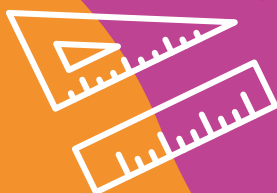


Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)



FACOS-UFSM

Metodologias ativas

na Educação Especial/Inclusiva

FACOS-UFSM



Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva

Santa Maria
FACOS-UFSM
2021



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das
organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

Vetores: freepik.com

M593 Metodologias ativas na educação especial/inclusiva [recurso eletrônico] / Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2021.
1 e-book

1. Educação especial – Metodologias ativas 2. Educação inclusiva – Metodologias ativas I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

ISBN: 978-65-5773-028-7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Comunicação

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
Rodrigo Stéfani Correa

FACOS - UFSM

DIRETORIA EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

EDITORA EXECUTIVA Sandra Depexe (UFSM)

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Paulo César Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)

ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)

Liliane Dutra Brignol (UFSM)

Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa- Instituto Politécnico de Leiria. Portugal.

Dra. Aleida Patricia Monteiro Furtado - Universidade de Cabo Verde-África.

Dra. Eliamar Godoi- Universidade Federal de Uberlândia (UFU). BRASIL.

Dra. Eliana Lucia Ferreira- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) UFJF BRASIL.

Dra. Elisa Lopes da Cruz Ferreira da Silva- Universidade de Cabo Verde. África.

Dr. Reinaldo dos Santos- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). BRASIL.

AUTORES



Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. ana.pavao@ufsm.br

id 0000-0002-9914-3700

<http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>



Ana Cristina Martinelli

Mestre. Professora da Rede Pública Municipal de Tenente Portela (RS) e Estadual do Rio Grande do Sul (RS). Br. pedagogaanacristina@gmail.com

id 0000-0002-5120-3866

<http://lattes.cnpq.br/8163126216154000>



Ana Paula Rodrigues Machado

Mestre. Professora da Rede Pública Municipal de São Pedro (RS). Br. anapaulaeducespecial@gmail.com

id 0000-0002-7419-1060

<http://lattes.cnpq.br/6223027167294760>



Ana Paula Loução Martins

Doutora. Professora do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal Pt. apmartins@ie.uminho.pt

id 0000-0002-2848-5754



Andre Zanki Cordenonsi

Doutor. Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. andre.cordenonsi@ufsm.br

id 0000-0002-1811-671X

<http://lattes.cnpq.br/4311327191424332>

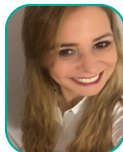


Andréa Tonini

Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. andrea.tonini@ufsm.br

id 0000-0002-2537-5189

<http://lattes.cnpq.br/5943535286789352>

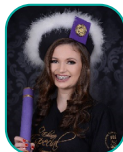


Ângela Balbina Neves Picada

Mestre. Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul (RS). Br. angelapicada@yahoo.com.br

id 0000-0002-7601-6186

<http://lattes.cnpq.br/9097507951023038>



Angélica Regina Schmengler

Mestre. Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria (RS). Br. angel_schmengler@hotmail.com

id 0000-0001-5183-2999

<http://lattes.cnpq.br/1182059201709083>

Bárbara Gai Zanini Panta

Especialista. Professora da Rede Pública Municipal de Santa Maria (RS) e Estadual do Rio Grande do Sul (RS). Br. bahzaninitics@gmail.com

id 0000-0003-2517-0391

<http://lattes.cnpq.br/0757412175053124>



Barbara Miszewski da Roza

Mestre. Pedagoga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre (RS). Br. profbarbararoza@gmail.com

id 0000-0002-9210-0409

<http://lattes.cnpq.br/2632290605414419>



Bibianna da Silva Ferrão

Especialista. Tradutora Intérprete de Libras do Instituto Federal Farroupilha. (RS). Br. bibisferrao@gmail.com

id 0000-0002-0497-0990

<http://lattes.cnpq.br/6642562651413759>



Bruna de Mattos Rodrigues

Acadêmica do Instituto Federal Farroupilha (RS). Br. brunademattos19@gmail.com

id 0000-0003-0288-624X

<http://lattes.cnpq.br/3902376606848828>



Carmen Rosane Segatto e Souza

Doutora. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. carmenrSouza@gmail.com

id 0000-0002-0122-4095

<http://lattes.cnpq.br/5905905676083009>



Cláudia Smaniotto Barin

Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). claudiabarin@ufsm.br

id 0000-0002-6549-5476

<http://lattes.cnpq.br/0832298305352059>



Claudia Rodrigues de Freitas

Pós-Doutora. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre (RS). Br. freitascrd@gmail.com

id 0000-0002-7105-8539

<http://lattes.cnpq.br/5266827280052272>



Damaris Casarotto

Mestre. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Santa Maria. (UFSM). Santa Maria (RS). Br. damaris.casarotto@ufsm.br

id 0000-0002-7969-0176

<http://lattes.cnpq.br/5261522709003839>





Elisane Maria Rampelotto
Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. elisane2007@gmail.com
id 0000-0002-4658-1109
<http://lattes.cnpq.br/0413860529042949>



Estela Mari S. Simões da Silva
Mestre. Professora do Instituto Federal Farroupilha. (RS). Br. estelasimoes89@gmail.com
id 0000-0002-7587-8286
<http://lattes.cnpq.br/6785791439482982>



Franciele Xhabiaras Grapiglia
Especialista.
Psicopedagoga Clínica.
frangrapiglia@yahoo.com.br
id 0000-0001-7430-8284
<http://lattes.cnpq.br/5864010109328696>



Grace Kelly Bilibio
Especialista. Tradutora Intérprete de Libras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. graced2@hotmail.com
id 0000-0001-7527-141X
<http://lattes.cnpq.br/2409948327367066>



Elvadir Guedes Guimarães
Mestre. Secretária executiva Executiva Bilingüe da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. dicagguima@gmail.com
id 0000-0002-7342-5881
<http://lattes.cnpq.br/4828022344481808>



Joelaini Martins dos Reis Brasil
Mestre. Tradutora Intérprete de Libras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. joelainii@gmail.com
id 0000-0003-0214-6989
<http://lattes.cnpq.br/1093151737212956>



Kássia Quadros Ferreira
Especialista
Psicopedagoga Clínica e Institucional
kassiaqf@gmail.com
id 0000-0003-3129-8324
<http://lattes.cnpq.br/8294460550682867>



Luis de Miranda Correia
Doutor - Catedrático da Universidade do Minho, Portugal
lmiranda@ie.uminho.pt
id 0000-0001-5861-5604

Felipe Amorim Fernandes

Pós-doutor. Professor do Instituto Federal Farroupilha.(RS). Br. felipe.fernandes@iffarroupilha.edu.br
id 0000-0003-3302-014X
<http://lattes.cnpq.br/092381164575981>



Gabriele Marchionatti Fontoura
Especialista.

gmffontoura@gmail.com
id 0000-0001-6294-585X
<http://lattes.cnpq.br/873312017035650>



Gisele Serafim
Educadora Especial.

giseleserafim23@gmail.com
id 0000-0002-8116-2348
<http://lattes.cnpq.br/2880812899494837>



Giliane Bernardi

Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. giliane.bernardi@ufsm.br
id 0000-0002-6568-8921
<http://lattes.cnpq.br/8988734339185408>



Jones Carlos Plate Machado

Mestre. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. jones.cpmachado@gmail.com
id 0000-0003-2798-3804
<http://lattes.cnpq.br/9387394600577468>



Lorena Inês Peterini Marquezan

Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br. lorenamarquezan@gmail.com
id 0000-0001-6672-2258
<http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>



Márcio dos Reis Cardoso

Mestre. Gerente de implantação do Projeto Educação Inclusiva e Chefe do Setor de Atendimento Educacional Especializado do Colégio Militar de Santa Maria-RS. Br. cardosomarciorc2@gmail.com
id 0000-0002-6061-2098
<http://lattes.cnpq.br/4021042926538961>



Marta Silva Gonçalves Patrão

Mestre. Professora da Universidade do Minho, Portugal. Pt. martasgp@gmail.com



**Mariane Carloto da Silva**

Mestre. Professora da rede municipal de educação de Santa Maria (RS). Br.
 mariane.carloto@gmail.com

0000-0001-5065-975X

<http://lattes.cnpq.br/5965410688998347>

**Paula Marisa Fortunato Vaz**

Doutora. Professora do Centro de Investigação em Educação Básica, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.Pt.
 paulavaz@ipb.pt

0000-0001-7678-6781

**Renata Cecilia Estormovski**

Especialista. Professora e coordenadora pedagógica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul (RS). Br.

renataestormovski@gmail.com

0000-0001-5714-8928

<http://lattes.cnpq.br/5288825069833281>

**Rebeca Sasso Laureano**

Mestre. Professora da Rede Privada de Ensino.Santa Maria (RS). Br.

rebeca.sasso@gmail.com

0000-0003-1794-1803

<http://lattes.cnpq.br/9418588528252654>

**Sabrina Copetti da Costa**

Pedagoga.

copettidacostasabrina@gmail.com

0000-0002-1057-4425

<http://lattes.cnpq.br/7383071033506332>

**Silvia Maria de Oliveira Pavão**

Pós-doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS). Br.
 silviamariapavao@gmail.com

0000-0002-5365-0280

<http://lattes.cnpq.br/6934897603622261>

**Ronise Venturini Medeiros**

Mestre. Professora da rede municipal de educação de São Sepé (RS). Br.
 roniseventurini@gmail.com

0000-0003-3407-2347

<http://lattes.cnpq.br/8845370447734747>

**Rosimar S. Siqueira Esquinsani**

Pós- doutora. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF) Passo Fundo (RS) Br.

rosimaresquinsani@upf.br

0000-0002-6918-2899

<http://lattes.cnpq.br/9661213429808142>

**Simone Zanatta Guerra**

Especialista.

121094@upf.br

0000-0002-2616-7613

<http://lattes.cnpq.br/3437622750079917>

**Taise Gomes dos Santos C**

Mestre. Tradutora Intérprete de Libras da Universidade Federal do Pampa (RS).Br.

taisegomes25@gmail.com

0000-0003-1249-5082

<http://lattes.cnpq.br/1496128485471754>

**Valeska M. Fortes de Oliveira**

Pós-doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria. (UFSM). Santa Maria (RS). Br.

vfortesdeoliveira@gmail.com

0000-0002-8295-1007

<http://lattes.cnpq.br/3628223248832085>

**Tania Micheline Miorando**

Doutora. Professora da Universidade Federal de Santa Maria. (UFSM). Santa Maria (RS). Br.

tmiorando@gmail.com

0000-0003-2934-5478

<http://lattes.cnpq.br/9841271812140730>

SUMÁRIO

PREFÁCIO

14

Capítulo

01

Metodologias ativas na educação inclusiva:

diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Estela Mari Santos Simões da Silva;
Simone Zanatta Guerra

17

Capítulo

02

Atendimento Educacional Especializado e os Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior das Universidades Federais

Barbara Miszewski da Roza; Claudia Rodrigues de Freitas

35

Capítulo

03

Metodologias ativas em apoio à aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em tempos de pandemia

Márcio dos Reis Cardoso; Jones Carlos Plate Machado

57

Capítulo

04

Cultura *maker* no Atendimento Educacional Especializado

Ângela Balbina Neves Picada; Bárbara Gai Zanini Panta;
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

75

Capítulo

05

Família e escola:

contextos sociais necessários para uma educação ativa

Kássia Quadros Ferreira; Carmen Rosane Segatto e Souza;
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

95

Capítulo

06

As metodologias ativas para promoção do ensino de ciências: o lúdico como metodologia de ensino

Bruna de Mattos Rodrigues; Felipe Amorim Fernandes

115

Capítulo

07

Dislexia:

reflexões sobre o uso de metodologias ativas

Gabriele Marchionatti Fontoura; Grace Kelly Mendes

135

Capítulo

08

Movimentos instituintes na escola:

uma experiência com o cinema e a audiodescrição na educação inclusiva

Tania Micheline Miorando; Sabrina Copetti da Costa; Valeska Fortes de Oliveira

153

Capítulo

09

A operacionalização do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) no atendimento a alunos com dislexia

Andréa Tonini; Luis de Miranda Correia; Ana Paula Loução Martins

169

Capítulo

10

Metodologias ativas: um avanço significativo nos processos educacionais e a preocupação de um modismo diante do desconhecido

Franciele Xhabiaras Grapiglia; Carmen Rosane Segatto e Souza; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

193

Capítulo

11

Músicas infantis como metodologia ativa para o aprendizado da libras por crianças ouvintes

Bibianna da Silva Ferrão; Elisane Maria Rampelotto

207

Capítulo

12

Monitorização-com-base-no-curriculo:

tomada de decisão sobre o progresso na aprendizagem da leitura

Ana Paula Loução Martins; Paula Marisa Fortunato Vaz; Marta Silva Gonçalves Patrão

229

Capítulo

13

As "folhinhas" e a pseudoinclusão: as metodologias ativas como promotoras de adaptações curriculares inclusivas

Renata Cecilia Estormovski

253

Capítulo

14

O enriquecimento curricular para toda a escola:

um olhar a partir das metodologias ativas

Ronise Venturini Medeiros; Angélica Regina; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

269

Capítulo

15

Revisitando as potencialidades das metodologias ativas, vivenciadas no curso de educação especial na modalidade a distância

Lorena Inês Peterini Marquezan; Taise Gomes dos Santos Cá

285

Capítulo

16

Metodologias ativas aplicadas aos estudos de um grupo de pesquisa: tecendo relações entre teoria e prática

Ângela Neves Picada; Angélica Regina Schmengler;
Mariane Carloto da Silva; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

301

Capítulo

17

Atuação dos tradutores intérpretes e a integração das metodologias ativas no ensino superior

Joelaini Martins dos Reis Brasil; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

317

Capítulo

18

Metodologias ativas no atípico período da pandemia: necessidades e possibilidades no âmbito do ensino remoto

Damaris Casarotto; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

335

Capítulo

19

A utilização de aplicativo para alfabetização como estímulo à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na educação infantil

Gisele Serafim; Ana Cláudia Oliveira Pavão

359

Capítulo

20

Sala de aula invertida: uso do Google Classroom em uma disciplina de artes

Ana P. Rodrigues Machado, Ana C. Martinelli, Elvandır G. Guimarães, Rebeca S. Laureano, Ana C. O. Pavão, Giliane Bernardi, Andre Z. Cordenonsi, Cláudia S. Barin

379

PREFÁCIO

A obra “Metodologias Ativas na Educação” apresenta experiências de práticas de ensino envolvendo metodologias ativas de aprendizagem, cujo intuito principal é auxiliar professores que atuam em Escolas Inclusivas e Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, entende-se por Metodologias Ativas as “(...) estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada” (BACICH e MORAN,2018, p. 32).

Assim, o livro em tela se consolida como um espaço de reflexividade crítica para a pesquisa brasileira que relaciona Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Especial/Inclusiva e Metodologias Ativas. Salienta-se a extraordinária organização de duas pesquisadoras (Ana Cláudia Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão) referências na área, que contribuem para formação de redes no cenário nacional e internacional. Também, vale ressaltar, a qualidade dos pesquisadores e educadores que contribuem para a construção da presente obra. São profissionais de diferentes estados da federação, bem como de Portugal que, formando redes colaborativas, produzem conhecimento crítico com sólidas abordagens. Neste e-book, são apresentadas temáticas notadamente atuais e relevantes que se configuram como ferramental necessário para o aprofundamento na temática.

Os capítulos expostos foram direcionados, principalmente, para as seguintes tônicas: Metodologias Ativas, Compensação, Plasticidade Cerebral, Atendimento Educacional Especializado, Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior, Enriquecimento Curricular, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Cultura Maker no Atendimento Educacional Especializado, Família e Escola, Educação Ativa, Ensino de Ciências, Lúdico como Metodologia de Ensino, Dislexia, Movimentos Instituintes na Escola, Cinema e Audiodescrição

na Educação Inclusiva, Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), Músicas Infantis como Metodologia Ativa, Aprendizado de Libras, Monitoração com Base no Currículo, Progresso na Aprendizagem da Leitura, Pseudoinclusão, Adaptações Curriculares Inclusivas, Educação Especial, Modalidade a Distância, Tradutores e Intérpretes, Metodologias Ativas na Pandemia, Alfabetização, Educação Infantil, entres temáticas de extrema relevância.

Certamente o amplo debate realizado na construção dos textos, as sólidas teorias de base elencadas e a qualidade geral das pesquisas demonstradas no presente livro irão contribuir, e muito, para o desenvolvimento de redes para a uma “Educação de Futuro”, em todos os níveis e modalidades, bem como para formação de pensamento acadêmico crítico de qualidade. Boa leitura!

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Pró-Reitor de Graduação - PROGRAD

REFERÊNCIA

BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

01

Metodologias ativas na educação inclusiva:

diálogo entre os conceitos de
compensação e plasticidade cerebral

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Estela Mari Santos Simões da Silva

Simone Zanatta Guerra

INTRODUÇÃO

O campo da educação, historicamente, tem se ocupado da discussão acerca das metodologias construídas e utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Mais recentemente, vem ganhando grande visibilidade a temática das metodologias ativas, caracterizadas pela prática educativa dialógica e pelo protagonismo dos alunos.

Todavia, no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva essa discussão ainda mostra certa timidez e fragilidade. Nesse sentido, essa lacuna demanda ser preenchida por pesquisadores da área, a fim de construir novas possibilidades para o campo e avançar na proposição de uma educação inclusiva que valorize as diversidades e potencialize o protagonismo e a autonomia das crianças e adolescentes com deficiência.

É nessa direção que intencionamos seguir a presente escrita, que foi construída com múltiplas mãos enquanto exercício coletivo, objetivando embasar teoricamente a importância das metodologias ativas como estratégia a ser adotada na inclusão. Nesse intento, realizou-se uma pesquisa de natureza básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica, cujo referencial teórico permeia tanto os caminhos da Defectologia quanto da Neurociência Cognitiva, buscando a constituição de uma reflexão, ao mesmo tempo coesa e plural, sobre a necessidade de repensar os caminhos da educação inclusiva, abrindo outros espaços para o envolvimento e protagonismo dos alunos.

Nesse sentido, o presente artigo subdivide-se em três seções. A primeira estabelece aproximações iniciais com a teoria de Defectologia, de Lev Vygotski (1997), especialmente em relação ao conceito de compensação trazido pelo autor. A segunda parte

constrói a abordagem a partir da Neurociência Cognitiva (LENT, 2010), com foco no conceito de *plasticidade cerebral*. Por fim, a terceira seção apresenta um diálogo entre essas duas teorias, objetivando enunciar algumas pistas que demonstram que as metodologias ativas se constituem em caminhos possíveis para a potencialização dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência.

DEFECTOLOGIA E A COMPENSAÇÃO

O termo *Defectologia*, em tradução literal, refere-se ao “estudo do defeito”. É nesse sentido que a Defectologia, enquanto ciência, busca desenvolver estudos e pesquisas referentes ao desenvolvimento da criança com deficiência aproximando-se, assim, do campo educacional. Um dos estudiosos dessa ciência é Lev Vygotski, amplamente reconhecido como proponente da Psicologia Cultural-histórica e por suas contribuições na área da educação. Contudo, em uma contradição que afeta o próprio campo educacional, sua teoria de Defectologia não é largamente estudada, carecendo de debate em espaços de formação docente e de produção de conhecimentos na área.

Destarte, compreendendo a importância das formulações de Vygotski para a educação inclusiva, especialmente a partir das contribuições trazidas no livro *Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia* (1997), buscamos nesta escrita dialogar com sua teoria, a fim de embasar teoricamente e potencializar a discussão acerca das metodologias ativas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Defectologia, assim como as demais ciências, foi sendo constituída historicamente. Segundo Vygotski (1997), em seu início

ela era apontada como uma ciência menor, restringindo-se ao estudo quantitativo do desenvolvimento da criança com deficiência, ou seja, a apreensão do grau e/ou da intensidade da deficiência. Tratava-se, assim, de um esquema mais-menos, promovendo a ideia de que as crianças com deficiência aprendem menos e mais lentamente, com o uso de índices puramente quantitativos. Com o passar do tempo foi constituindo-se a Defectologia moderna, que reagiu à esta concepção tradicional, apresentando uma nova tese: a criança com deficiência não é uma criança menos desenvolvida que as crianças típicas, mas sim desenvolvida de outro modo. Tratam-se, assim, de desenvolvimentos qualitativamente diferentes.

Ainda de acordo com Vygotski (1997), ao assumir como objeto de estudo esses modos de desenvolvimento qualitativamente diversos, a Defectologia adquire, pela primeira vez, uma base metodológica forte, considerando que “nenhuma teoria é possível caso tome como ponto de partida, exclusivamente, premissas negativas, assim como não é possível nenhuma prática educativa construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos” (VYGOTSKI, 1997, p. 13, tradução nossa). Com essa mudança, a Defectologia passa a assumir novos contornos enquanto ciência, com objeto específico e metodologicamente definido, assentada em bases filosóficas e preocupada com questões concretas dos diferentes processos de desenvolvimento.

Com essa proposição a Defectologia moderna, amparada nos estudos construídos por Vigotski, identificou um duplo papel desempenhado pela deficiência no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança: (i) a deficiência atua como limitação ao desenvolvimento; e (ii) a deficiência, justamente por criar dificuldades, opera como estímulo e força motriz para um avanço elevado e

intensificado. É nesse ponto que Vygotski (1997), introduz a ideia de compensação, apresentando a tese central da defectologia atual: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (p. 14, tradução nossa), apontando que esse processo se constitui o objeto da defectologia – a reação do organismo ao “defeito”, buscando o desenvolvimento de processos compensatórios, substitutos e niveladores.

