais, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996)

e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), têm garantido o direito à educação e à igualdade de oportunidades como todos, não podendo sofrer nenhuma espécie de discriminação em razão de suas necessidades educacionais específicas.

No entanto, devido à diversidade de estudantes atendidos nas escolas e os desafios para oferta e acesso à educação impostos pela pandemia, foi preciso ampliar-se o foco. Dessa forma, a organização do processo educacional revelou a amplitude das desigualdades sociais e, nesse sentido, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, tornou-se imprescindível que se discutisse também a questão da inclusão digital num sentido mais amplo englobando todos os alunos e professores, bem como a possibilidade de acessibilidade baseada nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

A motivação para tal discussão emergiu das trocas e reflexões de um grupo de professoras, de diferentes lugares do Brasil, cursistas do projeto de extensão, intitulado “A produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”, ofertado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), ocorrido nos meses de agosto a novembro de 2021 de forma totalmente online.

As cursistas, participantes da escrita deste relato, integraram a turma denominada “Resiliência” e participaram das “Tertúlias de estudos”, metodologia proposta dentro do projeto de extensão com foco em estudos, reflexões e discussões do grande grupo por meio de plataformas digitais. O processo formativo construído nesse espaço instigou as cursistas a aprofundar o conhecimento sobre as considerações, concepções e propostas apresentadas nas três tertúlias, assim denominados os módulos que compunham o curso, sendo estas relativas à acessibilidade, acessibilidade digital e desenho universal à aprendizagem.

O ambiente construído pelo grupo, da referida turma, possibilitou não só um espaço para estudo como também um local de confiabilidade para trocas de experiências e relatos, visto

que se estabeleceu uma conexão instantânea entre as temáticas abordadas e as realidades vivenciadas, que eram compartilhadas nos encontros semanais síncronos.

Nesse sentido, este relato de experiência teve como objetivo refletir sobre a inclusão digital e acessibilidade, estabelecendo relações com o que foi vivenciado durante a pandemia da Covid-19, na área da educação a partir das diferentes realidades representadas no grupo de estudos.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que existem diversos tipos de acessibilidade e que neste relato especificamente vamos abordar a digital, que consiste na eliminação das barreiras para o acesso aos ambientes virtuais, proporcionando autonomia para utilização, participação e interação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Assim sendo, o conceito de acessibilidade digital (AD) está ligado ao público-alvo do AEE, mas neste texto, partindo dos estudos e reflexões desenvolvidas, percebemos que este conceito, principalmente nesses dois últimos anos, pode ser encarado de uma forma mais abrangente. Isso porque, com a utilização dos recursos tecnológicos, também surge a necessidade de tornar acessíveis os conteúdos, materiais, atividades e propostas didáticas para todos, alunos, professores e família, propondo AD que, de acordo com Dias apud Schmitz (2021, p. 12), é a capacidade de um produto digital ser flexível o suficiente para atender as necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais. Possibilitar acessibilidade digital é propor romper com as barreiras da informação (BRASIL, 2015) utilizando ferramentas viáveis a todos. Corroboramos Schmitz (2021, p.13) no sentido de que esse acesso deve ser “por meio de hardwares (equipamentos físicos) e softwares (programas)”, os quais vão viabilizar recursos que possam tornar acessíveis as informações e conteúdos a todos.

É importante destacar que as mudanças significativas que vivenciamos no contexto social, devido à pandemia, demons-

traram a relevância da tecnologia digital que, ainda que já estivesse presente em nosso cotidiano, mesmo que de forma latente, não era percebida ou utilizada com a mesma frequência e importância que atualmente.

Para tanto, é possível verificar como as ferramentas digitais vão se tornando indispensáveis, principalmente as de comunicação, para esse novo arranjo social. Visto que as pessoas intensificaram a utilização dos recursos digitais para atividades como desenvolvimento das aulas por meio do ensino remoto, reuniões com familiares e na interação com os amigos, dentre outras situações. Os benefícios trazidos pelo uso de tecnologias poderão ser incorporados à vida cotidiana impactando a forma como pensamos, planejamos e desenvolvemos as nossas tarefas.

Na educação, foi necessário criar medidas emergenciais para continuar o processo de escolarização dos alunos, sendo a tecnologia, nesse momento, uma grande aliada, tendo em vista o uso contínuo de equipamentos tecnológicos, internet, programas e aplicativos pelas pessoas no decorrer desse processo com o principal intuito de ministrar aulas, socializar materiais, envios e recebimentos de atividades, que permitiram essa continuidade. De acordo com Goedert (2019), no campo educacional as Tecnologias de informação e comunicação (TIC) contribuem para transformar o trabalho pedagógico do professor, auxiliando e ampliando competências e metodologias de aprendizagem e ensino, mas que sua inserção no contexto escolar deve contribuir para estimular, nos alunos, o pensamento criativo, crítico e aprendizagem cooperativa e colaborativa. A utilização das TICs deve ser efetivada por todos, criando um ambiente de interatividade e acessível, no qual todos possam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Durante as tertúlias de estudos, o grupo de cursistas que compunham a turma resiliência pôde identificar, a partir do compartilhamento de relatos, que algumas barreiras puderam ser superadas devido ao empenho dos professores em se apro-

priar das novas tecnologias, mesmo que em alguns momentos o acesso à internet e domínio dos recursos tecnológicos fossem vistos como um entrave para o próprio docente. Por este motivo, intensificou-se a busca por cursos e capacitações que viabilizassem o manuseio desses recursos, bem como a conectividade, que se tornaram indispensáveis ao longo desse período com intuito de efetivar a prática pedagógica.

Para tanto, as propostas de intervenções pedagógicas pensadas para os alunos do AEE, assim como os recursos tecnológicos disponibilizados, precisavam orientar-se dentro de uma perspectiva inclusiva com objetivo de proporcionar formas de rompimento das barreiras impostas pelo isolamento, pela falta de contato social e pelo desafio relacionado à interação pelos e com os meios digitais e que, ainda assim, possibilitasse certa autonomia para a realização do que era proposto.

Cientes dessas considerações, muitos professores sentiram necessidade de buscar auxílio para o desenvolvimento de tal trabalho, em cursos de formação continuada, como o próprio curso de extensão “A produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”, que proporcionou informações sobre como tornar os conteúdos mais acessíveis, com direcionamentos e estratégias para um acesso mais viável e compreensível, ferramentas que podem e devem ser estendidas para todos os públicos, sejam eles com deficiência ou não. Destacamos, também, que a acessibilidade evidenciada e demonstrada ao longo da formação proporcionou valiosas reflexões que colaboraram para a construção de uma prática pedagógica mais acessível e inclusiva para as cursistas envolvidas.

Sendo assim, a seguir, discorreremos acerca de alguns dos relatos que emergiram durante as tertúlias de estudo, de como foi organizado o ensino remoto em algumas cidades no Brasil, que tiveram como base as vivências/experiências das cursistas.

## **Algumas estratégias utilizadas, em diferentes localidades do Brasil, durante o ensino remoto**

O Conselho Nacional de Educação elaborou e aprovou, no dia 28 de abril de 2020, diretrizes às escolas de Educação Básica e às instituições de Ensino Superior, objetivando orientar os estados e municípios a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes para cada etapa educacional, com intuito de definir parâmetros ao ensino remoto:

[...]desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é umas das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastado do ambiente físico da escola (BRASIL, 2020, p. 7).

De acordo com essas diretrizes, a capital do Piauí, Teresina, organizou suas próprias diretrizes, adotando a Plataforma “Mobieduca.Me”, ambiente web para acompanhamento das atividades remotas. Essa ferramenta pedagógica permite a hospedagem de videoaulas, envio de atividades, acompanhamento individual dos alunos, registros de aulas e controle da frequência dos alunos. Fez uso também da plataforma “Em casa eu Aprendo”, como um canal de comunicação oficial da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, visando à prestação de serviço para o corpo técnico-docente, com o objetivo de disponibilizar informações e conteúdos didático-pedagógicos durante as aulas presenciais, sendo o acesso à plataforma feito pelo endereço eletrônico ([www.escola.semec.pmt.pi.gov.br](http://www.escola.semec.pmt.pi.gov.br)) ou por meio de *link* vinculado ao *site* da própria secretaria ([www.semec.teresina.pi.gov.br/](http://www.semec.teresina.pi.gov.br/)).

Além das possibilidades citadas acima, cada Unidade de Ensino pode utilizar outras ferramentas como aplicativos de mensagens, redes sociais, Google Suíte, material impresso, videoconferências e outros, conforme especificidades. E, assim, foi possível a continuidade das aulas com as atividades pedagógicas não presenciais, cabendo a cada Unidade de Ensino

elaborar um plano de atendimento individual aos estudantes com dificuldade de aprendizagem ou com necessidades educacionais específicas.

No Maranhão, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu as aulas no formato remoto, deixando a critério de cada Unidade Regional adotar as medidas que fossem mais viáveis de acordo com seu próprio contexto. Na cidade de Caxias, o ensino remoto foi desenvolvido através de grupos de *WhatsApp* e *google classroom* inicialmente, sendo enviadas atividades, comunicados e avaliações por meio dessas ferramentas digitais. Após seis meses de ensino remoto, passou-se a utilizar o *Google Meet* para realização de aulas/atividades síncronas, sendo preestabelecido um horário para realização das mesmas. E aos alunos que não tinham acesso ao meio digital foram oferecidos materiais impressos para que pudessem ter acesso aos conteúdos e avaliações.

No estado do Rio Grande do Sul, no município de Piratini, não foi diferente. As escolas municipais e estaduais adotaram metodologias diferentes: as escolas do estado utilizaram plataforma específica, com atividades síncronas e assíncronas e material impresso para alunos sem acesso à internet; e as escolas municipais disponibilizaram material impresso e foram criados grupos de *WhatsApp* com as turmas, para dúvidas e realização/divulgação de atividades complementares.

Entre as ferramentas utilizadas pelas escolas estaduais destaca-se a plataforma *Classroom*, criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem. Esta ferramenta oferece um espaço virtual para que os professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com os alunos e os pais.

As ferramentas disponíveis pela plataforma são: *gmail*, *drive*, agenda, documentos, planilhas e apresentações, formulários, *sites*, *meet*, grupos. Outras ferramentas de apoio aos alunos são o “elefante letrado”, direcionado para os alunos dos anos iniciais como um espaço de leitura para crianças, e a “Árvore” como ferramenta de leitura para professores e alunos.

Na cidade de Bagé-RS, no ano de 2020, as escolas foram orientadas a manter o vínculo com o aluno, e cada escola se organizou da forma que considerava mais eficaz. Dessa forma, foram utilizados os mais diversos recursos digitais, como, por exemplo, *WhatsApp*, *facebook*, *classroom*, *blogs*, entre outros, além da entrega de material impresso para os alunos que não tinham acesso à internet e à vinculação de videoaulas no Canal da TV Câmara do município. No entanto, em 2021 ocorreu um movimento para que todos os alunos dos anos finais passassem a utilizar o *Classroom*, e foi estabelecido horário fixo para aulas síncronas, utilizando o aplicativo *meet*.

### Considerações finais

Em virtude do que foi exposto ao longo do texto, destacamos que a pandemia foi um momento delicado que todos vivemos, mas podemos considerar que toda essa experiência foi relevante e significativa, pois demonstrou de forma muito clara o panorama educacional desigual de nosso país. O primeiro ponto importante a ser evidenciado refere-se às ações independentes de Estados e Municípios, que agravaram as diferenças regionais e socioeconômicas.

A grande maioria dos alunos com renda baixa ficou à margem das metodologias adotadas, principalmente as que exigiam acesso à internet, sendo que a precarização de tal acesso e aos recursos tecnológicos, em muitos casos, está presente nas próprias unidades escolares, que não receberam, durante esse período, recursos destinados à renovação de equipamentos e melhoria da conexão.

Nos relatos das cursistas, podemos observar que esse aspecto não foi uma preocupação dos gestores educacionais do nosso país, e os investimentos vêm sendo cada vez mais reduzidos, impactando diretamente na qualidade de oferta de propostas educativas acessíveis, em parte pela defasagem dos equipamentos aos alunos e também no acesso precário de muitos de-

les fora da escola. Cabe registrar, também, que não houve por parte do governo incentivos para que os professores pudessem adquirir as ferramentas e materiais (computadores, celulares, internet, entre outros) indispensáveis para aulas remotas, tendo em vista que esses equipamentos tiveram seus preços elevados na pandemia.

O segundo aspecto é sobre a acessibilidade digital, ponto-chave da discussão sobre inclusão de alunos com deficiência, principalmente na pandemia, conscientes de que esses precisam, sim, de acessibilidade digital, e isto é um direito garantido em lei, embora, em alguns casos, não seja cumprido de forma satisfatória pelo poder público. É preciso que se pense em “educação para todos” baseada no princípio de equidade, possibilitando igualdade de acesso, qualidade e sucesso, e, nesse sentido, além do que já foi mencionado, devemos focar em práticas e propostas pedagógicas mais humanizadas. O conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e o conhecimento sobre acessibilidade digital são aspectos a serem considerados na elaboração do planejamento de todo e qualquer professor, pois os benefícios gerados dentro desta perspectiva impactarão de forma positiva todos os alunos. Para tal explicitamos a necessidade de aprimoramento profissional, pautado em temáticas que visem a este objetivo, compreendendo que o contato com o professor, mesmo que de forma *online*, é imprescindível.

Muitos foram os desafios sobre os quais a pandemia nos leva a refletir, e esses precisam servir como uma mola propulsora para políticas educacionais que possam apoiar as decisões futuras para proteger e garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes, juntar esforços para diminuir os impactos da pandemia, de forma a garantir a continuidade do processo de aprendizagem. E, ainda, precisamos compreender que a educação em nosso país precisa ser defendida, e nós, professores, gestores e demais envolvidos, temos, além de nossas atribuições, o dever de reivindicar o que é de direito e

não vem sendo cumprindo, bem como maiores investimentos na educação e formação continuada de qualidade.

## Referências

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. Distrito Federal, 28 abr. 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

ESTADUAL. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE/PI nº 087/2020**. Teresina, 26 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Arquivos%20do%20mural/NOTA%20T%C3%89CNIA%20001.2020-19.05.2020.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

TERESINA. Portaria 259/2020/GAB/SEMEC. **Diretrizes Gerais para o Regime Especial de Atividades Pedagógicas não Presenciais**. Disponível em: <[http://www.semec.teresina.pi.gov.br/cat\\_view/131-normativas-regulatorias-para-educacao-municipal-no-contexto-da-covid-19](http://www.semec.teresina.pi.gov.br/cat_view/131-normativas-regulatorias-para-educacao-municipal-no-contexto-da-covid-19)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GOEDERT, L. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Lago do Paço, p. 430, 2019.

SCHMITZ, D. A. **Caderno Módulo II: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo II**. Bagé: Unipampa, 2021.

# As contribuições do DUA em diferentes práticas educacionais

*Mary Anny da Silva Machado Moraes  
Rosângela Nunes Fagundes Fioravanti Carpes  
Rita Adriana Valério da Silva Martins  
Cristiane Salazart Messa  
Marina Cabreira Rocha de Moraes  
Caroline Araújo Larrañaga de Matos  
Sarita de Sant Anna Leandro*

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.*

Paulo Freire

## Introdução

Percebemos ao longo do tempo que está sendo inevitável o uso das tecnologias para auxiliar a prática pedagógica do professor; com ela se criam novas possibilidades, abordando conteúdos de forma mais interativa, favorecendo a aprendizagem e proporcionando estratégias de inclusão aos estudantes. Dentre as diversas tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem, destacamos as tecnologias digitais, como *smartphones*, *tablets* e lousa digital, como grandes aliados no processo. Contudo, na educação inclusiva, o uso dessas tecnologias requer maior planejamento, com estratégias centradas na estimulação das limitações e no favorecimento da participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Assim, no intuito de compreender melhor a relação da remoção de barreiras e acesso universal ao conhecimento, surgiu uma perspectiva chamada Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que visa adequar estratégias e recursos para

os estudantes de forma geral, sem exclusão, através da remoção de possíveis barreiras que possam dificultar e/ou impedir o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com ou sem deficiência.

Segundo Ferreira (2021), o DUA é um modelo prático que visa a ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio do planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Tem como principal finalidade ultrapassar limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um tipo de aluno convencional, passando a ser um currículo que contemple a singularidade do estudante respeitando o modo de aprender de cada um.

Para tanto, a seguir, iremos apresentar relatos de experiência de seis professoras, acerca das contribuições que o DUA pode trazer no dia a dia escolar e em suas trajetórias profissionais, a partir do que foi aprendido no módulo III do curso de extensão “Recursos Pedagógicos Acessíveis para Pessoas com Deficiência”, promovido pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa, do qual participaram.

## **Desenvolvimento**

A partir do tema DUA, estudado no terceiro módulo do curso, é possível afirmar que obtivemos aprendizados relevantes, assim como ideias e estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula, como demonstrado, a seguir, nos relatos de seis cursistas sobre os saberes trabalhados no módulo e as reflexões desenvolvidas pelo grupo.

### **Relato 1: Contribuições do DUA para a Prática Pedagógica**

O DUA não apresenta estratégias fixas, mas linhas norteadoras para guiar o trabalho do professor, auxiliando na definição de um currículo pedagógico dos alunos. Com isso, o professor lança mão de múltiplos recursos para ensinar, conceber o currículo e auxiliar os alunos no desenvolvimento de conheci-

mentos disciplinares importantes e em diferentes formas de pensar sobre os conteúdos.

O DUA proporciona benefícios quando a escola possui materiais e recursos humanos qualificados para desenvolver adequadamente os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização, próprias para atender as necessidades específicas dos alunos. Busca promover a aprendizagem de todos os alunos, tendo como base as redes afetivas, as redes de conhecimento e as redes estratégicas.

Para isso, o planejamento deve ocorrer de maneira estratégica para que todos os alunos se sintam motivados a aprender, tenham acesso aos conteúdos de modos variados e consigam compreender os conteúdos, expressando-se de acordo com suas especificidades e possibilidades.

Os princípios do DUA para a prática em sala de aula são:

- Proporcionar múltiplos significados de representações – apresentar as informações do conteúdo de diferentes formas.
- Proporcionar múltiplos significados de ação e expressão – reconhecer as diferentes formas dos estudantes expressarem aquilo que sabem.
- Proporcionar múltiplos significados de envolvimento – estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem.

Seguindo estes princípios, busca-se potencializar as capacidades e oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, além de auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem metodologias de aprendizagem que sejam adequadas, eficientes e ajustadas para a promoção do desenvolvimento de todos os alunos.

*Rosângela Nunes Fagundes Fioravanti Carpes*

## **Relato 2: O DUA e as práticas pedagógicas inclusivas.**

Para promover práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido referenciado como uma proposta que evidencia princípios orientadores

para o planejamento de ensino e visa a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ao reconhecer que os alunos com e sem deficiência aprendem de diferentes formas e contemplar isso ao expor o conteúdo, o DUA se baseia nas especificidades de cada grupo; por isso, ele precisa ser constantemente revisado.

Para tal, é importante estar aberto ao erro, investigar o que funciona com a turma e adaptar as especificidades do grupo de alunos atendido. Para isso, são necessárias algumas estratégias como:

1. Conhecer as necessidades de cada aluno.
2. Promover campanhas de inclusão escolar.
3. Fazer avaliações individuais.
4. Investir em tecnologia.

Portanto, além da flexibilização do currículo, o uso de tecnologias (mídias, programas, aplicativos, entre outros) é um elemento fundamental para garantir o acesso ao currículo. Visto que a tecnologia torna possível a aplicação dos princípios do DUA, que, somado ao uso de diferentes técnicas de aprendizagem, auxilia os professores no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de formatos alternativos baseados no DUA é válido e importante para facilitar o acesso de todos ao conteúdo; no entanto, alguns alunos se beneficiam com a leitura de texto e um tempo adicional para a realização da atividade (FRANCO, 2017), mostrando a importância da variabilidade de opções, incluindo meios mais convencionais de aprendizagem.

Quando se utiliza a tecnologia associada ao DUA e se flexibiliza o método e o material, os resultados, em relação à aprendizagem dos alunos, são positivos. A tecnologia permite que o aluno se autorregule, ou seja, deixa a cargo dele a autonomia na administração do tempo, na flexibilização do espaço físico, e no *feedback* instantâneo e constante sobre os avanços, além da possibilidade de deixá-lo acessar os formatos de recurso que mais se adapta (texto, áudio, vídeo, entre outros), uma vez

que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno está no “comando” do processo (FRANCO, 2017).

Para isso, precisamos repensar a forma de ensinar, a partir da compreensão do que significa aprender, e isso requer um esforço conjunto de diversos profissionais e de saberes específicos, principalmente quando consideradas as especificidades de cada aluno e a diversidade de cada sala de aula. Talvez este seja o grande desafio a ser enfrentado por todos os profissionais da educação: transformar a escola num espaço para todos com ambientes inclusivos e facilitadores da aprendizagem.

*Rita Adriana Valério da Silva*

### **Relato 3: O DUA na escola**

Vivemos um momento muito importante em nossa sociedade em relação à inclusão; pessoas com deficiência estão cada vez mais lutando por seus direitos, buscando seu espaço, conquistando o seu direito de contribuir para o desenvolvimento e crescimento de nossa sociedade. Muitas discussões trazem esse tema tão significativo e nos fazem refletir enquanto sociedade e principalmente enquanto educadores: o que estamos fazendo para contribuir para que a inclusão realmente aconteça?

Como professora, procuro estar em constante aprendizagem, buscando adquirir novos conhecimentos que servirão para apoiar minhas práticas em sala de aula, com o intuito de me qualificar para atender melhor a todos aqueles alunos que passaram ou vão passar pela minha sala de aula.