Nessa perspectiva, Vygotski (1997), utilizando-se também de outros estudos como os realizados por William Stern e Alfred Adler – ambos da década de 1920 –, apresenta a ideia de que, sendo o organismo humano um todo orgânico, quando acometido por um “defeito”, esse reorganiza-se para que outra capacidade assuma a função comprometida por essa deficiência. Desse modo, o “defeito” seria compensado, totalmente ou em parte, pelo intenso desenvolvimento de outra capacidade, “se constituindo em um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 16, tradução nossa).

O estudo da Defectologia proposta por Vygotski é amplo e complexo. Não há a pretensão de esgotá-lo neste artigo, mas sim demarcar a importância da ampliação de seu estudo na atualidade e, especialmente, tomá-lo como uma pista para pensar processos de inclusão escolar de crianças com deficiência. É nesse sentido que, após essa breve introdução da temática, pontua-se alguns pontos fundamentais dessa teoria para a reflexão aqui proposta.

O primeiro aspecto a ser destacado é justamente esse processo compensatório que, ao anunciar uma influência positiva da deficiência no processo de desenvolvimento de outra(s) capacidade(s) do organismo humano, demonstra ser urgente e necessária um outro olhar à deficiência e às pessoas com deficiência, a fim de validar suas

potencialidades e modos de desenvolvimento. Salienta-se, todavia, que essa compensação não visa que o desenvolvimento se dê da mesma forma como ocorre na criança típica. Esse desenvolvimento ocorre “de distinto modo, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir essa criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa). Aqui decai, justamente, um grande desafio para as políticas educacionais e para as práticas educativas, pois denota a importância da singularização dos processos de ensino-aprendizagem, da valorização das diferenças e da constante avaliação e reconstrução dos percursos delineados pela educação.

Um segundo ponto trabalhado com profundidade por Vygotski (1997) é a influência do meio social no desenvolvimento das crianças com deficiência. Isso ocorre muitas vezes pela baixa posição socialmente ocupada por essas crianças, o que gera estigma e sentimento de inferioridade, a que Vygotski denominou de menosvalia. É nesse sentido que a própria ação do defeito aparece, na obra de Vygotski, como secundária, na medida em que “a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe-a a partir das dificuldades que derivam dela” (1997, p. 18, tradução nossa), pois suas relações e papéis sociais se reestruturam de diferentes modos. Na mesma medida, os processos compensatórios não ocorrem sem a influência do social. Isso porque “os processos de compensação [...] não fluem livremente, pois estão orientados à determinados fins” (1997, p. 18, tradução nossa). Trata-se, assim, de um condicionamento social tanto da deficiência quanto de sua compensação.

A partir do exposto, direciona-se a discussão à alguns questionamentos: Se as crianças com deficiência se desenvolvem de modo qualitativamente distintos, qual o papel da educação no acolhimento

dessa diferença? Quais são as metodologias mais adequadas para o processo de valorização dessa diversidade? Como a educação inclusiva pode fomentar processos compensatórios? Como resistir aos processos de menosvalia que afetam as crianças com deficiência?

Essas são questões complexas e, antes de ousar tentar respondê-las, adentramos na discussão da Neurociência Cognitiva e do conceito de plasticidade cerebral, a fim de desenvolver um diálogo com a ideia de compensação apresentada na presente seção e fomentar as bases teóricas para as futuras reflexões a serem construídas.

PLASTICIDADE CEREBRAL OU NEUROPLASTICIDADE

Pesquisas na área da Neurociência Cognitiva revelam descobertas importantes sobre a organização neuronal do cérebro humano. Um dos conceitos mais importantes dessa área é que os padrões cognitivos estão constantemente recompondo-se e reconfigurando-se, capacidade que recebe o nome de *plasticidade cerebral ou neuroplasticidade*. Izquierdo (2011) denomina como plasticidade cerebral o conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e molecular, que explica a capacidade das células nervosas de mudar suas respostas a determinados estímulos em função da experiência. Ou seja, é essa capacidade que nos permite aprender ao longo da vida, fornecendo possibilidades para remodelar e estabelecer novas conexões, para que seja possível adaptar-se a novas situações, a partir de necessidades criadas ou existentes no meio em que vivemos.

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com fatores culturais que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 1992, p. 60, grifos das autoras).

Sendo o cérebro um órgão que nunca descansa e dotado de plasticidade cerebral, o ser humano possui “[...] a propriedade de ‘fazer e desfazer’ conexões entre neurônios” (GUERRA, 2011, p. 6). O sistema nervoso é tremendamente plástico durante o seu desenvolvimento, pois “ele pode mudar sua forma, incluindo o tipo e a localização de células e como elas estão interconectadas umas com as outras” (GAZZANIGA, 2006, p. 662). Para Brandão (2004, p. 113),

A plasticidade é uma resposta adaptativa do cérebro frente às necessidades impostas pela vida de relação. As evidências disso se acumulam com o progresso das pesquisas neste campo. Os trabalhos de M. M. Merzenick e J. H. Kaas ilustram de forma elegante a ocorrência de mecanismos de plasticidade cerebral. Em um destes trabalhos, estes autores treinaram macacos que, para obter alimento, deviam pressionar uma barra somente com os dedos médios. Após alguns milhares de pressões à barra, a área cortical correspondente ao dedo médio expandiu-se consideravelmente em detrimento de áreas de representação dos outros dedos inativos.

O potencial de neuroplasticidade e de aprendizagem humano é permeado pelas condições e possibilidades que o contexto de vida apresenta, seja biológico ou social – este, mesmo não determinando, influencia o desenvolvimento. Assim, nos sujeitos com privações de condições materiais e experienciais, onde não há a presença diferentes estímulos, bem como em sujeitos com alterações cerebrais, o desenvolvimento torna-se diferenciado ou com algumas dificuldades sem, no entanto, deixar de ocorrer. Isso porque “mesmo em um período receptivo, o aprendizado pode requerer um ambiente adequado. Não admira que o cérebro responde melhor a ambientes complexos do que àqueles em que falta estímulos ou interesse” (OCDE, 2003, p. 61).

No entanto, parece existir “[...] períodos receptivos, uma espécie

de 'janelas de oportunidade', quando o cérebro fica particularmente receptivo a certos estímulos e muito apto a aprender" (OCDE, 2003, p. 50). É na infância que há uma maior predisposição para aprender, constituindo-se em uma etapa de maior maleabilidade do cérebro, que permite a apropriação de certas habilidades de maneira mais facilitada, desde que em condições apropriadas e com estímulos adequados. Posteriormente, as redes neurais ainda estarão dispostas à neuroplasticidade, mas é nesse período que o diagrama básico dos circuitos formados pelas células nervosas constitui-se e vai fortalecendo-se com o passar do tempo.

De acordo com Simões e Nogaro (2016), Vygotski também já parecia se referir a um espécie de "plasticidade cerebral" quando mencionava a maturação do Sistema Nervoso Central, a aprendizagem de acordo com a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a reorganização de sistemas cerebrais e a aprendizagem como antecessora ao desenvolvimento cognitivo, valorizando a importância do ambiente e das experiências sociais. Isso observando-se que, a cada nova experiência, "[...] redes de neurônios são arranjadas, outras tantas sinapses são reforçadas e múltiplas possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis" (RELVAS, 2012, p. 212).

Nesse sentido, ao analisar o conceito de compensação apresentado por Vygotski, tende-se a pensar que esse conceito se aproxima amplamente do potencial de neuroplasticidade de nosso cérebro. É possível fazer essa afirmação considerando que esse mecanismo nos permite compensar, no sentido de ampliar possibilidades e criar novos caminhos quando, por exemplo, não se pode utilizar funções originárias de determinados órgãos, mas desenvolvem-se novas formas de desenvolver as mesmas habilidades que estão comprometidas.

Assim, o sistema nervoso adapta-se e modifica-se de acordo com necessidades, estímulos, vivências do contexto em que estamos inseridos, e através da neuroplasticidade pode-se inclusive recuperar lesões ou compensar através de outros caminhos neurológicos, alterações em diferentes circunstâncias. Como exemplo, pode-se pensar em um indivíduo que, necessitando se adaptar devido a uma perda parcial ou total da visão, utiliza-se estruturalmente da neuroplasticidade para compensar esse órgão, desenvolvendo ainda mais a audição e o tato, desde que mediante a estímulos. Assim, “[...] as aferências sensoriais podem instruir o córtex a como se comportar” (GAZZANIGA, 2006, p. 665).

Esse exemplo demonstra a relação entre a Defectologia de Vygotski e a Neurociência Cognitiva, ao traçar pistas sobre o comportamento do organismo humano frente às deficiências que lhe afetam, através das noções de compensação e de plasticidade cerebral/neuroplasticidade. Dito isso, podemos avançar para a discussão do papel desempenhado pelas metodologias ativas nesse processo, com vistas a potencializar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

PENSANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com base nos referenciais teóricos que subsidiam a presente escrita, acima apontados, pode-se afirmar a importância da educação inclusiva nos processos de desenvolvimento das crianças com deficiência. Nesse sentido, La Taille et al. (1992), dizem que a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Além disso, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo

sobre outro como forma de promover desenvolvimento articula-se como um postulado básico dos estudos de Vygotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento, desde o nascimento da criança.

Importante salientar ainda que, para Ferreira (2009), cada aprendizado determina uma transformação cerebral, de forma anatômica, pois o(s) estímulo(s) leva(m) a construção de novas conexões entre os dendritos de diferentes neurônios, localizados em diferentes regiões cerebrais. Além disso, para Simões e Nogaro (2016), quando observamos as postulações de Vygotsky sob a perspectiva da Neurociência, notamos que estudos das estratégias voltadas para o desenvolvimento da inteligência dos estudantes, com o objetivo de compreender o processo de construção do conhecimento, são essenciais.

A Neurociência apresenta contribuições acerca dessa discussão, afirmando que a capacidade de aprender está presente ao longo da vida dos sujeitos, de diferentes modos, a partir de ambientes favoráveis à aprendizagem. Nesse sentido, a partir de experiências a que a criança é exposta, torna-se possível o processo de aprendizagem. Algumas dessas experiências não envolvem necessariamente um professor, como é o caso de andar, falar e brincar. No entanto, outras precisam de um ensino mais estruturado e planejado para que a criança, de fato, venha a desenvolver determinadas competências e habilidades – esse é o caso do ensino escolar.

É nesse espaço que o professor assume um papel muito importante: o de mediador entre conhecimento e aluno, levando ao desenvolvimento de saberes que servirão como ferramenta para viver satisfatoriamente em sociedade. Assim, deve ser marginalizada a concepção de que ensinar é um simples ato de transmissão de informação, pois aprender é algo muito mais complexo que somente

receber tais informações. Constitui-se, sim, em um processo que se compõem de diferentes elementos: biológicos, emocionais, pedagógicos e culturais. Destarte, todos esses aspectos devem ser levados em consideração em uma perspectiva metodológica que busca um aprendizado verdadeiramente significativo ao estudante.

Desse modo, no contexto escolar o professor pode fazer uso de diversificadas metodologias e estratégias de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Isso também deve ocorrer em sala de aula que possui alunos com deficiências, pois estes sujeitos devem ser entendidos em suas potencialidades e não vistos sob o prisma de crenças que destacam somente suas limitações.

Partindo desses pressupostos, torna-se importante desenvolver estudos e pesquisas acerca de quais os caminhos possíveis para a educação inclusiva estimular o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, afastando-se da concepção de escola estruturada para atender somente alunos típicos e construindo espaços de diálogo e de inclusão real das diferenças em suas multiplicidades.

A fim de fomentar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, considerando que esses estudantes desenvolvem-se de modos qualitativamente diversos, como já apontado por Vygotski, é papel da educação abarcar essa diversidade e construir coletivamente estratégias para o desenvolvimento dos processos de compensação desses sujeitos, reconhecendo a deficiência e o desejo de superá-la como estímulo para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, de acordo com Vygotski, são muitas as perspectivas que se abrem aos educadores quando estes passam a reconhecer que as deficiências não são apenas uma limitação, possuindo um aspecto positivo – a busca pela compensação – e,

por isso, “[...] devem ser incluída no processo educativo como sua força motriz” (1997, p. 47, tradução nossa). E é aqui que se inserem as metodologias ativas, enquanto possibilidades de fomentar a participação de todos os estudantes e estimular a aprendizagem por outros meios e percursos, a partir das demandas e dos desejos trazidos pelos alunos.

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018, p. 78).

Segundo Bacich e Moran (2018), a prática pedagógica, a partir dessa abordagem, requer a participação ativa do aluno e exige do professor uma ação a favor da criação de um ambiente propício para essa participação, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para que a curiosidade e a vontade de saber estejam sempre presentes nos espaços de aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que tais metodologias podem auxiliar no processo de valorização da diversidade que adentra os espaços escolares, reconhecendo e respeitando a autonomia dos estudantes, a fim de desenvolver processos emancipatórios e possibilitar a construção de conhecimento através dos diferentes meios pelos quais as crianças com deficiência se desenvolvem. Nesse sentido, Moran refere que

As metodologias precisam acompanhar os objetivos

pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (2015, p. 17).

Assim sendo, “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18). Partindo dessa perspectiva, Moran (2015) traz algumas pistas acerca de possibilidades metodológicas que atuam de forma a fortalecer o protagonismo dos estudantes: desafios, atividades e jogos colaborativos; uso de tecnologias; realização de projetos; aprendizado através de problemas e situações reais (informação contextualizada); e a sala de aula invertida. Lembrando, é claro, que estas são apenas algumas das possibilidades de utilização de metodologias ativas em sala de aula.

Cabe ao professor, enquanto mediador, avaliar qual metodologia valoriza os diferentes sujeitos em sala de aula, potencializando os modos peculiares de desenvolvimento de cada um, haja vista que “num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso” (MORAN, 2015, p. 26).

Ao personalizar esses percursos, com a mediação docente, os alunos com deficiência têm potencializadas suas aprendizagens, seja através do desenvolvimento de processos compensatórios – com o estímulo à outras partes do organismo humano que substituam

funções originárias afetadas negativamente pelo “defeito” –, seja pela mudança de paradigma em relação à deficiência, que passa a ser vista em suas potencialidades e diversidades, e não mais apenas como fator de limitação, atenuando os efeitos da menos valia identificada já nos estudos de Vygotski.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta escrita buscou apresentar, brevemente, elementos da Defectologia e da Neurociência Cognitiva, a fim de discutir as contribuições das metodologias ativas no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência. Nesse sentido, ressalta-se que, objetivando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, Vygotski apresenta, em sua teoria de Defectologia, o conceito de compensação. Seu estudo traz um olhar revolucionário para o período em que foi escrito e, até os dias atuais, apresenta um posicionamento contra hegemônico, sendo urgente e necessário incluí-lo nas pautas de formação docente na área da educação inclusiva.

Isso porque Vygotski permite ampliar perspectivas sobre a ideia de deficiência, no sentido de não percebê-la como uma barreira e/ou um empecilho, mas sim de maneira a compreender que todos temos deficiências – não há um ser humano que seja eficiente em tudo, haja vista que em alguma área ou atividade terá algum nível de dificuldade – e que esta também influencia positivamente no desenvolvimento dos sujeitos, atuando como estímulo e força motriz, a partir de processos compensatórios.

A Neurociência Cognitiva também auxilia a pensar esses processos, propondo que a capacidade de aprender está presente no decorrer da vida de cada ser humano. Embora cada sujeito aprenda de

uma maneira, todos temos cérebros dotados de plasticidade cerebral, permitindo adaptar-se, reorganizar e evoluir constantemente, desde que em ambientes propícios para tal.

Nesse sentido, percebe-se a importância das práticas educativas e dos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Assim, no campo escolar, as metodologias ativas de ensino vêm ganhando cada vez mais credibilidade, pois traz o sujeito com e/ou sem deficiência para o protagonismo destes processos e busca valorizar o potencial de cada um através de atividades diversificadas e da participação ativa.

Destarte, propomos com o presente trabalho a utilização de metodologias ativas como uma possibilidade de trabalho ao professor e de protagonismo aos alunos público-alvo da educação especial. Ressalta-se que este artigo é, assim, uma modesta tentativa de trazer novos pontos de vista a respeito da utilização de metodologias ativas no processo de inclusão escolar, considerando e salientando que possuímos mecanismos neurobiológicos que nos permitem aprender – e que, embora os seres humanos tenham maneiras e ritmos singulares de aprendizagem, todos o podem fazer.

Por fim, faz-se importante demarcar que nosso objetivo não é esgotar o debate sobre tal temática, mas propor reflexões iniciais com vistas à tornar o ensino mais equitativo e democrático, aberto ao diálogo e às diferenças, e em que a diversidade seja ponto de partida e também de chegada.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRANDÃO, M. L. **As bases biológicas do comportamento**: introdução à neurociência. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2004.

FERREIRA, V. J. A. Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura-Escrita. In: ZORZI, J.; Capellini, S. **Organização Funcional do Cérebro no Processo de Aprender**. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

GAZZANIGA, M. **The ethical brain**. Nova Iorque: Dana Press, 2005.

GAZZANIGA, M. (Org.). **Neurociência cognitiva**: a biologia da mente. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, n.4, p.3-12, junho/2011.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. D. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone. Mäder, M. J, 1992.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Compreendendo o cérebro**: rumo a uma nova ciência da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2003.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SIMÕES, E. M. S.; NOGARO, A. **Neurociência Cognitiva para educadores**: aprendizagem e prática docente no século XXI. Curitiba: CRV, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

02

**Atendimento Educacional
Especializado e os Núcleos
de Acessibilidade no
Ensino Superior das
Universidades Federais**

Barbara Miszewski da Roza
Claudia Rodrigues de Freitas

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), vigente desde 2008 no Brasil (BRASIL, 2008), orienta as ações educacionais com o objetivo de garantir a inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino. Os anos seguintes à implementação foram palco de mudanças significativas com o intuito de organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência inseridos nas instituições de ensino regular, da Educação Infantil à Educação Superior.

Com isso, a Educação Especial vem ganhando novos contornos e passou a ser compreendida como campo de conhecimento e modalidade educacional transversal, pois perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e realiza o AEE, entendido como o conjunto de estratégias e serviços específicos que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos considerando as especificidades de cada estudante, promovendo a formação integral com vistas à autonomia e favorecendo a conclusão dos percursos acadêmicos nos diversos níveis de ensino dos alunos com deficiência o que corrobora como uma metodologia ativa.

O Decreto 7.611/11 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) (BRASIL, 2008), definem o atendimento educacional especializado como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com deficiência de forma complementar ou suplementar a formação do estudante, com o objetivo de eliminar as barreiras que impeçam sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

No que tange aos núcleos de acessibilidade, a busca por informações nos portais eletrônicos institucionais encontrou distintas formas de nomear os núcleos de acessibilidade ou os setores que desenvolvem ações de acessibilidade. Nesse sentido, destaca-se que foram encontradas as seguintes denominações: Salas de Recursos Multifuncionais, Setor de Acessibilidade, Comitê de Inclusão e Acessibilidade, Núcleo Universitário de Apoio, Divisão de Ações Inclusivas, Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais, Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas, Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão propriamente dito. Pereira e Chahini (2018) compreendem o Núcleo de Acessibilidade

[...] como o articulador e fomentador na construção e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, que respeite as diferenças e pluralidade cultural, e não como aquele que irá implantar a inclusão dentro de uma, pois essa é uma responsabilidade que envolve todos os participantes do processo educacional, no caso, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo (PEREIRA, J.O, CHAHINI, T. H.C, 2018 a, p. 221).

O vínculo que esses espaços têm com outros setores da Universidade é amplo e não apresenta uma regra nem mesmo para Universidades da mesma região. Além disso, o conjunto de núcleos de acessibilidade encontrado mantém diversos vínculos institucionais, destaca-se: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, Pró-Reitoria de Graduação, ao Gabinete do Reitor e ainda a um Núcleo de Extensão, entre outros.

Em relação às atividades desenvolvidas nesses espaços, as

informações dão conta das seguintes ações: disponibilização de recursos de tecnologia como softwares e notebook; empréstimo de lupas; aquisição de mobiliário específico; adaptações nos mobiliários e espaços institucionais; serviço de tradutor e intérprete de Libras (TILs), elaboração de material em Braille; concessão de bolsas para estudantes interessados na atividade de Ledor e transcritor; capacitações para a comunidade universitária sobre a temática da inclusão e acessibilidade; e com uma recorrência menor, referência a algum atendimento pedagógico individualizado.

Os profissionais que atuam em núcleos de acessibilidade, um ponto merece ser observado com bastante cuidado, no seguinte sentido, a Resolução nº4/ 2009 regulamenta que o Atendimento Educacional Especializado é uma atividade docente, inclusive, adverte sobre a necessidade de formação específica na área da Educação Especial (BRASIL, 2009).

No entanto, de modo geral, os profissionais que atuam em núcleos de acessibilidade e inclusão nas IFES consultadas são servidores que ingressaram nas instituições por concurso público para carreira técnica, não podendo desenvolver serviço docente, conforme Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação dos Planos de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2005). Pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros servidores, podem e devem compor equipes multidisciplinares para atender às demandas do ensino superior, contudo, do ponto de vista da norma, os pedagogos, ainda que tenham formação específica na Educação Especial, estarão em “desvio de função” se realizarem o atendimento pedagógico individualizado. Ou seja, é pré-requisito que o atendimento pedagógico individualizado seja desenvolvido por servidor de carreira docente.

O objetivo desta pesquisa foi elencar informações sobre a existência de Núcleos de Inclusão e Acessibilidade e/ou oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Universidades Federais brasileiras. O método da pesquisa foi bibliográfico.

PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - PROGRAMA INCLUIR

Foi lançado pelo MEC, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR¹, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEES), Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a partir de 2007. Também como fomento de políticas afirmativas, em 2010 é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2005, 2007, 2010).

A publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 dispõe as seguintes ações para o Ensino Superior:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades

1 O termo INCLUIR não é uma sigla, trata-se de uma ideia, mas está sendo utilizado em letras maiúsculas porque está grafado desta forma pelo MEC.

que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

O Programa INCLUIR cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004² e nº 5.626/2005³ que, por meio de editais, abre possibilidade das IFES encaminharem propostas de criação e consolidação de “Núcleos de Acessibilidade”, com o objetivo de implementar a acessibilidade dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas universidades, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (BRASIL, 2007, p. 32; BRASIL, 2008, p.39).

Entre 2005 e 2011 as Instituições de Ensino Superior (IES) participavam do programa por meio de chamadas concorrenciais fomentadas por recursos oriundos do MEC, apresentando projetos para eliminar barreiras físicas e pedagógicas com o objetivo de promover a acessibilidade no contexto acadêmico (BRASIL, 2013 b).

A partir de 2012, o Programa INCLUIR passou a atender somente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), definindo já na proposta orçamentária o recurso destinado a cada universidade tendo como base o número total de matrículas. Esse encaminhamento culminou com o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites”, lançado pelo MEC no ano de 2011 com o objetivo de fortalecer os Núcleos de Acessibilidade nas IFES, beneficiados pelo Programa INCLUIR (BRASIL, 2013b).

2 O Decreto nº 5.296/2004 Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

3 Regulamenta a Lei no10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2002).

Ainda em 2011, é publicado o Decreto nº 7.611, importante normativa voltada para o mesmo público, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e prevê:

VII-estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

A medida que a temática da inclusão vai ganhando destaque no cenário nacional, o termo passa a ser incorporado pelos discursos da política educacional. Em 6 de julho de 2015, a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) conceitua acessibilidade como a “possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma” (BRASIL, 2015), sem nenhum tipo de barreira, ou ainda, como indicam Passerino e Montardo (2007, p. 14), “ser acessível é permitir o uso”. A mesma lei conceitua barreira como qualquer entrave ou “obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto” (BRASIL, 2015).

Para Ciantelli e Leite (2016, p. 414), a referida normativa valida o paradigma introduzido pela Convenção da ONU sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, disposto pelo Decreto nº 6.949/09 que entende “que a deficiência não deve ser vista como algo intrínseco à pessoa, mas presente e de responsabilidade da sociedade, sendo esta responsável por superar a deficiência através da eliminação das barreiras existentes nos ambientes”.

Segundo Brizolla e Martins (2018), o conceito de Núcleos de

Acessibilidade presente nos editais do Programa INCLUIR emerge a concepção

[...]de que a instituição educacional deve mudar para acolher todos os estudantes. Para tanto, ganha destaque a necessidade de promoção de acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos mobiliários e equipamentos, na informação e comunicação; da oferta de AEE (que temos compreendido como “acessibilidade pedagógica”); da participação da família e da comunidade no processo inclusivo; e da formação de professores para o AEE e dos demais profissionais para o ensino inclusivo. A concepção que emerge, então, é que a instituição educacional deve mudar para acolher todos os estudantes (p. 139).

Nesse sentido, as autoras destacam a promulgação da Lei 13.409/2016, que institui cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais, que já contemplava estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2016). Acrescentam as autoras, que os desafios à inclusão na universidade precisam ser “discutidos e praticados no âmbito dos direitos humanos fundamentais, sob a ótica das ações afirmativas e do ponto de vista da diversidade”, pois apontam para um caminho potente para uma construção social caracterizada pelo respeito às diferenças (BRIZOLLA e MARTINS, 2018, p. 41).

NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Com o propósito de conseguir o máximo de informações que pudessem contemplar a amplitude do Programa INCLUIR no território Nacional, buscou-se informações sobre a existência de Núcleos de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades Federais existentes,

atualmente, em todo o território nacional.

De acordo com os dados do Censo de 2016 da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP existem 68 Universidades Federais no território brasileiro (BRASIL, 2016).

Figura 1 – Universidades Públicas Federais por região do Território Nacional



Fonte: A autora

Descrição da imagem: Mapa do Brasil dividido em regiões, cada uma delas representada por uma cor: Norte (amarela), Nordeste (verde), Centro-Oeste (vermelha), Sudeste (azul escuro) e Sul (azul claro). Seguindo a ordem das cores, respectivamente, vemos pequenos quadrados brancos com as numerações de 1 a 5. Fim da descrição.

O número de IFES por região está disposto da seguinte forma:

- 1** - Região Norte: 10 Universidades Federais
- 2** - Região Nordeste: 20 Universidades Federais
- 3** - Região Centro-Oeste: 8 Universidades Federais
- 4** - Sudeste Região: 19 Universidades Federais
- 5** - Região Sul: 11 Universidades Federais

Os Núcleos de Acessibilidade e/ou a oferta de Atendimento Educacional Especial, de acordo com as páginas eletrônicas das instituições estão representados nos quadros 2 a 6, a seguir:

Quadro 1 – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Norte

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|--|-------------|--|-------------------|
| UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia http://www.unir.br | 8 | N/D | N/D |
| UFRR - Universidade Federal de Roraima http://www.ufr.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRR- CONSTRUIR | N/D |
| UFAC - Universidade Federal do Acre http://www.ufac.br | 2 | Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI (um NAI em cada Campus) | N/D |
| UNIFAP - Universidade Federal do Amapá www.unifap.br | 5 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/PROEAC/UNIFAP) | N/D |
| UFAM - Universidade Federal do Amazonas https://ufam.edu.br | 6 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão "Eu Apoio", vinculado à Comissão de Inclusão e Acessibilidade - CIAU | N/D |
| UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará www.ufopa.edu.br | 7 | Núcleo de Acessibilidade ligado a Pró-Reitoria de Ensino da Graduação | N/D |
| UFPA - Universidade Federal do Pará https://www.portal.ufpa.br | 8 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Social (NIS) ligado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) | N/D |
| UFT - Universidade Federal do Tocantins www.uft.edu.br | 7 | Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente (Niad/UFT) vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura | N/D |
| UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia www.uft.edu.br | 7 | Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia UFRA | N/D |
| UNIFESSPA - Universidade do Sul e Sudoeste do Pará https://www.unifesspa.edu.br | 4 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (Naia) | N/D |

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 10 IFES localizadas na região Norte, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em nove delas. Porém, nenhuma das referidas instituições divulga a oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 2 – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Nordeste

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|---|-------------|---|-------------------|
| UFBA - Universidade Federal da Bahia https://www.ufba.br | 2 | Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com necessidades Educacionais Especiais – NAPE, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Social | N/D |
| UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia www.ufsb.edu.br | 3 | Salas de Recursos Multifuncionais promovidas pelo setor de Acessibilidade e Promoção à Saúde (SAPS), vinculado à Coordenação de Qualidade de Vida (CQV), da Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (PROSIS) | N/D |
| UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia https://www.ufrb.edu.br | 4 | Núcleo de Políticas de Inclusão – NUPI, vinculado à Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), junto à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) | N/D |
| UNILAB - Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira www.unilab.edu.br | 3 | Setor de Acessibilidade – SEACE, vinculado à Coordenação de Assistência à saúde do estudante (COASE) | N/D |
| UFPB - Universidade Federal da Paraíba https://www.ufpb.br | 4 | Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), vinculado ao Gabinete da Reitoria | N/D |
| UFAL - Universidade Federal de Alagoas https://ufal.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade (NAC), vinculado à Pró-Reitoria Estudantil (Proest) | Com AEE |
| UFCG - Universidade Federal de Campina Grande www.ufcg.edu.br | 7 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, vinculado à Reitoria | N/D |

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|--|-------------|--|-------------------|
| UFCA - Universidade Federal do Cariri https://www.ufca.edu.br/portal | 5 | Núcleo Universitário de Apoio Psicopedagógico (NUAP), vinculado à PRAE e à Secretaria de Acessibilidade, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Existe também a Coordenadoria de Acessibilidade, vinculada à Direção de Articulação e Relações Institucionais com a Comunidade (DIARI), órgão de assessoria da Reitoria | N/D |
| UFPE - Universidade Federal de Pernambuco https://www.ufpe.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade da UFPE, vinculado ao Gabinete do Reitor | Com AEE |
| UFS - Universidade Federal de Sergipe www.ufs.br | 12 | Divisão de Ações Inclusivas (Dain), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) | N/D |
| UFC - Universidade Federal do Ceará www.ufc.br/a-universidade | 2 | Secretaria de Acessibilidade UFC Includi | N/D |
| UFMA - Universidade Federal do Maranhão www.ufma.br | 9 | Núcleo de Acessibilidade (NUACE), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino | N/D |
| UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia https://www.ufob.edu.br | 5 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) | N/D |
| UFPI - Universidade Federal do Piauí www.ufpi.br | 4 | Núcleo de Acessibilidade da UFPI, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) | N/D |
| UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte www.ufrn.br | 5 | Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, vinculada ao Gabinete do Reitor | N/D |
| UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco portais.univasf.edu.br | 6 | Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas (NPSI) | N/D |
| UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco www.ufrpe.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRPE (NACE/UFRPE) | N/D |
| UFAPE - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco https://www.ufpe.br | 2 | Núcleo de Acessibilidade UFPE (NACE) e núcleos de apoio ao NACE nos 02 Campi | Oferece o AEE |

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|--|-------------|---|---|
| UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi- Árido https://ufersa.edu.br | 4 | Coordenação Geral de Ação Afirmativa (CAADIS) | Realiza atendimento pedagógico aos alunos com deficiência |
| UFDP - Universidade Federal do Delta do Parnaíba ufdpar.org | 1 | N/D | N/D |

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 20 IFES localizadas na região Nordeste, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em 19 IFES. Porém, apenas três declaram oferta do Atendimento Educacional Especializado. Uma delas declara que “realiza atendimento pedagógico aos alunos com deficiência”.

Quadro 3 – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Centro-Oeste

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|--|-------------|--|-------------------|
| UnB -Universidade de Brasília http://www.unb.br 04 Campi | 4 | Núcleo de Tecnologia, Acessibilidade e Inovação (NTAAI) que trabalha em parceria ao Programa de apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) | N/D |
| UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados https://www.ufgd.edu.br | | Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC/ Reitoria UFGD) | N/D |
| UFG – Universidade Federal de Goiás https://www.ufg.br | 6 | Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce/UFG), vinculado à PROGRAD | N/D |

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|---|-------------|---|-------------------|
| UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso www.ufmt.br | 5 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão UFMT | N/D |
| UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul https://www.ufms.br | | Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) | N/D |
| UFCat – Universidade Federal de Catalão https://www.catalao.ufg.br | | Núcleo de Acessibilidade | N/D |
| UFJ - Universidade Federal de Jataí https://www.jatai.ufg.br | | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão | N/D |
| UFR - Universidade Federal de Rondonópolis | | sem página eletrônica. Desmembrada da UFMT em 2018 | N/D |

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 8 IFES localizadas na região Centro-Oeste, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em todas. No entanto, nenhuma instituição declarou oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 4 – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Sudeste

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|--|-------------|---|-------------------|
| UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas www.unifal-mg.edu.br | 4 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-UNIFAL-MG) | N/D |
| UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá https://unifei.edu.br | 2 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-UNIFEI) | N/D |
| UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora www.ufjf.br | 2 | Coordenação de Acessibilidade educacional, física e Institucional (CAEFI) | N/D |
| UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais https://ufmg.br | 4 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG) | N/D |

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|---|-------------|---|-------------------|
| UFLA -Universidade Federal de Lavras http://ufla.br | | Núcleo de Acessibilidade (NAUFLA), divisão na Coordenadoria de Acessibilidade, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) | N/D |
| UFSCar - Universidade Federal de São Carlos https://www2.ufscar.br | 4 | O INCLUIR - Núcleo de Acessibilidade da UFSCar – está vinculado ao Núcleo de Extensão UFSCar | N/D |
| UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei https://www.ufsj.edu.br | 5 | Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC) | N/D |
| UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo www.unifesp.br | 6 | Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAEs), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) | N/D |
| UFU - Universidade Federal de Uberlândia www.ufu.br | 4 | Núcleo de Atendimento à Pessoa com Deficiência em parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Atividade Física e Saúde (NIAFs) | N/D |
| UFV - Universidade Federal de Viçosa https://www.ufv.br | | Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) com apoio da Divisão Psicossocial e Divisão da Saúde | N/D |
| UFABC – Universidade Federal do ABC www.ufabc.edu.br | 2 | Núcleo de Acessibilidade da UFABC | N/D |
| UFES - Universidade Federal do Espírito Santo www.ufes.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania | N/D |
| UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro http://www.unirio.br/ | | Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade (NAU), vinculado à Comissão Permanente de Acessibilidade | N/D |
| UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro https://ufrj.br | 6 | Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da UFRJ | N/D |
| UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro www.uftm.edu.br | 2 | Núcleo de Acessibilidade, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRoACE) | N/D |
| UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri www.ufvjm.edu.br | 4 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI/UFVJM), vinculado à Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) | N/D |

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|---|-------------|---|-------------------|
| UFF - Universidade Federal Fluminense www.uff.br | 3 | Divisão de Acessibilidade e inclusão Sensibiliza UFF, vinculada à Coordenação de Apoio Social (CAS) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) | N/D |
| UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro portal.ufrrj.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural (NAI/RURAL) | N/D |

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 19 IFES localizadas na região Sudeste, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em todas as instituições. Porém, nenhuma delas divulgou a oferta do Atendimento Educacional Especial.

Quadro 5 – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Sul

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|---|-------------|--|-------------------|
| UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul www.ufrgs.br/ufrgs/inicial | 2 | Incluir- Núcleo de Inclusão e Acessibilidade UFRGS | N/D |
| UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC | 5 | Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAE) | N/D |
| UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul https://www.uffs.edu.br | 6 | Informação não disponível | N/D |
| UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana https://www.unila.edu.br | | Núcleo de apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI/UNILA), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD | N/D |
| UFCSA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre https://www.ufcsa.edu.br | | Informação não disponível | N/D |
| UFPeI - Universidade Federal de Pelotas https://portal.ufpel.edu.br | 3 | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) | Oferece AEE |

| Nome da instituição - site | Nº de campi | Com Núcleo de Acessibilidade | Com oferta de AEE |
|--|-------------|---|-------------------|
| UFSM - Universidade Federal de Santa Maria www.ufsm.br | 4 | Núcleo de Acessibilidade UFSM | Oferece AEE |
| UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa https://novo.portal.unipampa.edu.br/novoportal | 10 | Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) | Oferece AEE |
| UFPR - Universidade Federal do Paraná www.ufpr.br | 3 | Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) | N/D |
| FURG - Universidade Federal do Rio Grande https://www.furg.br | | Coordenação de Ações Afirmativas CAAF através dos Programas Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) e Programa de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE) | N/D |
| UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná portal.utfpr.edu.br | 13 | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) | N/D |

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 11 IFES localizadas na região Sul, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em todas as instituições. Duas instituições divulgaram a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A partir dos dados anteriores e para que tenhamos uma visão facilitada, a tabela 1 apresenta os dados compilados.

Tabela 1 – Total de Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE

| Região | Com AEE | Sem informação disponível no portal sobre oferta de AEE | Com núcleo de acessibilidade ou setor compatível | Sem informação disponível no portal sobre núcleos de acessibilidade | Sem portal | Total de universidades por região |
|---------------------|----------|---|--|---|------------|-----------------------------------|
| Norte | 0 | 10 | 10 | - | - | 10 |
| Nordeste | 4 | 16 | 19 | 1 | - | 20 |
| Centro-Oeste | 0 | 7 | 7 | 1 | 1 | 8 |
| Sudeste | 0 | 19 | 19 | - | - | 19 |
| Sul | 3 | 8 | 9 | 2 | - | 11 |
| Total | 7 | 60 | 64 | 4 | 1 | 68 |

Fonte: A Autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos dados contidos nos quadros anteriores, considera-se pertinente, trazer algumas informações sobre como se desenvolveu o processo de rastreio das informações nos portais eletrônicos das 68 Universidades Federais. A expectativa inicial era encontrar os dados de maneira “acessível”, entendendo esse termo como de fácil visibilidade, ou ainda, de forma evidente, pois os portais eletrônicos parecem usar a tecnologia como ferramenta de facilitação nos processos e na divulgação de informações. No entanto, as informações pretendidas foram acessadas, na maioria das vezes, após insistentes tentativas e por intermédio de notícias publicadas nos sites que ofereceram “pistas” e direcionavam as buscas.

As buscas por informações nos portais eletrônicos institucionais possibilitaram a ampliação do panorama relacionado à temática proposta para este estudo. Sobretudo, constatou-se, o alcance que teve o Programa Incluir nas IFES, pois a unanimidade das universidades pesquisadas o referencia como fomentador da criação dos núcleos de

acessibilidade, ou ainda, dos diversos setores/espços que apesar dos distintos nomes, tem por finalidade desenvolver ações voltadas para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Tomando como base a pesquisa realizada nos portais eletrônicos das universidades brasileiras, percebeu-se que essa modalidade de atendimento, embora respaldada pelos documentos normativos, não é amplamente divulgada e a oferta deste serviço está constantemente atrelada a ideia de atendimento pedagógico individualizado o que impede que os servidores dos núcleos de acessibilidade tenham incorporado o conceito de AEE para a sua prática.

Nesse sentido, infere-se uma dificuldade basilar de compreensão da amplitude do conceito de Atendimento Educacional Especializado que frequentemente é reduzido apenas à prática do atendimento pedagógico individualizado. No entanto, conceitualmente é uma modalidade de serviço, ou seja, uma metodologia ativa que não se restringe ao espaço da sala de recursos ou dos núcleos de acessibilidade, inclusive, transcende os muros institucionais, apontando para uma dinâmica de trabalho realizado “em rede”, com a atuação de profissionais de distintas áreas do conhecimento que, de forma articulada e integrada, proponham um redimensionamento da ação pedagógica e das condições de acessibilidade de maneira que os recursos educacionais, tecnológicos e humanos estejam fundamentados nas necessidades específicas e situação global de cada estudante, considerando suas possibilidades pessoais e os recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**,

**Atendimento Educacional Especializado e os Eúcleos de
Acessibilidade no Ensino Superior das Universidades Federais**

Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculados ao Ministério da Educação, e dá outras provisões.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. SECADI/SESU. Documento orientador programa incluir - Acessibilidade na educação superior, 2013. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. PROJETO CNE/UNESCO – 914BRZ1144. 3 - “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. Termo de Referência nº 03/2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico, de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete S.L., Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades

federais do sul do Brasil. **Revista Triângulo**. Uberaba, MG, v.11, p. 136-150, 2018.

CIANTELLI, Ana Paula C.; LEITE, Lúcia P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.3, p. 413-428, jul-set, 2016.

PASSERINO, Líliliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 8, abril 2007, p. 1-18. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/144>
Acesso em: 16 jul. 2018.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena. **Núcleos de Acessibilidade**: Expressão das Políticas Nacionais para a Educação Superior. Curitiba: Appris, 2018.

03

**Metodologias ativas em
apoio à aprendizagem de
alunos com Transtorno
de Déficit de Atenção e
Hiperatividade (TDAH) em
tempos de pandemia**

Márcio dos Reis Cardoso

Jones Carlos Plate Machado

INTRODUÇÃO

O ano de 2020, certamente ficará marcado na história como o período onde se vivenciou uma das maiores da história. A situação trouxe reflexos para todas os campos, com sérias mudanças para o ambiente escolar. As diversas redes de ensino tiveram que se reinventar para dar conta da manutenção das atividades escolares, criando ou expandindo os ambientes virtuais. Esse processo exigiu um grande esforço de discentes, docentes e agentes de ensino para adaptar-se à nova situação de forma tão abrupta. As redes de ensino adotaram diferentes soluções, utilizando-se de diversas tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), entretanto, não se pode negar que as TIC ganharam destaque nesse cenário, em função da necessidade do uso do ensino remoto.

Esse modo de vida escolar, propiciou nova forma de estudar e vivenciar o ambiente escolar. As dificuldades advindas dessa nova situação transcenderam o caráter pessoal e se estenderam para as famílias dos alunos. A rotina familiar teve que ser adaptada para dar espaço a uma nova forma de manejo escolar. Pode-se inferir, portanto, o grau de dificuldade enfrentado por pais, professores e alunos na busca pela manutenção de um bom rendimento escolar. Muitas vezes, a situação levou alunos a se encerrar em suas atividades escolares, sem a presença do professor, requerendo alto grau de disciplina e atenção para o bom aproveitamento do tempo. Essa situação suscita a seguinte questão: como o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade reagiu a esse novo cenário? Uma outra questão emerge nesse horizonte: em que ponto as auxiliaram os alunos com em suas atividades escolares, nesse período de pandemia? Esses questionamentos ensejaram a realização desse estudo, no Colégio

Militar de Santa Maria, uma unidade do Sistema Colégio Militar do Brasil, que conta com alunos com diagnóstico de TDAH.

ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL

O Sistema Colégio Militar do Brasil é composto por quatorze Estabelecimentos de Ensino, os quais encontram-se espalhados em todas as cinco regiões geográficas do país. Alguns dos colégios são centenários, enquanto outros foram recém-criados. Trata-se de ensino público, com subordinação federal, mantido e coordenado pelo Exército Brasileiro (EB). Essa rede atende a dependentes de militares amparados e de civis, que entram no sistema de forma voluntária, mediante processo seletivo específico. A Lei de Ensino no Exército (BRASIL, 1999) assegura que a instituição possa ministrar a Educação Básica, de forma complementar as linhas de ensino profissionais, destinadas a formação de pessoal qualificado para a ocupação dos cargos e funções necessários ao funcionamento da Força Terrestre.

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.

§ 1º O ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio a que se refere o caput poderá ser ministrado com a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas.

§ 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar (BRASIL, 2008).

Verifica-se, portanto, que os Colégios Militares não são escolas muito diferentes das que compõem as outras redes, ressalvadas as características próprias de uma instituição baseada nos usos e costumes militares, compondo um sistema próprio. O Sistema Colégio Militar do Brasil enquadra-se no Sistema de Ensino do Exército, que é gerido por um dos órgãos de Direção Setorial da instituição, o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Dentro desse organograma, uma das diretorias do departamento incumbe-se exclusivamente da gestão do SCMB, conforme se vê no Regulamento dos Colégios Militares (R-69)

Art. 2º Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.

§ 1º Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército).

§ 2º Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e destinam-se a: I -atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo; e II -capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimento de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para as instituições civis de ensino superior (BRASIL, 2008).

Internamente, os Colégios Militares são constituídos por divisões com missões específicas, sendo que a Divisão de Ensino (Div Ens) é a responsável pela execução das atividades escolares propriamente ditas. Por sua vez, a Div Ens distribui seus docentes dentro das coordenações de ano, sendo uma para cada ano escolar, a qual é chefiada pelo professor militar mais antigo. Via de regra,

cada coordenação reúne os professores necessários para ministrar as disciplinas relativas àquele ano, sendo que um professor pode atuar em mais de uma coordenação, quando for necessário. Por fim, existem estruturas específicas de gestão e apoio ao ensino: Seção Técnica de Ensino, Seção de Supervisão Escolar, Seção de Apoio Pedagógico, e outras, conforme necessidades específicas de cada unidade.

Desde 2011 o SCMB tem procurado adequar-se à Educação Especial na modalidade Inclusiva. Para isso, uma das ações é a criação de uma Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), com o mesmo status das demais seções, porém com a finalidade exclusiva da orientação educacional aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Essa orientação tem como missão orientar os alunos, estimulando o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, mediando os quatro saberes: ser, fazer, conviver e conhecer; com vistas à formação integral do aluno (BRASIL, 2016). Essa divisão, até o momento está descrita nas Normas Especiais para Educação Especial e Inclusiva no SCMB, documento que orienta a implantação desta nova modalidade nos Colégios Militares. Essa norma coloca como público-alvo da Educação Especial, além dos alunos atendidos pela SAEE, os alunos com os chamados Transtornos Funcionais Específicos (TDA, e TOD) (BRASIL, 2015).

Como se vê, no âmbito dos Colégios Militares, são garantidas algumas adaptações escolares, porém não tão profundas quanto aquelas admitidas aos alunos com

[...] os Transtornos Funcionais Específicos dizem respeito a impedimentos que abrangem um grupo de alunos que apresentam problemas específicos de escolar manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita ou habilidades matemáticas,

a saber: dislalia, disortografia, discalculia, dislexia, TDA, e TOD. Os alunos laudados com esses transtornos serão atendidos pelas Seções Psicopedagógicas, e farão jus a adaptações curriculares de menor porte, tais como, alteração do tamanho da fonte do texto da prova, alteração do tempo da prova e realização da prova em ambiente separado dos demais. (BRASIL, 2015).

Portanto, a SAAE é o órgão que abarca o tratamento dos alunos com deficiência, bem como aqueles com qualquer outro Transtorno Funcional Específico. Na verdade, esse cuidado se insere nas missões dessa seção, em funções com pesquisar os hábitos de estudo dos alunos e orientar aqueles que apresentarem dificuldades, buscando junto à família o apoio necessário para solucionar essas dificuldades. Para cumprir essa missão, a estrutura prevê a existência de profissionais de diferentes áreas que trabalham de forma integrada, conforme se verifica na composição da seção

Art. 7º A tem a seguinte constituição:

- I - Chefe, preferencialmente oficial-superior, psicólogo, pedagogo ou especialista em Psicopedagogia;
- II - Educacionais, em número de 1 (um) por ano escolar, com graduação em Pedagogia, habilitado em Orientação Educacional (OE) ou profissional possuidor de curso de pósgraduação em OE;
- III - Psicólogo, em número de 1 (um);
- IV - Assistente social, em número de 1 (um); e
- V - Agente Administrativo, em número de um (BRASIL, 2013).

Dentro dessa composição, cabe a cada Orientador Educacional responsabilizar-se por um ano escolar, sendo que, devido à falta de pessoal, às vezes um mesmo orientador fica com mais de um ano escolar. Esse profissional atua na adaptação do aluno e do professor e na promoção do bom relacionamento aluno – família, devendo

fazer-se presente nas reuniões da coordenação de ano. Por meio de uma orientação educacional individual ou coletiva, ele orienta o aluno na utilização de métodos de estudo adequados, assistindo, de forma especial, os alunos com dificuldades na aprendizagem e baixo rendimento escolar. Cabe a ele o papel de orientar os docentes no trato com os alunos diagnosticados com transtornos de aprendizagem, inclusive, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial. Especificamente, hoje atuam quatro Orientadoras Educacionais, sendo duas para o Ensino Médio e duas para o Ensino Fundamental. Além, disso existe um Chefe e um adjunto, o qual está encarregado de controlar a parte documental dos alunos com Transtorno Funcionais Específicos.

Nos primeiros meses do ano de 2020, o espalhamento rápido do vírus COVID-19 fez o mundo inteiro passar por uma situação impensada, com a imposição de sistemas de quarentena em praticamente todos os países, visando conter o avanço do vírus. No Brasil, não foi diferente, sendo que no fim do mês de março, o Colégio Militar de Santa Maria, obedecendo as normas municipais e estaduais, suspendeu as atividades presenciais, adotando o ensino remoto. Essa situação durou até o mês de novembro, quando os alunos, de forma voluntária, passaram a voltar paulatinamente para as atividades escolares presenciais.

A comunicação oficial entre a escola e família se dá por meio de comunicados, publicados no site dos colégios. O primeiro alerta em relação às consequências do Coronavírus foi dado pela DEPA, em 15 de março de 2020, onde já se visualizava a possibilidade de suspensão de atividades presenciais, de acordo com ações adotadas pelos governos locais.

Nesse sentido, na medida em que os estados ou municípios forem decretando as suas ações, a DEPA emitirá orientações específicas aos Comandantes/Diretores de Ensino, a saber: a. acompanhamento do período de suspensão das atividades presenciais; b. migração do planejamento escolar e interação com a escola em ambientes virtuais de (AVA), já em funcionamento complementar, e agora de forma efetiva, procurando manter a carga horária das disciplinas; e c. emissão constante de circulares e avisos nos sítios eletrônicos dos CM (BRASIL, 2020).

Nesse passo, mediante o Decreto Executivo Municipal nº 53, de 1 de março de 2020, do Prefeito de Santa Maria e demais orientações do Governo Estadual, as atividades presenciais no colégio, foram suspensas por um período de quinze dias, como forma de prevenção ao contágio. Desta forma, a Direção do colégio, determinou que os conteúdos programáticos previstos para o período fossem disponibilizados de forma remota e acompanhados pelos alunos. Após o primeiro momento e avaliação da situação, o comando do colégio optou por uma forma particular de interação com os alunos, visando racionalizar e otimizar o emprego de recursos humanos e tecnológicos.

Desta forma, ficou estabelecido um quadro de horário para postagem de atividades (QUADRO 1), em que cada coordenação de ano ficou com uma meia jornada para postar materiais relativos a cada uma das disciplinas. Os professores, portanto, deveria disponibilizar naquela janela, textos, vídeos e atividades a serem desenvolvidas por seus alunos, que deveriam enviar as respostas, dentro do prazo, também via remota.

Quadro 1: Organização dos horários.

| Turno | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | | Quinta-feira | | Sexta-feira | |
|-------|---------------|-------------|--------------|--------|--------------|--------|-------------|-------------|
| Manhã | 3º ano | 1º ano | | 8º ano | 2º ano | 6º ano | 9º ano | 6º e 7º ano |
| Tarde | 2º ano | 9º ano | 3º ano | 7º ano | 1º ano | - | 8º ano | - |

Fonte: Adaptado do quadro do Colégio Militar (2020).

Com o paulatino agravamento da crise sanitária, outros comunicados foram sendo emanados prorrogando cada vez mais a suspensão de atividades presenciais. Houve, então a necessidade de adaptar inclusive as avaliações para que elas fossem desenvolvidas em meio virtual. Para fazer frente a essa nova realidade, os colégios reestruturaram totalmente a forma de ensinar, ampliando sobremaneira uma ferramenta que já era manejada por professores e alunos: o ensino por meio virtual. Antes, considerado apenas como mais um suporte didático, essa ferramenta passou a ser a espinha dorsal dessa nova forma remota de ensino.

Suportes didáticos podem ser definidos, de uma forma ampla, como instrumentos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidades didáticas. Nesse sentido, constituem-se como suficientes materiais/suportes didáticos: o livro didático, o de , as músicas, os diferentes gêneros textuais (tirinhas, tabelas, mapas, pinturas, filmes), globos, canetas, dentre outros (BRASIL, 2013).

Além das iniciais, os professores foram estimulados a criarem momentos de atividades síncronas (popularizados sob a denominação de lives), onde podiam interagir com os alunos, destacar os principais pontos e retirar dúvidas dos alunos.

Porém, o uso dos meios virtuais como suporte didático está longe de ser uma novidade nos CM, sendo parte de uma grande estratégia de reestruturação do ensino na instituição. A partir de um amplo estudo, realizado em 1995, e em face das mudanças ocasionadas pelas inserções das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's), da Globalização, e de um novo cenário profissional configurado para o século XXI (BRASIL, 2013), o Comando do Exército passou a adotar nova abordagem pedagógica para nortear a formação de seu pessoal. Essa nova abordagem, orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi chamada de Ensino por Competências, chegando ao SCMB no ano de 2012, abarcando principalmente as ações didático-metodológicas.

Os termos competências e habilidades constam nos PCN desde 1998, com o propósito de inverter a ação pedagógica da escola tradicional, com seu ensino propedêutico e conteudista que levava os alunos a uma mera memorização dos conteúdos. Nesta abordagem proposta, a ação recebe mais ênfase, na medida em que a escola vai partir das motivações e conhecimentos prévios dos alunos, em detrimento de conceitos previamente estabelecidos, para fazê-los encontrar um significado no conteúdo. A e a aplicabilidade do conhecimento ficam mais claras para o aluno que passa a se sentir mais motivado ao identificar a finalidade do que está (BRASIL, 2013).

As bases teóricas dessa abordagem encontram guarida nos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon e Ausubel, que dão estribo à pressuposição de toda atividade metodológica baseada em cinco eixos cognitivos: dominar linguagens, compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar propostas. Levando-se em consideração esses eixos foi desenvolvida uma

metodologia própria de ensino, de cunho construtivista, adaptada às necessidades e peculiaridades do sistema, com construção de um novo currículo, que coloca efetivamente o aluno no centro do processo.

O Ensino por Competências surge no cenário pedagógico como uma das vertentes das que buscam retirar a da “pedagogia da transmissão”, onde o professor era o centro do processo e o aluno, encarado como uma tábula rasa deveria, de forma passiva, absorver os conteúdos ensinados; para inserir a “pedagogia da interação”, ou seja, um modelo de construção de conhecimento em que o aluno assume o papel de agente, ativo, de sujeito, na busca de uma que ocorre por meio da proposição de situações problemas (PIRES, 2009).

O uso de TICs , apoiadas em suportes tecnológicos, já era concebido no projeto pedagógico dos colégios militares há alguns anos. Entretanto, como qualquer currículo, leva um tempo para consolidar, particularmente em função das práticas docentes que podem ensejar um currículo paralelo, mesmo com as ações metodológicas pormenorizadas nos documentos de ensino. Portanto, as normas, as condições e o ambiente favorecem o uso de ferramentas para o desenvolvimento de atividades escolares, tendo em vista que

[...] as pesquisas acadêmicas (cf PRENSKY, 2001) apontam para a caracterização desta geração (de alunos) como uma geração de nativos . Por conta disto, percebemos o “boom” de suportes e a valorização das NTICs postas à disposição dos docentes: livros , blogs, internet, celular, Ambientes Virtuais de (AVA). Esse olhar tecnológico proporcionou a criação de novos gêneros textuais, os chamados “cybergêneros” (blogs, emails, infográficos, chats, posts,...) que, dentre outros, se apoiam nas multimodalidades e nos hipertextos como suportes para as práticas de leitura e escrita que permeiam não só a sala de aula, como também, as interações entre as pessoas (BRASIL, 2013).

Contudo, as dificuldades impostas pelo social, em função da pandemia, impuseram a cada docente a necessidade de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, criando um boom tecnológico nas seqüências didáticas (QUADRO 2).

Quadro 2: Recursos didáticos.

| Nome | Principal utilização | Algumas funcionalidades |
|-------------------------|---|--|
| <i>Sistema</i> | Organização da disciplina e de Cursos e On-Line | O programa permite a criação de cursos "on-line", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de , estando disponível em 75 línguas diferentes. A é gratuita e riquíssima, aceitando vídeos, arquivos diversos. Já está sendo amplamente utilizada na UFSM. |
| <i>Google Classroom</i> | Organização da disciplina e de Cursos e On-Line | O Google Sala de aula (<i>Google Classroom</i>) é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos "on-line", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de . |
| <i>YouTube</i> | Transmissão de e repositório de vídeos | de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo – "Lives" ou gravados). O docente pode criar o "seu canal" e ser acompanhado pelos discentes, já acostumados com a . |
| <i>Facebook</i> | Transmissão de e informações em grupos fechados | Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um "Grupo Fechado", onde ele realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa , o docente pode incluir conteúdos e realizar "lives" (on-line), que já ficam automaticamente gravadas. |
| <i>StreamYard</i> | Transmissão on-line e videoconferência | Estúdio on-line gratuito para lives com um ou mais profissionais. Ele pode ser relacionado ao YouTube ou ao Facebook. Possui uma versão paga, com maiores aplicações, mas a gratuita auxilia nas atividades docentes. |
| <i>OBS Estúdio</i> | Transmissão on-line e videoconferência | O Open Broadcaster Software, que pode ser traduzido como Software de Transmissão Aberta realiza a mesma atividade que o Stream Yard, mas pode realizar gravação ou transmissão on-line. Ou seja, diferentemente do StreamYard, o docente baixará um aplicativo no seu computador, onde poderá realizar as atividades de transmissão ou gravação. |
| <i>Google Drive</i> | Armazenamento de arquivos nas nuvens | Além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, o GoogleDrive permite o compartilhamento de arquivos pela internet para os alunos. Por exemplo, após carregar o arquivo para a "nuvem" da internet, o docente pode criar um link compartilhável. Até 15 Gb de memória o Google Drive é gratuito. Excelente ferramenta de criação de arquivos de recuperação. |

| Nome | Principal utilização | Algumas funcionalidades |
|--------------------|----------------------|---|
| <i>Google Meet</i> | Videoconferências | Aplicativo para fazer videoconferências on-line, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250. |
| <i>Jitsi Meet</i> | Videoconferências | Aplicativo para fazer videoconferências on-line, gratuito, que funciona dentro do . Possui as mesmas funcionalidades do <i>Google Meet</i> |

Fonte: (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

OS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA

Desde o início do cenário pandêmico, houve a preocupação com as peculiaridades dos alunos identificados com algum Transtorno Funcional Específico, entre eles o . Tanto que, esses alunos, que no cenário convencional realizavam as avaliações em locais separados e com maior tempo continuaram com a dilatação do tempo de prova. Para isso foram disponibilizados links específicos, mediante a certificação com senha, para que os alunos tivessem acesso à avaliação com maior tempo (CMSM, 2020)

Como entender o desenvolvimento de alunos nesse cenário pandêmico? A fim de desvelar esse problema de pesquisa, que é o objetivo principal deste estudo, foram estabelecidas questões paralelas, visando responder a objetivos intermediários:

1. O ensino remoto durante a pandemia, contemplou a aprendizagem do uso de recursos tecnológicos?

2. Quais foram os efeitos do uso das TIC no desempenho dos alunos?

A fim de responder essas questões foi desenvolvido e aplicado um questionário, constituído de cinco questões abertas aos profissionais que acompanham os alunos, os orientadores educacionais, que foram escolhidos para o estudo em virtude de suas

ligações funcionais com alunos, professores e familiares. Procurou-se identificar no discurso os indicativos que dessem pistas em relação ao uso das TICs com os alunos com laudo de TDSH. No questionário foram propostas as seguintes questões:

1. Você é Orientador Educacional de qual ano escolar?
2. Entre os alunos que orienta, quantos possuem laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?
3. Para os alunos com TDAH, o que é feito de “diferente” em relação ao tratamento educacional?
4. O que mudou no processo de ensino com a pandemia?
5. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com durante a pandemia?
6. Quais ações tiveram que ser implementadas ou intensificadas durante o período de atividades remotas?
7. Como avalia o uso TICs no desempenho escolar dos alunos com TDAH?

As duas primeiras perguntas foram colocadas somente para caracterizar os respondentes e a quantidade de alunos com que eles atendem. A terceira pergunta teve por objetivo identificar as peculiaridades no trato pedagógico com os alunos com esse transtorno, já que as normas existentes não amarram todas as ações, recaindo sobre os orientadores a implementação de atividades de apoio e diferenciadas. Já a quarta pergunta teve a intenção de caracterizar o novo cenário educacional, sendo complementada pela quinta questão, mais direcionada para o público-alvo da pesquisa. A sexta proposição teve a intenção de identificar o grau de conhecimento e utilização de TICs. Os orientadores educacionais devem orientar os professores, por isso é fundamental que eles dominem o assunto e conheçam a fundo, visando dar uma orientação segura. Finalmente, a última questão é a

que traz mais diretamente o questionamento principal e que procura identificar as questões relativas ao ensino e a aprendizagem.

Os resultados mostram as principais ideias, sendo que na primeira coluna da esquerda, foram designados por letras maiúsculas. A e B trabalham diretamente com os alunos do Ensino Fundamental; C e D encarregam-se do Ensino Médio e E, é o profissional designado para cuidar da parte documental dos alunos, sendo por isso, convidado a responder também o questionário. Na primeira linha, estão as questões propostas, sendo apresentadas a partir da questão três, em função das duas primeiras serem perguntas objetivas. Diante das respostas apresentadas, foram pinçadas as expressões mais relevantes usadas pelos respondentes na tentativa de explicar a questão (QUADRO 3).

Quadro 3: Dinâmica do trabalho durante a pandemia.

| | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 |
|---|---|---|--|--|--|
| A | Aumento do tempo de provas Acompanhamento individualizado Contato com a família Orientação dos professores Solicitação de laudos e pareceres. | Utilização do AVA como espaço único para a disponibilização de conteúdos | Falta da presença física Falta da rotina diária Dificuldade em aprender sozinho Dificuldade de organizar a rotina. Dificuldade de estabelecer prioridades. | Ensino híbrido baseada em problemas | Modo positivo Crescimento Desenvolvimento de autonomia |
| B | Tempo de prova estendido | remotas | Se houve ajuda | Mensagens via mobile ou WhatsApp | Efetiva |

| | | | | | |
|---|---|--|---|-----------------------|-----------------------------|
| C | Conversa com os pais Recadinho via WhatsApp Provas em separado Contato com a psicopedagógico | Contato e observação do desempenho Se está tentando desempenhar as atividades sozinho | Bastante disperso e nada envolvido com os estudos, assim como a família. (um aluno) | - | - |
| D | Tempo maior para as avaliações | Autonomia Vídeos e lives Recursos Tecnológicos | Concentração | Ensino Híbrido | Autonomia Amadurecimento |
| E | Orientações específicas | Migração para a | Organização dos horários e rotinas | A busca em diversas s | Efetivo Eficaz |

Fonte: Autores.

Por serem questões abertas, intencionou-se que os profissionais escrevessem sobre suas experiências com os alunos durante o período de pandemia, possibilitando uma análise mais completa acerca do objeto de investigação. Com os subsídios apresentados, não foi possível uma análise por categorias, de modo que foi realizada uma análise qualitativa dos dados.

O tratamento diferenciado a esses alunos, previsto nas normas internas do colégio ocorre de fato, com ações específicas em atendimento as necessidades de aprendizagem dos alunos.

O ensino no Colégio Militar de Santa Maria não parou em função do social, tendo migrado para a atividade remota e apoiando-se em outras formas de interação por meio digital. Essa mudança trouxe para os alunos uma necessidade de reorganização da rotina. Sobre os conhecimentos das TICs, somente um dos respondentes conseguiu citar corretamente o nome dessas metodologias, indicando

que pode haver uma necessidade de capacitação.

Por fim, a última questão evidenciou que o desempenho dos alunos, em que pesem as dificuldades apontadas, não foi impactado negativamente com o ensino remoto. Ao contrário, emergiram nas respostas, palavras positivas, denotando que, mesmo sem aparentar um profundo conhecimento em relação às TICs, os reputam como efetivo o uso desses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de TICs enquanto uma metodologia ativa, com os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, implica na necessidade de familiarização e conhecimento sobre seu uso no processo de ensino e aprendizagem, para que eles possam ser protagonistas da construção do conhecimento.

A aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode ser beneficiada com o uso de metodologias ativas associada com a intervenção de apoio direta aos alunos, docentes, famílias, e eventuais profissionais externos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.786 de 8 de fevereiro 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília-DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Portaria nº 042**, de 06 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares e dá outras providências. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/R-69_atualizado.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Comando do Exército. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica** (documento interno). 2013.

BRASIL. Comando do Exército. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Diretriz Pedagógica para Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar** (documento interno). 2015.

BRASIL. Comando do Exército. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Normas para Planejamento e Gestão do ensino** (documento interno). 2019.

BRASIL. Comando do Exército. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Caderno de Didática** (documento interno). 2016.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (CMSM). **Comunicado Nr 45, de 19 de março de 2020**: uso do AVA (documento interno). 2020.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (a). **Comunicado Nr 52, de de março de 2020**: Orientações para a realização da 1ª AE pelos alunos que realizam prova separado (documento interno).

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A Educação e a Educação Híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Santa Maria: Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: 31 mar. 2021.

PIRES, J. **Pequenas Revoluções** – Grandes Mudanças. Currículos flexíveis – desafio ou teimosia? Disponível em: http://www.ensino.eu/em.artigo_04.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

04

Cultura *maker* no Atendimento Educacional Especializado

Ângela Balbina Neves Picada

Bárbara Gai Zanini Panta

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas estão a cada dia sendo mais difundidas nos contextos escolares como estratégias para tornar a aprendizagem significativa, promovendo a autonomia dos estudantes e trazendo-os como protagonistas no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com objetivo de eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes no ensino regular, necessita de estratégias que promovam a autonomia ao mesmo tempo em que auxiliam o desenvolvimento da aprendizagem.

A maioria dos estudantes público-alvo da educação especial necessitam, além dos recursos de acessibilidade necessários para a participação em sala de aula regular, do atendimento em Sala de Recursos¹ de modo a complementar ou suplementar o ensino comum. Desta forma, a utilização de metodologias ativas no Atendimento Educacional Especializado pode ser uma maneira de realizar este atendimento de forma a desenvolver a autonomia dos estudantes, assim como suas potencialidades e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular², de acordo com o ano ou ciclo em que se encontra.

1 As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (BRASIL, 2006, p. 13).

2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2008, p. 7).

Em vista disto, procura-se com este estudo, analisar um caso de utilização da cultura *Maker* como metodologia ativa no Atendimento Educacional Especializado de estudantes em uma escola de educação básica, buscando identificar quais métodos contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem e conseqüentemente, os processos de inclusão. Desta maneira, a motivação para este trabalho surgiu pela seguinte indagação: De que maneira a metodologia ativa baseada em Cultura *Maker* pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia em estudantes público-alvo da Educação Especial?

Em vista de que, conforme o Decreto Nº 7.611/2011, alguns dos objetivos do AEE são, além de proporcionar o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes de acordo com suas individualidades, são de “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 2), é importante se pensar em estratégias que fogem do comum na Sala de Recursos e em outros espaços escolares.

Porquanto, o objetivo principal é compreender, por meio de um estudo de caso, como a utilização da metodologia ativa, mais especificamente a Cultura *Maker*, contribui para o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que frequentam o AEE. Para tal, em um primeiro momento serão detalhados quais os conceitos de metodologia ativa serão abordados na pesquisa, elucidando a ideia de “Cultura *Maker*”.

Outrossim, serão analisadas as práticas realizadas no Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncional de uma escola de educação básica, que utilizam a metodologia ativa Cultura *Maker*. Posteriormente à análise do caso, será possível identificar quais habilidades podem ser desenvolvidas

pelos estudantes ao utilizarem a metodologia ativa e como isto pode contribuir para os processos de inclusão escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS E CULTURA MAKER

No intuito de contextualizar sob qual perspectiva será realizado este estudo de caso, cabe aqui trazer uma breve conceituação de metodologias ativas e Cultura *Maker* no contexto educacional. Conforme Moran (2018), aprende-se de forma ativa desde o nascimento e ao longo da vida, ao enfrentar desafios em todos os campos, tanto pessoal, quanto profissional ou social. É importante pensarmos que a aprendizagem ativa e até mesmo a metodologia ativa não é tão recente, apesar destes termos parecerem tão atuais.

Moran (2018) afirma que a aprendizagem ativa só é significativa quando acontecem os avanços em forma de espiral, de níveis mais simples pra mais complexos, isso em todas as dimensões da vida, e, “pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante” (MORAN, 2018, p. 38), ou seja, o que proporciona relações cognitivas e emocionais mais complexas.

Há de se considerar que as metodologias ativas podem estar relacionadas ou utilizarem-se da tecnologia digital, porém não existe uma relação direta ou de dependência com estas tecnologias. De acordo com Moran (2018), em algum grau toda a aprendizagem é ativa, pois exige do professor e estudantes formas de movimentação interna e externa, motivações, interpretações ou comparações, porém, o que diferencia as metodologias ativas é o despertar da curiosidade, que gera emoção. Assim,

as aprendizagens por experimentação, por design e a aprendizagem *Maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. (MORAN, 2018, p. 39).

Desta forma, o conceito de metodologia ativa que se busca trazer aqui é justamente voltado a uma metodologia que tenha como princípio os aspectos individuais de cada estudante ao mesmo tempo em que se utiliza de trabalhos colaborativos, aprendizagens compartilhadas. Moran (2018), destaca que as metodologias ativas dão ênfase para o protagonismo do estudante em todo o processo, priorizando um envolvimento participativo e reflexivo, ao mesmo tempo em que são utilizadas estratégias e abordagens técnicas por parte do professor para que haja uma aprendizagem significativa.

Carvalho; Borges e Ameno (2018) questionam as práticas tradicionais de ensino que permitem pouca participação dos estudantes e destaca que, assim como as informações circulam de forma veloz, é necessário rever as práticas pedagógicas tornando-a mais inovadoras e motivadoras. As metodologias ativas, neste caso, seriam uma maneira de despertar o interesse dos estudantes fazendo-os sair de uma participação passiva para o desenvolvimento de habilidades da maneira mais autônoma.

Assim, para promover aprendizagem significativa, faz-se necessário o envolvimento do aluno por uma metodologia que lhe dê o protagonismo de sua própria aprendizagem, que lhe dê capacidade de desenvolvimento de senso crítico e lhe permita aquisição de competências que associem seus conhecimentos às transformações do mundo real. Isso parece ser possível usando metodologias ativas de aprendizagem, que são ferramentas, caminhos

que permitem instalar o aluno no centro do processo de sua própria formação. (CARVALHO; BORGES; AMENO, 2018, p. 96-7).

Salienta-se ainda que, práticas inovadoras que tem como seu objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes fundamentam-se em teorias que vão na direção contrária às práticas realizadas por muito tempo nas escolas e que ainda são realizadas, onde o foco na transmissão de conteúdos e ideias prontas não possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Conforme Daros (2018), muitos pensadores do século XX, como Paulo Freire, Montessori, Freinet, entre outros, já defendiam a superação destes modelos tradicionais centrados em conteúdos curriculares e no professor, com pouco protagonismo dos estudantes.

Daros (2018), refere que essas teorias foram reinterpretadas para a contemporaneidade fornecendo subsídios para metodologias centradas na criatividade e atividade dos estudantes, priorizando o protagonismo, autonomia e construção do conhecimento por meio de metodologias com abordagem ativa. Ainda, Daros (2018) salienta que faz-se necessário considerar o processo de ensino-aprendizagem como algo complexo, dinâmico e não linear e que para que de fato o estudante assuma uma postura mais ativa é necessário um trabalho de reelaboração dos currículos para que ocorra a fusão entre teoria e prática, no que diz respeito às metodologias ativas.

Dessa forma é interessante pensar que, assim como qualquer ser em desenvolvimento, o estudante público- alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ necessita de um olhar para este

3 Considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um

sistema complexo que é o de ensino e aprendizagem a fim de proporcionar metodologias que auxiliem o processo de inclusão escolar. Para além dos recursos de acessibilidade, as metodologias ativas e no caso, a Cultura *Maker*, podem ser alternativas para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, garantindo o acesso à aprendizagem significativa.

ESTUDO DO CASO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS REALIZADAS NO AEE ENVOLVENDO A CULTURA MAKER

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos para este estudo, utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa do tipo descritiva, aplicando-se procedimentos de estudo de caso. Foi analisado o uso de metodologia ativa do tipo Cultura *Maker* como parte das estratégias utilizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede estadual. Conforme informado pelos profissionais responsáveis, este projeto ainda está em andamento e a proposta é continuar trabalhando com metodologias ativas no AEE nos próximos anos letivos.

Os estudantes participantes da pesquisa, envolvidos neste estudo de caso são 9, sendo 4 com Deficiência Intelectual, 1 com Deficiência Múltipla, 3 com Transtorno do Espectro Autista e 1 com Paralisia Cerebral, além da educador especial.

quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

De acordo com Yin (2006), a fim de obter evidências para um estudo de caso, é possível se coletar dados de diferentes fontes, dentre elas entrevistas, documentos, registros em arquivo, observação direta, participante e artefatos físicos. Neste caso, a principal fonte de evidências foi a observação participante, a análise dos registros em arquivo, com fotos das atividades realizadas, análise dos documentos, como planos de atendimentos e relatórios, assim como os artefatos físicos (os jogos e recursos produzidos pelos estudantes).

Após a coleta dos dados, estes foram devidamente organizados e documentados, o que, segundo Yin (2006) é um princípio que deve ser respeitado no que se refere a um estudo de caso. Além de todo o material de registro das atividades envolvendo as metodologias ativas e Cultura *Maker* na escola participante desta pesquisa, foi analisado também o funcionamento do serviço de Educação Especial e como o Atendimento Educacional Especializado é organizado.

As atividades são realizadas no contraturno do ensino regular, em Sala de Recursos Multifuncional, sendo os atendimentos ora individuais, ora em grupos. Além das atividades em Sala de Recursos, todo o contexto escolar é considerado, perpassando o AEE por todos os ambientes. A Sala de Recursos Multifuncional desta escola é equipada com uma variedade de jogos pedagógicos para níveis e objetivos diferentes de aprendizagem, com materiais para a confecção de recursos necessários às adaptações curriculares e também um bom aporte tecnológico, com acesso à internet e equipamentos atualizados. Também, com a autorização e apoio da equipe diretiva, foi organizada uma Sala de Recursos alternativa, com um maior espaço e com materiais direcionados à atendimentos mais lúdicos e artísticos.

As ações realizadas no Atendimento Educacional Especializado da escola de educação básica, lócus do trabalho realizado, são

pautadas nas legislações e normas nacionais e estaduais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 (LDB), mais especificamente o Capítulo V que regulariza a Educação Especial, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;” (BRASIL, 1996). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a Educação Especial como modalidade de ensino tem o papel de disponibilizar os serviços e recursos próprios deste atendimento.

A escola também atende à Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No Artigo 2º, esta resolução salienta que o AEE tem como principal função complementar ou suplementar a formação do estudante disponibilizando não só serviços e recursos de acessibilidade, mas estratégias para, entre outras funções, o desenvolvimento de sua aprendizagem. Estas diretrizes definem como uma dos papéis do educador especial o de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

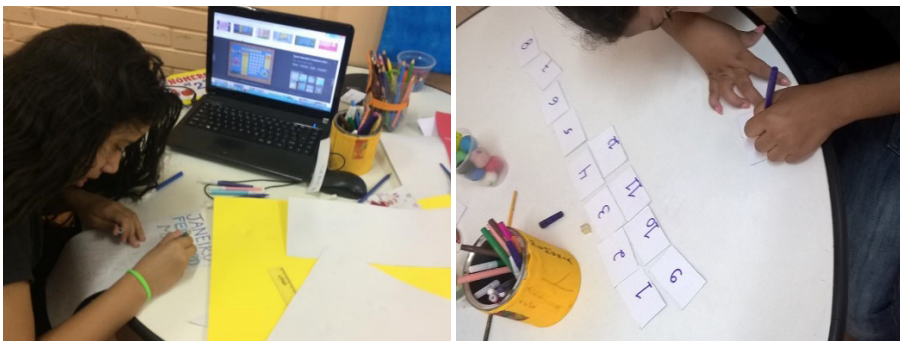
Visando a todos estes requisitos do AEE e da Educação Especial na escola de modo a atender aos estudantes, a inovação no que diz respeito à metodologias e recursos pedagógicos é uma das principais funções do AEE na escola pensando em uma perspectiva inclusiva.

Para cada estudante é elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de forma a atender aspectos ligados não só à adaptações curriculares necessárias, mas para a suplementação ou

complementação do ensino regular e é neste sentido que a aplicação de metodologias ativas baseadas na Cultura *Maker* foram utilizadas.

Alguns dos recursos utilizados comumente em Sala de Recursos e também em sala de aula regular são os calendários e organizadores de rotina. De uma maneira geral, estes recursos eram criados e confeccionados pelo educador especial, por vezes em conjunto com o professor regular dos estudantes. Uma das primeiras modificações para uma metodologia mais ativa foi na elaboração deste recurso. A idealização, criação e confecção dos calendários passaram a ser realizadas pelos próprios estudantes do AEE. A construção desta metodologia passa por uma conversa prévia com os estudantes, de forma a captar as ideias e necessidades de apoio. Após é realizada uma pesquisa sobre formatos, tipos de calendário, imagens que serão utilizadas. Depois desta preparação inicial, a confecção dos calendários é iniciada, sempre com a protagonização dos estudantes.

Figuras 1 e 2 – Processo de idealização e elaboração dos calendários.



Descrição das imagens: Duas fotos lado a lado. A foto da esquerda mostra uma mesa redonda de cor clara com papéis e canetas de variadas cores sobre ela. Ao centro, um computador portátil aberto mostrando exemplos de calendários. À esquerda da foto, uma menina de cabelos castanhos escrevendo nomes dos meses do ano em uma folha branca. A foto da direita mostra a mesma mesa, sobre ela uma lata com canetas coloridas e pequenas fichas com numerais escritos em caneta. No lado direito da foto, uma menina de cabelo castanho escreve em uma das fichas. Fonte: Arquivo do AEE da escola, 2020.

Para cada estudante ou grupo de estudante este processo é pensado de maneira personalizada. Geralmente são formados grupos heterogêneos de estudantes, de forma que cada um possa contribuir para a elaboração do material de acordo com a sua possibilidade, por exemplo, um estudante com preferência pelas atividades artísticas realiza os desenhos ou pintura e na mesma atividade um estudante com maior interesse pela parte escrita irá elaborar as fichas.

Figuras 3 e 4 – Exemplos dos calendários e rotinas confeccionados pelos estudantes.



Descrição das imagens: Duas fotos lado a lado. A foto da esquerda mostra um calendário de rotina em EVA amarelo com listras vermelhas onde se encaixam fichas com desenhos de situações da rotina da escola, bem acima em letras de cor laranja está escrito “rotina”. A foto da direita mostra um calendário em papel pardo, escrito com canetas coloridas, com bolsos em plástico contendo fichas que representam o dia, mês, ano, dia da semana e como está o tempo. Fonte: Arquivo do AEE da escola, 2020.

Além da elaboração de recursos de acessibilidade e orientação, como os calendários e rotinas, uma das principais atividades realizadas no AEE desta escola é a construção de jogos. Pensando no desenvolvimento de potencialidades específicas, e considerando as preferências individuais dos estudantes, os jogos também são idealizados projetados por eles, passando por todo o processo de confecção, aplicação e compartilhamento.

As ideias dos jogos construídos pelos estudantes do AEE

partem do estímulo que estes estudantes necessitam, mas consideram, sobretudo, a iniciativa destes estudantes em tornar o material real. Há objetivos estabelecidos dentro do PDI de cada estudante, que, indo ao encontro das ideias deles, torna possível a construção dos jogos. Durante o processo de construção os estudantes são incentivados a solucionar problemas, trabalhar em equipe e pensar estratégias para a aplicação do jogo.

Figuras 5 e 6 – processo de elaboração do “Jogo das emoções”.



Descrição da imagens: Duas fotos lado a lado. A foto da esquerda mostra um menino de cabelo castanho claro e roupa azul desenhando o molde de um dado grande sobre um pedaço de papelão com ajuda de uma régua. A foto da direita mostra um menino de cabelo castanho e óculos preto sentado à frente de uma mesa redonda e clara desenhando a figura de uma expressão facial em papel branco. Fonte: Arquivo do AEE da escola, 2020.

Durante a construção do “Jogo das Emoções” os estudantes, em um primeiro momento, precisaram pensar em que tipos de emoções iriam desenhar para a construção de um dado. Após, alguns estudantes optaram por desenhar as expressões para colar nas faces do dado. Enquanto isso, em outros atendimentos, estudantes interessaram-se em realizar a confecção do dado gigante, procurando um modelo, utilizando unidades de medida e pensando formas de ampliá-lo.

Após a confecção do dado, outro grupo, com objetivos de desenvolvimento da escrita, construíram as fichas para descrever

as emoções do jogo e criaram regras. Assim como todos os jogos confeccionados em Sala de Recursos, uma das principais tarefas após a construção do material é levar para a sala de aula regular, apresentando o jogo confeccionado por eles aos colegas. Em momentos interativos os jogos são utilizados pela turma toda.

Figuras 7 e 8 - Materiais sendo utilizados pelos estudantes nos atendimentos.



Descrição das imagens: Duas fotos lado a lado. A foto da esquerda mostra duas crianças, uma menina e um menino, brincando com um dado gigante em uma sala com vários brinquedos. Eles passam o dado um para a mão do outro. A foto da direita mostra dois meninos sentados em diagonal. Eles brincam com um jogo feito com copos de iogurte dentro de uma caixa, formando tocas. Tentam inserir uma bolita dentro das tocas. Fonte: Arquivo do AEE da escola, 2020.

A construção de materiais e jogos pelos estudantes podem ser classificadas como metodologias ativas de *Cultura Maker* no sentido de se pensar em todos os processos aqui apresentados, tais como: a ideia de colocar a “mão na massa” em todas as etapas da elaboração, a utilização de diferentes tecnologias, o envolvimento dos estudantes nas ideias e o conhecimento interdisciplinar despendido em todo o processo.

Conforme Brockveld et al. (2017), o movimento *Maker* aplicado à educação traz um movimento de dissociação das formas tradicionais de ensinar trazendo aos estudantes ferramentas para compreender

aspectos relacionados ao currículo de forma ativa, em um processo de “aprender a aprender”. Brockveld et al. (2017) afirma que a *Cultura Maker* se baseia em um processo de experimentação, atribuindo a estas atividades aprendizagens que promovam o

trabalho em equipe, colaboração e a resolução de problemas, sendo uma maneira de aprender de forma criativa e empática.

A utilização das metodologias ativas, mais especificamente da *Cultura Maker* no desenvolvimento das atividades do AEE e elaboração dos recursos para os estudantes em processo de inclusão nesta escola é um processo pensado já há algum tempo. Muitas alternativas metodológicas utilizadas já poderiam ser consideradas ativas, quando analisamos os conceitos teóricos em que se baseiam estas metodologias. Entretanto, somente após um estudo mais aprofundado sobre o conceito de metodologias ativas por parte dos profissionais envolvidos no AEE da escola pensou-se em utilizar de forma mais organizada este tipo de prática, dando ênfase para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

CULTURA MAKER NO AEE: HABILIDADES DESENVOLVIDAS E CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE INCLUSÃO

As metodologias ativas, por si só, preconizam uma conduta direcionada à utilização de maneiras alternativas de ensinar, que se diferenciem do comum ou tradicional. O objetivo de se utilizar uma metodologia ativa, mesmo sem direcioná-la ao processo de inclusão ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é tornar o estudante protagonista e autônomo no processo de aprendizagem.

Conforme Moran (2017), grande parte das instituições

educacionais se preocupa em fazer mudanças, porém acabam por escolher metodologias fechadas e sequências de atividades iguais para todos, dando mais ênfase ao conteúdo curricular do que às competências dos estudantes. Uma vez que o AEE tem como função a “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art. 2º), o desenvolvimento das competências priorizando a autonomia dos estudantes podem ser observados como parte deste processo.

As atividades observadas neste estudo de caso claramente utilizam as metodologias ativas como alternativa para promover aos estudantes a aprendizagem por meio de “práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)” (MORAN, 2017, p. 1). Estas práticas podem ser analisadas nos processos de criação dos recursos e jogos, que partem dos interesses, necessidades e ideias dos estudantes, assim como em todo o processo de confecção dos materiais, realizados em colaboração com vários estudantes, de diferentes níveis de aprendizagem.

De acordo com Moran (2017), a utilização de metodologias ativas para a aprendizagem dão ênfase ao protagonismo dos estudantes, ao envolvimento direto deles em um processo reflexivo e participativo em todas as etapas do processo, com orientação do educador. Este processo de experimentação, de desenho dos projetos, de colaboração entre todas as partes, está presente nas atividades realizadas no AEE desta escola, principalmente durante o processo de utilização da Cultura *Maker* como referência aos projetos.

Pensando no processo de inclusão, este tipo de metodologia

proporciona oportunidades de eliminação de barreiras para a participação dos estudantes nas atividades escolares, inclusive em sala de aula regular. Uma vez que os jogos e atividades projetados e criados com o protagonismo dos estudantes do AEE são utilizados também nas salas de aula, entre seus pares, há uma oportunidade grande de interação, compartilhamento de saberes e cooperação que oportunizam não só o desenvolvimento destes estudantes, mas de todos.