Por esse motivo, resolvi me especializar em Atendimento Educacional Especializado – AEE. O curso de extensão “Recursos Pedagógicos Acessíveis para Pessoas com Deficiência” contribuiu na complementação da minha especialização. A partir dele, compreendi a relevância do DUA na prática dos professores assim como aprendi que “o planejamento do ensino para a diversidade destina-se a aceitação de habilidades, as formas de aprendizagem, as capacidades e os interesses diferencia-

dos existentes dentro de uma sala de aula” (FERREIRA, 2021, p. 29).

Dito isso, percebo que o uso do conceito de DUA nas escolas pode auxiliar os professores na elaboração de um trabalho pedagógico significativo e atual, capaz de acompanhar as especificidades geracionais, assim como as mudanças culturais/sociais. Pois os professores “possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro quanto fora da sala de aula” (UNESCO, 1994, p. 10).

*Cristiane Salazart Messa*

#### **Relato 4: Redescobrimo estratégias pedagógicas por intermédio do DUA**

Conforme Ferreira (2021), o DUA permite ao professor traçar objetivos, estratégias pedagógicas e a avaliação com base na apreciação do desempenho individual do aluno, com intuito de conhecer as habilidades e a maneira de como cada um consegue aprender segundo os princípios das Inteligências Múltiplas de Gardner. Sendo assim, o DUA contribui para o professor planejar uma aula dinâmica, interativa, motivacional e significativa.

Dito isso, irei relatar minha práxis docente inclusiva ao deparar-me com dois alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental da E. M. Ed. Inf. e Ens. Fund. Doutor José Maria da Silveira, localizada na zona rural do município de Piratini- RS. O aluno L. e a aluna C., dois adolescentes que em 2019 cursavam o sexto ano do Ensino Fundamental, apresentavam dificuldades na leitura e escrita. Como professora titular da disciplina de Língua Portuguesa, eu me senti angustiada pensando de que maneira poderia auxiliá-los estimulando o desenvolvimento da aprendizagem na área da linguagem.

Para tanto, busquei observá-los e, a partir disso, percebi que adoravam interagir com jogos digitais como *Free Fire* e

*Minecraft*. Então, utilizei dois períodos para aplicação dos jogos digitais: Ditado e Bruxa dos Acentos (disponível em: <<http://www.escolagames.com.br/jogos>>), nas aulas de Língua Portuguesa.

O jogo Ditado foi aplicado no período de agosto a setembro. Este jogo é muito interativo e dinâmico, pois apresenta sons e imagens que despertam a atenção do jogador, favorecendo a aprendizagem da leitura e escrita de palavras de forma prazerosa e significativa. Na parte inicial do jogo, o jogador, ao ver a imagem e escutar o som da palavra, é solicitado a escrevê-la. Se escrever errado a palavra, ele possui outras três chances a fim de acertá-la. Quando o jogador erra ou acerta uma determinada palavra, é incentivado a ir à próxima palavra. Já na segunda fase do jogo, o aluno tem o acesso ao Caça-palavras. Este recurso utiliza as palavras estudadas na fase anterior do jogo com intuito de fixá-las e reforçá-las.

Com relação ao jogo Bruxa dos Acentos, ele foi aplicado no período de outubro a novembro; é um jogo divertido e interativo, e o cenário onde acontece o jogo é na casa da bruxa; o jogador tem que colocar os acentos na palavra que surge dentro do caldeirão. Assim, o aluno deve buscar frascos com acentos a fim de acentuar a palavra; se acertar, pontua. Se errar a acentuação da palavra, a bruxa zomba do jogador com risadas estridentes.

A partir da análise dos dados com aplicação do DUA nas aulas de Língua Portuguesa pela estratégia de jogos digitais, observou-se um melhor desempenho discursivo dos alunos C. e L. no processo de leitura e escrita e também se percebeu um melhor desenvolvimento cognitivo dos estudantes em termos de concentração, memorização e coordenação motora.

*Marina Cabreira Rocha de Moraes*

## **Relato 5: O Desenho Universal para a aprendizagem como instrumento de reestruturação da prática pedagógica**

Entre leituras, estudos, reflexões e ações, o curso “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” proporcionou o reconhecimento pelos docentes, na ocasião ocupando a posição de alunos, do Desenho Universal para a aprendizagem- DUA. No que se refere, especificamente, à minha prática educacional, afirmo que o embasamento teórico e as produtivas discussões acerca da temática transmutaram conhecimentos já construídos por mim sobre a ação docente e sua relação direta com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a partir do DUA, foi possível a ampliação de minha visão diante da viabilidade/necessidade de implementar ações mais flexíveis pautadas em técnicas, estratégias e materiais planejados e adaptados a fim de ampliar a chance de o aluno aprender e, efetivamente, incluí-lo nesse processo. Destaco, ainda, a premissa de que uma educação inclusiva, necessariamente, deve estar voltada ao desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes, o que confirma a necessidade de todos serem “vistos”, porque “invisibilidade e exclusão recursivamente se perpetuam” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 39).

A universalização do conhecimento perpassa o ensino pensado para um padrão de aluno e carece do planejamento de estratégias específicas capazes de atender a potencialidade de cada um e estimular a busca pelo vencimento dos desafios, muitas vezes, impostos pela aprendizagem. Assim, mais uma vez, o Desenho Universal para a aprendizagem ganha destaque em minha prática, já que ele tende a “servir como base para construir opções e a flexibilidade que são necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem” (CAST, 2011, p. 16).

No que se refere às minhas salas de aula, em especial, motivada pelos pressupostos do DUA, passei a realizar planeja-

mentos que partem de temas centrais e, na sequência, possibilitam a implementação de atividades diversificadas, uma vez que, com esse tipo de variedade, a viabilidade de se consolidar a aprendizagem aumenta pelos diferentes sujeitos.

Por fim, o reconhecimento do Desenho Universal para a aprendizagem não apenas reformulou minha forma de pensar os procedimentos voltados à aprendizagem, mas fundamentou uma mudança de postura frente às situações cotidianas que envolvem, além da aprendizagem de todos, a tentativa de uma efetiva inclusão escolar.

*Caroline Araújo Larrañaga de Matos*

## **Relato 6: O DUA no processo de Avaliação**

Ao realizar o curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, o módulo III abordava o Desenho Universal para aprendizagem (DUA), conteúdo que nos fez repensar nosso fazer pedagógico. A experiência relatada tem como aporte teórico “aspectos estratégicos” propostos por Sebastián Heredero (2020) e “práticas pedagógicas do DUA e avaliação” conforme diretrizes propostas por Zerbato e Mendes (2018), ambos relacionados à adaptação de atividades para estudantes com deficiência.

O relato de experiência é de uma atividade realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola, no município de Bombinhas/SC. O estudante T.P. tem 13 anos, frequenta o 7º ano e apresenta diagnóstico clínico de autismo. Ainda não está alfabetizado, entretanto consegue compreender textos não verbais, apontando sequência lógica e respondendo corretamente aos questionamentos realizados pela professora. É necessário compreender que o fato do mesmo ainda não estar alfabetizado não impede sua participação nas atividades realizadas em sala de aula; como afirma Sebastián Heredero (2020), os estudantes diferem na forma como buscam o conhecimento

e também na maneira como demonstram o que sabem, necessitando-se oportunizar estratégias variadas de atividades para alcançar o maior número de estudantes possível.

Em relação ao estudante T. P., percebemos que a utilização de recursos visuais auxilia consideravelmente o processo de aprendizagem; a parceria entre a professora do AEE e o professor da sala comum trouxe uma nova oportunidade no processo de ensino e aprendizagem, pois o estudante que normalmente apresentava a nota de avaliação 6,0 (média para avançar de ano), com a adequação das atividades passou para 8,0 e 9,0 em suas avaliações de aprendizagem. Considera-se que Zerbato e Mendes (2018) afirmam a necessidade de proporcionar a oportunidade de realizar atividades de vários formatos como forma de o estudante demonstrar o seu aprendizado.

*Sarita de Sant Anna Leandro*

### **Considerações finais**

A partir desses relatos, podemos concluir que o curso nos instigou a observar e repensar ainda mais as práticas pedagógicas desenvolvidas, produzindo mais reflexões, proposições, sugestões, ideias e busca por conhecimento. O curso, em seus três módulos, mostrou-se de grande valia, pois o estudo acerca do DUA, e a sua implementação, nos desacomodou, trazendo benefícios para o processo educativo dos alunos que atendemos. Além das aprendizagens desenvolvidas e propostas pelos professores formadores em cada módulo do curso, as discussões produzidas pelas cursistas atravessadas por seus relatos de experiência profissional e/ou pessoal constituíram para nós o início de uma nova etapa de produção e divulgação de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis a todos os alunos.

## Referências

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011.

FERREIRA, Cristiano. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo III**. Bagé: Unipampa, 2021.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015, jul./set. 2017.

MARTINS, B. S.; FONTES, F. **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, 2016.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas: Espanha, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acesso em: nov. 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: out. 2021.

# **Reflexões sobre a prática docente em uma turma do Curso de Extensão em Serviços de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia**

*Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves*

*Ticiane da Rosa Osório*

*Gisele Bignard*

## **Introdução**

Como sabemos, para conter a disseminação desse tão temido vírus, várias mudanças tiveram que ser adotadas nos mais diversos setores da sociedade; na educação não foi diferente, e toda a comunidade escolar necessitou adaptar-se ao “novo cenário” decorrente da suspensão das atividades presenciais. Algumas pesquisas revelam que cerca de 70% da população estudantil no mundo teve seus processos de ensino e aprendizagem afetados, sendo que, no pico, esse percentual correspondia aproximadamente a 1,7 bilhões de estudantes.

Dessa forma, precisamos identificar as oportunidades que estão sendo oferecidas a partir da ideia do novo, para que os professores possam concretizar espaços em que debates a respeito de suas práticas pedagógicas sejam permitidos, principalmente nessa fase da era globalizada da internet. Nesse momento, a internet tem favorecido as práticas docentes, pois torna-se fundamental criar estratégias interativas e atrativas para os estudantes.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que defende o direito de que todos os indivíduos participem, de forma consciente e responsável, da socie-

dade da qual fazem parte, sendo aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

No contexto educacional, defende-se, também, o direito de todos os estudantes desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (UNESCO, 1994).

Quando mencionamos os desafios da educação inclusiva, esses nos levam a repensar nosso trabalho docente diariamente. Os inúmeros estudos acadêmico-científicos têm mostrado novas maneiras de qualificar nossas práticas e assim oportunizar momentos de ensino e aprendizagem mais prazerosos, contextualizados e embasados teoricamente. Em meio aos diversos recursos tecnológicos e didáticos, encontramos várias metodologias como proposta que permitem ampliar nossos horizontes que tencionam melhorias na sala de aula. No entanto, em tempos de pandemia e, assim, com as práticas participativas inibidas, é necessário darmos visibilidade às ações e aos processos de aprendizagem existentes nas instituições de ensino, visto que assumir um papel buscando a participação das pessoas que, ao saberem o objetivo e o porquê de participarem, criam possibilidades de aprender para gerar mudanças.

A partir deste entendimento emergiu o Curso de Extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, o qual, de certa forma, buscou compreender dos professores de que forma o ensinar a distância vem sendo um desafio no contexto de cada prática exercida e como os recursos em sala de aula estão sendo utilizados de maneira inovadora. O Curso de Extensão é uma ação promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE/Unipampa) com vistas a dar visibilidade às estratégias de construção ou organização de conhecimentos que têm se alinhado às transformações necessárias aos nossos tempos.

O curso, realizado no ano de 2021, totalizou carga horária de 90h dividida em três módulos (orientados pelos professores formadores), sendo eles: Módulo I – 1ª Tertúlia: Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva; Módulo II – 2ª Tertúlia: Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis, e Módulo III – 3ª Tertúlia: desenvolver práticas de ensino que promovam, principalmente, ações voltadas para o engajamento.

O curso foi composto por 25 turmas, e em cada uma havia um tutor com a responsabilidade de mediar junto aos cursistas as discussões e atividades propostas ao longo do curso. Dessa forma, sendo nós os tutores responsáveis pela turma 25, a qual recebeu carinhosamente o nome de “Possibilidade”, tomamos a ideia de trabalhar as modalidades do Curso sempre de forma a priorizar a comunicação entre os cursistas buscando saber suas experiências nos mais diversos contextos. Para a elaboração desta escrita reflexiva, contamos com o apoio de uma das cursistas, a qual relatou de forma única suas vivências.

Frente a isso, esperamos que este relato inspire outras estratégias de aprendizagens que estão sendo desenvolvidas em muitos outros espaços educacionais, de modo que os leitores e leitoras vejam possibilidades em suas práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva.

## **Desenvolvimento**

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula têm objetivado incluir os estudantes à nova realidade, por meio da educação mediada pelas TIC, como forma de garantir a continuidade de estudos e as vivências das aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Procurou-se minimizar os efeitos da suspensão das atividades presenciais e evitar o distanciamento entre os estudantes com deficiência e a escola no período da pandemia. Pensando nis-

so, a Tabela 01 apresenta os objetivos e os conteúdos trabalhados nos três módulos, para que o leitor possa ter uma ideia mais amplificada da proposta.

**Tabela 01:** Objetivos e conteúdos propostos para cada módulo

<b>Módulos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>Módulo 1</b>	Promover uma reflexão sobre a diversidade humana e a necessária inclusão para que tenhamos uma sociedade com equidade, respeitosa para com cada pessoa.	Integração pessoal-coletiva ao conhecimento; reconhecimento-construção do perfil da turma; estudantes da educação especial; paradigmas em educação especial; acessibilidade física, tecnológica, comunicacional, pedagógica e atitudinal; barreiras à aprendizagem, desenvolvimento e participação; barreiras pedagógicas e atitudinais: quebra de barreiras.
<b>Módulo 2</b>	Conhecer as orientações de acessibilidade e compreender como conteúdos digitais podem ser produzidos e formatados, para que se tornem acessíveis.	Orientações de acessibilidade para conteúdos digitais; acessibilidade em documentos de texto; acessibilidade em apresentações de <i>slides</i> ; ferramentas que apoiam a produção e utilização de recursos pedagógicos acessíveis.
<b>Módulo 3</b>	Oportunizar aos professores e profissionais de AEE conhecimentos a respeito de metodologias que tornam o ambiente mais inclusivo em prol de uma perspectiva de qualidade e de avanço educativo.	<i>Líve</i> motivacional sobre o DUA; conceitos e detalhamento do DUA; projetos e ações voltadas que promovem a inclusão na sala de aula; ação propositiva visando ao desenvolvimento de um recurso pedagógico com foco nos conceitos e princípios do DUA.

Fonte: Autores (2021).

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas destacamos uma prática pedagógica inclusiva pertencente ao Módulo 1. A escolha dessa prática justifica-se pelo fato de que o tema está diretamente ligado às barreiras de aprendizagem e suas respectivas propostas de acessibilidade, ou seja, poder compreender a realidade de outros professores em outras regiões do país e identificar dentro desse contexto as barreiras de aprendizagem. Conseqüentemente, nomear quanto às tipologias e

na sequência destacar as múltiplas formas de acessibilidade para essas dificuldades de aprendizagem, tanto pelo lado do professor quanto do estudante.

Todos os estudantes, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar alguma deficiência, e os professores, em geral, buscam diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem da escola, alguns recursos e apoios de caráter especializado que proporcionem aos estudantes meios para acesso ao currículo. É quando começamos a falar das variadas providências na identificação e produção de recursos diferenciados, novas estratégias metodológicas que busquem garantir acesso ao conteúdo para o estudante.

De acordo com Sasaki (2009), barreiras referem-se a qualquer bloqueio ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e circulação com segurança das pessoas. Quanto às tipologias de modo geral, na literatura da área da educação, as barreiras podem ser classificadas em ATITUDINAIS, FÍSICAS e PEDAGÓGICAS. Podemos identificar seis tipos de acessibilidade, nas seguintes dimensões: Arquitetônica (sem barreiras físicas), Comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), Metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), Instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), Programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e Atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (BRIZOLLA, 2021, p. 26).

É fundamental que as barreiras físicas e atitudinais sejam quebradas, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando na quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. A principal barreira está em NÓS! (BRIZOLLA, 2021, p. 33).

Dentro deste contexto foi realizada uma Oficina objetivando refletir e perceber o quanto eram acessíveis ou não determinados espaços; promover uma reflexão sobre a diversidade humana e a necessária inclusão para que tenhamos uma sociedade com equidade, respeitosa para com cada pessoa a partir dos seguintes questionamentos: “O que poderia estar/ser adequado? Quais aspectos podem constituir-se como elementos que impedem o acesso ou a permanência dos estudantes – possíveis barreiras, verificando que essas são na área da acessibilidade?”

Acredita-se ser uma prática pedagógica que possibilitou uma flexibilização das atividades de ensino, inclusive na área de Ciências, promovendo acessibilidade e contemplando os processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, possibilita um ensino inclusivo uma vez que, em sua proposta, prevê a quebra de barreiras pedagógicas que acabam por excluir os indivíduos no contexto escolar.

A seguir apresenta-se o relato redigido pela cursista que tem enfoque nas experiências em que a mesma identificou determinadas barreiras:

Minha experiência com a exclusão começou muito cedo, sofri muito *bullying*, muita incompreensão e conseqüentemente acabei tentando me enquadrar na sociedade, mesmo relutando em muitos aspectos. Mas não deixei de me machucar no caminho. Em função de ser uma pessoa com uma família privilegiada, meu marido e eu decidimos sair do país e, atualmente, residimos no Canadá. Onde descobrimos que somos uma família totalmente neurodiversa, através do diagnóstico de autismo do nosso filho. No entanto, decidi conversar com minha prima que é professora no Brasil em Santa Catarina, que concordou em me dar um caso, que está ocorrendo com ela, na escola em que trabalha. Infelizmente, ela teve que sair de licença por um mês devido o enfrentamento de um problema familiar. Ela é professora de um brilhante menininho autista, que tem dificuldade em estar junto aos outros, a tão conhecida interação com seus pares. Estavam fazendo progressos de aos poucos colocá-lo em um cantinho no refeitório, porque no começo ele não aceitava nem mudar de ambiente, onde lhe era ofertado o que os amigos estavam comendo; caso não aceitasse, ele recebia a bolacha e o suco que sabiam que ele comeria. Com a saída da minha pri-

ma, a coordenação junto com outros professores teve a “brilhante ideia” de forçar sua interação, pois já fazia muito tempo que ele estava nesse processo de integração. Não ofereceram mais o cantinho, forçando-o a ficar em meio às outras crianças, inclusive na hora do recreio, ocasionando um episódio de vômito devido ao desconforto que ele sente. Podemos citar aqui várias barreiras para que essa experiência escolar não seja tão boa quanto deveria. De acordo com Sasaki (2009), a barreira atitudinal, que engloba a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, discriminação e esteriótipo, o que acarreta na maneira como se entende sobre como todos devem agir e ser em um ambiente, como se tivéssemos um padrão determinado sobre quanto tempo uma pessoa tem para se adaptar a qualquer situação, bem como a mesma deve agir em sociedade. O fato dos envolvidos acharem que ele já estava tempo “suficiente” em um processo de inserção no ambiente escolar para estar em meio aos seus pares em momentos de lazer e refeição não levou em consideração todo o trabalho feito antes para que fosse construído essa “ponte de confiança e vínculo”, para que ele se sentisse confortável nesses momentos interagindo com seus colegas conforme a sociedade entende interação social. A barreira atitudinal está diretamente associada à maneira que pensamos, entendemos, cremos e sentimos, o que interferirá no modo de vermos e agirmos frente a qualquer situação em nossas vidas. Esta barreira está intrinsecamente conectada com todas as outras seis barreiras identificadas por Sasaki (2009). Ainda de acordo com as concepções de Sasaki (2009), identificamos a barreira da acessibilidade comunicacional. Esta criança, mesmo que fale, expresse ou que tenha algum outro meio de comunicação alternativo, sua maneira de se expressar não está sendo levada em consideração. Não importa o que ele faça; acreditaram que ele não estava entendendo o que queriam com aquela mudança repentina de rotina, quando o contrário é o que vem ocorrendo. O pequeno acabou vomitando, tamanho foi seu desconforto; ainda assim, insistiu-se no entendimento errôneo de como ele deve se portar e do tempo de oportunidade para se adequar. Houve uma falha de comunicação, também, entre os próprios colegas de trabalho, demonstrando a quebra de continuidade e respeito de algo já iniciado. Sendo assim, a próxima barreira que temos a chance de mencionar, ainda conforme Sasaki (2009), é a metodológica/ pedagógica, conectada com a atuação docente, ou seja, a maneira como os professores entendem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional. O que fica explícito não ter, pois, se no ambiente de “lazer”, ele não está sendo considerado, quiçá em relação ao currículo acadêmico.

Podemos discriminar inconformidades inclusive dentro da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), onde podemos ver logo no início todas as questões a serem

consideradas, como a pessoa como um todo, em sua plenitude de entendimento, compreensão e desenvolvimento. Seguido da descrição das barreiras explicadas por Sasaki. Fica claro que devemos sempre presumir potencial, com o entendimento da deficiência pela visão social e não médica. França (2013) elucida bem a diferença que o entendimento médico é de uma incapacidade que precisa ser corrigida, com reabilitação e substituição de algo físico, para que se minimizem as “perdas” de ganhos sociais do indivíduo. Em seu artigo, França (2013) transcorre sobre o embasamento formativo de como isso se tornou algo problemático, especialmente se fizermos um paralelo com o entendimento que isso apenas aborda questões físicas, sem entender a deficiência invisível, onde as questões comportamentais são o alvo, questões essas tão mal interpretadas pela nossa cultura social. Deixa-se explícita a nossa enraização cultural sobre a formação preconceituosa. Na verdade, qualquer pessoa pode se tornar uma pessoa com deficiência quando algo passa a ser inacessível a ela. Isso acarreta a necessidade de compreender que a deficiência, entendida como incapacidade, não está nela, mas, no ambiente que a cerca, que precisa ser redefinido, para que o indivíduo possa se desenvolver com toda sua plenitude”.

## Considerações finais

Frente a tudo que dissertamos no decorrer deste relato de experiência, consideramos ainda enfatizar que, para além de todas as aprendizagens conceituais que foram sendo construídas durante a realização do curso, a partilha de vivências e as aprendizagens no coletivo contribuíram de maneira significativa, já que perpassaram qualquer conteúdo ou conceito permitindo diálogos, discussões, empatia e tantos outros aspectos e sentimentos que poderíamos elencar. Portanto, a cada módulo, a cada encontro e a cada *live*, os laços de afinidades e interações coletivas entre formadores, tutores e cursistas foram se intensificando mais e mais, permitindo um crescimento muito além do profissional, mas também pessoal de humanidade e de sensibilidade com o outro.

## Referências

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: nov. 2021.

BRIZOLLA, F. **Caderno Módulo I**: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo I. Bagé: Unipampa, 2021.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acesso em: nov. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas: Espanha, 1994.

# Brincando com as formas geométricas

*Cátia Cilene Saraiva Avero  
Emanuelle Aguiar de Araujo*

## Introdução

Na Educação Infantil, as brincadeiras estão presentes na rotina de sala de aula, pois possibilitam aos alunos interagirem de forma ativa com os saberes trabalhados. Neste sentido, o recurso pedagógico mostra-se um importante aliado no processo ensino-aprendizagem, tendo como intuito desafiar os alunos na criação de alternativas para os desafios propostos durante as brincadeiras, estimulando, assim, a criatividade.

Em articulação com esta proposta de ensino, verificamos que as metodologias ativas na etapa da Educação Infantil demonstram “potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28).

Portanto, a proposta pedagógica apresentada foi organizada para uma turma de Maternal II, com crianças de um a dois anos, na qual havia um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que, conforme definição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, “é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos” (NEUROSABER, 2020).

Por isso, com o objetivo de desenvolver um recurso didático acessível que atenda as diferentes formas de aprendizagens considerando as particularidades de cada indivíduo, elaboramos um recurso interativo a partir do uso do *Powerpoint*. Para isso, produzimos *slides*, com áudio, vídeo e imagens, para

trabalharmos as formas geométricas. Este recurso teve como princípio incentivar a interação de cada aluno, por meio de diferentes estímulos auditivos e visuais, com o objeto de aprendizagem (formas geométricas), tendo como base as informações e conhecimentos já adquiridos. Portanto, a seguir iremos discorrer acerca das nossas percepções a partir da aplicação deste recurso acessível.

## Desenvolvimento

Para que o trabalho professoral gere o resultado esperado, “é essencial que o professor se aproprie de uma gama de saberes advindos com a presença de tecnologia digitais da comunicação e informação para que estes possam ser sistematizados em suas práticas pedagógicas” (SOUZA *et al.*, 2011, p. 20).

Foram inúmeros os desafios enfrentados durante a organização de um planejamento pedagógico que fosse capaz de possibilitar aos alunos a interação com seus pares, a exploração de seus saberes adquiridos e a partilha de suas percepções de mundo, num contexto de aulas remotas. O uso de recursos tecnológicos foi um importante aliado na elaboração e execução dos planejamentos de aula.

Pensando nisso, nossa preocupação ao elaborar um recurso pedagógico foi que este contemplasse as múltiplas aprendizagens, sendo acessível a todos os alunos e coerente com a faixa etária do grupo atendido (maternal II).

O recurso pedagógico pode ser simples e interativo, demonstrando que mesmo simples o recurso pode proporcionar aos alunos inúmeras possibilidades de representações e construções, se este for pensado e planejado para atender as múltiplas aprendizagens, como destacado por Travassos (2001, p. 11):

As crianças em diferentes idades possuem necessidades diferentes, respondem a diferentes formas de informação cultural e

assimilam conteúdos com diferentes estruturas motivacionais e cognitivas; logo, os tipos de regimes educacionais planejados pelos educadores precisam levar em conta esses fatores desenvolvimentais. Os tipos de modelos educacionais que são oferecidos às crianças podem demonstrar a direção que elas poderão tomar, podendo ser encorajadas ou não para a perícia, criatividade, etc. Em nossa sociedade pode haver modelos contrastantes sobre os usos do talento e as maneiras pelas quais ele pode ser desenvolvido.

Dito isso, nosso foco, ao elaborarmos um recurso acessível para trabalhar as formas geométricas, foi desenvolver um material simples e interativo que envolvesse os alunos e atendesse as múltiplas formas de aprendizagens. Para isso, elaboramos *slides* com áudio, imagem e vídeo, que pudessem desafiar os alunos a identificar e diferenciar as formas geométricas, estimulando-os a criar diferentes imagens (animais, elementos da natureza, objetos) a partir do uso dessas formas (quadrado, círculo e triângulo). Este recurso foi armazenado no repositório do *youtube*, e o *link* foi disponibilizado no grupo do *WhatsApp* da turma do maternal II.

Verificamos que, ao utilizarmos este recurso, foi possível estimular a participação dos alunos, levando-os a identificar em seus contextos as formas geométricas, como, por exemplo, em objetos, espaços e no próprio corpo elementos com a representação de alguma das formas trabalhadas. Isso tornou a experiência única e significativa para cada aluno.

Ao final, consideramos que este recurso, mesmo sendo simples, mostra-se inovador, pois foi construído a partir de observações do grupo de alunos com vistas às suas potencialidades, habilidades e limitações. Salientamos que podem ser elaborados outros vídeos trabalhando outros conteúdos, com menos ou mais detalhes, de imagens, cores, sons e animações, dependendo das especificidades de cada grupo de alunos.

## Considerações finais

A partir dessa prática, foi possível desenvolver uma relação de proximidade e troca entre a professora e os alunos e dos alunos entre si, mesmo que de forma *online*. Trata-se de uma prática desenvolvida pelo uso de um recurso pedagógico acessível simples, de fácil elaboração e aplicação, capaz de estimular as potencialidades e habilidades dos alunos com vistas à superação de suas limitações.

Deste recurso surgiu uma diversidade de representações a partir da construção de imagens com formas geométricas e da observação dos espaços e da percepção sensível das vivências cotidianas.

## Referências

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.
- SOUZA, R. P. de; MOITA, F. M. C. S.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologia digital na Educação**. Editora da Universidade Estadual da Paraíba: EDUEPB, 2011.
- TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, n. 2, 2001.
- DSM-5 e o diagnóstico no TEA. **Instituto NeuroSaber**. 2020. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/#:~:text=Segundo%20o%20DSM%2D5%20%E2%80%94%20Manual,e%20comportamentos%20repetitivos%20e%20restritos>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



# **Projeto Inclusão: somos todos iguais nas diferenças. Ensinando sobre inclusão dentro de uma perspectiva do DUA**

*Angela Cristina da Rosa Novack  
Igor Martins de Oliveira*

## **Introdução**

Para Beuclair (2007), a inclusão é o movimento humano de celebrar a diversidade, envolvendo o sentimento de pertencer, fazer parte de, e a busca de uma cidadania ativa com qualidade de vida para todos. Então, tem como objetivo geral promover o respeito ao próximo, demonstrando afeição, cuidado e solidariedade por suas necessidades, limitações e particularidades; também se baseia no encorajamento dos colegas para transpor essas limitações e se tornar ativo nas atividades propostas em sala de aula.

Diante das ideias de inclusão retrodemonstradas, observou-se a necessidade de alinhamento junto ao DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) que visa garantir métodos que possibilitem a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o aprendizado adequado através de materiais e métodos eficientes, avaliando continuamente o progresso de cada estudante, mobilidade e permanência em todos os espaços (ZERBATO; MENDES, 2018).

Diante do exposto como justificativa e objetivo deste projeto a seguir apresentado, o mesmo foi embasado na Lei brasileira de inclusão:

Art 1º É instituída a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício

dos direitos e das liberdades, fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Desta forma, observa-se que o DUA é um modelo prático que amplia as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de um planejamento pedagógico contínuo e com uso de mídias digitais, enquadrando-se como um dos mais promissores métodos para o ensino de pessoas com deficiência, motivo pelo qual foi escolhido para aplicação no presente projeto a ser apresentado.

### **Projeto inclusão: Somos Todos Iguais nas Diferenças**

O presente projeto teve como finalidade trabalhar a inclusão na Educação Infantil. Foi praticado por alunos de uma turma de maternal II (3/4 anos de idade), da escola Pequeno Príncipe, dentro da instituição Sociedade Comunitária Herophilo de Azambuja, no bairro Ipê II em Porto Alegre RS, com duração de cinco semanas, entre setembro e novembro de 2021.

O tema delimitou-se a partir da necessidade percebida pelas professoras de conhecer as diferenças individuais de cada aluno, visto que a turma possuía alunos com necessidade de aplicação de estratégias de inclusão. Foi criado um boneco de pano em tamanho real ao dos alunos e batizado de “Pedrinho”; esse boneco representava um novo aluno na turma. Pedrinho, a cada semana apresentava uma deficiência, que será relatada aqui de forma individual, a fim de demonstrar a progressão alcançada no projeto.

Além desta vivência com o mascote do projeto, durante a semana eram desenvolvidas atividades dirigidas que possibilitaram aos alunos conhecer e vivenciar cada uma das deficiências abordadas, como se apresentará a seguir:

#### **Primeira semana: Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Na primeira semana, a deficiência apresentada pelo mascote foi o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o mascote foi o

TEA, e apresentamos, numa roda de conversa, o novo colega. Apenas um aluno observou se tratar de um boneco, os demais entraram na magia da atividade.

Durante a semana, o Pedrinho apresentou algumas características pertinentes ao aluno real da turma, como gritar quando havia muito barulho, esconder-se em algum canto da sala, jogar brinquedos nos colegas.

Como o mascote era não verbal, utilizou-se o aplicativo de celular “Matraquinha” para comunicação do mascote com o grupo de alunos; este aplicativo sinaliza emoções e vontades do aluno com TEA através de ilustrações.

Como professoras, o intuito era observar a reação dos alunos diante destes ocorridos, que eram frequentes com o aluno real e eram repudiados pelos colegas, mesmo com intervenção positiva das professoras.

Durante a semana TEA, os alunos também assistiram a animações onde mostravam características do TEA; então foi realizada uma roda de conversa, onde alguns alunos perceberam a semelhança das atitudes do mascote com as do colega real.

## **Segunda semana: Cadeirante**

Durante a segunda semana o mascote Pedrinho chegou cadeirante na escola, em uma cadeira de rodas confeccionada de canos de PVC, calotas de carro e tecido, o qual permaneceu até o fim do projeto, pela maior facilidade de manuseio deste, apenas acrescentado as dificuldades de cada semana.

Ao longo da semana em que o mascote se encontrava cadeirante, foram criadas rampas para este se locomover pelo pátio, feitos circuitos guiando a cadeira com o mascote, além de ter sido criado pelos alunos placas de acessibilidade.

Foi realizada a reprodução teatral do filme de animação: “Por que, Heloísa?”, assistido pela turma, o qual relata a chegada de uma menina com paralisia cerebral e cadeirante na

escola; no final, houve uma roda de conversa e a realização de um desenho sobre o que poderiam fazer para ajudar um colega cadeirante na escola.

### **Terceira Semana: Deficiência auditiva**

Na terceira semana, o mascote, além de cadeirante, apresentou deficiência auditiva, demonstrando, através de uma encenação das professoras com o mascote para a turma, que ele não executava as solicitações das professoras.

Ao serem questionados sobre formas de comunicação com Pedrinho, surpreendentemente duas alunas disseram que ele poderia prestar atenção na boca de quem falava. Diante disso, explicou-se à turma que isso era a leitura labial, que alguns deficientes auditivos conseguem fazer.

Outros alunos sugeriram fazer mímicas; desta forma, explicou-se sobre a existência da língua de sinais para a comunicação, sendo então apresentados gestos em LIBRAS para bom dia, obrigado, por favor, mamãe, oi, te amo.

Os alunos aprenderam a reproduzir estes sinais, e então foram tiradas fotos e montado um painel com estas fotos; também se mostrou o aplicativo “hand talk”, que transforma a fala em linguagem de sinais.

Durante essa semana, fizeram-se outras atividades sobre a deficiência auditiva, como o filme de animação “Tamara, sem preconceito” e a contação da história “A casa amarela”, de Keyla Funari, onde se abordam personagens com surdez.

### **Quarta semana: Deficiência visual**

Na quarta semana, Pedrinho foi deficiente visual, sendo apresentado com óculos escuros; inicialmente se conversou com os alunos sobre a escrita em Braille, explicando como ela surgiu, quem a criou e como funciona.

Apresentaram-se aos alunos diversas embalagens de produtos que possuem a identificação em Braille para que eles a

conhecessem e experimentassem. Durante a semana, os alunos também construíram seus nomes na escrita Braille, com tinta relevo, em escala maior, além de conhecerem os livros de histórias infantis em Braille “O abraço do Antônio”, de Luciana Rigueira e “Quatro patinhas no muro” de Elizete Lisboa; também assistiram à animação “Milly e Molly – episódio Elisa”, o qual aborda a temática de uma criança deficiente visual na escola.

Também realizaram uma atividade de caixa tátil; eles colocavam a mão dentro de uma caixa, pegavam um objeto e, sem tirá-lo da caixa, deveriam dizer o que era. Para encerrar a semana, foi realizado um circuito psicomotor; com os olhos vendados individualmente e depois em duplas, conduzia-se o colega vendado. Os alunos construíram um cartaz coletivo com desenhos sobre a experiência da semana.

#### **Quinta semana: Síndrome de Down**

Na última semana do projeto, a face do mascote mudou para a foto de uma criança com down. Diante disto foi lançada para a turma a pergunta: Você conhece alguém parecido com o Pedrinho?

Vários alunos contaram que já tinham visto ou tinham parentes com síndrome de Down e relataram suas experiências. Os alunos assistiram a uma *live* com a influenciadora digital “Mariana Educada”, uma menina de oito anos que fala sobre como é sua vida com Down.

Na sequência da semana, os alunos construíram um cartaz com imagens de pessoas com Down em todas as fases da vida, sobre as características da síndrome, conheceram outras pessoas com a síndrome e tudo que elas alcançaram em suas vidas pessoais e profissionais, além de assistir ao filme de animação “Meu amigo Down” e a contação de história do livro “Dança Down”, de Cláudia Cotes.

Ao final da última semana, os alunos aprenderam a canção da trupi Grandes Pequeninos “Normal é ser diferente”, e

cada aluno teve a oportunidade de falar sobre o que aprenderam com o mascote Pedrinho durante as semanas do projeto.

## **O Desenho Universal para Aprendizagem**

As práticas apresentadas neste projeto vão ao encontro da ideia de William Glasser (2017), que diz que aprendemos 95% numa abordagem ativa, quando ensinamos aos outros, ao explicar, resumir, estruturar, ilustrar.

A ampla variedade de atividades e recursos digitais utilizados neste projeto, a mediação das professoras e o envolvimento da turma condiz com o que nos fala o Desenho universal para a aprendizagem, que pede a diversificação dos formatos de materiais, estratégias pedagógicas e as inter-relações entre o conteúdo e a vida real do aluno, ofertando a toda turma acesso ao conhecimento.

Os aspectos pedagógicos, estratégicos e afetivos previstos no projeto da Unipampa e que caracteriza o DUA foram demonstrados a partir do foco principal do projeto. Após análise das características dos alunos, foi utilizado o mascote como exemplo de uma pessoa que passa por diversas deficiências ao longo das semanas; o processo de aprendizagem foi disponibilizado de diversas formas em que os alunos poderiam compreender o assunto, através de filmes, histórias, debates e outros recursos.

Assim, oportunizando-se as diversas estratégias pedagógicas de um mesmo conteúdo fez com que os alunos incluídos neste projeto tivessem a compreensão deste, tornando-o, assim, totalmente alinhado aos princípios do DUA.

## **Considerações finais**

O curso de produção de recursos acessíveis para estudantes com deficiência contribuiu para que fosse possível entender e compreender a importância de criar um ambiente de

aprendizagem favorável não só aos alunos de inclusão, mas a todos aqueles que fazem parte da turma e têm suas particularidades no processo de aprendizagem.

Durante o projeto foi possível notar a diferença de tratamento dado ao aluno de inclusão real após a prática com o mascote Pedrinho. O aluno real passou a ser incluído nas atividades pelos colegas, a ser recebido com entusiasmo e afeto na chegada às aulas e seus colegas passaram a entender melhor a forma de como tratá-lo.

As famílias também passaram a aceitar melhor o aluno de inclusão, e a família do aluno ficou extremamente feliz com a melhor convivência do filho com os colegas, oportunizando sua presença diariamente nas aulas; ademais, as professoras tiveram sucesso com a participação dele nas atividades dirigidas.

O mais importante foi perceber enquanto professores, durante todo esse projeto, a naturalidade da fala de cada aluno, que perceberam que todos somos diferentes, mas todos somos capazes; o importante é ter respeito, cuidado e afeição por todos os colegas.

Portanto, nota-se que, no caso concreto aqui relatado, utilizaram-se os recursos previstos pelo DUA, apresentando a alunos de educação infantil as dificuldades que pessoas com deficiência estão sujeitas a passar, através de um exemplo interativo. Alcançou-se o objetivo, um melhor entendimento das dificuldades do aluno real com deficiência, obtendo-se sua inclusão e a compreensão dos alunos acerca de sua deficiência.

## Referências

BEUCLAIR, J. **Incluir, um verbo necessário à inclusão**: pressupostos psicopedagógicos. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal – Coordenação de Edições Técnicas. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 3. ed., 2019.

FERREIRA, Cristiano. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Módulo I.** Bagé: Unipampa, 2021.

GLASSER, W. (2017). Fonte: PPD: Disponível em: <<http://ppd.net.br/william-glasser/>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

QUAIS OS NÍVEIS DE INTENSIDADE NO AUTISMO? **Instituto Neurosaber.** 27 de outubro de 2020. Disponível em: <[https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/?fbclid=IwAR1hhirWFos\\_WrSDLAQC3BROuXvSI-jh-3t\\_PvR4dQPW0K67hvglyl0blPs#:~:text=ficam%20mais%20claros.-As%20pessoas%20](https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/?fbclid=IwAR1hhirWFos_WrSDLAQC3BROuXvSI-jh-3t_PvR4dQPW0K67hvglyl0blPs#:~:text=ficam%20mais%20claros.-As%20pessoas%20)

[que%20se%20enquadram%20no%20n%C3%ADvel%20de%20TEA,realizar%20atividades%20da%20vida%20di%C3%A1ria](https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/?fbclid=IwAR1hhirWFos_WrSDLAQC3BROuXvSI-jh-3t_PvR4dQPW0K67hvglyl0blPs#:~:text=ficam%20mais%20claros.-As%20pessoas%20que%20se%20enquadram%20no%20n%C3%ADvel%20de%20TEA,realizar%20atividades%20da%20vida%20di%C3%A1ria)>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

# Educação inclusiva e a formação continuada de professores da escola de ensino comum

*Fabiana Soares Jahn  
Raquel Lopes Teixeira  
Yuri Freitas Mastroiano*

## Introdução

Matricular as pessoas com deficiência em escolas da rede comum de ensino não basta para a inclusão. Os docentes devem estar preparados para atendê-los, sendo esta condição um fator-chave para que a inclusão realmente ocorra. É necessário atender ao princípio de garantia de ensino de qualidade para todos, sejam pessoas com deficiência ou não, um direito básico de todo o ser humano.

No entanto, será que os docentes estão realmente preparados para receber o aluno com deficiência na rede de ensino comum?

Diante desta questão, este texto teve como objetivo geral demonstrar que a inclusão de alunos com deficiência depende de uma boa formação docente voltada para esta questão. Especificamente, pretendeu-se averiguar como é feita a formação de docentes nas diversas disciplinas, no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência na sala de aula comum, e identificar as principais dificuldades na relação professor-aluno com deficiência. Além disso, são apontadas alternativas para suprir a lacuna na formação dos professores em relação à capacitação para o atendimento de alunos com deficiência na rede de ensino comum.

Este estudo se caracterizou como uma pesquisa exploratória na forma de pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002,

p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para a abordagem do tema, o desenvolvimento deste texto foi dividido em duas partes. Na primeira, sobre a educação inclusiva, apresenta o conceito de inclusão educacional sob a perspectiva de alguns autores; em seguida, o entendimento do que é uma escola inclusiva; e, por último, os aspectos legais referentes ao tema em questão. Na segunda parte, fez-se uma análise sobre a docência em relação à inclusão a partir da percepção dos professores.

Para tanto, este trabalho busca discutir a necessidade de, tanto os professores quanto a sociedade, repensar a realidade da inclusão nas escolas comuns, vindo a problematizá-la. Dito isso, a seguir daremos continuidade a essas discussões.

## **Educação inclusiva**

### **Conceito de inclusão educacional**

Em alguns textos, mesmo oficiais, nota-se o emprego dos termos “inclusão” e “integração” como se fossem sinônimos. No entanto, atualmente, emprega-se o termo “inclusão” por ter um sentido mais abrangente do que o de “integração”, conforme se verifica, a seguir, na distinção que se faz entre os dois vocábulos.

De acordo com Sasaki (1997), a integração não exigia nada da sociedade, nem do sistema escolar. Por isso, a discussão evoluiu para a inclusão, que, conforme definição de Sasaki (1997, p. 41), é o

Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis

na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Assim, avançou-se no entendimento sobre a necessidade de mudanças estruturais, em um movimento recíproco entre indivíduos e sociedade, para que a inclusão se efetivasse.

A distinção entre os termos integração e inclusão fica clara quando Werneck (1997, p. 05) explica que

O sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como “mainstream” [...]. O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas. Neste, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas [...]. A inclusão questiona o conceito de cascatas [...]. A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação [...] porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem “acompanhar a turma” no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los [...].

Conforme o autor, a inclusão exige rupturas no sistema escolar para que a inclusão se efetive, oferecendo um ensino especializado para cada aluno. Assim, o aluno ingressa em uma turma comum, e cabe à escola encontrar respostas para as suas necessidades específicas.