Morin (2018), refere que muitos docentes confundem as metodologias ativas com uma postura de fazer muitas atividades e focar somente na ação, sem qualquer reflexão. Todo o processo se faz necessário e a ação, ou seja, a parte "*Maker*" é sim uma etapa importante. Entretanto, a etapa de reflexão é um processo também importante, "que exige dos docentes sintonia fina e persistência para auxiliá-los no desenvolvimento de estratégias progressivamente mais complexas de análise, reflexão e síntese." (MORAN, 2018, p. 2).

Assim, as atividades pautadas somente na prática, sem reflexão alguma, podem levar a aprendizagens superficiais e não desenvolver habilidades e competências importantes que estão dentro do currículo. Nesse sentido, observa-se a grande relevância no trabalho com os estudantes, por exemplo, na elaboração dos calendários, onde o movimento de reflexão acontece antes da elaboração prática em si.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das competências gerais da Educação Básica a serem desenvolvidas é exercitar a curiosidade, "incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções" (BRASIL, 2017, p.11). Da mesma forma, também uma das competências determinadas pela BNCC é "Agir pessoal e coletivamente com

autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2017, p. 12). Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades envolvendo as metodologias ativas e a Cultura *Maker* vão ao encontro do que propõe a nova base curricular.

Ainda, de acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas precisam estar em conformidade com o desenvolvimento de competências, e, mais do que ter a indicação do que o estudante precisa “saber”, é necessário se considerar alternativas para orientá-lo a “saber fazer”, considerando então a importância da utilização de metodologias ativas no desenvolvimento do currículo.

Com o AEE, a construção do currículo se pauta em adaptações. Todavia, mesmo se tratando de adaptações curriculares, é possível se pensar em alternativas que priorizem o protagonismo e participação dos estudantes. Dessa maneira, quem irá direcionar quais adaptações serão necessárias, além do educador especial e outros especialistas, será também o estudante, protagonista destas ações.

Nesse sentido, oportunizar a participação dos estudantes em todas as fases do processo de construção das atividades, sejam elas adaptadas ou não, como o planejamento, projeto, elaboração e desenvolvimento, pode ser mais um propulsor para o processo de inclusão. Conforme observado e relatado, após a utilização de atividades considerando os preceitos da Cultura *Maker* houveram benefícios para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, não somente relacionado à habilidades intelectuais, mas principalmente no desenvolvimento da autonomia e da autoestima relacionada à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções educativas baseadas em instrumentos de metodologias ativas estão sendo a cada dia mais exploradas e utilizadas por educadores em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, as ações voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) necessitam acompanhar estes avanços de forma a garantir a democratização de recursos e tecnologias que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Com base na apresentação deste caso, é possível perceber o uso de fundamentos da Cultura *Maker* como forma de reelaborar os processos de ensino e aprendizagem no AEE garantindo o acesso e participação de todos. Uma vez que os estudantes, independentemente do seu diagnóstico ou condição física e intelectual, têm a oportunidade de participação ativa e protagonismo na construção de conhecimento dentro da escola, observamos uma mudança significativa de paradigma no atendimento dos estudantes em prol da inclusão escolar.

Por meio da utilização das metodologias e, neste caso específico, a Cultura *Maker*, foi possível oportunizar não somente adaptações curriculares construídas pelos educadores, mas elaboradas com a participação dos principais atores neste processo: os estudantes. Quando se elabora um projeto de construção de material ou jogo pedagógico partindo das necessidades e interesses dos estudantes, o protagonismo fica muito claro neste processo.

A partir destes projetos e das reflexões apresentadas, contata-se que, além de se manter ideias e ações como estas, ainda é necessário explorar as múltiplas possibilidades dentro das metodologias ativas a fim de contribuir com os processos de inclusão escolar. Identifica-se como necessário, a reflexão contínua por parte dos educadores sobre

seu fazer pedagógico, sempre buscando a inovação no que se diz respeito às metodologias, buscando sempre uma educação para todos e com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> Acesso em: 23 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 27 set. 2020.

BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SILVA, Mônica Renneberg da. A Cultura *Maker* em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. **Anais**: Conferência ANPROTEC, UFSC, 2017. Disponível em: <http://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/Maker>.

pdf Acesso em: 18 out. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Metodologias_Ativas.pdf Acesso em: 2 nov. 2020.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH & MORAN (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEVES, Vander José das; MERCANTI, Luiz Bittencourt; LIMA, Maria Tereza. **Metodologias Ativas**: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

VILELLA, Lucinéa Marcelino. MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. LEITE, Lúcia Pereira. (Org.) **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior**. Bauru: FC/Unesp, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2006.

05

Família e escola:

contextos sociais necessários
para uma educação ativa

Kássia Quadros Ferreira

Carmen Rosane Segatto e Souza

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre os contextos sociais necessários para a educação, mais especificamente da relação das instituições Família e Escola e algumas reflexões sobre as influências das mesmas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da formação sócio-afetivo que irá marcar indivíduos para toda a vida.

Conforme a mudança histórico-cultural e social que parte de uma reflexão sobre como ocorreu o processo de escolarização, pode-se analisar também o conceito de aprendizagem numa visão histórica de concepções e breve abordagem que as define. Sabe-se que historicamente a aprendizagem era um processo sem preocupações, que ocorria informalmente e através de relações diárias. Com a velocidade do crescimento social, começaram as preocupações com a aprendizagem como necessidades dos sujeitos.

Portanto, este trabalho propõe-se a responder o seguinte problema de pesquisa: Como são explicados por meio dos pressupostos teóricos os desafios educacionais dentro do contexto social: a família e a escola.

O objetivo geral do estudo foi evidenciar os fatores sociais, que ocorrem na instituição família e na instituição escola e que influenciam a concepção do saber. Como objetivos específicos: identificar por meio da pesquisa bibliográfica de que forma os fatores sociais influenciam no processo ensino e aprendizagem e, mais especificamente, da relação das instituições família e escola na construção de significados positivos e negativos na formação do saber.

Este trabalho é sustentado teoricamente por alguns autores que discorrem sobre o tema. Martins (1984), aborda sobre a família e a sua histórica constituição; Ackerman (1986) e Jardim (2006) sobre

a preocupação das instituições familiares em ter de um ambiente saudável para educar seus filhos; Patto (1993) sobre a mediação social da aprendizagem; Bossa (2002) sobre as condições oferecidas pela escola para a educação; Freire (2001) sobre a educação como transformação social; Moran (2018) sobre a necessária educação como prática ativa e inovadora, entre outros, que clareiam a importância da educação voltada às necessidades educacionais do aluno.

A FAMÍLIA: abordagem histórica e influências no processo de aprendizagem da criança

O significado da palavra família possui várias determinações que constam de terminologias as quais servem para designar a importância no contexto histórico, social e cultural. As terminologias como, valores, vínculos, desenvolvimento, construção, afetos, laços, sentimentos, instituição e organização, servem para dar sentido à primeira estrutura social pela qual a criança passa.

A família é sinônimo de proteção que garante a integralidade dos filhos, que independe de como ela está alicerçada, ou seja, estruturada. Ela se realiza de forma afetiva e na disposição de recursos para a sobrevivência de todos. Seu papel vai além da educação informal, ela ocupa vários momentos e lugares, vários espaços efetivos que a partir da sua participação absorve valores importantes para a convivência social.

São também marcados por histórias passadas por gerações e valores culturais que atravessam anos, momentos e relações. "Uma das principais funções da família é a função educacional e, que esta é a responsável por transmitir à criança os valores e padrões culturais do meio social em que está inserido" (OLIVEIRA, 1998, p. 92).

Portanto, é por meio deste tipo de ordenação como instituição social, que cabe designar a importância dos valores fundamentais ao processo de aprendizagem. É a partir da família que se espera o aporte para a continuidade da educação, pois os primeiros enfoques como valores, informações, ética e noções de cidadania são papéis da família. Ela, como forma de organizar-se para o convívio sadio na sociedade moderna e contemporânea, deve primar pela formação e desenvolvimento do caráter e da personalidade daqueles que se fazem parte.

A família, na sua histórica constituição, tinha como formação de modelo a mãe cuidadora do lar e filhos, e o pai como imperador, genitor, aquele que era o imponente da constituição familiar. A educação dos filhos era conduzida em casa pela mãe, em que eram ensinados os princípios morais e atitudes para o convívio social, por acreditar que esses propósitos era função apenas de mulheres. Com o crescimento e o processo de industrialização que se iniciou no Brasil no final do século XVIII e XIX, momento em que se precisava de mão de obra nas fábricas têxteis (devido à mobilização masculina para ir ao confronto nos campos de batalha na I e II Guerra Mundial), algumas mulheres puderam perceber perante a necessidade do sustento, que também poderiam ter oportunidades nas atividades produtivas (MARTINS, 1984).

Com os primeiros passos da iniciação da mulher ao trabalho e à participação social, ocorreu também a quebra na visão reducionista de que a mulher era a única que tinha o poder de educar e ensinar. Por volta do início do século XX, iniciaram-se os primeiros traços de filantropia de modelo assistencial com a função de atender os desprovidos de cuidados básicos, filhos das mães trabalhadoras.

Eis aqui os primeiros traços da quebra dos modelos padronizados da constituição familiar. Isso porque a mãe, antes "rainha do lar", saía para buscar o sustento dos filhos que eram designados e destinados à convivência externa, configurando uma dimensão ampla da sociedade, com ensino, princípios e educação, diferente do que lhes foi ensinado, mediado na instituição familiar.

"[...] A erosão das formas tradicionais da vida familiar é simultaneamente um efeito da globalização e um importante contributo para a mesma [...]" (GIDDENS, 2008, p. 175).

Nos dias atuais, devido às modificações ocorridas aos longos dos anos e séculos, as famílias sofreram mudanças relacionadas aos papéis e as figuras representativas. Conforme visto, a família é primordial ao processo de aprendizagem da criança. Ela funciona como a base, sendo considerada a ponte mediadora das relações, que diante do diálogo efetivo desenvolve vínculos entre o sujeito e a sociedade que se insere.

A transformação dos constituintes da família bem como quem é ou será o mediador, aquele que explica, comunica, limita, processa a relação de adulto e criança como a socialização primária, é fato na cultura atual, mas pode ser entendido que não é papel único, pois se entende que é importante que os pais juntos, como interventores e companheiros no processo educacional, proporcionem a estabilização da personalidade e a consolidação do convívio social.

Diante das transformações socioculturais e dos moldes das estruturas familiares em constante evolução é preciso considerar que por maiores que sejam tais modificações, essa instituição é muito importante para a nossa formação social, sendo ela primordial, básica, onde adquirimos conhecimentos, crescimento, desenvolvimento, ou seja, experiências, que podem ser falhas também, "[...] contribuindo

assim tanto para o desenvolvimento saudável quanto patológico de seus componentes" (ACKERMAN, 1986, p. 29). A família é a principal responsável em educar os filhos, determinada assim, através do empenho que se espera desta instituição em acompanhar o desenvolvimento dos mesmos.

Porém, nos dias de hoje se percebe essa instituição (familiar) muito fragilizada, consequência de sua desestruturação, bem como da necessidade de sua reorganização, essa falta de ordenação passou a pesar no processo educativo escolar. Isso tudo acabou tornando a escola responsável por auxiliar na função de limitar, organizar hábitos e rotinas, como divisão da responsabilidade.

A desassistência do aluno é vista com olhares de preocupação pela instituição escolar, pois, é preciso compreender os fatores limitadores da aprendizagem deste indivíduo. Essa problemática enfrentada pela Escola faz refletir sobre a família que é parte de um contexto sócio-histórico e recebe as "[...] influências de problemas oriundos do ambiente externo, que influem direta ou indiretamente na rotina familiar e transparecem na relação com os filhos" (JARDIM, 2006, p. 20).

Fica firmado, com base em tudo isso, a importância da família no processo de construção da aprendizagem e de experiências significativas ao desenvolvimento da criança, bem como ajudar o aprendiz por meio dos vínculos de afeto, além de acompanhar seu crescimento. Existe o mito de que os alunos serão bem-sucedidos na vida se a estrutura familiar for constituída pelo modelo social padronizado. Pode ser que seja essa a visão da escola, mas o que irá defini-lo é a importância dada a ele e as condições psicológicas que lhe serão ofertadas, em um ambiente sadio para sua estruturação psíquica.

Sobretudo, é muito importante dar sentido às vivências dentro do contexto familiar e reconhecer que os problemas relacionados à aprendizagem e permanência da criança na escola, podem estar relacionados à dinâmica familiar. A família pode estar enfrentando problemas emocionais, financeiros, sociais, entre outros, que irão afetar a criança em vários sentidos. Essa ausência no campo afetivo e de desvalorização humana é o que pode estar interferindo e impossibilitando a família em saber lidar com diferentes situações, adversidades que geram e refletem na escola a improdutividade, baixo desempenho, desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar (SCOZ, 2002).

Martorell; Papalia; Feldman (2020) explicam que existem dois componentes importantes no meio familiar: a "estrutura familiar" e a "atmosfera familiar" na qual está implícita a situação econômica, social e psicológica. Estes fatores afetam efetivamente a vida familiar. Isso esclarece como o ambiente de relação entre os componentes da família, mesmo que a estrutura não seja aquela esperada socialmente, se ela for regada de afetividade e do necessário à formação psicológica da criança, ela irá se constituir e se desenvolver como tal.

Mosquera (1977, p. 80) diz que a predisposição afetiva nos orienta: "[...] razão porque toda a vida afetiva é uma vida de relação, e a relação é a causa das interações que temos para com as outras pessoas". Smith e Strick (2012, p. 239) reforçam que: "[...] São as famílias que oferecem a autoconfiança, a determinação e a criatividade que as crianças precisam para colocar suas habilidades em uso efetivo".

Portanto, os componentes afetivos, morais e culturais fazem toda a diferença na mediação do ensino, na formação social e no desenvolvimento psicológico, pois é dado a importância e o significado da criança no mundo que ela se percebe como importante, buscando

novas aprendizagens e significados. Falar sobre a família é significar sua forma e moldagem, como aquilo que está implícito e explícito na sua estruturação e organização. As características que marcam as relações nela permitem compreender o quê a criança possui como modelo de identificação.

ESCOLA: a mediação social da aprendizagem

A escola como instituição de ensino, ao longo da história, apresenta vários traços e marcas advindas da preocupação do processo de escolarização e da necessidade de incluir a todos os cidadãos, inclusive os das camadas populares e das culturas diferentes daquelas do sistema de ensino e que participavam da escola nos séculos XVIII e XIX (PATTO, 2015). Este fato importante gerou várias marcas, esperanças aos que acreditavam que a escola era tudo para a vida, e desespero aos professores, pois, a obrigatoriedade do ensino exigia conviver com várias culturas e condições sociais, bem como o impasse da mediação do ensino de, não ir ao encontro do que a escola poderia proporcionar.

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela primeira guerra mundial. O século XX tem início desmentindo a idéias de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos super poderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano (PATTO, 2015, p. 27).

Aqueles que acreditavam na escola como processo de transformação social, procuraram dar sentido a ela por meio da busca de uma política educacional que promovesse o ser humano de forma participativa do ensino e do seu processo, opinando, discutindo, contribuindo para uma sociedade mais justa. Mas nem todos, como parte do sistema escolar e educacional, eram bem-intencionados e acreditavam nas possibilidades da compreensão social por meio do ensino. Esses justificavam os insucessos como culpa da família e sua configuração e as condições econômicas e culturais (PATTO, 2015).

Esses resquícios se encontram até os dias de hoje, sendo que, a produção social do conhecimento é vista como um privilégio para alguns, falta de percepção da criança como sujeito de direitos e principalmente o olhar sensível de alguns professores. A reflexão da ação educativa nos dias de hoje tão necessária, ainda trás de forma tão arraigada nas estruturas de trabalho e na sua efetividade a diferenciação, pelo qual lutamos a tantos anos, ou seja, a amplitude de conceitos e de sentido a educação, excluir é justificar seu trabalho como desnecessário.

A Escola fracassa cada vez que se torna resistente, pois deve ser agregadora, sinônimo de inclusão social, efetiva, mediadora, transformadora de vidas, inspiradora e motivadora, negando de forma veemente ser espaço excludente daqueles "[...] que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno 'normal'" (GLAT, 2004. p. 18). Ainda nos dias de hoje, é considerado como culpado pelos fracassos que enfrenta o aluno e sua realidade. O professor mediador não questiona e não busca compreender para quê e para quem realiza o ato educativo. Não busca situar-se entrando num choque cultural e de conflitos onde a realidade da escola não é a sua e nem é a do aluno.

Cordié (1996) trata os reflexos da escolarização como sintomas

da má aprendizagem e o fracasso escolar como patologia. Devido à escolarização obrigatória como uma mudança brusca ao modo de viver, as angústias sentidas se refletem na expressão do mal-estar, referente à pressão social, que é a busca pelo sucesso e pela ascensão, exigências persistentes na contemporaneidade como efeitos do capitalismo.

As Escolas de certa forma estão preocupadas em transmitir conteúdos, educar para ter, para ser "melhor", com a ideologia limitadora de formar sujeitos "bem-sucedidos", "[...] esquecendo-se que, para isso acontecer, é necessário primeiro ensinar valores que sirvam para administrar (gerir) o conhecimento do indivíduo" (PONTARA, 2014, p. 27).

A escola ainda é o meio de educação primordial para a educação formal da criança, pois se acredita que é este sistema que busca aproximar a criança ao ensino, mas, também, é aquela que afasta, por meio de falhas, o método da realidade. Isso ocorre através do ensino sistemático, inadequação da estrutura escolar, despreparo profissional, entre outras relacionadas às políticas educacionais que se efetivam no longo percurso.

A criança possui aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento tanto cognitivo como social, ainda que culturalmente se necessite de tais aprendizagens, podar esse direito é frustrá-la como parte da nossa sociedade, aprender a ler, escrever e a adquirir as habilidades matemáticas na primeira infância é cumprir com tarefas primordiais e no qual enquanto família somos desejosos pelas aquisições. "[...] A severidade do meio para os que não cumprem tal expectativa é da ordem de um superego implacável, com toda a sua destrutividade" (BOSSA, 2002, p. 68).

(Re) pensar o sistema escolar como forma e meio de mediação

e interação social, faz compreendermos como é necessário atribuir sentido à função da escola e do professor, bem como buscar meios de intervenção que viabilize o resgate do sistema como promotora do desenvolvimento social.

"Bons professores entendem o que qualquer aluno pode confirmar: ensinar não é só falar, e aprender não é apenas ouvir [...]" (DARLING-HAMMOND; BRASFORD, 2019, p. 75). São as reais perspectivas sobre a aprendizagem que urge nos dias da contemporaneidade, diante de transformações sociais, o ensino não se desvincula ou não se dissocia da realidade vivida, percebendo que a atitude frente ao aluno sempre deveria ser a de descobrir a melhor forma para que o aluno aprenda, de maneira produtiva que construa a compreensão do aluno.

Viabilizar a escola não como meio depositário, mas como um local de transformações que deve priorizar a criança em tudo que vive e sente. Ignorá-la é contribuir para a constituição do fracasso escolar que é a soma de influências externas e internas que reduzem as possibilidades de aprendizagem. "[...] O educador deve aceitar a criança como ela é, organizando-se para atendê-la em suas necessidades essenciais. O aluno ideal não é o sujeito da aprendizagem [...]" (RUBISNTEIN, 2003, p. 121).

Portanto, o sistema escolar, bem como o professor, não deve idealizar um sujeito perfeito, passível aos conhecimentos. Aprender faz parte do processo educativo, não diz respeito apenas ao conhecimento sistemático e conteudista. A idealização do aluno perfeito causa frustração tanto para o professor, se este não conseguir ir ao encontro com o proporcionado a ele, como para o aluno que irá ver a escola como produtora de suas frustrações, "quando acreditamos que os alunos apresentam baixo potencial é quase certo que, consciente ou

inconscientemente, acabamos contribuindo para seu fracasso e para a fixação de sua dificuldade" (ANTUNES, 2008, p. 24).

É preciso fundamentar o ensino dando pertinência ao desenvolvimento das ações, esclarecer sua organização como um todo, bem como os motivos relacionados ao fracasso escolar, num processo de refletir-se e procurar compreender os insucessos que lhes são atribuídos. O necessário desta dinâmica toda, "[...] É reconhecer que a educação não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social" (FREIRE, 2001, p. 98).

Tal reflexão faz com que se volte à posição de que firmado o ato educativo como transformação, deverá haver participação e muita discussão, a fim de buscar vencer a distância que o ensino por meio da mediação castradora e limitadora causa, como, a indiferença e a ação incompreensiva que passado séculos ainda persiste em acontecer, interferindo negativamente na aprendizagem.

A APRENDIZAGEM COMO FATOR SOCIAL NOS DIAS ATUAIS E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INOVADORA E ATIVA

A aprendizagem como fator significativo a transformação social permitirá constituir "[...] uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características [...]" (FONSECA, 1995, p. 127). Essas modificações tão pertinentes as nossas buscas pelo conhecimento, se tornam vivaz e se consolidam se houver processamento daquilo que identificamos ser importante e necessário. A aprendizagem ocorre de várias formas e momentos e possibilita

ao ser humano possibilidades de reconhecimento, mudanças, estabelecimento de ações, aperfeiçoamento de idéias, trocas e reações. É devido à aquisição da aprendizagem e do conhecimento humano que o sujeito se acelera cada vez mais aos efeitos globais, inventa, investiga, se permite desvelar, adquire condutas novas e formula novas tentativas de conhecimento.