De acordo com Mantoan (2003, p. 14), embora os termos integração e inclusão tenham significados semelhantes, eles “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”. Na integração, é o indivíduo que deve realizar esforços; na inclusão, são o indivíduo e a sociedade, no caso presente, a escola.

Tendo como base conhecimentos das práticas pedagógicas e com suporte em leituras de fontes diversas, acredita-se que a inclusão do aluno com deficiência no contexto da escola comum seria apenas via efetivação de matrícula. No entanto, isto poderia ser chamado de inserção, por se preocupar ape-

nas em “colocar” este aluno na escola, sem se preocupar com sua individualidade e/ou especificidades.

Contudo, ao analisarmos a legislação em nível mundial e nacional e, até mesmo, muitas pesquisas e trabalhos realizados a respeito do tema, percebe-se que a inclusão escolar é um processo amplo e complexo, que vai muito além disso, exige várias transformações no âmbito social e político que ainda se encontram em fase inicial.

Analisando nossas próprias experiências profissionais, o que vem sendo praticado no contexto escolar é uma espécie de inserção/integração do aluno com deficiência em relação aos demais alunos da escola comum. Esta ação pode ser um início para conscientização acerca da necessidade de processo de inclusão crítico e reflexivo.

### **A escola inclusiva**

Observa-se que, no decorrer da história da humanidade, os indivíduos “diferentes” eram excluídos da sociedade, ora vistos como um peso ou inúteis para a comunidade, ora como manifestações do Mal, ideia está apoiada pela própria religião (BRASIL, 2001).

A escola, como reprodutora da sociedade, também excluía os diferentes, apesar de terem sido criadas instituições para abrigá-los. Isso acabou se refletindo na existência de escolas especiais para as diversas diferenças. Se, de um lado, começava-se a dar atenção, o que era positivo, de outra forma isso foi feito sob o signo da exclusão no sentido de que os diferentes eram segregados dos considerados normais.

A tentativa de inclusão de alunos com deficiência no contexto da escola regular no Brasil teve início em 1996 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela afirma em seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com necessidades

educacionais especiais. Deste modo, as escolas iniciam o processo de inclusão destes alunos no ensino regular (BRASIL, 1996).

Somente no século XX principia uma mudança que, hoje, atravessa todos os segmentos sociais e não apenas o ambiente educacional. Nessa trajetória de mudança, teve papel destacado a ONU. Em primeiro lugar, pela Declaração dos Direitos do Homem (1948), segundo a qual todos os homens são iguais, possuidores dos mesmos direitos. Seguiram-se outros eventos, como a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração de Jontien (1990), a Cúpula Mundial das Crianças (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Madri (2002), todos eles com impactos significativos em relação à educação.

Desses eventos, resultou a “Educação para Todos”, que visa ao atendimento daqueles que estão fora da escolarização, seja por problemas sociais ou deficiências físicas e até mesmo os que estão na escola, mas não aprendem pelos mais diversos motivos, como repetência reiterada, desmotivação, indisciplina (MITTLER, 2001).

A escola inclusiva é um processo em construção permanente. Cabe aos profissionais que a conduzem “diminuir práticas rotineiras de segregação e de discriminação, oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação para todos os indivíduos, independentemente de sua limitação ou dificuldade” (GRANEMANN; GRICOLI, 2011, p. 132).

## **Metodologia**

O estudo realizou-se através de uma pesquisa exploratória na forma de pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 44-45), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...). A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A escolha desse material bibliográfico como fonte de dados aconteceu por entender que eles são ricos em informações, que expressam opiniões, crenças, ideias e valores, trazendo subjacente o significado e o sentido que seus atores atribuem à inclusão escolar. Tendo em vista o universo de obras que compõem a literatura pedagógica, tornou-se necessário selecionar, dessa variedade, aquelas que atualmente tivessem maior representatividade para a área.

Além da pesquisa bibliográfica, usou-se também a Internet como fonte de pesquisa, através de artigos e sites confiáveis, com análises de materiais já existentes relacionados a esta pesquisa e análises de exemplos que estimulam a compreensão do problema.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino é um assunto complexo e amplo, pois envolve a vida de pessoas que poderiam ter a mesma oportunidade de todas as ditas normais, porém, ao refletirmos, percebemos que somos diferentes uns dos outros, temos mais habilidades em determinados assuntos e mais dificuldades em outros. Assim são todas as crianças; cada uma tem o seu tempo, o seu momento para aprender. Por isso, é muito importante a sensibilidade do educador em perceber e valorizar a grande diversidade de alunos que se encontram nas salas de aula.

### **Análises sobre docência *versus* inclusão**

Embora já se constatem avanços em termos de inclusão de alunos com deficiência, ainda há muito a ser feito. As universidades incluíram disciplinas relativas à inclusão educacional, mas não existem modelos prontos. Além disso, há que se considerar a formação de professores anterior à LDB e outros dispositivos normativos.

Conforme Pletsch (2001, p. 147), “a realidade evidenciada por uma pesquisa recente em âmbito nacional mostrou que os

professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais”. Assim, esses estudos recentes “têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino” (PLETSCH, 2001, p. 147).

Segundo Pletsch (2001), o sentimento de despreparo dos professores estaria relacionado com a formação ou capacitação recebida. Por outro lado, também existe certa descrença, por parte dos próprios professores, em relação ao aluno especial ter condições efetivas de agir de forma autônoma.

Para Beyer (2003, p. 1),

O que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta. Esses últimos julgam-se, na sua grande maioria, despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho (por exemplo, uma carga horária insuficiente e/ou turmas numerosas de alunos).

Este é, portanto, um problema crucial para a inclusão. Grande parte dos docentes não se sente preparada para trabalhar em sala de aula com alunos considerados “normais” junto àqueles com deficiência.

Os poucos cursos de graduação que trazem componentes curriculares relacionados a este tema os trazem como optativos, enquanto deveriam ser obrigatórios, pois é um tema que se faz cada vez mais presente na realidade educacional; isso faz com que o corpo docente das escolas comuns tenha cada vez mais dificuldades para lidar com essa situação.

## Considerações finais

A busca do ser humano pelo direito de igualdade se estende à área educacional, juntando-se ao direito à educação, representada pela inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino comum, conforme preconizam os textos legais. Contudo, para que a inclusão educacional realmente ocorra, há necessidade de formação adequada dos professores, tanto na grade curricular dos cursos de licenciatura, como investimentos em formação continuada. Só assim, haverá o sentido de mão dupla na inclusão: o indivíduo com deficiência realiza a sua parte, e a escola dá a contrapartida, oferecendo atendimento adequado para ele junto aos demais alunos.

No estudo efetuado, evidenciou-se o sentimento de despreparo dos docentes para atender os alunos com deficiência. Em parte, isso decorre da grade curricular dos cursos de licenciatura, em que ainda não é explorado de maneira eficiente o atendimento aos alunos com deficiência com vistas à educação inclusiva.

Por outro lado, deve haver um esforço do próprio professor para buscar conhecimentos continuamente, em decorrência da reflexão constante sobre sua prática educativa. Um olhar atento das secretarias de educação também pode preencher essas lacunas ao investir em cursos de formação continuada aos seus professores.

## Referências

BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 1, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANEMANN, J. L.; GRICOLI, J. A. G. Educação Inclusiva: revisitando práticas e trajetórias na escola. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 5, p. 132, 2011.

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

MITTLER, P. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2001, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p. 34-41.

PLETSCH, M. D. **O papel do educador especial face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum**. Monografia de conclusão de curso de graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

# **Acessibilidade digital: uma forma de inclusão que vai além da aplicação da lei. Possui um olhar humano para uma necessidade social**

*Clenise Oliveira dos Santos  
Egidinalda Soares da Rocha Sarmiento  
Mireille Mabel Machado Dworakowski*

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo relatar o desenvolvimento das atividades escolhidas para colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, realizado de forma EAD, junto à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), câmpus Bagé/RS. Com base no caderno de estudos Produção de Recursos Acessíveis para Estudantes com deficiências (Tertúlia II), de Daniele dos Anjos Schmitz, o conteúdo trabalhado seguiu as orientações de documentos de texto respeitando o uso de tamanho e fontes acessíveis, o uso correto da cor e alinhamento de textos, para que estes possam ser de fato melhor aproveitados no componente curricular trabalhado, garantindo a todos acesso ao conhecimento, propiciando uma inclusão efetiva. A aplicação seguiu orientações de acessibilidade para os conteúdos digitais dentro do componente curricular Língua Portuguesa, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Essa prática docente mostrou-se eficiente em ajudar os alunos na compreensão da leitura de textos de forma *online*.

A escolha de ferramentas digitais obtidas a partir de softwares como o *Microsoft Word*, *LibreOffice* e o documentos *Google*, partiu da necessidade de aplicação de práticas peda-

gógicas mais acessíveis a pessoas que apresentam alguma dificuldade e necessidade, visando a atender melhor aos alunos inclusos, possibilitando de fato um melhor entendimento de textos, procurando atender o pressuposto de que a inclusão aconteça efetivamente, buscando formar uma sala de aula homogênea e inclusiva.

Com base no conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que faz parte da construção do conhecimento e que, segundo Bock (2019), indica a realização de métodos educacionais que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, unificando a turma, partindo do pressuposto de que, de alguma forma, todos somos dotados de alguma limitação ou potencialidade. Para complementar essa atividade, observou-se, também, a teoria de Costa-Renders (2020), que afirma que o DUA é uma abordagem curricular que contribui para o planejamento e a aplicação de atividades pedagógicas inclusivas.

## Desenvolvimento

Este relato de experiência foi baseado na prática docente que procurou aplicar conceitos e recursos apresentados durante o curso de extensão PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, realizado de forma EaD, junto à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), câmpus Bagé/RS. O caderno de estudos *Produção de Recursos Acessíveis para Estudantes com deficiências*, de Daniele dos Anjos Schmitz, foi utilizado por entender que havia uma necessidade de integrar a turma e facilitar o trabalho docente, no sentido de que precisamos tratar a inclusão de forma a contemplar todos os alunos, dando a eles oportunidades e respeito, desenvolvendo, assim, trabalhos que venham beneficiar a maioria. Entendemos que, de uma forma ou outra, muitos alunos possuem alguma dificuldade de aprendizado. A escolha das ferramentas digitais obtidas em softwares como o *Microsoft Word*, *LibreOffice* e o documentos *Google* propiciou

passos à acessibilidade. A acessibilidade, segundo DIAS (2003), é a capacidade de um produto digital ser acessível, flexível o suficiente, para atender o maior número possível de pessoas, além de ser compatível com as tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais. O documento (eMAG versão 3.1-abril 2014) e a ferramenta *Microsoft Word* foram utilizados nesse trabalho porque permitem criar documentos com recursos didáticos na edição de textos, como: marcação em negrito, sublinhados, as cores de fundo, personalização, estilo e apresentações em *slides*, tudo isso podendo ser exportado e salvo em PDF.

Na realização do trabalho, foram usados tamanhos de fontes para facilitar a leitura a alunos com baixa visão e facilitar a memorização dos conteúdos. Seguindo orientação do caderno da professora Daniele dos Anjos Schmitz, foram usadas cores de fonte e de fundo de forma a facilitar a leitura e a assimilação de todos com a escolha da fonte vermelha sobre fundo branco, fonte azul sobre fundo branco e fonte verde sobre fundo preto para marcar cada forma de linguagem e os exemplos apresentados.

Desenvolver uma prática pedagógica acessível é oportunizar a todos os alunos uma participação ativa na construção do saber, tornando-se sujeito do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o curso possibilitou-nos conhecer os princípios do DUA (Desenho Universal da Aprendizagem), o qual engloba e desafia todos os estudantes, com deficiência ou não, e contribui para um planejamento educacional inclusivo na prática pedagógica da sala de aula. Assim,

O DUA trata-se de um processo de organização metodológica que utiliza soluções educacionais diversificadas empregadas com a finalidade de estimular um aprendizado e acessibilidade de conhecimento a todos, sendo assim, essa concepção parte do princípio de que todas as pessoas são diferentes e possuem formas variadas de aprender. Portanto, a sua orientação concentra-se na eliminação das barreiras curriculares ao mesmo tempo que se preocupa com as experiências educacionais de todos os alunos, entre esses, os que tradicionalmente estive-

ram à margem dos processos educativos (BRACKEN; NOVAK, 2019, apud MALHEIROS, 2021).

O uso de estratégias pedagógicas acessíveis baseadas no DUA possibilita o engajamento de todos os estudantes, pois é um conjunto de possibilidades que facilita, auxilia e amplia a aprendizagem dos alunos com dificuldades ou não, como também torna o trabalho do professor mais efetivo. Assim, as informações e conteúdos apresentados de forma diversificada, com metodologias didáticas acessíveis possibilitam aos estudantes um melhor entendimento, reduzindo dificuldades de aprendizagem em sua realidade cotidiana.

O relato de experiência aqui apresentado traz a narrativa de atividades que foram realizadas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental numa escola estadual do município de Bagé/RS, com o total de 22 alunos, e teve como conteúdo algumas formas de linguagem (personificação, metáfora, antítese e aliteração). A utilização das estratégias aqui apresentadas propiciou um conhecimento acessível aos estudantes, com e sem deficiências, de forma significativa.

### **Considerações finais**

O trabalho realizado teve como práticas as ações de acessibilidade e se baseou no caderno de estudos da professora Daniele dos Anjos Schmitz, que trata da acessibilidade e possibilitou o uso da ferramenta *Microsoft Word*, que permite a utilização de cores, fontes e formatos de textos acessíveis à compreensão de todos os alunos.

A aplicação baseou-se também nos conceitos do DUA, que segundo Bracken e Novak (2019, apud MALHEIROS, 2021), “trata-se de um processo de organização metodológica que utiliza soluções educacionais diversificadas empregadas com a finalidade de estimular um aprendizado e acessibilidade de conhecimento a todos”.

Os conceitos e ferramentas utilizados com a turma do 8º ano possibilitaram aos alunos a leitura do conteúdo sobre formas de linguagem, percebendo-se uma melhora significativa no entendimento e absorção dos conteúdos trabalhados, contemplando um maior número de alunos, com deficiência e, também, as diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos, em geral, no momento da leitura e compreensão de textos digitais.

Ao concluir esse trabalho, pudemos observar que se faz necessário buscar práticas pedagógicas inovadoras, procurando acolher e aproximar os alunos inclusos do contexto escolar, pensando em uma sala de aula unificada e construindo uma sala de aula para todos.

## Referências

BÖCK, G. L. K. *et al.* **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância.** 2019.

COSTA-RENDERS, E. C.; DA SILVA AMARAL, M. S.; DE OLIVEIRA, F. S. P. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 2020.

DIAS, C. **Usabilidade na Web** – criando portais mais acessíveis. RJ: Alta Books, 2003.

DIAS, C. **eMAG – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico.** Versão 3.1. Abril 2014. Disponível em: <<http://emag.governoeletronico.gov.br>>. Acesso em: 29 out. 2021.

FERREIRA, Cristiano. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência.** Módulo III. Bagé: Unipampa, 2021.

MALHEIROS, C. A. L. **Design Universal para Aprendizagem.** Publicado em: 16 jun. 2021. Acesso em> 10 nov. 2021.

SCHMITZ, D. A. **Caderno Módulo II: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência.** Módulo II. Bagé: Unipampa, 2021.

# **Aprendizagem para todos: antes e depois do DUA**

*Débora Rosa*

*Janete de Azeredo*

*Marilza Machado Barão Gallois*

*Rose Mar Winkel*

*Débora Barros de Moraes*

## **Introdução**

O presente relato versa sobre a reflexão da experiência de trabalho de quatro professoras, três do município de Bagé e uma do município de Pelotas, ambos localizados no estado do Rio Grande do Sul, que participaram do curso de extensão denominado “Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência”, promovido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E discorre acerca da acessibilidade em atividades não presenciais e a prática pedagógica desenvolvida durante o período de ensino remoto emergencial, implementado em decorrência da pandemia da Covid-19, que exigiu a instituição de outras práticas através do uso de recursos tecnológicos, assim como outras metodologias e formas de trabalho.

Em paralelo, discutiremos os conhecimentos e as aprendizagens adquiridos durante o curso de extensão. O objetivo desta reflexão é traçar um comparativo com a acessibilidade ofertada no fazer pedagógico, nos materiais impressos, textos e recursos audiovisuais utilizados na proposta remota, encontros síncronos e assíncronos antes e depois da formação.

Para tanto, a metodologia usada foi de cunho qualitativo, descritivo da ação realizada e das possibilidades de acessibilidade que poderiam ser ofertadas se houvesse formação con-

tinuada aos docentes sobre Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, vivenciado durante o curso.

## **Desenvolvimento**

Este trabalho é um recorte de uma proposta de trabalho, realizada pelas professoras Débora, Janete e Marilza da rede municipal de Bagé e professora Rose, da rede municipal de Pelotas/RS, orientadas pela professora/tutora Débora Moraes. Foi desenvolvido durante o período pandêmico, no qual o distanciamento social era exigido como medida preventiva à contaminação pelo vírus.

Sob orientação do Decreto nº 55.292 de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), que estabeleceu as normas a serem aplicadas nos sistemas junto às instituições e estabelecimentos de ensino no estado do Rio Grande do Sul, e do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020 e alterações posteriores, que reitera no território o estado de calamidade pública e permanência do sistema de distanciamento como forma de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pela COVID-19 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), essas medidas perduraram, durante o ano letivo de 2020 e parte do ano de 2021, até a publicação, pelo Conselho Nacional de Educação, do parecer nº 05/2020 que estabeleceu :

[...] a reorganização do calendário escolar deve levar em consideração a possibilidade de retorno gradual das atividades com presença física dos estudantes e profissionais da educação na unidade de ensino, seguindo orientações das autoridades sanitárias (BRASIL, 2020).

Durante este período de reorganização, que exigiu articulação dos sistemas educacionais e professores, ocorreu uma incessante busca de formação, atualização e aperfeiçoamento em tecnologias digitais para uso na educação e ação de ensino, como forma inovadora e de acessibilidade entre a escola, não mais como espaço físico tradicional em agrupamentos/enfileiramento de alunos com recursos limitados à lousa, livro e

fala como instrumentos de ensino, mas como espaço familiar onde a mediação do ensino passou se descentralizar da figura do professor para ser compartilhada com familiares e/ou responsáveis afetivos e sociais dos alunos.

Nesse universo de aprendizagens, tanto de professores quanto de alunos, as atividades, devolutivas, *feedbacks* foram ganhando nova roupagem, e percebeu-se que muitas vezes os alunos possuíam maior facilidade em comparação ao professor na utilização de recursos digitais, no manuseio das mídias sociais e aplicativos de jogos, o que não fez muita diferença no que se refere ao trabalho com currículo, aprendizagem, autonomia, iniciativa e desempenho. Ao professor coube o grande desafio de dominar a tecnologia como recurso, inovar, criar, contextualizar os temas e engajar os alunos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, valorizando o protagonismo do estudante, adequando as questões aos princípios da Base Comum Curricular em estado de implantação.

Nesse contexto, muitos familiares e responsáveis tornaram-se aliados no processo de ensino e aprendizagem da escola e dos estudantes, seja na simples disponibilização de aparelhos eletrônicos ou na ação colaborativa de ensino. Nesse cenário, a educação inclusiva foi fundamental, e coube tanto aos professores da turma como ao Atendimento Educacional Especializado repensar seus planejamentos, articular saberes, inovar recursos, criar possibilidades de participação e de aprendizagem e garantir o direito de todos e de cada um, com a transformação da prática metodológica, uso de recursos e conteúdos acessíveis na intenção do envolvimento, evolução e engajamento frente à diversidade de formas de acesso, condições e níveis de aprendizagem em igualdade de oportunidades não favorecidas pela presencialidade escolar.

No contexto familiar, a experiência revelou implicações sociais, culturais, físicas, intelectuais identificadas no aprendente, explícitas agora nos colaboradores do círculo familiar. À luz desse olhar o processo demandou aprofundamento e ur-

gência de repensar os métodos de disponibilização dos conteúdos. Dificuldades cognitivas, sensoriais, de visão, audição e motoras não favoreciam a colaboratividade familiar, mesmo quando a intencionalidade estava presente, o que tornou-se percebido no decréscimo das devolutivas e participação por parte de alguns alunos. Avaliar essas circunstâncias implica repensar a educação inclusiva como direito de todos (BRASIL, 1996, 1990, 1998, 2001, 2008, 2009, 2015), a ideia de acessibilidade e propostas assertivas de inclusão e redução de barreiras, em diversidade no formato dos materiais didáticos disponibilizados, em estratégias pedagógicas flexíveis de acesso ao conhecimento, possibilidade de acesso pleno e de participação efetiva.

O material disponibilizado e vivenciado durante a formação na Segunda Tertúlia direciona, capacita e instrumentaliza educadores para o trabalho que favorece a participação plena de todos, respeitando as habilidades de aprendizagem de cada um, valorização da diversidade, acesso ao saber, aprendizagem, desenvolvimento de competências e promoção da equidade.

Este relato é apenas um recorte de uma proposta de trabalho realizada em diferentes contextos durante o período de atividades não presenciais. Por isso, será apresentado em sequência alfabética das professoras envolvidas traçando um comparativo entre o trabalho desenvolvido antes do curso de formação e do aprofundamento do DUA e após o entendimento de que o

DUA é uma estrutura educacional baseada em pesquisas nas ciências da aprendizagem, e orienta o desenvolvimento de um planejamento educacional inclusivo, no qual acomoda e desafia a todos os estudantes, além de promover o desenvolvimento de tecnologias digitais inovadoras e críticas (BRACKEN; NOVAK, 2019).

Durante a formação, incorporamos a ideia de que “a acessibilidade de recursos pedagógicos digitais pode ser compreendida como uma forma de democratização, em que se amplia

o acesso à informação e ao ‘conhecimento’”. E que a partir dos Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem é possível incorporar uma série de estratégias nos contextos educacionais podendo maximizar-se oportunidades de aprendizagem, eliminar barreiras curriculares com uso de metodologias favorecendo a aprendizagem de todos e de cada um como “um aliado” para provocar fissuras no “capacitismo”. Assim, reduzem-se as necessidades posteriores de adaptações curriculares individuais.

Segue-se o relato da ação pedagógica e das considerações de intervenção de acessibilidade aos alunos e apoiadores familiares que atuam como colaboradores na compreensão e realização das atividades dos alunos das respectivas professoras.

As professoras Débora, Janete e Marilza atuam como professoras da rede municipal de Ensino no município de Bagé/RS, a professora Rose atua em Sala de Recursos da rede municipal de Pelotas/RS, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Elas apresentam depoimento pessoal transcrito para este trabalho.

A professora Janete escreve: “O trabalho que desenvolvemos foi uma *webaula* apresentada através de *slides*, preparando os alunos para o retorno presencial. Teve-se como prioridade apresentar os protocolos sanitários a serem cumpridos, utilizando imagens e escrita de uma forma leve, lúdica e interessante para nossos alunos se apropriarem das informações. Primeiro, isso foi feito mediante imagens expositivas, claras, limpas e de fácil identificação dos protocolos sanitários; a escrita foi organizada com pouco texto, sendo simples e precisa.

Realizamos questionamentos para instigar as crianças a trazerem informações sobre o assunto, participando da aula, com ideias, opiniões e contribuições. Ao colocar em prática as orientações recebidas, pedimos que cada aluno utilizasse máscaras e álcool gel; demonstramos como fazer uso do álcool e como lavar as mãos durante a aula. Os protocolos sanitários

apresentados foram discutidos: Quais seriam mais fáceis de seguir e/ou mais difíceis, e quais estavam sendo usados pela família. Utilizamos também fotos da escola e da sala de aula para que os alunos soubessem onde estariam os *dispensers* de álcool gel, como as classes e cadeiras estariam dispostas.

Após o curso e dos conhecimentos adquiridos pelo DUA, pensando em todos, colocaria audiodescrição em nosso trabalho, o qual também pode ser transcrito em libras e adaptado para o uso em outras plataformas digitais.

A professora Débora relata: “A proposta nesse período pandêmico segue as determinações do Decreto Municipal conforme o Parecer do CME nº 03/2020 e Resolução 01/2020 do CME Bagé. Organizamos propostas a partir da elaboração de atividades remotas entregues aos pais na escola, por acreditarmos que se tratava de um curto período de tempo. No entanto, a pandemia se estendeu, e continuamos o trabalho em grupos de *WhatsApp* e com as atividades impressas entregues na escola. Em 2021, demos continuidade ao trabalho que havíamos iniciado em 2020, porém com o diferencial de um plano de atividades *online* com os alunos e uma proposta de trabalho desafiadora para os professores, que organizariam um planejamento de trinta a quarenta e cinco minutos para aulas síncronas que aconteceriam de forma gradativa duas vezes por semana via *Google Meet*. Foram organizadas atividades que buscavam a interação através de diálogos sobre o que estávamos vivenciando, e jogos e atividades que permitissem a participação de todos.

O planejamento foi elaborado a partir da língua e sua importância social, como se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. Ao pensarmos na criança como agente de seu conhecimento, organizamos atividades que pudessem promover o interesse em desenvolver um diálogo sobre algo que, nesses dois anos, está muito presente nas nossas vidas, o coronavírus. Naquele ano realizamos diversas atividades com temáticas e abordagens variadas.

Promovemos uma proposta elaborada a partir dos cuidados que deveríamos ter com relação à Covid-19; organizamos um vídeo com um aluno falando sobre que postura deveríamos adotar com relação ao vírus, postamos o vídeo e solicitamos aos alunos que produzissem seu vídeo sobre os cuidados com relação ao vírus. Sabendo que esse conteúdo específico estava e está presente no cotidiano dos alunos e professores, em 2021 retomamos algumas atividades, porém, nesse momento, após os estudos sobre o Desenho Universal de Aprendizagem, o planejamento parece estar voltado ao que todos podem realizar e se foca nas habilidades de cada um”.

A professora Marilza Gallois analisa a experiência de uma atividade produzida e desenvolvida para a turma do 5º Ano em aula síncrona realizada pela *Web* e disponibilizada para acesso assíncrono dos alunos que não estiveram presentes. Apresentou-se um *Powerpoint* sobre como se dá a comemoração da Páscoa partindo da tradição de comemoração pelos cristãos no Brasil e descrevendo essa vivência em diferentes culturas, povos e religiões do mundo, como Escócia, Hungria e Polônia. Cada *slide* apresentado contou com o enriquecimento de imagens atrativas e contextualizadas representando a celebração com questões a serem debatidas e respondidas. Ao analisar o trabalho realizado antes da formação, projetamos novas possibilidades de acessibilidade como descrição das imagens, alternativa textual sonora e audiodescrição de imagem e texto.

A professora Rose Winkel, ao analisar a atividade disponibilizada em grupo de Atendimento Educacional Especializado sobre os cuidados preventivos necessários no controle e na não disseminação do novo coronavírus (Covid-19) disponibilizou *cards* explicativos e jogo no aplicativo *Wordwall* no grupo de *WhatsApp* reflete que, pós a aprendizagem de acessibilidade e princípios do DUA, o material não apresenta combinações entre imagens, texto e fala que poderiam viabilizar outros percursos de aprendizagem, significação e apropriação dos cuidados a serem apreendidos.

## Considerações finais

A pandemia trouxe desafios complexos e plurais na educação, oportunizando crescimento profissional, novas aprendizagens, ruptura com a forma tradicional de ensinar e utilização de metodologias ativas pouco exploradas para o desenvolvimento do conteúdo curricular. Na reflexão sobre os recortes apresentados, percebe-se a proposta centrada nos estudantes de forma lúdica, uso de tecnologias diversificadas e flexibilização curricular de forma contextualizada; ao nos debruçarmos sobre o trabalho emergencial realizado, concluímos que, após os conhecimentos adquiridos ao longo do curso “Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência”, muito se pode fazer no sentido de dar acessibilidade não só aos estudantes como a seus colaboradores familiares, com melhor acessibilidade nos recursos digitais utilizados e planejamento baseado nos princípios do DUA.

## Referências

BACKEN, S.; NOVAK, K. **Transforming higher education through universal design for learning: an international perspective**. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019.

BÖCK, G. L. K. *et al.* **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 55.292**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19). Porto Alegre, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 27.833, col. 1, 23 dez. 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União – Brasília/DF, seção 1, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2021.

# Conhecer para a aprendizagem acontecer

*Albéres Ferreira Siqueira Lemos  
Gilvana Coelho Penedo*

## Introdução

Atualmente trabalhamos dentro da perspectiva de uma educação para todos, porém essa definição nos apresenta um grande desafio, pois temos a triste realidade de alunos excluídos do sistema educacional em função da sua deficiência e devido a profissionais despreparados.

O presente relato visa a registrar o uso de materiais adaptados e sua eficácia, pois é necessário conhecer cada deficiência e buscar recursos didáticos que possibilitem a aprendizagem do aluno. Segundo Cerqueira e Ferreira (1996), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes” (p. 24). Njoroge (1994) salienta que é preciso auxiliar os estudantes com visão subnormal a alcançarem a utilização máxima de sua visão com a maior quantidade de adaptações. Desta forma, faz-se necessário que o professor utilize recursos pedagógicos adaptados para cada deficiência a fim da aprendizagem efetiva acontecer.

## Desenvolvimento

O curso de extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes foi organizado em três momentos, ou tertúlias como os chamamos, e visava a proporcionar aos cursistas estudos acerca de recursos didáticos que devem ser utilizados no dia a dia com os nossos alunos. Tendo em vista as orientações que recebemos no curso de extensão, começamos a repensar a nossa prática diária. O uso das cores, as letras,

formato, tamanho e tantas outras reflexões que impactaram no nosso fazer.

A tutora Albéres Siqueira e a cursista Gilvana Penedo possuem alunos com baixa visão e deficiência visual. Dentro desta realidade, ambas começaram a refletir sobre os recursos didáticos que deveriam ser utilizados para os alunos poderem acompanhar melhor as aulas e no mesmo ritmo dos demais, fazendo se sentirem incluídos na turma. Atualmente é muito fácil ver alunos com deficiência isolados na turma, geralmente sentados no fundo da sala, ou seja, invisíveis, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Vamos relatar duas práticas de atividades, uma na escola onde a cursista atua, e outra na escola onde a tutora atua.

Iniciaremos com a prática da cursista Gilvana Penedo, na escola I.E.E Ponche Verde, Piratini, RS em que atuava como professora titular de Física em uma turma da 2ª série do Ensino Médio. Ali pôde aprimorar seus materiais didáticos digitais, como textos e apresentações de *slides*, através dos recursos que foram apresentados ao longo do curso. Além de desenvolver um maior cuidado ao observar o ambiente escolar, a cursista pôde ampliar seus cuidados com relação à inclusão dos alunos no ambiente escolar de modo geral, desde o espaço físico da escola até os recursos didáticos sugeridos pela professora, seja em sala de aula presencial ou virtual.

Com isso, a professora e cursista Gilvana pôde proporcionar um material didático mais adequado ao seu aluno com cegueira, pois, através do curso, ela aprendeu como descrever imagens, tabelas e gráficos da forma adequada, e o aluno pôde compreender o que estava no material, da mesma forma que os demais estudantes, e isso foi algo que o incluiu na turma tendo uma aprendizagem mais significativa e com os mesmos recursos dos demais.

Na elaboração de textos e avaliações, Gilvana teve o cuidado de elaborar um material que todos os seus alunos pudessem interpretar independentemente de suas necessidades es-

peciais, não criando materiais diferentes para cada estudante, mas, sim, que possibilitassem a todos ter o mesmo entendimento. A segunda prática que vamos relatar é a atividade da professora Andreia Amaral Siveira da EMEF Fundação Bidart, Bagé, RS com a aluna Sofia do sexto ano.

A professora de Matemática estava trabalhando as figuras geométricas planas, e a referida aluna possui baixa visão. Na sala do atendimento educacional especializado, a aluna construiu as formas com palitos e massa de modelar. Não é nenhuma prática inovadora, mas se percebe que com atividades de fácil utilização podemos construir o conceito para a aprendizagem efetiva. Não se fazem necessárias práticas de difícil realização, mas, sim, atividades simples que permitam a aprendizagem, pois a aluna pode manipular e sentir cada vértice e a área de cada figura.

### **Considerações finais**

Ao finalizarmos estes relatos, podemos perceber que, seja cursista ou tutora, a aprendizagem neste curso se deu pela reflexão em grupo após a leitura de cadernos organizados pelo formadores do referido curso. A cada item estudado, pudemos nos ver nas situações do nosso dia a dia e levar para a escola o que debatíamos. Um exemplo desta situação foi a audiodescrição, que é um dos recursos utilizados neste curso e apontado como algo primordial, assim como a tradução em libras, pois a tutora Albéres conhece a referida aluna desde 2019 e este ano começou a usar o audiodescrição com a mesma. Pela primeira vez percebeu a aluna sorrindo e prestando atenção na sua fala, fato que anteriormente nunca tinha acontecido.

### **Referências**

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-20, dez. 1996.

NJOROGE, M. El trabajo con alumnos con baja visión: algunas consideraciones útiles. **Seminario para Profesores de Alumnos con Discapacidad Visual**. Kajiado, Kenia, 1994.

Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



# O uso de recursos tecnológicos multilíngues na prática inclusiva

*Eliziane Limongi da Silva  
Kristina Desirée Azevedo Ferreira  
Alezandra Lima Nery Messias  
Suélen Marçal Silveira  
Roseni Martins Florisbal*

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.*

Paulo Freire

## Introdução

O processo de aprendizagem criativo leva à produção do conhecimento. Do ponto de vista utilitário, possibilita uma análise crítica das situações de sala de aula, favorecendo regras de construção que são essencialmente produtivas no sentido de criar contexto de observação e diálogo, incluso nos limites da criança, no processo do pensar e construir seus conhecimentos através de diferentes formas de exposição ou consolidação do mesmo. Ou seja, uma união de ideias, a princípio limitadas ou desconexas, mas que coletivamente estruturada mostra o conhecimento adquirido pelos pequenos incluindo todos, independentemente de suas limitações. Analisando o vínculo com o sistema educacional, esta definição considera a Educação Especial como um “instrumento de intervenção”, como um processo que almeja alterar a forma de desenvolvimento dos alunos pelas práticas com recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência.

Como indicado por Pavão e Simon (2020), o uso de aplicativos e recursos tecnológicos no espaço de sala de aula inclusi-

va permite uma série de estratégias para aperfeiçoamento linguístico de nossos estudantes, quando articulados com a realidade e as necessidades de cada um. Desde que esta proposta formativa seja elaborada considerando todos os aspectos de ensino e aprendizagem necessários, não só para o estudante com deficiência, mas todos que frequentam as aulas, o que permite uma maior integração e aprendizagens dos aspectos linguísticos.

Diante disto, ainda podem surgir dúvidas sobre a sua incorporação, pois as tecnologias permitem aprendizagem, mas também podem não a ofertar. Pesquisadores demonstram que um planejamento para o seu uso pedagógico articula a mediação docente, permite maior desenvolvimento do aluno que, igualmente, permite a superação dos desafios enfrentados na alfabetização e aprendizagem dos estudantes que a utilizam no contexto pedagógico (RODRIGUES, 2018).

## Desenvolvimento

Dentre as várias atividades propostas apresentadas, o uso de recursos tecnológicos foi o que possibilitou uma prática pedagógica inclusiva mais assertiva. No momento de relatar experiências com todos os grupos de Tertúlias, surgiu a oportunidade de mostrar a tabela periódica dos recursos tecnológicos Figura 1 e o escolhido foi o *Wordwall*, que não constava na tabela, e que é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando somente poucas palavras. A versão gratuita permite criar apenas cinco atividades, podendo editá-las e transformá-las: correlação, quiz, caça-palavras, palavras cruzadas, encontre a palavra, desembaralhar, palavra faltante, roda aleatória, tipo de grupo, anagrama, estouro de balão, verdadeiro ou falso, quiz em formato de programa de TV, forca, entre outras modalidades disponíveis na plataforma. Pode ser usado para criar atividades interativas e impressas. A maioria dos modelos estão

acessíveis em uma versão interativa, e a atividade pode ser impressa. As atividades interativas são reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web, como um computador, tablet, telefone ou lousa interativa. A tradução de *Wordwall* é muro de palavras, e a função desta ferramenta vai além do contato com letras, possibilitando a ampliação de vocabulário na L2 (segunda língua).

Em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, 31 alunos, entre eles um com Transtorno do Espectro Autista, e outra com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, estavam na aula de língua inglesa; para fazer o fechamento da unidade de ensino, foi utilizado a ferramenta *Wordwall* para um reforço do aprendizado. O aluno com Transtorno do Espectro Autista tem muita facilidade para o idioma, mas não tem interesse algum no uso do caderno e em atividades que envolvam papel; entretanto, demonstra aptidão e interesse por um *game* no computador. Por sua vez, a menina com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH aprecia atividades com desenho, mas fica sem concentração quando a atividade está relacionada ao papel. Então, nesses casos específicos, para apresentar algo interativo e adaptável ao nível de cada um, o DUA surgiu como um modelo que amplia as oportunidades de desenvolvimento de cada aluno, e no *Wordwall* existe essa possibilidade como citado anteriormente em sua explicação de uso.

Sabemos que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que, segundo o DSM-5 (2014), apresenta como características principais “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (p. 59) e “os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional” (p. 60).

O Transtorno do Espectro Autista apresenta como características um padrão de desenvolvimento atípico, comprometimento, atrasos ou déficits na comunicação, na interação social

e comportamentos estereotipados. Importa destacar que nem sempre todas as características estarão presentes e que o grau de comprometimento em uma área ou outra é bem diferenciado em cada caso. Algumas características, muitas vezes, são muito sutis passam despercebidas, principalmente para as famílias.

A Acessibilidade Digital (AD) é a capacidade de um produto digital ser flexível o suficiente para atender às necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas, usadas por pessoas com necessidades especiais (DIAS, 2003). Isso torna possível que todas as pessoas tenham acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por meio de *hardwares* (equipamentos físicos) e *softwares* (programas) que possibilitem recursos para ultrapassar barreiras de acesso a informações, com conteúdo em formatos mais acessíveis.

Considerando os aspectos referentes a essa diversidade de tecnologias que possibilitam a troca de saberes, é possível perceber a articulação existente entre Muller-Seitz e Guttel (2013) sobre o fato de que os relacionamentos colaborativos fortalecem a capacidade de absorver conhecimentos, compartilhar e trocar estratégias. Tais aspectos vêm sendo desenvolvidos durante as aulas descritas neste relato de experiência de forma inclusiva.

No que tange especificamente ao uso do aplicativo *Wordwall*, podemos nos ater à tabela 1, e articular as pontuações teóricas com as funcionalidades do aplicativo durante as aulas inclusivas, tendo-se em vista que este permite a interação no contexto de aprendizagem, sendo mediado pela docente durante as aulas, o que permite a facilidade no uso e também a integração dos alunos com deficiência no processo inclusivo. A adaptação dos usuários com deficiência e sem deficiência tem ocorrido de forma colaborativa, o que permite que a adaptação dos usuários estudantes seja mais rápida. O tempo empregado

está de acordo com a carga horária da disciplina e das atividades previstas para o dia.

### **Quadro 1: Categorização dos Critérios de Auxílio Tipos Mobilidade**

Interação	Aprendizagem e Habilidades; Lazer e Tarefas Cotidianas Pedagógicas; Contexto de aprendizagem.
Adequação aos currículos	Aspectos Didáticos e Mediação Pedagógica; Usabilidade Facilidade de uso; Acessibilidade.
Adaptação ao usuário	Aceitação; Resistência e Segurança; Satisfação
Tempo de navegação; Comunicação; Compartilhamento	Ubiquidade; Colaboração.

Fonte: Ribeiro (2018).

Esta usabilidade pode ser aferida não só por meio do aplicativo *Wordwall*, mas em diversos outros aplicativos que estão disponíveis para acesso dos docentes (Figura 1) e podem compor este arcabouço de recursos, de maneira que venham a enriquecer sua prática docente. Antes desta etapa, porém, é importante primeiramente que cada aplicativo seja analisado pelos docentes como realizado nesta pesquisa, e, após este momento, é aconselhável pensar em estratégias pedagógicas inclusivas para sua incorporação de forma multilingue.



dade, pois adoraram e aceitaram o desafio. A menina achou engraçado ouvir as reclamações dos seus colegas em não conseguir finalizar a tarefa, pois há um tempo estipulado pelo aplicativo, e ela foi uma das que finalizou entre os três primeiros concluintes.

Ao circular pela sala de aula foi possível ouvir as trocas de dicas com indicações de qual formato era mais fácil, como fazer para ter o melhor tempo. Um dos alunos comentou: “viu como ela conseguiu? Ela já usa esse *Uordou* muito na casa dela”. Com a partilha ocorreu, também, o envolvimento na atividade, o movimento da busca para alcançar o fim do jogo. Os estudantes usaram a ferramenta testando as diferentes artimanhas e técnicas conhecidas pelos mais experientes em jogar *videogame*, e o mais emocionante foi ver os colegas admirados como ela sabia fazer tão bem as manobras em fugir dos monstros. Não levantaram a questão de suas diferenças, mas agiram como parceiros de jogo, todos em comum acordo pelo bem de vencer. Como tudo o que é bom acaba, limitei o tempo de exploração, e, depois de familiarizados, foram jogar valendo, como dizem. Isso rendeu a visualização do vocabulário, já que, para a grafia das palavras semelhantes que há na língua inglesa, uma letra faz a diferença. Por exemplo, os verbos comprar, com tradução *buy*, e o seu passado em inglês *bought*, e trazer, tradução *bring*, e o seu passado em inglês *brought*, têm entre ambas as formas a diferença de um “R”.

O que se constata na realização da atividade são condições e soluções para os diferentes usos de tecnologias, que no contexto atual, crianças e jovens conectam novas relações ao ensino aprendizagem.

### Considerações finais

As decorrentes necessidades dos alunos nos mostraram como são indispensáveis as discussões teórico-metodológicas promovidas pela busca constante de ferramentas que nos au-

xiliem no processo de inclusão e aprendizagem. É um alerta para sermos inconformados, críticos e desejarmos uma transformação social e educacional forte, mas influente em nossas práticas e contexto profissional em uma atualidade para a qual não tem mais como fecharmos os olhos, sendo inadmissível acharmos que um modelo padrão de ensino se mantenha nas aulas.

Um panorama de diversidade de alunos e escolas nos mostra, no entanto, que é fundamental ser revisto e melhor planejado o papel da educação para organização do contexto educacional evoluir e ser acessível, de fato, a todos.

As gerações vêm evoluindo com uma intensidade muito grande; o mundo não é mais o mesmo de quando se pensou nos primeiros modelos de escola, de metodologias de ensino, de quando se comparava a escola a uma fábrica onde se moldavam pessoas para que o produto final sempre saísse com o mesmo perfil. A educação não pode mais ficar para trás, repetindo práticas que valorizam somente uma minoria de alunos. Hoje se fala tanto de inclusão, de escolas inclusivas, de práticas inclusivas, mas, quando chegamos às escolas, na grande maioria, são as mesmas classes enfileiradas, um aluno olhando a nuca do outro, silenciosos com um professor à frente apresentando uma aula com um único padrão para toda a turma. Questiona-se: Como será que os alunos irão aprender, no silêncio, individualmente ou interagindo e construindo junto com seus pares? Se cada aluno é diferente e tem formas diferentes de aprender, se utilizar uma única metodologia para apresentar o conteúdo, para quem o professor planejou?