Pain (1992) argumenta que a dimensão cognitiva que envolve as diferenciações da aprendizagem por meio da aquisição de uma conduta nova de regulação, se dá pela experiência e está vinculada a organização das estruturas lógicas do pensamento. A outra dimensão, a biológica, envolve a hereditariedade e as formas lógico-matemáticas e as adquiridas pela experiência, e, por último, a dimensão social, relacionada à transmissão dos processos de ensino e aprendizagem. A partir desta definição, pode-se constatar que o aprendizado ocorre desde o nascimento, como também por meio do nosso aperfeiçoamento. Ele se dá estruturando o pensamento a novas definições, evoluindo e conquistando o reconhecimento da realidade.

Certo de que a educação e a aprendizagem não andam separadas, pois, elas estão reunidas por permitirem o cumprimento da dimensão social. Elas ainda dão continuidade ao processo de transmissão sócio/histórico/cultural e garantem a pertinência do conhecimento com o princípio da realidade de que todos é parte.

A educação necessitaria mediar um ensino voltado à realidade. Ela teria que transformar e discutir os vários aspectos transformadores da sociedade, de forma que unam os estímulos recebidos em percepção e formação de atitudes que desencadeiam a busca da consciência. É perceptível a todos que existe uma "[...] necessidade de engajamento dos alunos e que, para tanto, os ambientes de aprendizagem como estão estabelecidos na sociedade contemporânea devem estar

centrados nos alunos”. (MUNHOZ, 2015, p.36).

O que se espera da construção da aprendizagem por via formal, é a autonomia e a transformação humana, de ser condicionado a ideias pré-estabelecidas, a ser motivado em buscar compreendê-las, resultando na formação da consciência e na sua própria identificação.

No momento que aprendizagens de qualidade se constrói, experiências múltiplas se constituem e realidades se reelaboram, se modificam, isso significa saberes entrelaçados as vivências, que permitem a personalização, ato de tornar individual, único, contrário a massificação, generalização e segregação.

Aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminhar- no meio de inúmeras contradições e incertezas-, a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 31).

Existem várias definições de aprendizagem que, ao longo da história, foram frutos de pesquisa e experimentação, saberes que permitem desvelar de que forma se concebe a aprendizagem. A preocupação de tentar definir a aprendizagem iniciou-se desde a antiguidade através da observação do comportamento humano, pela transmissão de conhecimentos populares, costumes cultivados pelos povos. Durante a idade média, ela era adquirida pelos dogmas da igreja e religião, sendo esta de forma condicionante (FONSECA, 1995). Na fase intermediária desse período, instalou-se uma preocupação muito relevante para os estudos da aprendizagem, que culminou na desvinculação, como forma libertária, da sua dependência à religião.

Desta forma, o curso natural de estudos mais aprofundados,

fruiu, a partir do séc. XVI influências reveladoras a todo o processo ensino e aprendizagem. Porém, as relevâncias dos estudos sobre aprendizagem se ampliaram no início do séc. XX na medida em que a Pedagogia e a Psicologia foram abrindo caminhos a partir da investigação para como trabalhar com as pessoas, buscando compreendê-las. Os princípios dos estudos envoltos sobre a aprendizagem estavam ligados ao fator condicionante através do estímulo-resposta. O processo estava diretamente ligado às forças externas, pois sem estímulos não existia atividade. As mudanças internas ou do comportamento eram concebidas em função de mudanças na estimulação externa. Esses estudos basearam-se em estudos da pesquisa de Skinner, que possuía uma concepção mecanicista de abordagem comportamentalista.

Para Skinner, a aprendizagem se reflete na mudança do comportamento, porque é emitida pelo organismo e não pelo estímulo. A resposta desejada tem probabilidade de êxito se a seqüência das respostas for encadeada do simples ao complexo, e com base sempre no reforço das respostas corretas, evoluindo progressivamente por aquisições bem-sucedidas (FONSECA, 1995, p. 128).

Décadas mais tarde, no início do séc. XX seguiu-se exemplos de Pavlov aperfeiçoando-a e chegando aos estudos relativos às manifestações externas, os ditos "reflexos psíquicos" (FONSECA, 1995, p. 128), buscando centralizar as situações de ensino e aprendizagem através do reforço por definição à resposta estabelecida. Nesta concepção, Coll; Palacios; Marchesi (1996), refletem que as aprendizagens significativas, para se tornarem como tais precisam ser produzidas em um contexto social. Elas não se dão, portanto, separadas, mas por inter-relações feitas por mais de dois sujeitos

para sua concretização. Outra abordagem que veio "iluminar" muitos estudiosos e educadores foi o construtivismo. Com a concepção organicista, na qual se explicava o termo como o "organismo", o que prevaleceu nesta abordagem foi o desenvolvimento global considerando as características internas do indivíduo.

"[...] Tendo em mente estes critérios, Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de esquemas "se organizam e se combinam entre si, formando estruturas [...]" (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p. 106). Jean Piaget foi o grande pesquisador, difusor dessa abordagem. Ele acreditava que cada ser era único e possuía uma estrutura particular e diferente. A aprendizagem era fruto contínuo da sua evolução, processada por etapas e estágios sucessivos ou avanços. Segundo Piaget (1975) é, portanto, através de sua formação estrutural e a relação com o meio social que o indivíduo se modifica e é modificado, opina, diverge, cria conflitos e adquire posição diante da sua sociedade.

A educação como fato social tem como finalidade justamente o desenvolvimento de tais potencialidades que diante deste contexto de ações/reações deve levar em conta a bagagem histórica/cultural/social dos indivíduos desta mediação. Negar esses fatores é mediar conhecimentos superficiais e sem pertinência efetiva.

Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como peixe da água, mulheres e homens se tornam seres "roubados" se se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização [...] (FREIRE, 2001, p. 85).

O sistema educativo precisa criar condições necessárias para que o indivíduo não se acomode se não, ter-se-á simplesmente a reprodução de padrões idealizados pela sociedade. Negar condições é negar o sujeito e o seu desenvolvimento e com isso, certamente estar-se-á construindo indivíduos que interiormente não aceitam e não compreendem as reproduções e os modelos padronizados do ensino e educação. Fator determinante segundo Bacich; Moran (2015), para que os processos metodológicos sejam cada vez mais ativos impulsionando o ensino e a demanda dos dias atuais que se encontram cada vez mais exigentes, que curiosos pelo conhecimento são desejosos na busca de solucionar problemas, superar desafios em práticas envolventes, sendo eles os protagonistas da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, permitiu refletir sobre como a aprendizagem se constitui no sujeito como um processo tão complexo e que precisa ser valorizado, reconhecido como dimensão que se modifica a partir da transmissão de informações e conhecimentos, tanto culturais, históricos e sociais, que agem transformando ou moldando a realidade do sujeito. A capacidade de Ser aprendiz depende das condições que o meio social ativa ou não neste sujeito, que, de acordo com a mediação do ensino formal e informal, deve levar em conta todo seu potencial, não considerando pré-conceitos, criando condições para que seu desenvolvimento permita a sua busca autônoma e gosto por aprender e de se constituir como ser social.

A análise histórica dos tópicos abordados faz perceber que ainda há resquícios de crenças, mitos, educação tradicional e elitista, pré-conceitos acerca das constituições familiares, rixas entre os

contextos sociais □Família x Escola□, em que as rupturas do processo educativo causam fraturas na educação. O peso das responsabilidades por muitos são incompreendidas, acontecendo o jogo de ações, reações que se dissociam do sujeito e a relevância que é o seu desenvolvimento em todos os aspectos.

A constituição familiar, que de acordo com a sua atmosfera, ou seja, com a situação econômica, social e psicológica, sofre com os efeitos da globalização, capitalismo e pela desconsideração à criança, peca muitas vezes na afetividade. A dimensão afetiva da pessoa fica prejudicada, a atenção e carinho são substituídos pelos bens materiais, já que o ritmo acelerado de vida não permite a concretização do papel mediador dos valores éticos e humanitários, em que se constrói a personalidade e se dá suporte ao convívio sadio na sociedade.

A transformação é possível se não houver acomodação, pois para se viver socialmente precisa-se acreditar na dinâmica social e que as dificuldades só se instalam se não observarmos as possibilidades de trabalho conjunto para a melhoria da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, N. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BACICH, L; TANZI NETO, Adolfo N; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COLL, César; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento**

psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DARLING-HAMMOUD, L; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** O que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

FONSECA, Vítor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

GIDDENS, Anthoni. **Sociologia.** 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência:** uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2004.

JARDIM, A.P. **Relação entre família e escola:** proposta de ação no processo ensino-aprendizagem. Presidente Prudente: UNOESTE, 2006.

MARTORELL, G.; PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. . **O mundo da criança:** da infância à adolescência. 13. ed. Porto Alegre: AMGH, 2020.

MARTINS, Cyro. **A mulher na sociedade atual.** Porto Alegre: Movimento, 1984.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOSQUERA, Juan. **Ensino uma Tarefa de Reflexão.** Porto Alegre: Sulina, 1977.

MUNHOZ, A, S. **ABP Aprendizagem Baseada em Problemas:** Ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação.** São Paulo: Ática, 1998.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem.** 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PONTARA, A. Educação financeira: a relevância da escola média e formar um cidadão com consciência financeira. 35f. In: XIII CIC - Congresso de Iniciação Científica, 2, 2014, Ourinhos/SP. **Anais...** Ourinhos/SP: Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO, Avalon, 2014. 66 - 66.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RUBINSTEIN, Edith Regina. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar:** entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar:** O problema escolar e de aprendizagem. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A-Z:** Guia Completo para Educadores e Pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

06

As metodologias ativas para promoção do ensino de ciências:

o lúdico como metodologia de ensino

Bruna de Mattos Rodrigues

Felipe Amorim Fernandes

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas, têm sido bastante utilizadas no âmbito da sala de aula, pois favorecem a atuação do educando durante o processo de aprendizagem, uma vez que possibilita que os alunos interajam com o ambiente em estão inseridos, fazendo descobertas, participem de forma ativa construindo diversos conhecimentos.

As metodologias lúdicas podem ser compreendidas como uma metodologia ativa a qual pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem colocando o educando no centro do processo, pois durante a atividade lúdica a criança tem sua atenção mantida na tarefa por mais tempo.

Kishimoto (1994), ao elucidar sobre os aspectos da aula lúdica salienta que durante o processo pedagógico o aluno é o centro, pois busca-se despertar no aluno não sua produtividade, mas sim, a curiosidade. Dessa forma podemos refletir sobre essas metodologias de ensino, e concluirmos que se desenvolvidas como um objetivo pedagógico podem resultar em resultados positivos para o processo de aprendizagem.

Ao longo do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, buscou-se desenvolver e adaptar ferramentas e metodologias visando favorecer o ensino de ciências para alunos da Educação Básica (EB). Dessa forma, apropriando-se de ferramentas lúdicas foram desenvolvidas duas atividades para auxiliar alunos com deficiência física e com dificuldades de aprendizagem as quais são abordadas neste trabalho.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS DURANTE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Atualmente vários fatores podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, tais como conversas paralelas, uso inadequado das ferramentas tecnológicas, metodologias de cunho tradicional são alguns aspectos que podem levar ao desinteresse dos educandos pelas atividades propostas.

O método de ensino tradicional se assemelha a mesma linha de pensamento de Freire em relação a “Educação bancária”. Para o autor, a educação em sua “visão bancária” retrata um ensino baseado na transmissão de conhecimentos de pessoas sábias para aqueles que nada possuem. Essa concepção origina o que foi denominado como “alienação da ignorância”, pois compreende-se que somente o professor detém conhecimento enquanto os alunos nada sabem e precisam ser preenchidos (FREIRE, 1978).

Esse modelo de ensino, pode originar dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem, pois se verifica que os educandos tornam-se espectadores isentos de contribuição para o processo, sendo ignorados os conhecimentos prévios e experiências de vida dos estudantes.

Para Mizukami (1986), durante a abordagem tradicional o aluno ocupa um lugar de passividade. Ao mesmo, cabe apenas adquirir conhecimentos conforme passa a “[...] memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (1986, p. 11).

No entanto, nos dias atuais ao adentrarmos uma sala de aula identificamos alunos com personalidades variadas, educandos

inquieta, cheios de curiosidades e dúvidas, portanto, não se encontra apenas o professor atuando no ambiente escolar.

Freire (1996) ao discorrer sobre o ato de ensinar salienta que ao adentrar o espaço da sala de aula o docente mantém-se pronto a escutar o que os alunos têm a contribuir, perguntar, indagar, atender as suas curiosidades cabendo assim ao professor a sua tarefa de ensinar e não transmitir o conhecimento.

Podemos considerar, o quão importante é superar a educação bancária e identificar o aluno como indivíduo importante do processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe a nós professores identificarmos suas dificuldades bem como desenvolvermos ferramentas e metodologias que favoreçam a atuação discente.

Uma das formas de promovermos a atuação dos educandos em sala de aula é a utilização de metodologias ativas. Segundo estudo de Valente et al. (2017) a literatura brasileira aborda predominantemente as metodologias ativas como um método que torna o aluno o centro do processo educativo diferenciando-se assim, dos métodos tradicionais de ensino os quais tornam o professor foco desse processo.

Isso acontece pois durante a implementação de metodologias ativas, os alunos são expostos a situações problemas ou assumem a ação da atividade. Segundo Berbel (2011), citado por Silva et al. (p. 34), as metodologias ativas:

(...) Baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos de atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

Morán (2015) ao abordar o papel das metodologias ativas na educação destaca que estas devem estar relacionadas com os

objetivos os quais se pretendem alcançar, sendo assim, para que os alunos se tornem ativos e empenhados é necessário apropriar-se de metodologias que proporcionem isso.

Logo, durante o processo de ensino e aprendizagem deve se ter cuidado e desenvolver atividades que chamem atenção dos alunos. De acordo com Morán (2015), há aspectos importantes para que a aprendizagem aconteça de forma positiva, este destaca como questões importantes a:

a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações competentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORÁN, 2015, p. 18).

Podemos identificar que as metodologias ativas podem promover as interações, o diálogo, debate podendo favorecer que tanto a aprendizagem como o ensino ocorra de forma dinâmica, desde que apresentem um objetivo pedagógico.

Em vista disso, é importante incentivar a utilização das metodologias ativas em sala de aula. As atividades lúdicas podem se caracterizar como uma metodologia ativa, em decorrência do papel que o aluno assume enquanto joga. Durante o jogo o indivíduo pensa, age, interage, soluciona problemas complexos de forma prazerosa e didática evidenciando assim, a importância dessas atividades para a aprendizagem.

O JOGO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA

A partir do jogo a criança passa a conhecer a si mesma, o seu corpo, suas emoções e habilidades além dos organismos e objetos que compõem o mundo a sua volta. Freud (1974) citado por Silva (2017, p. 64), reflete sobre o brincar explana que “é errado supor que a criança não leva a sério esse mundo; pelo contrário, leva muito a sério sua brincadeira e despende na mesma muita emoção (p. 135).”

Tal atenção proporciona a criança imaginar, criar, interagir possibilitando assim que o brincar tenha um sentido, um significado para a mesma. Durante a brincadeira o indivíduo vivencia diversas experiências as quais favorecem o aprimoramento de processos sociais, culturais e cognitivos. Antunes (1998, p. 31) destaca que “Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos aspectos, fecunda competências cognitivas e interativas.”

Ao longo do tempo os jogos passaram a compor o espaço de sala de aula sendo vistos como uma ferramenta com grande potencial educacional. Tal metodologia, pode ser utilizada para estimular a criatividade e favorecer a obtenção de conhecimentos através do diálogo, de associações e das relações que os alunos realizam do que foi aprendido com o que se é vivenciado.

Kishimoto (2005) ao discorrer sobre situações lúdicas diz que:

Assim, quando são intencionalmente criadas pelo adulto, como vistas a estimular certos tipos de aprendizagens, surge as dimensões das situações lúdicas. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador estar potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2005 apud TEIXEIRA, 2014).

Portanto, cabe ao educador explorar essas atividades lúdicas de forma a favorecer a aprendizagem de seus estudantes. Ao abordarmos a ludicidade como uma metodologia ativa não nos dedicamos apenas a facilitar a compreensão do conteúdo programático, mas também, proporcionar a inclusão e autonomia de alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Rodrigues e Dorneles (2019), ao refletir sobre o ensino de ciências para alunos do Ensino Fundamental (EF) desenvolveram um instrumento lúdico para promoção do ensino e aprendizagem de Zoologia, para alunos do EF e alunos com deficiência física.

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 caracteriza como deficiência física o indivíduo que apresenta “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano”. Portanto, indivíduos que apresente alterações corpóreas como: “paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação, ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita, ou adquirida”, é considerado indivíduo com deficiência física (BRASIL, 2004).

O aluno independente de sua deficiência tem seus direitos garantidos em lei. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído em 06 de julho de 2015 estabelece o direito à igualdade das pessoas com deficiência. Dentre os direitos, destaca-se no cap. IV, artº 27º o acesso a um “Sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, durante toda a vida o indivíduo tem direito a participar de um sistema de ensino o qual se adapte às suas necessidades educacionais, sistema este que deve promover condições para permanência do educando na escola, bem como sua inclusão no processo de aprendizagem.

Portanto, torna-se interessante salientar que agora a adaptação parte das instituições de ensino, do corpo docente e discente. Na atualidade, não cabe mais ao aluno se adaptar para ser “aceito” nos diversos espaços sociais, mas sim os espaços devem promover mecanismos, ferramentas para possibilitar a inclusão social deste educando.

Os espaços devem estar prontos para atender o aluno com deficiência. Antunes et al. (2016, p. 177), citado por Rodrigues e Dorneles (2019, p. 3), salienta que “agora são os espaços que devem se organizar para receber a pessoa com deficiência. É a sociedade que deve oferecer igualdade de oportunidades a todas as pessoas, inclusive, os indivíduos com deficiência.

Além do mais, o trabalho de inclusão social de alunos com deficiência deve ser em conjunto, de modo, que o aluno, o educador e a família possam interagir durante o processo de aprendizagem. O aluno com deficiência tem o direito de participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), este tem como um de seus objetivos “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

No AEE, o educador especial pode realizar estudos complementares paralelos ao horário de aula do estudante, a fim de favorecer os conteúdos aprendidos em sala de aula. Tal momento, corresponde como um aspecto positivo pois durante o AEE, o aluno possui acesso a recursos multifuncionais, ferramentas educacionais adaptadas e encontro com professores das áreas do conhecimento de seu curso, os quais demandam tempo para trabalhar as suas necessidades educacionais de forma particular.

O jogo lúdico surgiu a partir de uma proposta avaliativa da

disciplina de "*Diversidade e Educação Inclusiva*", a qual compunha a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul. O mesmo como um instrumento de aprendizagem, tem como objetivo abordar de forma lúdica aspectos e características distintivas de animais do *Filo Animalia*, mais especificamente *Ordem Mammalia*, o qual através do estudo e associação de descrições e figuras os alunos aprenderam aspectos da zoologia.

O instrumento de aprendizagem foi desenvolvido para ser utilizado durante o Estágio Curricular Supervisionado, podendo atuar na retomada dos conteúdos de ciências para alunos do 6º ao 8º do Ensino Fundamental (EF). Ainda que seu foco seja o ensino de Biologia, o mesmo pode ser adaptado para o ensino de outras ciências, desde que adequado ao conteúdo e etapa de ensino que se deseja trabalhar.

Sua elaboração ocorreu a partir do desenvolvimento de um tabuleiro, escrita de descrições sobre os animais que compõem a ordem, além da adaptação de instrumentos que possibilitassem aos alunos com algum tipo de deficiência física participarem da atividade de forma ativa.

Composto por 25 cartas de animais e um tabuleiro com 14 encaixes (FIGURA 1) seguidos com descrições animais da Ordem Mammalia. O objetivo do jogo é relacionar as características distintivas aos animais correspondentes.

Figura 1 – Materiais que compõem o jogo lúdico “Mammalia game”.



Fonte: Registro fotográfico Rodrigues e Dorneles (2019).

Foram adaptados instrumentos como um bastão e uma pulseira os quais são utilizados para mover as cartas no tabuleiro. O bastão auxilia que alunos com deficiência que apresentem a ausência de membros superiores (braços) realizem o movimento das cartas utilizando os membros inferiores (pés) ou a boca como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Adaptação realizada para manuseio das cartas por alunos com deficiência física (ausência de membros superiores).



Fonte: Registro fotográfico de Rodrigues e Dorneles (2019).

No entanto, alunos com deficiência que apresentem a ausência de membros superiores (mãos) e inferiores (pés), podem realizar a movimentação das peças através do trabalho do antebraço com o auxílio de uma pulseira (FIGURA 3) adaptada.

Figura 3 - Adaptação realizada para manuseio das cartas por alunos com deficiência física (ausência dos membros inferiores e superiores).



Fonte: Registro fotográfico de Rodrigues e Dorneles (2019).

Cabe salientar que este recurso de aprendizagem não inclui no processo apenas alunos com deficiência física mas todos dentro do espaço da sala de aula. Como metodologia ativa, o jogo promoveu interações que facilitam a compreensão dos conteúdos, possibilitando assim que os alunos fizessem relações importantes com o conhecimento apreendido.

O JOGO COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Muitos fatores podem contribuir para as dificuldades na aprendizagem. As deficiências, a situação econômica, comportamentos, desinteresse pelas atividades podem favorecer que os alunos apresentem dificuldades em sala de aula. Dessa forma, enquanto graduanda de um curso de licenciatura promover adaptações, metodologias e ferramentas que facilitem a compreensão de conhecimentos em sala de aula torna-se fundamental para a promoção da qualidade do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, foi desenvolvido um jogo lúdico para desenvolver o ensino do *Filo Arthropoda*, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (EF). A escolha dos artrópodes, se deu devido à grande diversidade de espécies existentes no planeta, as quais estão distribuídas em três distintos subfilos, sendo eles: *Chelicerata*, *Crustacea* e *Unirramia*.