Quando se trazem essas discussões para os professores, o primeiro entendimento é de que é muito difícil, pois terão que “fazer uma aula para cada aluno”. Na verdade, não é; o que é necessário nesse momento é mudar o modelo tradicional de ensino para o ensino embasado no Desenho Universal para a Aprendizagem, que inclui todos os alunos, todas as formas de aprender, em um único planejamento. O Desenho Uni-

versal para a Aprendizagem precisa ser compreendido por todos os professores e equipes pedagógicas das escolas como algo que não é exclusivo para os alunos com deficiências e/ou transtornos, mas é para todos.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERGER, I. R.; ELSENBACH, L. R. J. Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 7, p. 433-456, ago./dez. 2017. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33189/1/2017\\_art\\_isbergerrjelsenbach.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33189/1/2017_art_isbergerrjelsenbach.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2021.

DIAS, Cláudia. **Usabilidade na Web** – criando portais mais acessíveis. Rio de Janeiro: Alta Books, 2003.

ELO Europeu. **Tabela Periódica de APPS e Plataformas para Professores**. 2021. Disponível em: <<https://eloeuropeu.org/tabela-periodica-de-apps-e-plataformas-para-professores/>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GUIMARAES, E. Apresentação Brasil: país multilíngue. **Cienc. Cult.** [online], v. 57, n. 2, p. 22-23, 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200014](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014)>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MULLER-SEITZ, G.; GUTTEL, W. Toward a choreography of congregating: a practice based perspective on organizational absorptive capacity in a semiconductor industry consortium. **Management Learning**. 2013.

PAVÃO, A. C. O. P.; SIMON, K. W. O uso de aplicativos de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/46925/pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

RIBEIRO, L. B. **O Potencial Didático dos Aplicativos de Acessibilidade na Educação Inclusiva**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/joao-/Downloads/OpenAccess-Ribeiro-9788580393040-14.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

**RODRIGUES, J. T. D. As tecnologias da informação e da comunicação na mediação da alfabetização de alunos com deficiência intelectual.** Artigo (especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15368>> . Acesso em: 03 nov. 2021.

# Relato de experiência de prática pedagógica inclusiva com recurso pedagógico acessível

*Alessandra Santos Nunes  
Aurea Caçapietra Zorzella  
Cibele Souza de Oliveira  
Jaqueline Rosa da Silva  
Maria de Lourdes Breves da Silva  
Rodaika Andrielly Einhardt Vasques  
Tainara Eunice Smeck Machado  
Tenely Cristina Froehlich*

*Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua própria produção  
ou a sua construção.*

Paulo Freire

## Introdução

No que diz respeito ao ensino para todos, é necessário atualizar as formas de ensino, buscando a qualidade da aprendizagem, respeitando as diferenças, de forma heterogênea, propor novas práticas que objetivem favorecer todos os alunos, independentemente de particularidades e necessidades nesse processo. “A inclusão prevê recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir as barreiras que dificultam o processo de ensino e de aprendizagem” (MANTOAN, 1989).

A experiência relatada partiu da necessidade encontrada pela professora e pela monitora de um estudante com TEA (Transtorno Espectro Autista), que estuda em uma escola da

rede privada de ensino do município de Bagé, tendo uma rotina diária de sala de aula regular, onde ele precisa aprender, superando suas limitações e dificuldades. Cabe a estas profissionais a missão de explorar suas capacidades para que avance nos conteúdos propostos de forma significativa.

## **Desenvolvimento**

A proposta que objetivou a participação e o aprendizado de todos partiu de uma experiência com um estudante de 08 anos de idade, com TEA (Transtorno Espectro Autista). Este transtorno se caracteriza por prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (DSM V, 2014).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio que pode variar do grau leve ao severo, sendo considerado uma limitrofia, em casos leves. O estudante apresenta laudo de grau moderado de TEA (nível 2), frequenta a turma do 3<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, em uma escola particular, no município de Bagé, no Rio Grande do Sul. Ele escreve, realiza cálculos matemáticos sem auxílio, porém, não consegue assimilar conteúdos e interpretá-los, devendo por isso ser apresentados da forma mais simple e direta possível.

Conforme Cunha (2011), “falas objetivas são mais bem compreendidas. Nem sempre, o autista compreende as expressões subjetivas ou do tipo “não faça isso”. O melhor é mostrar-lhe o que fazer, dando funcionalidade às ações”.

Em face disso, o estado de humor do estudante influencia muito na aprendizagem, assim como o comportamento da turma, que também facilita ou dificulta o seu processo de desenvolvimento. Ele também frequenta, em turno inverso, na própria escola, uma vez por semana, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um trabalho cooperativo entre a professora, a monitora e professora do AEE, com a inten-

ção de contemplar as aprendizagens em sala de aula comum e garantir, de forma efetiva, o seu direito de aprendizagem. Além da escola, a família consegue proporcionar atendimento com aulas particulares.

Pelo que se percebe no convívio com a família e nas relações estabelecidas na escola, este estudante é muito estimulado e em nenhum momento vitimado por ser autista. Eles buscam os meios e recursos para aumentar as possibilidades em seu desenvolvimento, assim como instigam sua participação efetiva, fazendo-o pensar e agir sobre os objetos do conhecimento para novas aprendizagens e não com respostas prontas para simples memorização.

A atividade proposta foi organizada pela monitora para facilitar a aprendizagem do estudante, partindo das observações de seus gostos, preferências e “objetos” que facilitam sua aprendizagem. Por intermédio de práticas pensadas para motivar sua aprendizagem, conseguiu de forma lúdica aprender a multiplicação do fato seis através de um jogo interativo.

Segundo Cunha (2011, p. 91),

É fundamental que a educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia, tornando indispensável um currículo que transcenda as concepções de *déficit* e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas. Transforme as necessidades do autista em amor pelo movimento de aprender e de construir, concedendo-lhe autonomia e identidade.

Conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), são necessárias diversas estratégias pedagógicas de acordo com as individualidades de cada estudante, com a necessidade de haver flexibilização no currículo.

## A experiência

A experiência relatada aconteceu no mês de setembro deste ano, 2021, na disciplina de matemática, onde estava sendo trabalhada a multiplicação, tabuada do número seis, conteúdo obrigatório, que toda a turma precisava aprender. Sur-

giu a necessidade de pensar uma estratégia para chamar a atenção do estudante, possibilitando sua aprendizagem, sem que isso se tornasse cansativo para ele, uma vez que estava vivenciando um momento mais introspectivo, desligado do ambiente no qual estava inserido.

A possibilidade da execução dessa atividade começou com a identificação da assimilação e decodificação, que este estudante apresentou frente ao ensino da multiplicação. Após algumas tentativas com outras ferramentas de ensino, por exemplo, exercícios de repetição para memorização, identificamos ainda uma certa barreira; o aluno precisava de outro estímulo, algo mais próximo da sua realidade. Então, frente a estas dificuldades, em uma conversa entre a professora e a monitora, lembraram que ele aprecia o ambiente *game*, é fã do jogo Super Mario; tiveram então a ideia de que, para despertar nele o interesse por aquele novo desafio, poderiam juntar o conteúdo ao jogo, sendo que, juntamente com o auxílio da monitora, se utilizaria a plataforma interativa *Wordwall*, com a atividade a seguir: <<https://wordwall.net/resource/15921378/mathematics/jogo-da-tabuada>>.

O jogo educativo se apresenta na forma de um *show game*, perguntas e respostas. Possui dez perguntas objetivas sobre a multiplicação do fato seis. Colocamos o jogo e pedimos que o estudante, de forma intuitiva, desse *start* no jogo. Logo após, ele foi orientado a ler as perguntas. Ainda assim, com comando vocal, repetindo a pergunta, e questionando sobre a resposta correta, o estudante selecionava com o cursor a resposta que para ele estava correta. Utilizando essa metodologia ativa da aprendizagem, com o auxílio do jogo, partilhamos a construção do conhecimento; através da interação com o lúdico, construímos ativamente valores, atitudes e oportunidades compatíveis com sua necessidade, para apropriação do conhecimento.

Após diversas tentativas e estratégias utilizadas para que o estudante compreendesse o conteúdo proposto, foi realizada essa atividade com o jogo *Wordwall*, em que o estudante, se-

guindo orientações da monitora, conseguiu entender e aprender o que lhe foi proposto.

Sabendo que, conforme as legislações vigentes, é necessário que se criem possibilidades para ensinar a turma toda, observando as diversas potencialidades e maneiras de aprender de todos os estudantes, percebemos que é preciso o uso de diferentes estratégias e/ou recursos pedagógicos acessíveis a fim de garantir a aprendizagem, que é direito de todos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) objetiva esse aprendizado, proporcionando diversas possibilidades aos alunos, observando como cada um aprende, dentro de suas possibilidades.

Conforme Ferreira (2021), “o DUA se trata de um modelo prático que visa a ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais”.

O jogo *Wordwall*, embora fosse, algumas vezes, para a turma toda, foi um recurso utilizado e planejado para o estudante com TEA, o que nos leva a refletir e questionar sobre o porquê deste recurso não ter sido utilizado para a turma toda; assim estaria sendo pensado como proposta baseada nos princípios do DUA, pois, muitas vezes, nos preocupamos com o aluno com algum tipo de deficiência ou transtorno comprovado por meio de laudo e não percebemos as dificuldades enfrentadas pelos outros estudantes.

Com a inovação e recursos proporcionados pelas tecnologias, através dos quais muitas coisas podem ser compartilhadas e criadas, destaca-se o jogo, que utilizado de maneira pedagógica, proporciona o desenvolvimento de conteúdos e habilidades que envolvem o educando em suas necessidades e interesses. Com ênfase nas ideias do DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), este grande aliado oportuniza a todos os estudantes, com dificuldades de aprendizagem ou não, a utilização do recurso como um facilitador na compreensão de diferentes conteúdos didático-pedagógicos.

## Considerações finais

A prática pedagógica do jogo e da inserção dos princípios do DUA citada anteriormente, além da função educativa, possui uma função social. O maior desafio dos professores é planejar atendendo a todas as peculiaridades, contribuindo para a construção da esperada sociedade democrática. Percebemos, ao longo deste relato, que é muito importante a utilização de recursos e estratégias diversificadas de forma a garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes. Diante disso, reforçamos aqui que a educação inclusiva é um processo em movimento, que necessita do compromisso de todos que estão envolvidos, quer seja direta ou indiretamente: o apoio da família e da equipe escolar em conjunto com o AEE.

Esta inclusão se dará por intermédio da adequação e do olhar efetivo e afetivo de todos os segmentos educacionais. Visto que as instituições escolares atuam diretamente como mediadoras entre a família e a sociedade, favorece-se, assim, o desenvolvimento da socialização desse estudante, ao mesmo tempo que oferecemos a possibilidade concreta da oferta de conhecimento conforme as especificidades do estudante. Com o emprego dos jogos e das práticas do DUA, oportunizamos, pois, a acessibilidade, afetividade, quebra de barreiras, garantindo, assim, a compreensão e a inclusão deste estudante no mesmo nível de aprendizagem dos demais presentes em sala de aula.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatística de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- FERREIRA, Cristiano. **Caderno Módulo III: Curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência**. Módulo III. Bagé: Unipampa, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: Novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

# **Registros de experiência colaborativa entre o atendimento educacional especializado e a professora da sala regular**

*Rosalina Rossales Garcia  
Ana Caroline Soares  
Roquelene Almeida de Jesus  
Samyra de Lourdes Stephan  
Solange Triunfo Kehl*

## **Introdução**

A atividade foi desenvolvida de forma colaborativa entre a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala do ensino regular, em conjunto com os alunos da Educação Infantil (pré-escola) da Escola de Educação Infantil Professor Ivanir Dias e os alunos do ensino fundamental (1º ao 6º Ano) da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora das Dores da cidade de Pelotas-RS. Atualmente, a sala de AEE conta com um público-alvo de 23 alunos (TEA, Deficiência Intelectual, Baixa visão, Distúrbios de aprendizagem e TDAH).

Dessa forma, este relato tem o intuito de refletir sobre as atuais práticas pedagógicas, na perspectiva da acessibilidade digital, utilizadas com os alunos com e sem deficiência incluídos na educação básica por meio de um trabalho colaborativo entre sala de Atendimento Educacional Especializado e sala regular.

Para tanto, buscamos dialogar e refletir sobre a relevância do trabalho colaborativo entre o profissional da Sala de

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala regular, a fim de desenvolver práticas docentes inclusivas e, principalmente, com acessibilidade digital, com vistas ao atendimento de todos os alunos durante o período de ensino remoto e/ou híbrido e/ou presencial.

## Desenvolvimento

O ano de 2020 e 2021 nos oportunizou momentos para reinventarmos nossa práxis docente e também tempo de atualização diante das tecnologias digitais devido ao contexto de pandemia do coronavírus. Diante desta perspectiva e passado muito tempo no ensino a distância, foi preciso resgatar algumas informações sobre estes alunos ou apropriar-se de novas, para construirmos a atualização do perfil da aprendizagem destes sujeitos.

Com a suspensão das aulas presenciais, os professores iniciaram o processo de envio das atividades no formato digital. Porém, no decorrer das interações, percebeu-se que os alunos com deficiência mostravam-se desmotivados e, com o tempo, passaram a não realizar mais as atividades propostas. Com a intenção de solucionar esse problema, o AEE inseriu em sua organização atividades lúdicas e confecção de jogos que pudessem atender as necessidades dos alunos.

Para isso, foi construído um questionário no *GoogleForms*, enviado às famílias de todos os alunos das escolas, e realizada análise junto às observações de vídeos, áudios e/ou registros fotográficos, enviados pelas famílias, das atividades feitas no ambiente doméstico. A partir desses instrumentos foi possível coletarmos dados para a verificação do desempenho de cada aluno, identificando as dificuldades e as habilidades a serem exploradas.

Junto a isso, o módulo I – Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva – do Curso de Extensão: Produ-

ção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, promovido pela Universidade do Pampa, discutiu sobre a importância do professor do AEE no contexto escolar, fazendo uma reflexão sobre os impactos da falta de capacitação e informação dos professores na criação de barreiras à aprendizagem dos alunos. Essas discussões nos possibilitaram prosseguir pensando o processo de incluir alunos com deficiência a partir de uma nova perspectiva de aprendizagem e do estabelecimento de relações em rede, entre aluno/professor (e vice-versa), professor/professor e família/professor (e vice-versa).

Já no módulo II – Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis – foi possível conhecermos o conceito de acessibilidade digital, através das orientações da professora Danielle dos Anjos, e compreender como conteúdos digitais podem ser produzidos e formatados para que se tornem acessíveis. Sendo assim, cientes das dificuldades de alguns alunos, sentimos a necessidade de aplicar e multiplicar estas orientações junto a outros professores, a fim de construirmos as adequações necessárias para atender as demandas impostas pelo ensino remoto e híbrido.

Assim foi possível colocarmos em prática algumas orientações referentes à acessibilidade em editores de textos, sendo que as principais adequações realizadas foram: uso do recuo à esquerda, seleção da fonte e o tamanho apropriado, tamanho do espaço entre parágrafos e o espaço entre linhas. Apesar do pouco tempo de uso desse recurso, pudemos perceber que as pequenas mudanças adotadas já refletiram em bons resultados quanto à autoestima e ao despertar da aprendizagem.

Por isso, buscamos construir uma rotina de diálogo, na qual o AEE sugere adaptações e dá suporte ao planejamento das atividades dos professores da sala regular, por meio da oferta de monitoramento semanal das atividades e avaliação constante do trabalho. Ambos são realizados mediante conversa com os alunos e observação das aprendizagens adquiridas.

Portanto, destacamos como grande valia as contribuições desta proposta acessível para cinco alunos, dentre 25, atendidos pela sala de recursos, aqui simbolizados pelas letras S, B, S, A e Y. E destacamos:

A Educação Especial inserida no processo de inclusão se caracteriza como modalidade de ensino que apresenta um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para dar apoio suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais (MAZZOTTA, 1996).

Nas primeiras adequações/adaptações realizadas foi possível percebermos, através do diálogo com as famílias, que os cinco alunos demonstraram maior apreço e interesse pelas atividades propostas; por isso, durante uma conversa virtual fizemos os registros das percepções dos alunos sobre a acessibilidade dos materiais utilizados nas aulas; para isso, cada um buscou traduzir, de forma muito particular, a sua opinião. A seguir, destacamos a fala de alguns destes alunos:

O aluno B diz: – “Percebi a mudança das palavras!”

O aluno Y disse: – “Encontrei agora, na historinha que estava no celular, várias letrinhas conhecidas!”

O aluno Y concluiu: – “Acompanhei a leitura do texto, feito pela mãe, observando as letras e depois escrevi um ‘texto’ no celular!”

Enfim, ao refletirmos sobre como cada um descreve, da sua maneira, suas percepções quanto às mudanças de espaço, de formato e tamanho de fonte, as palavras destacadas em negrito, entre outras adaptações, pudemos verificar que antes o que parecia despercebido pelos alunos agora parece ser uma “grande descoberta”, facilitando e estimulando a construção autônoma de conhecimento.

Por fim, a partir dos estudos do módulo III – pirâmide do aprendizado, inteligências múltiplas e Desenho Universal para a Aprendizagem – começamos a pensar na possibilidade de desenvolvermos práticas acessíveis, a serem desenvolvidas

durante o período pandêmico, voltadas para o engajamento dos alunos e professores. Para a relevância do trabalho colaborativo foi imprescindível, primeiramente, levar aos professores o conhecimento do DUA, sua metodologia e possibilidades de avanço na área da educação na perspectiva inclusiva. Durante esse diálogo formativo, foi possível constatar a importância e, da mesma forma, identificarmos, em muitas das nossas ações pedagógicas, alguns dos princípios do DUA (rede de reconhecimento, ação e expressão e engajamento). E, através do estudo sobre as inteligências múltiplas, buscamos identificar as habilidades e o centro de interesse dos nossos alunos, evidenciando as suas potencialidades na construção do seu contexto de aprendizagem.

Tudo isso nos fez pensar na importância do planejamento de tarefas que visem à coletividade e à colaboração, otimizando metodologias inovadoras com estímulo aos recursos digitais, levando em consideração a realidade das escolas públicas brasileiras, que têm pouco acesso à internet e escassos recursos tecnológicos. Pensando nisso, utilizamos também recursos que possibilitaram a coleta de dados, referente à aprendizagem dos alunos, sem a necessidade de internet, e de forma que o professor conseguisse analisar a produção destes, valorizando as aprendizagens de cada um.

Algumas observações já foram feitas, a partir da leitura do caderno de estudos sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Percebemos que um dos alunos apresentava muita dificuldade para realizar o caça-palavra, tanto no formato impresso quanto no digital, o que o deixava notoriamente “frustrado” perante os colegas; sendo assim, foi construída uma proposta com outra versão para a mesma atividade.

Em conjunto com alguns professores, a atividade foi planejada de forma que todos os alunos pudessem participar. Com o título “Caça-palavra no bairro”, a proposta era que cada aluno, durante o passeio semanal pelo bairro com a sua família, fizesse uma exploração visual do mesmo, na tentativa de “ca-

çar” (pesquisar ou procurar) “palavrinhas” do seu conhecimento, que estivessem presentes no contexto onde mora. Para isso, solicitamos que a cada “caçada”, o aluno fizesse o registro da trajetória e suas descobertas.

A partir dessa atividade, buscamos estimular o aluno a realizar suas próprias produções, utilizando os recursos ao seu dispor (foto, vídeo ou escrita), para que desta forma pudessem ser contemplados todos os níveis de aprendizagens retratados nos mais variados aspectos educativos. Aspectos estes representados por símbolos, letras, palavras, frases, textos (anúncios/cartazes), ou outros aspectos que façam parte de sua identidade linguística.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2015).

### **Considerações finais**

O professor, ao apropriar-se desta consciência da mudança de perfil, procura desenvolver atividades diversificadas que permitam aos alunos construir compreensões duradouras oferecendo meios de personalização na apresentação da informação; alternativas à informação auditiva; alternativas à informação visual; opções para o uso da linguagem, expressões, matemáticas e símbolos; esclarecimentos quanto às terminologias e símbolos; esclarecimentos sobre a sintaxe e a estrutura; apoio a decodificação do texto; notações matemáticas e símbolos. Promove a compreensão em diversas línguas; ilustra com exemplos usando diferentes mídias; oferece opções para compreensão; ativa ou providencia conhecimentos de base; evidencia interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões; orienta o processamento da informação, a visualiza-

ção e a manipulação; maximiza o transferir e o generalizar (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016).

Ao transformarmos os ideais acima em objetivos de aprendizagem, estaremos transformando os espaços educativos em espaços inclusivos, onde os investimentos nas práticas pedagógicas atendam às diferentes maneiras de participação e aprendizagem, antecipando as necessidades dos estudantes a partir da proposição de recursos, estratégias e metodologias que contemplem modos diversos de ser e estar nesse mundo, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes (CAST, 2012). Nesta concepção, o estudante com deficiência e os colegas têm suas particularidades respeitadas. Os recursos são pensados a partir do planejamento inicial e pelas diferentes habilidades dos estudantes.

O profissional da educação especial é mais um colaborador da rede de apoio para que a inclusão ocorra nos distintos espaços. Uma adequada teoria social da deficiência é aquela “que não analisa os aspectos da opressão isoladamente, que procura as causas e não os sintomas, e que tem por objetivo refletir não apenas no aqui e agora, mas que perspectiva também o futuro” (SHELDON, 2016, p. 74).

É importante esclarecer que o desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns poucos alunos, mas fazê-lo de forma eficaz e desde o início para todos. Consideráveis pesquisas, baseadas em evidências, identificam as práticas efetivas para o ensino de alunos atualmente “nas margens”. Conforme a Introdução às Diretrizes da DUA “o objetivo da educação não é tornar a informação acessível, mas sim ensinar os estudantes a transformar a informação acessível em conhecimento utilizável” (CAST, 2012).

Para o encerramento e coleta de dados finais, os professores irão realizar a coleta das atividades desenvolvidas pelos alunos para a montagem de um vídeo que será exibido à turma, para que todos possam apreciar seus trabalhos, construindo reflexões acerca dos saberes desenvolvidos, valorizando a

aprendizagem adquirida e a importância da inclusão no contexto escolar.

Entre as inúmeras aprendizagens até aqui, enfatizamos que, através do DUA, é possível construir um ambiente onde todos tenham oportunidades por meio de práticas flexíveis com uso ou não da tecnologia.

Devemos ter consciência de que não existe uma fórmula a ser seguida para o ensino de todos os alunos, porque os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem.

## Referências

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

DE SOUZA PRAIS, J. L.; DA ROSA, V. F. Princípios de Desenho Universal para a aprendizagem: Planejamento de Atividades Pedagógicas para Inclusão. **Ideação**, v. 18, n. 2, p. 166-182, 2016.

SHELDON, A. Estudos da deficiência para a “era da austeridade”. In: Martins, B. S.; Fontes, F. (org.). **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedinha, 2016. p. 61-78.

# Turma “Determinação”: experiências e desafios

*Iracema Barbosa Pinheiro*

*Danielle Costa*

*Maristela Santos de Oliveira*

*Raquel da Rocha Guterres*

*Raquélen Silveira Bonet*

*Renata Spindola Motta Castro*

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo de busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,  
fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

## Introdução

A constante busca por metodologias e práticas que possibilitem o acesso de todos ao conhecimento formal faz parte da rotina do professor. A oportunidade de receber uma formação que nos coloque em contato com recursos e ferramentas que podem facilitar nossa prática, em tempos de distanciamento e de reflexão, é uma experiência enriquecedora.

A troca entre formadores, tutores e cursistas alcançada nesse período certamente trouxe enriquecimento e novas ideias a todos os envolvidos, transformando concepções, modificando espaços escolares e favorecendo o processo de inclusão.

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma,

eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores (TARDIF, 2008, p. 53),

Em tempos de pandemia, nós professores tivemos que adequar os meios pedagógicos para atender os novos desafios que se apresentaram. Não bastava só colaborar com os colegas, a organização da prática, pois a sala de aula mudou radicalmente, e muitos ficaram à margem dela.

## Desenvolvimento

Ter passado por momentos na vida em que tivemos de vivenciar uma pandemia, pesou muito no psicológico e emocional de muitas pessoas, por diversos fatores. Até então só tínhamos ouvido falar sobre algo semelhante em estudos sobre tempos antigos.

Mas tivemos que encarar a realidade de que muitas escolas em nosso país não possuem suporte sequer para aulas presenciais. Como iríamos fazer os alunos aprenderem algo a distância?

A verdade foi ter que fazer a informação chegar ao aluno de qualquer forma; em minha prática diária tive que dar aula por aplicativo de mensagem, por áudio, por vídeo, aulas ao vivo e torcer para que meu aluno tivesse um sinal de internet, um celular, um *tablet* ou computador para que conseguisse ter acesso aos conteúdos, e, ao mesmo tempo, tive que fazer de tudo para que ninguém desistisse.

O amor à profissão fez com que muitos de nós conseguíssemos superar mais esse obstáculo e também fez com que as metodologias de acesso dessem um salto e ajudassem que a informação de fato chegasse a quem dela precisava. Do outro lado dessa linha, nós temos que acompanhar essas metodolo-

gias para estarmos capacitados a atender nossos alunos da forma que necessitam. Estou bem grata por ter passado por mais esse obstáculo e me sentir agora mais preparada, pois essa capacitação EAD também chegou a mim.

Participar das Tertúlias foi de grande importância no enriquecimento da minha prática docente. Os conhecimentos adquiridos corroboraram minha percepção de quanto a prática reflexiva do professor é essencial para a efetiva aprendizagem não somente de alunos com necessidades especiais, mas de alunos em geral. Perceber que a escola é um universo de potencialidades e singularidades que exige dedicação e reflexão constante é, ou deveria ser, um “mantra” para todos os envolvidos no processo pedagógico.

A utilização de recursos que contribuam não somente para a parte instrucional, mas também para o desenvolvimento cognitivo dos nossos educandos é de suma importância para que estes encontrem efetividade na sua vida escolar. O curso, além de ensinar outras possibilidades de materiais a serem implementados na nossa prática docente, também foi muito enriquecedor com o compartilhamento de vivências de colegas de outros estados. Por causa do panorama atípico com que nos deparamos em decorrência da pandemia, surgiu a necessidade da busca de recursos /conhecimentos considerando a proposta do modelo híbrido. Eu já costumava usar a ludicidade como coadjuvante nas minhas aulas, mas a utilização de recursos tecnológicos abriu um leque de possibilidades. Por exemplo, o uso da ferramenta *Wordwall* e arquivos de áudio e vídeo do *WhatsApp* e *Padlet* foram bastante atrativos, e os retornos foram consideravelmente positivos. Além disso, a proposta de produção de materiais concretos como jogos de memória, origami e maquetes (entre outros) foi da mesma forma motivadora para os alunos.

Ter a oportunidade de participar de uma formação a partir das Tertúlias nos fez perceber que ainda existem muitas mudanças a ocorrer; o espaço físico ainda precisa ser mais in-

clusivo, com maiores recursos e principalmente formações na área para os professores, mas o que se percebe é um avanço no que diz respeito à inclusão nas escolas.

No entanto, a acessibilidade atitudinal é uma barreira que vem sendo vencida, principalmente entre as crianças que vivenciam a inclusão e entre nós professores que temos a oportunidade de participar de formações continuadas, como as tertúlias.

Participar do Curso de Extensão “Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”, enquanto professora e irmã de uma pessoa com deficiência, foi muito importante e enriquecedor. Pois refletimos sobre a qualidade do ensino que ofertamos aos nossos alunos com deficiência e alunos com transtorno (TEA). Entendemos que é de extrema importância incluir o aluno e, para que isso ocorra, não se faz necessário um laudo. Além disso, entendemos que a nossa capacitação e atualização é essencial para a aprendizagem do nosso aluno. Ou seja, é necessário reinventar-se e fazer da diversidade de alunos com deficiência em sala de aula um estímulo. O curso nos fez refletir sobre as barreiras que encontramos no dia a dia e nos incentivou a pensar de que forma podemos desconstruí-las. Pois a acessibilidade não é só questão de espaço, mas de todo o entorno. Ressalto que, no curso, aprendemos sobre a acessibilidade no meio digital, através do uso de aplicativos leitores de texto e dicas para criar *slides* pensando em alunos com baixa visão, etc. São ferramentas que facilitam muito a nossa prática, e pequenos detalhes que fazem toda a diferença e abrem infinitas possibilidades.

O trabalho da escola e dos professores deve pautar uma prática educativa baseada numa proposta pedagógica inclusiva, que promova o diálogo, invista em formação docente, com flexibilização do currículo e ações de pertencimento. As pessoas com deficiência têm tempos diferentes de aprendizagem, sendo necessária uma adaptação curricular, obrigação da escola como um todo, pensando no que é importante para a vida

do aluno. Conhecer o aluno e suas principais necessidades é fundamental para realizar um trabalho pedagógico qualificado e específico para cada sujeito. A escola e os professores devem realizar um trabalho pedagógico que vise a garantir autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da população com deficiência, principalmente com tarefas rotineiras.

As práticas pedagógicas apresentadas foram aplicadas com os objetivos de garantir a equidade, ação, inclusão do aluno João nas atividades da turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal e promover o protagonismo do aluno nas atividades propostas; assegurar ao João o direito de participar das atividades propostas na escola; desenvolver todas as áreas do conhecimento e os objetos do conhecimento, previstos para o aluno no trimestre, através do lúdico e da criatividade, valendo-se da metodologia pesquisa-ação onde os métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade, a precisão no estudo dos fatos sociais e aplicabilidade das técnicas, com o intuito de possibilitar a apropriação do conhecimento (GIL, 2008).

Ao realizar estudos participando como cursista do curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas, no ano de 2020, comecei uma caminhada acerca do conhecimento sobre DUA (Desenho Universal para a aprendizagem) que assume objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino visando a satisfazer as necessidades de aprendizagem da turma. Assim, o olhar pedagógico para questões de envolvimento da turma toda nas propostas pedagógicas tornou-se mais sensível.

Valendo-se dos estudos acerca dos recursos acessíveis proporcionados pelos dois cursos de extensão promovidos pela Unipampa, estabeleceu-se uma proposta baseada nos princípios do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem). Cons-

truiu-se um planejamento seguindo uma sequência didática com base num livro de literatura infantil e em recursos acessíveis aplicados em outubro de 2021.

A professora que traz o relato é docente titular de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS. Na turma há dois alunos com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém apenas um aluno está frequentando as aulas no modelo de ensino híbrido, estabelecido pela mantenedora. João (nome fictício) não está alfabetizado e apresenta uma fala bem difícil de compreender. Em muitas ocasiões, João utiliza-se de mímicas para expressar o que deseja falar. Porém, em alguns casos, não é possível compreendê-lo, frustrando o aluno.

Trabalhou-se durante duas semanas uma sequência didática baseada no livro “O grande rabanete” de Tatiana Belinky. A história deste livro é de acumulação. Este tipo de história utiliza um recurso muito interessante – a acumulação – que favorece a compreensão e a memorização do texto pelos alunos, permitindo uma autonomia na leitura. As histórias com acumulação apresentam um evento desencadeador da narrativa, que a partir daí é contada de maneira repetitiva: a mesma ação é realizada por diversos personagens, e a repetição de um mesmo acontecimento se dá por acumulação: aparece um personagem, que não consegue resolver a questão levantada pela história, surge outro, que também não consegue, e assim sucessivamente. Esta estrutura facilita a antecipação, pelas crianças, do que virá, tornando mais fáceis a leitura e a retenção da história.

A proposta pedagógica elaborada apresenta elementos do DUA. O Desenho Universal para Aprendizagem é um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir o maior número possível de alunos, universalizando, portanto, a construção do conhecimento. Destaca-se um princípio do DUA: I – Múltiplos meios de envolvi-

mento: Por meio das redes afetivas, deve-se pensar diferentes formas de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem. Isto pode acontecer através de desafios e motivação, demonstrando o porquê da aprendizagem. Neste princípio, leva-se em consideração o contexto social e econômico em que o aluno está (ZERBATO; MENDES, 2018; PRAIS; ROSA, 2016).

Para que isso pudesse acontecer, as atividades, direcionadas aos alunos, foram planejadas e formatadas promovendo a motivação, a busca e a agregação dessas novas informações no repertório deles. Usando a criatividade, elaborou-se uma horta artística com o rabanete plantado (todo confeccionado em papelão e esponja), fazendo uso de um recurso artístico. Utilizando um recurso do Google (*Jamboard*) criou-se uma roleta. O *Jamboard* é uma ferramenta Google de acesso grátis que funciona como um quadro branco na nuvem. Tudo o que se escreve ali pode ser compartilhado com as pessoas e poderá ser acessado a qualquer momento. O mecanismo da roleta, no *Jamboard*, sorteia o nome do aluno e o personagem que ele vai encenar durante a atividade. Após a aplicação deste processo, realizou-se a leitura do livro físico utilizando-se da mostra das imagens deste livro (projetando-as no quadro branco da sala de aula) através do projetor. Ao ler parte da história, o aluno representava a cena, numa ordem específica.

Conforme solicitado numa das tarefas do curso de extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, o grupo de cursistas foi desafiado, pela professora formadora e incentivado pela tutora da turma “Determinação” a aplicar um recurso acessível com seus alunos. Um dos recursos disponibilizados, pela professora formadora, denominado Matraquinha chamou a atenção para o possível uso com o aluno diagnosticado com TEA e com dificuldades na fala. Matraquinha é um aplicativo de comunicação alternativa para ajudar crianças e adolescentes com autismo (TEA) ou que apresentem prejuízo na fala a transmitirem seus desejos, emoções e necessidades. Com a utilização deste aplicativo, a crian-

ça poderá se comunicar através de cartões que, ao serem clicados, fazem com que uma voz reproduza o que a criança deseja transmitir. Baixou-se o aplicativo no celular pessoal da professora e mostrou-se ao aluno João realizando uma fala incentivadora e motivacional reforçando que o aplicativo servia para melhorar a comunicação entre todos. Inicialmente mostrou-se o aplicativo. O aluno clicou em todas as figuras para saber seu significado. Fez isso algumas vezes. Depois, explicou-se novamente a funcionalidade do aplicativo, e o aluno conseguiu utilizá-lo de acordo com a necessidade.

Ao realizar-se uma ação pedagógica envolvendo uma leitura participativa, proporcionou-se que João assumisse o papel de leitor experimentando uma maneira diferente de ler um texto, com o auxílio do aplicativo. Com o apoio da memorização do texto e do aplicativo, ele foi dizendo as palavras que queria para recontar a história aos colegas. Percebeu-se a felicidade do João e um sentimento de pertencimento ao grupo, uma vez que ele conseguiu participar da contação da história por dois motivos: a efetiva participação do aluno na atividade e por se comunicar de maneira compreensível a todos, através do aplicativo, já que a turma está alfabetizada e João está em processo de alfabetização. O professor deve atuar para a implantação de uma Educação Especial mais humanizadora que seja de fato inclusiva, como também ressignificar as práticas educativas de maneira que possa estabelecer e promover práticas pedagógicas significativas e transformadoras levando em conta o sujeito na sua singularidade.

Segundo Libâneo (2012), o levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar uma atividade, os indícios de progresso ou deficiências detectadas na assimilação de conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e o encaminhamento do trabalho docente para a direção correta.

O planejamento é chave do trabalho pedagógico. Significa o ato ou efeito de planejar, criar um plano para otimizar o alcance de um determinado objetivo. O planejamento é o ato

de perceber o estado atual, definir o objetivo e a meta, realizar uma análise da situação atual e seus influenciadores, traçar um plano de ação, fazer as verificações, os ajustes necessários e continuar o ciclo com foco na aprendizagem de todos. Segundo os autores Prais e Rosa (2016, p. 170),

O planejamento é uma ação consciente e sistematizada que visa por um lado o ensinar (professor) e do outro o aprender (aluno). Nesse sentido, faz parte da docência e articula o que, para que e como ensinar, além de definir para quem e com o que ensinar [...].

O planejamento é indispensável para o êxito da execução de quaisquer práticas dentro da escola.

### **A educação para todos**

O olhar sensível deve ser para todos os alunos. As diferenças existem em todos os espaços e lugares, porém não podem ser permitidos mecanismos de discriminação de qualquer sujeito. A inclusão passa a ser um direito de todos. Faz-se necessária mudança de concepções e paradigmas pautados em ações positivas, no diálogo, na sensibilidade, na construção da autonomia, da criatividade, entre outros. De acordo com Mantoan (2003, p. 24),

[...] a inclusão não atinge apenas alunos com deficiência e aqueles que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral; dessa forma, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional.

A sociedade e o mundo atual pedem uma escola viva e ativa que traga à luz do conhecimento uma pedagogia sensível às diferenças com vista a ações integradoras que envolvam todos os alunos nas propostas pedagógicas. O protagonismo do professor no seu fazer pedagógico e o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem tornam-se fundamentais para a (re)construção desta escola pulsante onde todos aprendem.

Para que esta ação educacional sensível e humanizadora seja possível, a formação continuada e permanente de professores é de vital importância. Na abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas, Smole, (1999, p. 15) salienta que

O grande valor da teoria das inteligências múltiplas reside na introdução de critérios de análise que os pesquisadores podem usar para debater o conceito de inteligência. Recentemente, Gardner apresentou uma oitava inteligência, a naturalista, relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente. Alguém que é sensível ao mundo natural, como por exemplo um jardineiro, um fazendeiro ou um paisagista, possui essa inteligência bem-desenvolvida. A formação continuada do(a) professor(a) proporciona a ação-reflexão-ação.

Para finalizar, acreditamos que o que nos fez chegar até aqui foi a palavra que dá título ao nosso grupo: “DETERMINAÇÃO”. Pois as trocas ocorridas em cada um dos encontros que tivemos nos incentivou a continuar refletindo e agindo diante do desafio que é lutar atualmente pela inclusão.

## Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 53.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34. reimp. São Paulo: Cortez, 2012.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividade pedagógicas para inclusão, 2016, p. 166-182, v. 18, nº 2, **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste** – Câmpus de Foz de Iguaçu.
- SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80 p.; 16 cm. Cadernos da TV Escola. Inteligências Múltiplas.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O**

**offício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Trad.: Lucy de Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2):147-155, 2018.

Foto do recurso didático acessível utilizado nesta prática



## Dados das autoras e dos autores



Albéres Ferreira Siqueira Lemos

alberesfsl@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: EMEF Fundação Bidart, Bagé, RS.

Formação: Pedagogia, especialização em Psicopedagogia.



Alessandra Santos Nunes

alessandra.nunes35@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: EMEF Walquise Viana da Silveira.

Formação: Mestranda do curso de Educação da UFT (Universidade Federal do Tocantins).



Alessandro Lopes Pires

alessandrolpires@gmail.com

Formação: Licenciado em Educação do Campo pela UFPEL. Pós-graduado em Educação Especial e pós-graduado em Neuropsicopedagogia.



Alezandra Lima Nery Messias

alezandramessias@gmail.com

Formação: Graduação Pedagogia Educação Infantil, Especialização em Ludo Pedagogia Leitura e Literatura e mestrado em Educação.



Ana Caroline Soares

anacaroline01soares@gmail.com

Formação: Graduação em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, Especialização em Alfabetização Teoria e Práxis.



**Angela Cristina da Rosa Novack**

**angelacoorte2015@gmail.com**

**Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: SCHA – Sociedade Comunitária Herófilo de Azambuja – El Pequeno Príncipe.**

**Formação: Licenciatura em Ed. Física pela Faculdade Anhanguera de Pelotas-RS; Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva pela Censupeg – Porto Alegre-RS; Especialização em Ludicidade e Desenvolvimento Criativo de pessoas pela Transludos – Unyahna Salvador-BA.**



**Aurea Caçapietra Zorzella**

**aurea.cz20@gmail.com / aurea.cz@hotmail.com**

**Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.I. ARCO-ÍRIS.**

**Formação: Pedagogia (URCAMP), Especialização em Gestão Escolar (UFRGS), Mídias na Educação(UFSM) e Atendimento Educacional Especializado (UFSM).**



**Bárbara Alves Branco Machado**

**balvesmachado56@gmail.com**

**Formação: Licenciada em Letras (Unipampa), especialista em Educação e Diversidade Cultural (Unipampa) e mestra em Ensino (Unipampa).**

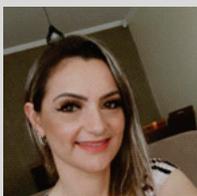


**Caren Melissa Santos dos Santos**

**caren.melissa@gmail.com**

**Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Prefeitura de Capão da Canoa.**

**Formação: Educação Especial – Pós-Graduação em Psicopedagogia.**



**Caroline Araújo Larrañaga de Matos**

**carolinelivra@gmail.com**

**Formação: Graduação em Letras, Especialização em Mídias na Educação, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.**



Cátia Cilene Saraiva Averó

catiaavero@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: EMEI Professor Análio.

Formação: Tecnóloga em Agropecuária e Pedagogia, Especialização Ensino de Ciências; Tecnologia da Informação e Comunicação; Educação Infantil. Mestrado em Ensino de Ciências.



Cibele Souza de Oliveira

ciblesouza@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: GE Najla Carone Guedert.

Formação Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Educação Especialização.



Cíntia Rochele Alves de Oliveira

cintiarochele@gmail.com

Formação: Mestrado acadêmico em Ensino.



Claudete da Silva Lima Martins

Professora na Universidade Federal do Pampa – Unipampa, atuando no Câmpus Bagé como docente dos cursos de Licenciatura e de pós-graduação stricto sensu no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Licenciada em Pedagogia, com especializações na área da Educação Especial (URCAMP-UFSM), mestrado e doutorado na área da Educação (UFPEL). Atualmente, é coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica na Unipampa. Vice-líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membra do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Minuano. Foi orientadora educacional, gestora, supervisora e professora efetiva nas redes municipal e estadual de ensino de Bagé/RS. Tem experiência na área da educação, atuando e investigando temas vinculados a formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas.

Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6268846689825329>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9221-6065>

E-mail: [claudetemartins@unipampa.edu.br](mailto:claudetemartins@unipampa.edu.br)



**Cláudia de Sá Oliveira**

axzix@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Escola Municipal Manoel Nascimento Neto.

Formação: Especialização em Educação Especial.



**Claudia dos Santos Moreira**

claudiamoreira0209@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Colégio Emílio Zuneda.

Formação: Letras – Língua Portuguesa e Inglesa, Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Neurociência aplicada à Educação, Gestão Escolar e Mestrado em Ensino de Línguas.



**Claudia Escalante Medeiros**

cacaescalante@gmail.com

Formação: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Pedagogia, Especialização em Educação-Aspectos Legais e Metodológicos; Especialização em Ensino de Ciência e Tecnologia-Ênfase em Ensino de Química e Física; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar; Pós-graduanda em Neurociências; Mestre em Ensino de Ciências e Matemática; Doutora em Educação.



**Clenise Oliveira dos Santos**

Clenisedossantos@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Luiz Mercio Teixeira.

Formação: Letras – Português e Literatura Portuguesa.



**Cristiane Salazart Messa**

c-messa@hotmail.com

Formação: Graduação em Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado.



Dacilene da Silva Santos Lima

dacilenel097@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Secretaria Municipal de Educação de Pilão Arcado.

Formação: Graduada em Letras com habilitação em Literatura de Língua Portuguesa ano 2008.



Débora Barros de Moraes (Tutora)

decamoraes@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: 13ª Coordenadoria Regional de Educação.

Formação: Graduação: Educação Física; Arquitetura e Urbanismo; e Especialização: Psicomotricidade.



Débora Tatiane Costa Rosa Maia

deboyrosa@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Téo Vaz OBINO.

Formação: Mestra no Ensino de Línguas.



Danielle Costa da Silva

danielledp23@gmail.com

Formação: Formada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa, atualmente cursando a Especialização e aluna Especial no Mestrado.



Ednilson Fernando Catarina

pedagogia.ifc@gmail.com

Formação: Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Mestrando em Ciências Naturais e Matemática.



Edlani Martins Gonçalves  
edlanigoncalves@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: EMEI José Lins do Rego.  
Formação: Graduada em Pedagogia, UCPEL



Edson Flávio da Silva  
edsonflavio86@gmail.com  
Formação: Pedagogia e Letras-Libras e Especialista Libras como L1.



Eduarda Schneider da Silva  
eduardaschneiderdasilva26@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Unipampa.  
Formação: Graduação Letras – Inglês/Português e respectivas literaturas; Mestrado em Ensino de Línguas.



Edvanilson Santos de Oliveira  
edvanilsom@gmail.com  
Formação: Doutorando em Educação Matemática.



Egidinalda Soares da Rocha Sarmiento  
egidinalda@yahoo.com.br / egidinalda@gmail.com  
Formação: Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva; Psicopedagogia.



Eliane Maria dos Santos Lima  
elianelima402@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Rede Municipal de Pombos-PE  
Formação: Língua Brasileira de Sinais.



Elisangela Rodrigues Vargas  
vargaselisangela16@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Duque de Caxias, Dom Pedrito.  
Formação: Graduação em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar; Especialização 1: Docência Superior; Especialização 2: Libras e educação para surdos.



Eliziane Limongi da Silva  
limongieliziane@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Instituto Laura Vicuña – ILV.  
Formação: Graduação Pedagogia e Especialização Educação Bi/Multilíngue.



Emanuelle Aguiar de Araujo  
manuaguiar61@gmail.com  
Formação: Tecnólogo em Recursos Humanos pela Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR; Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Paraná Setor Litoral – UFPR Litoral.



Eva Loreni de Andrade de Barros  
evaandrade2106@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Olavo Bilac.  
Formação: Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Orientação Educacional.



Fabiana Soares Jahn  
faysoa.jahn@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.E.E.F. Itaúba.  
Formação: Graduação em Letras Português e Inglês, Pedagogia e Educação Especial, Especializada em Educação Inclusiva e Educação Especial, em Metodologia da Língua Inglesa, em Supervisão e Orientação Escolar, em Educação

Inclusiva com ênfase em deficiência Intelectual, deficiência física e psicomotora, em Neuropsicopedagogia clínica e institucional, em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Surdez e Libras.



Fernanda de Lima Pinheiro

fernandapinhoero.flp@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Universidade Federal do Pampa – Unipampa Câmpus Bagé.

Formação: Licenciada em Ciências da Natureza na Unipampa câmpus Uruguiana. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unipampa Câmpus Bagé.



Fernanda Silva de Oliveira

nanda000713@gmail.com

Formação: Ensino Médio na Modalidade Normal (Curso Normal), cursando Licenciatura em Pedagogia.



Gilvana Coelho Penedo

gilvana.penedo@gmail.com

Formação: Física – Licenciatura, especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Física.



Giovana Bittencourt Falkenback Picolo

gigifalken@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.E.E.M. São Paulo de Tarso.

Formação: Graduada em Letras, especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.



Giseli Bignardi

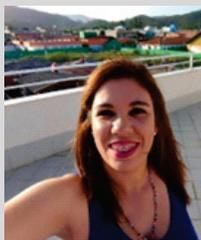
gbig05080911@gmail.com



Igor Martins de Oliveira

igordeoliveirabage@gmail.com

Formação: Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha – Bagé/RS.



Ingrid Andrade Nunes

ingrid.a.nunes@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: CME – BAGÉ/RS – Conselho Municipal de Educação de Bagé.

Formação: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco.



Iracema Barbosa Pinheiro

iracemapinheiro707@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Rede Municipal de Ensino de Bagé.

Formação: Graduação em Letras Português, Espanhol e respectivas literaturas; e Especialização em Língua Portuguesa e Educação Especial e Práticas Inclusivas.



Janesmare Ferreira dos Reis

professorajanesmare@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Escola Municipal Jardim das Margaridas.

Formação: Pedagoga (UFBA), Especialização em Educação de Jovens e Adultos(UNEB), Especialização em Educação

Especial e Inclusiva (Cândido Mendes) Especialização em Libras (FAVINE,) Mestranda em Educação (FUNIBER/UNIMIX).



Janete de Azeredo (coautora)

janeteeciaa@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Roberto Madureira Burns, professora.

Formação: Graduada em Letras, habilitação Língua Espanhola e respectivas Literaturas, pós-graduada em Psicopedagogia-Institucional e Clínica, e Produção de materiais di-

dáticos para a diversidade – Mídias direcionadas para EAD, cursando Neuropsicopedagogia.



Jaqueline Rosa da Silva

silvarosa1625@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Unipampa.

Formação: Graduada em Letras com Especialização em Língua Espanhola; Graduada em Pedagogia.



**Karla Valéria da Costa Rodriguez**  
karla.valeria.costa.rodriguez@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.B. Alcy Vargas Cheuiche.  
Formação: Pedagogia (UNOPAR); Pós-Graduação: Especialização em Gestão Educacional (UFSM).



**Kristina Desirée Azevedo Ferreira**  
kristinadesireeufpr@gmail.com  
Formação: Pedagoga UFPR, Especialista em Educação Inclusiva UFMS, Mestranda em Educação UFPR.



**Ligia Bilac Miranda**  
ligiabilac1@gmail.com  
Formação: Pós-graduada em Coordenação Pedagógica UFS-Car e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional FAETEC.



**Lilia Jurema Monteiro Masson**  
massonlilia28@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Conselho Municipal de Bagé (CME).  
Formação: Graduada em Pedagogia e Orientação Educacional, Especialização em Educação Especial e Supervisão Educacional, Mestrado em Educação Tutora da Turma Resiliência.



**Lorena Garces Silva**  
garceslorenasilva@gmail.com  
Formação: Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa Câmpus Dom Pedrito, atualmente mestranda do Mestrado em Ensino da Unipampa Câmpus Bagé.



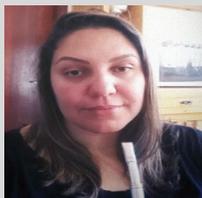
**Luciana Galho Ruas Pereira**  
ligrpe@hotmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado Dr. Luiz Pereira Lima Formação Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.



**Luciana Moraes Soares**

lucianamoraess@hotmail.com

Formação: Mestranda em Educação UDE, Licenci. Artes Visuais.



**Luciane Cezar Lopes**

lucianecezarlopes81@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Dornelles Vargas CIEPE.

Formação: Licenciatura em Letras Português e Literatura Portuguesa.



**Magda Cristina Schulz**

libras.magdaschulz@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Santa Ros de Lima e E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima.

Formação: Arte Educação; Especialização em Docência, Tradução e Interpretação em Libras; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial; Neuropsicopedagogia Institucional; Capacitação em Deficiência Intelectual; e Capacitação em Autismo.



**Márcia Duarte Carvalho**

marciaduacarv@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.I. Professora Marianinha Lopes.

Formação: Magistério (cursando o 3º ano) e Bacharel em Psicopedagogia Clínica e Institucional.



**Márcia Regina Rönnau**

marciaronnau@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Escola Estadual de Ensino Médio Edmar Fetter.

Formação: Graduação – Licenciatura em Educação Artística. Especializações: Pós-Graduação em Artes Visuais; Pós-Graduação em Gestão Escolar; e Pós-Graduação em AEE – Atendimento Educacional Especializado.



**Mari Regina Rocha Janke**  
maric.rocha@yahoo.com.br

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Instituto Estadual de Educação Ponche Verde (I.E.E. PONCHE VERDE).  
Formação: Mestre em Ensino pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSUL Pelotas – Câmpus CAVG).



**Maria Augusta Hora da Silveira**  
gugahsilveira@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.E.E.F. 13 de Maio e E.M.E.B. Professora Carmen Regina Teixeira Baldino.  
Formação: Pedagogia Séries Iniciais e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica.



**Maria Daniela Tomás Tenório Alves**  
md.tenorio@gmail.com

Formação: Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia, Especialização em Docência para Ensino Superior; Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.



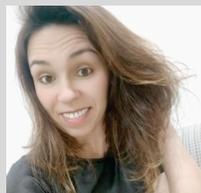
**Maria de Lourdes Breves da Silva**  
dilurde47@hotmail.co

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.E.E.M. Coronel Ciro Carvalho de Abreu.  
Formação: Pós-Graduação em Deficiência Visual.



**Mariângela Gonçalves Tessmann**  
mariangelatessmann@gmail.com

Formação: Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE).



**Maribel Rodrigues Leal**  
maribelrodriguesleal@gmail.com

Formação: Pedagogia (UFPEL) com Especialização em Educação Especial (UFC) e Neuropsicopedagogia Clínica (UCSH).



Mariléia Corrêa Camargo Rocha  
marileiacamargo2017@gmail.com  
Formação: cursando Letras Português Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – 8º Semestre.



Marilza Machado Barão Gallois  
marilzagallois@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Dr. Antenor Gonçalves Pereira/GETECO (Fundamental I).  
Formação: Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar.



Marina Cabreira Rocha de Moraes  
ninabelmoraes@yahoo.com.br  
Formação: Licenciatura em Letras, Especialização em Linguística Aplicada, Educação Inclusiva.



Maristela Santos de Oliveira  
maristelasantosoliveira9@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Professora de Inglês em uma escola pública e Professora de Espanhol em uma escola privada, em Florianópolis (SC).  
Formação: Letras Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Câmpus Bagé.



Mary Anny da Silva Machado Moraes  
marybage17@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: EMEI Odette Lazzare Corrêa – Candiota e E.M.E.F. Padre Edgar Aquino Rocha – Bagé.  
Formação: Graduação em Pedagogia; Graduação em Educação Especial; Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Educação e Diversidade cultural.



Michele Dias Pinto

micheleaaa@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: CM Galba Farias Pimentel/CM Maria Emília Cordeiro Pedrosa.

Formação: Especialização em Neuropsicopedagogia.



Mireille Mabel Machado Dworakowski

mabelletras@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: (tutora do curso).

Formação: Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.



Nara Rosane Machado de Oliveira

Policial Civil e Professora, com estudos direcionados às questões de direitos humanos, justiça social, inclusão social, educação e segurança pública. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa/RS, Especialista em Segurança Pública pela Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, Especialista em Educação e Diversidade Cultural e Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa e membro do Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade no Ensino Básico e Superior). Mãe do Alex e do André. Avó da Valentina e do Martin.



Nilda Clair de Souza Binn

binnnilda@gmail.com

Formação: Graduação em Pedagogia; Especialização em Supervisão Escolar; Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE; Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica; Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação; Psicopedagogia Institucional e Clínica.



Juliana Collares da Silva

psicojucollares@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.P. Dr. Antenor Gonçalves Pereira.

Formação: Psicologia.



Rosana Marcolina Santos Vitorino

rosana.msvit@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: CIEJA Francisco Hernani Alverne Facundo Leite.

Formação: Pedagoga pela Faculdade de São Bernardo do Campo em 2005, pós-graduada em Educação infantil e Cultura pelo Centro Universitário Assunção UNIFAI / 2015; pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual – pela Faculdade XV de Agosto/2017; pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica – pela Faculdade XV de Agosto/2019; pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela UNIP/ 2020; e cursando Autismo na Educação.



Ocezina Santiago Maria

ocezinasantiago@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.B. Benedito Alves de Queluz e E.M. Professora Hermínia Araki.

Formação: Licenciatura em Geografia (Universidade Norte do Paraná), Pedagoga (Universidade Cruzeiro do Sul), Neuropsicopedagoga (Faculdade de Venda Nova do Imigrante).



Odima Denise Lucas Pizzatto

deniselupizzatto@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: 13ª Coordenadoria Regional de Educação – Bagé/RS.

Formação: Graduação em Letras/Espanhol e Literaturas (UFSM). Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica Universidade Estácio de Sá. Curso de Extensão em Educação Fiscal pela Escola de Administração Fazendária (ESAF).



Patrícia Anselmo Zanotta

patricia.zanotta@riogrande.ifrs.edu.br

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS.

Formação: Engenheira Química, Graduada em Química Licenciatura, Mestre em Engenharia Química e Doutora em Educação em Ciências.



Patrícia Cesar Gonçalves Pereira

patygap84@yahoo.com.br

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Zulmira Cavalheiro Faustino. Formação: Mestre interdisciplinar em ciências humanas.



Patrícia de Fátima de Carvalho Silva Nazaré

patriciafnazare@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E. M. Maria de Lourdes Costa Coimbra.

Formação: Graduação Letras; Pós-Graduação em Psicopedagogia e Neuroeducação.



Raquel da Rocha Guterres

quelguterres@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Piratinino de Almeida e E.M.E.F Joaquim Assunção.

Formação: Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Alfabetização e Letramento, Gerontologia e Saúde Mental; e cursando Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.



Raquel Lopes Teixeira

raquellopesteixeira2@gmail.com

Formação: Graduada em Química, mestre em Ensino de Ciências. Graduada em Pedagogia e Gestão Ambiental.

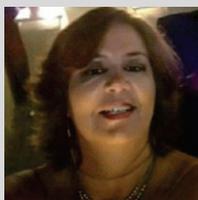


Raquélén Silveira Bonet

maestra.raquelen@gmail.com

Formação: Espanhol e Inglês e Especialista em Psicopedagogia Institucional.

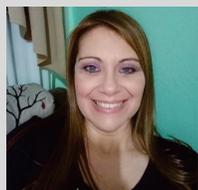
Formação: Professora da Rede Municipal de Pelotas.



Renata Spíndola Motta Castro  
renataspindola70@gmail.com  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M. Madre Benedita – Rio de Janeiro.  
Formação: Professora Especialista em Educação Inclusiva.



Ricardo Costa Brião  
janainaericardobage@gmail.com  
SUPERVISOR  
Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.E.E.M. Silveira Martins – e 13ª Coordenadoria Regional de Educação – Núcleo de Tecnologia Educacional.  
Formação: Licenciatura em Filosofia, Pedagogia, Química (concludente em 03/22) e Tecnologia em Agropecuária. Especialização: Ensino para a Diversidade e Neuropsicopedagogia. Mestrado: Mestrado Acadêmico em Ensino – MAE – Unipampa.



Rita Adriana Valério da Silva Martins  
ritadri9113@gmail.com  
Formação: Graduação em Pedagogia, Especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, Especialização em Educação Inclusiva (em andamento).



Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez  
Formação: Possui graduação em Ciências Biológicas, especialização em Psicopedagogia clínica e institucional, mestrado em Educação, doutorado em Educação e pós-doutorado em Estudos da Criança – modalidade Educação Especial, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Docente da Universidade Federal de Pelotas. Co-

ordenadora adjunta da especialização em Atendimento Educacional Especializado. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem e do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia. Desenvolve pesquisas na área de Neurociências, Necessidades Educativas Específicas, Desenvolvimento Humano, Cognição e Aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista, Ensino e Aprendizagem, Políticas públicas e de inclusão, Formação de Professores, Ensino de Ciências e Biologia.



Rodaika Andrielly Einhardt Vasques

daika.andrielly.20@live.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Colégio Franciscano Espírito Santo – CFES.

Formação: Graduanda em História e Pedagogia.



Roquelene Almeida de Jesus

adjesus.roque@gmail.com

Formação: Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério para Séries Iniciais, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.



Rosalina Rossales Garcia

rosarossales@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: EMEI Ivanir Dias. Formação: Graduação em Pedagogia habilitação em séries iniciais e educação infantil; Capacitação no Atendimento Educacional Especializado; Especialização em: Orientação Educacional; Psicopedagogia clínica e institucional; Neuropsicologia e dificuldades de Aprendizagem (em formação).



Rosane Ferreira Macêdo

rosafilinto2016@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Centro de Ensino Odolfo Medeiros – Caxias-MA.

Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia-Universidade Estadual do Piauí-UESPI; Licenciatura Plena em Educação Física – Universidade Estadual do Piauí – UESPI; pós-graduada em Supervisão Escolar – Universidade Estadual do Piauí-UESPI; pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais-Instituto Federal do Piauí – IFPI; pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado – AEE – Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME; e Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI – Universidade Estadual do Maranhão.



Rosângela Nunes Fagundes Fioravanti Carpes

rorefagundes@gmail.com

Formação: Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialização em Libras, Especialização em Educação Especial Inclusiva.



**Rose Mar Winkel**

**rosemarwinkel@gmail.com**

**Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Centro de Atendimento Educacional Dr. Luiz Pereira Lima.**

**Formação: Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.**



**Roseni Martins Florisbal**

**roseniflorisbal@gmail.com**

**Formação: Graduada em Pedagogia – Crianças, jovens e adultos, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado, Sociologia para o Ensino Médio, Neuropsicopedagogia, Gestão Educacional, Neuropsicopedagogia Clínica, cursando Supervisão Escolar.**



**Samara de Oliveira Pereira**

**samaraop@hotmail.com**

**Formação: Licenciada em Química e Mestranda no Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Ensino.**



**Samyra de Lourdes Stephan**

**samyrarastephan@gmail.com**

**Formação: Formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Especialização em Educação Tecnologia e Sociedade. Educadora no curso de Especialização pela UPRF Litoral do Paraná.**



**Sarita de Sant Anna Leandro**

**aee.ceit@gmail.com**

**Formação: Graduação em Pedagogia – UDESC; Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica.**



Saula Maria Marques Gomes  
saulamarquesgomes@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Professora desde 1982, aposentada na Rede Municipal e ativa na Rede Estadual.

Formação: Pedagogia e Letras, Especialista em Ensino Religioso, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia, Mestranda em Educação área das TICs.



Selenia Zunino Buchvaitz  
szbuchvaitz@yahoo.com.br

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: E.M.E.F. Alcides Maia.

Formação: Pedagogia, especializações: Gestão escolar, Orientação educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional, AEE, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.



Sylvania Gonçalves de Avila  
silvaniagavila@gmail.com

Formação: Pedagogia, Psicopedagogia e Esp. em Educação de Surdos.



Simôni Costa Monteiro Gervasio

Jornalista e pedagoga. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Mestre em Ensino (2019) pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e especialista em Educação e Diversidade Cultural (2017) e Linguagem e Docência (2014) pela mesma universidade. Dedicar-se a pesquisas relacionadas aos impressos pedagógicos históricos e seus processos de produção/escrita. Membro dos grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Professora voluntária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade Bagé, no curso de Pedagogia. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1781209696259968>



Solange Triunfo Kehl

soljufer@gmail.com

Formação: Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva, Educação, Pobreza e Desenvolvimento Social, Gestão de Processos Educativos na Perspectiva da Educação Inclusiva, Alternativas para uma nova Educação, Neuropsicopedagogia. Mestranda em Educação – formação de professores.



Suélen Marçal Silveira

su.marcal82@gmail.com

Formação: Graduada em Pedagogia – Graduada em Educação Física; Especialização em Educação especial, Psicopedagoga Clínica e Institucional; Neuropsicopedagoga Institucional; e cursando Pós-Graduação em Psicomotricidade.



Tainara Eunice Smeck Machado

tai\_smeck@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Secretaria Municipal da Educação – Guaratuba Paraná.

Formação: Graduação em Normal Superior, Graduação em Pedagogia, Especialização no curso de Educação para Inclusão da Diversidade Especial e Social, Especialização no Curso Transtorno do Espectro Autista TEA.



Taís Granato Nogueira

tais.granato.77@gmail.com

Formação: Licenciatura em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa.



Tatiana Brocardo de Castro

tatianabrocardo@gmail.com

Formação: Pedagogia com habilitação em orientação educacional, especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde, Mestre em Estudos Culturais em Educação.



Tenely Cristina Froehlich

tenely20@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

Formação: Graduação em Letras e Literaturas, especialista em Educação e Diversidade Cultural, mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino.



Thainá Pedroso Machado

machadothaina96@gmail.com

Formação: Licenciatura em Química, mestrado em Ensino.



Thayane Nascimento Freitas

thayanny\_freitas@hotmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e Universidade Estadual do Maranhão – UESPI.

Formação: Mestranda em Educação Especial e Inclusiva/PROFEI-UEMA; especialista em Educação Especial; especialista em Libras e docência do Ensino Superior; especialista em Gestão e Supervisão Escolar; graduada em Pedagogia e Letras-Libras.



Ticiane da Rosa Osório

ticianidp@gmail.com

Professora particular.

Formação: Mestrado em Ensino e Doutoranda em Educação em Ciências.



Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

uilltuiuti@gmail.com

Formação: Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa – Câmpus Dom Pedrito e mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa – Câmpus Bagé.



Vandilma Salvador Cabral

phvandilma@gmail.com

Escola na qual exerce a profissão: Escola Municipal Imaculada Conceição.

Formação: Pedagoga Especialista em Gestão Educacional e Neuropsicopedagogia.



Vera Lúcia dos Santos Belchor

veracurso72@gmail.com

Escola (ou instituição) na qual exerce a profissão: ETE Achilino de Santis – Professora AEE.

Formação: Pedagogia, Especialização em Educação Inclusiva.



Viviani Epifanio Machado Ferreira

viepifanio@gmail.com

Séries/anos e etapa da Educação Básica nas quais desenvolveu a(a) prática(s): Grupo “Crescer para Viver”.

Escola(s) ou instituição onde desenvolveu a prática, que é objeto do relato de experiência: Centro de Referência de Assistência Social – Dom Pedrito/RS.



Yuri Freitas Mastroiano

mastroianoy@gmail.com

Formação: Graduado em Química, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestrando em Engenharia e Ciências dos Alimentos.



Este livro foi produzido no âmbito do curso de extensão online "Produção de recursos acessíveis para estudantes com deficiência" (PRPAED) e traz as reflexões teórico-práticas realizadas entre tutores e cursistas das 25 turmas que compuseram o curso.

O curso integra as ações do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé/RS, com o objetivo de promover espaços formativos dialógicos que discutam e incentivem a construção de culturas, políticas e práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, aproximando educadores, docentes, discentes e pessoas com deficiência de diferentes instituições e em articulação entre a Unipampa e o Ministério da Educação.



ISBN 978-65-5974-136-6