A maioria dos animais estão presentes no dia-a-dia dos alunos, possibilitando o conteúdo ser trabalhado de forma bem diversificada. Uma das formas identificadas foi através de um jogo de associação, o qual abordava aspectos referentes à "importância medicinal, relações biológicas, desequilíbrios na agricultura" e outros fatores que tornam os animais desse grupo importantes para a manutenção da vida no planeta.

O jogo lúdico é composto de (01) uma base que apresenta três figuras de animais do *Filo Arthropoda* além de 28 (vinte e oito) cartas com características referentes aos mesmos. Sugere-se que o jogo seja ministrado após uma aula referente à ecologia de artrópodes, de modo, que o mesmo possibilite aos educandos elucidar os conhecimentos

aprendidos em aulas anteriores.

A turma deve ser dividida em quatro grupos, de maneira, que cada grupo receba uma base e 7 (sete) cartas (FIGURA 4). Se tem como objetivo que os alunos associem as descrições aos animais representados nas bases, colocando-os na devida ordem. Durante a atividade o docente deve instruir os educandos refletirem sobre as características de cada grupo, levando-os a identificar suas características distintivas, favorecendo assim a troca de conhecimentos.

Figura 4 – Peças que compõem o jogo lúdico “Artrópodes”.



Fonte: Registro fotográfico da autora.

Com a utilização do jogo se pode trabalhar a análise da taxonomia dos animais, evidenciando assim, através de imagens as partes do corpo dos animais favorecendo a compreensão das características distintivas de cada grupo de forma bastante simples e clara.

Durante a realização de uma aula com alunos do 7º ano do ensino fundamental, buscou favorecer que os educandos fizessem relações com situações cotidianas. Assim se pode discutir questões como a importância da polinização das abelhas, os artrópodes como fonte de proteínas, as doenças e acidentes causados por animais desse grupo.

Ao fazer relações do conteúdo com as situações conhecidas dos educandos, tornou o conteúdo mais atrativo possibilitando aos alunos aprenderem de forma simples. Segundo Rotta; Ohlweiler e Riesgo (2016), aprender está diretamente relacionado às alterações de nosso Sistema Nervoso Central (SNC), o qual está sujeito a modificações “funcionais e condutuais”, decorrentes de nossa carga genética.

As “alterações funcionais e neuroquímicas envolvidas produzem alterações mais ou menos permanentes no SNC” (2016, p. 97), definem o que compreendemos como aprendizagem. Nesse contexto, surgem as dificuldades de/para aprendizagem, as quais podem ser resultados de fatores genéticos (fatores intrínsecos) ou situações as quais se é expostas diariamente (fatores extrínsecos).

Rotta; Ohlweiler e Riesgo (2016), retratam as dificuldades para aprendizagem como “um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender” (p. 98). Smith e Strick (2007) colaboram também ao salientarem que as dificuldades de aprendizagem “referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico (p. 15).”

Trazem a luz ainda, que conhecer o funcionamento cerebral nos dá conhecimento de parte da temática, pois a aprendizagem está diretamente relacionada com o ambiente em que vivem, de modo, que a família, a escola e comunidade interferem nesse processo (SMITH;

STRICK, 2007).

Nesse sentido, podemos refletir que aspectos econômicos, sociais e culturais terão relevância para a aprendizagem dos indivíduos. A falta de dinheiro, incentivo familiar, condições precárias de estudo afetarão os alunos podendo contribuir para o fracasso escolar, refletindo assim, em resultados negativos durante aprendizagem.

Ao discorrer sobre as influências ambientais, Smith e Strick (2007) relatam que mesmo os “problemas fisiológicos” estejam relacionados às dificuldades de aprendizagem, ainda assim, é importante compreender o lar e o ambiente escolar que a criança se insere, buscando assim identificar sua influência na aprendizagem.

Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) existem três grupos de fatores que podem interferir nas dificuldades de aprendizagem, estando estes relacionados a família, a escola e a criança. No quadro abaixo, organizamos algumas condições que podem interferir no processo de aprendizagem descritas pelos autores.

Quadro 1 – Fatores envolvidos na aprendizagem.

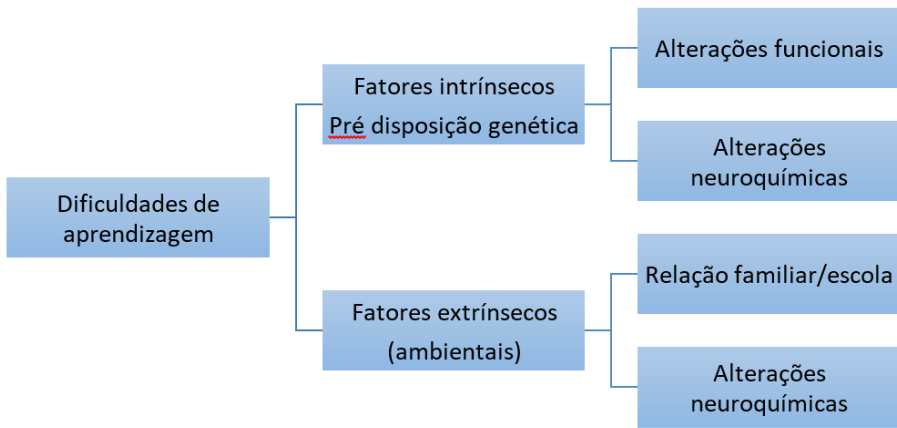
| | |
|------------------------------------|---|
| Fatores relacionados com a família | Condições socioeconômicas; Desagregação familiar; Escolaridade dos pais. |
| Fatores relacionados à escola | Condições físicas de sala de aula; Condições pedagógicas; Condições do corpo docente. |
| Fatores relacionados com a criança | Problemas físicos. - dificuldades visuais; - doenças crônicas. Problemas psicológicos; - situações prévias de fundo; - psicológico como: ansiedade, baixa autoestima, timidez, necessidade de afirmação e falta de motivação. - transtornos psíquicos evolutivos. Problemas neurológicos: - crises de ausência; - formas de epilepsia. |

Fonte: Adaptado pela autora com base nas contribuições de Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) sobre as dificuldades de aprendizagem.

Podemos compreender dessa forma que muitos fatores podem interferir na capacidade de aprender dos educandos. As condições ambientais, seja no âmbito familiar ou escolar, poderá trazer alterações durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é no ambiente em que o aluno está inserido que acontecem interações.

Com base na colaboração dos autores podemos resumir as dificuldades de aprendizagem, tendo como base nos fatores que contribuem para as mesmas, sendo eles (Organograma 1).

Organograma 1: Fatores que estão relacionados às dificuldades de aprendizagem.



Fonte: elaborado pela autora.

Compreendendo as dificuldades de aprendizagem podemos identificar as diversas formas como podem se apresentar e os fatores que contribuem para seu desenvolvimento. Assim, cabe a nós professores pensarmos formas de promover a aprendizagem de nossos alunos de forma simples, dinâmica e descontraída promovendo um ambiente facilitador.

O jogo desenvolvido para o ensino da ecologia dos artrópodes, vinculou informações específicas dos grupos associando-as a situações cotidianas dos alunos. Assim, os mesmos podiam refletir sobre questões ambientais, industriais, medicinais, de prevenção a acidentes relacionando-as a seu cotidiano.

Ambas metodologias ativas possibilitam a aprendizagem de forma facilitada. Durante a realização das atividades se pode conversar, trocar ideias, refletir sobre o conteúdo de forma bastante informal, de modo, que a aprendizagem aconteceu de acordo com a linguagem dos educandos.

Além de possibilitar a aprendizagem de forma simplificada,

os jogos tornaram os indivíduos atuantes durante o processo. O jogo desenvolvido para facilitar o ensino para alunos com deficiência física, deu a possibilidade de alunos com deficiência jogarem de forma igualitária como seus colegas que não apresentam nenhum tipo de deficiência.

Como graduanda de um curso de licenciatura, considero as metodologias ativas uma forma interessante de promover a aprendizagem de forma significativa. A ludicidade dos jogos, favorece a atuação dos alunos, além de promover interações e troca de ensinamentos entre os alunos e professores, de maneira que se aprende ao mesmo tempo em que nos divertimos.

O ensino de ciências, apresenta diversos conteúdos os quais estão relacionados com o cotidiano de nossos estudantes. Assim, adaptá-los de forma lúdica, é um processo que possibilitará o professor trabalhar esse conteúdo de forma simples e criativa, levando-os ao entusiasmo enquanto fazem associações com o meio em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos lúdicos como metodologia ativa correspondem a uma forma interessante de proporcionar a atuação dos educandos em sala de aula. Estas promovem a autonomia do educando, interações sociais, a facilidade na compreensão de conhecimentos além da inclusão de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem no processo educativo.

Torna-se interessante salientar que as dificuldades em sala de aula por serem consequência de diversos fatores, poderão continuar por muito tempo ocasionando problemáticas para os professores. No entanto, é importante enquanto docentes pensarmos em formas

de diminuirmos os resultados negativos dessas problemáticas para a aprendizagem de nossos alunos.

Podemos ao longo da leitura compreender que as metodologias ativas, mais especificamente as ferramentas/metodologias lúdicas é uma forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem possibilitando assim, que os alunos aprendam através da ludicidade, bem como interajam com o ambiente fazendo relações com o meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. **Páginas abertas**, ano 29, n. 21, p. 34 – 35, 2004.

ANTUNES, H. S. et al. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 171–198, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162/4762>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 9 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Casa Civil da Presidência da República, CC – PR**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõem sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil da Presidência da República CC – PR**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 nov. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIZUKAMI, M. G N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias contemporâneas/ Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações jovens**. V.II

RODRIGUES, B. M.; DORNELES, M. V. O ensino de zoologia utilizando jogos pedagógicos: adaptação para alunos com deficiência física. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R dos S. **Transtornos da aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, A. *Et. al.* Metodologias Ativas: um desafio para o trabalho de orientação. In: SILVA, A. R. L da.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Org). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. cap. 2, p. 28-46.

SILVA, J. P. M da. **Psicologia da aprendizagem**. Santa Maria – RS: UFSM, NTE, UAB, 2017.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos Brinquedos e Brinquedoteca**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

VALENTE, V. A. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo. Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478. Abr./ jun. 2017.

07

Dislexia:

reflexões sobre o uso de
metodologias ativas

Gabriele Marchionatti Fontoura

Grace Kelly Mendes

INTRODUÇÃO

Quando se pensa, em atuação com alunos disléxicos, muitas vezes pensamos em recursos profissionais fora da sala de aula, no psicopedagogo, no profissional da educação especial, no professor da sala regular. Devemos considerar aqui que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que é um dos mais importantes documentos legais para quem trabalha com a inclusão. Nessa política, o público da Educação Especial é definido como: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Deste modo, os alunos com Dislexia não enquadram o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como por exemplo serviços do AEE.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD), em 19 de setembro de 2016, definiu que dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. Mesma definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – 5 (2013) a dislexia enquadra-se dentro de uma categoria mais ampla, denominada de “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, sendo referida como “Transtorno Específico de Aprendizagem”. Segundo este manual, o seu diagnóstico requer a identificação de pelo menos um dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta,

demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las;

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;

3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;

4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza. (DSM – 5, 2013, p. 66).

Ainda no DSM – 5 (2013), traz uma nota sobre o termo dislexia ser uma referência alternativa a um padrão de dificuldade na aprendizagem que se caracteriza por problemas para reconhecer preciso ou fluente as palavras, decodificações e ortografias. E ainda, se este termo for usado para especificar, as dificuldades supracitadas, também deve-se levar em consideração a compreensão de leitura e raciocínio matemático.

Tendo em vista a abrangência do tema a ser estudado, sentiu-se a necessidade de procurar se há pesquisas, escritos, artigos, produções, referentes a metodologias de ensino e ou aprendizagem do aluno com dislexia. Como também se as metodologias ativas podem ser utilizadas nesse processo com esses alunos, bem como se essas são capazes de ajudar no desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos alunos disléxicos.

Deste modo torna-se relevante pensarmos quais as metodologias ativas estão sendo usadas, por professores, para auxiliar na aprendizagem de alunos com dislexia. Com isso, temos como

objetivo verificar as metodologias ativas, utilizadas por professores, que tenham como foco alunos com dislexia. De modo que estas metodologias contribuam para estes alunos no seu processo de aprendizagem e autonomia. Para Moran (2018), a aprendizagem é ativa, estamos aprendendo desde que nascemos, através de desafios cada vez mais complexos. A aprendizagem por emissão de conhecimento ela é importante e também a mais predominante no nosso ensino. Mas devemos ressaltar a relevância de uma aprendizagem mais ampla e profunda, que acontece por meio de questionamentos e experimentações.

A metodologia ativa é centrada na atividade com aluno que propicia aprendizagem, tendo como características inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Com isso, o aluno é ativo no processo de aprendizagem, com envolvimento direto, participativo e reflexivo, a figura do professor é vista como um mediador, um orientador para a construção de aprendizagem (MORAN, 2018)

CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994, p. 22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Sendo assim, entende-se que esta abordagem se preocupa com os fenômenos humanos e suas vicissitudes. No que se refere a sua natureza, essa pesquisa é do tipo exploratória, que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação

de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” Gil (2008, p.27).

Segundo Gil (2010) esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois tem como principal característica o aporte em materiais já publicados. Neste estudo, utilizou-se bases de dados como estudos, artigos buscando publicações dos últimos cinco anos acerca da temática de pesquisa. Para contemplar o objetivo do estudo, que consistiu em verificar como as metodologias ativas da educação auxiliam os alunos com diagnóstico de dislexia.

Para tanto, foi realizada uma busca na base de dados SCIELO, LILACS e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Como critério de inclusão/exclusão dos estudos, optou-se por aqueles que apresentassem em seu título palavras que fizessem referência ao tema proposto. Também, foram analisados os resumos, sendo que esse deveria apresentar o conteúdo relacionado à dislexia e metodologias ativas da educação.

RESULTADOS: produções em periódicos nacionais com foco dislexia e metodologias ativas

No mês de setembro e novembro de 2020, foi desenvolvida a busca por estudos publicados, conforme já descrito na metodologia do estudo, sendo que não foi encontrado nenhum artigo/estudo que traga metodologias ativas na aprendizagem de disléxicos. Nesta busca foi usado indexadores como: “dislexia e metodologias ativas”, “metodologias ativas usadas à alunos com dislexia”, “dislexia e o processo de aprendizagem” e “dislexia e aprendizagem”.

Foram encontramos um total de oito produções. Sendo que foram quatro delas foram encontradas na plataforma SCIELO, um

artigo no LILACS, três dissertações na BDTD. Para melhor compreensão do leitor, é preciso apresentar o conteúdo abordado em cada uma dessas produções

Começando pelas produções encontradas no SCIELO, uma delas aborda as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com alunos com dislexia. E as três demais, em seus resumos, constatou-se que eles abordam a percepção, conhecimento dos professores sobre a dislexia; dificuldades de aprendizagem. Estas publicações foram selecionadas para que possamos entender o motivo, pelo qual as metodologias ativas da educação não são muito utilizadas com este público, alunos com dislexia.

Sendo assim, começamos com a estudo: “Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura”, este estudo teve como método uma revisão integrativa de literatura, de artigos nacionais e estrangeiros que tinham como assunto TIC aplicadas à dislexia. Foram feitas buscas nas plataformas: SciELO, Science Direct/Elsevier, MedLine e Portal de Periódicos da CAPES, do ano 2010 a 2015, foram encontrados 21 artigos, sendo 20 estrangeiros e 1 nacional. Pode-se concluir que os trabalhos em geral buscavam “a construção e aplicação de instrumentos tecnológicos que possam vir a facilitar o desempenho do disléxico na aprendizagem da leitura e da escrita” (CIDRIM; MADEIRO, 2017, p. 107).

No material “Dislexia: dificuldade de aprendizagem e o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno com transtorno na linguagem oral e escrita” da revista Eventos Pedagógicos, a autora tem como objetivo descobrir o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno disléxico, com o intuito de analisar os diferentes tipos de dislexia, suas características e quais as estratégias utilizadas pelos professores com alunos disléxicos. A pesquisa foi realizada

através de observação-participante, onde os sujeitos da pesquisa são aluna com dislexia e seus professores, pais e psicopedagoga. Foram realizadas entrevistas e observação em sala de aula. A autora pode concluir que “os professores têm conhecimento da definição da dislexia e de suas implicações na aquisição da linguagem oral e escrita. No entanto, falta um atendimento com ações pedagógicas que contemplem na sua totalidade a aprendizagem do disléxico em sala de aula”. (SILVA, 2015, p.31).

No artigo, “Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental” da Revista Psicologia Escolar e Educacional, as autoras fazem um estudo exploratório, utilizando o método de questionário, aplicado em 23 professores, com 10 questões sobre dislexia e TDAH e estratégias e estilos de aprendizagem. O estudo não teve como objetivo avaliar o nível de conhecimento do professor, visto que, foram apresentados a eles os conceitos de estilos de intelectuais e estratégias de aprendizagem. Deste modo, as autoras buscaram entender como o conhecimento destas variáveis, podem contribuir na atuação do professor em sala de aula. Com isso as autoras concluíram que “levar tais temas para as escolas é de suma importância no processo de aprendizagem, pois podem contribuir no planejamento interventivo” (INÁCIO; OLIVEIRA; MARIANO, 2017, p. 453).

No último artigo “Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento” da Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, encontrado na plataforma Scielo, as autoras realizam um estudo de campo, onde foi aplicado o Protocolo de Investigação sobre Dislexia de Muller, em 17 professores de língua portuguesa que atuam do 5º ao 9º dos anos finais. Com isso as autoras puderam concluir que “os professores desconhecem a dislexia e que

possuem dificuldade em classificar a causa, identificar o problema e, até mesmo, realizar a adequada intervenção para que o aluno supere as dificuldades em sala de aula” (TABAQUIM, et al., 2016, p. 138).

Agora trazemos o estudo encontrado no Lilacs “Dislexia na Escola: Identificação e possibilidades de intervenção”, da Revista Psicopedagogia, as autoras deste estudo fazem uma busca pelas formas de identificar e trabalhar intervenções com alunos disléxicos, desde a educação infantil as séries iniciais. Trazendo referências ao trabalho conjunto de pedagogos, psicopedagogos e a escola, “O processo de intervenção escolar não se encerra quando a criança com dislexia aprende a codificar e decodificar palavras e textos, já que a compreensão na leitura geralmente está prejudicada” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 96).

Para encerrar os resultados obtidos apresentamos os estudos obtidos na BDTD, trazemos duas dissertações e uma tese. Começamos pela dissertação de Bastos (2018), da Universidade Federal de Santa Maria. Seguindo com a Dissertação de Perez (2016), da Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação e encerramos os resultados com a tese de Monteiro (2017), Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A pesquisa de Bastos (2018) procurou compreender como o uso das TICs refletem no acesso e permanência de alunos disléxicos no ensino superior, especificamente na UFSM. A autora faz considerações relevantes no que se refere aos professores não saberem o mínimo sobre o que se trata dislexia e ainda não procuram auxílio, sugestões, ideias de práticas que poderiam auxiliar estes alunos. Outro ponto importante abordado é sobre práticas educacionais padronizadas, que não usufruem das TICs, como recurso facilitador para metodologia de fácil acesso aos estudantes disléxicos. A autora ainda completa

que diante de várias tecnologias utilizadas nos diversos campos do conhecimento, há uma forte resistência do professor ao novo, ao que modifica a sua rotina de trabalho e padrão estabelecido pelos docentes.

Perez (2016) teve como objetivo investigar professor do ensino fundamental I com o intuito de descobrir o que os professores entendiam por dislexia, suas considerações a respeito do diagnóstico e práticas voltadas a estes alunos, com dislexia. Com sua pesquisa a autora fez considerações que corroboram com o que já vínhamos citando, como a falta de conhecimento sobre a Dislexia, o pouco conhecimento vem de cursos extras e pós-graduações destes professores. Ainda suas práticas são um tanto inseguras em como promover a aprendizagem em alunos disléxicos.

Na dissertação de Monteiro (2017), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, temos uma pesquisa que investigou os conceitos de física moderna através de um Plano Estudo Personalizado, com atividades práticas e experimentais voltado a alunos com dislexia. Com sua pesquisa baseada em um estudo de caso, o autor pode constatar, num primeiro momento, que há uma resistência as práticas experimentais por parte dos professores, ficando sempre naquele papel de detentor do conhecimento com seus alunos, e que ainda tem dificuldade em trabalhar com alunos disléxicos, pois a creditam que estes podem atrapalhar o desempenho dos demais alunos.

Estes professores por mais resistência, se propuseram a fazer um Plano de Estudo Personalizado, com atividades mais prática e experimentais, a toda a turma que o aluno disléxico fazia parte. Após estas aulas mais práticas, se pode constatar que permitiriam o rompimento com os moldes tradicionais de ensino, de modo que os alunos puderam ser atuantes com esta nova metodologia, provendo

melhor entendimento do conteúdo da disciplina, criticidade. E ainda que este tipo de método de ensino facilita de alunos disléxicos no ensino da Física, pois são transportados para além da sala de aula, que torna a disciplina mais atrativa e colabora para entendimento de conceitos de Física, que somente com a leitura de conceitos e cálculos não dava condições para este entendimento (MONTEIRO, 2017).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos foram verificados por intermédio da análise qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), compreendendo que nesse tipo de análise é realizado o agrupamento das informações relevantes que atendam ao objetivo do estudo. Deste modo organizamos em duas categorias sendo elas: “O que é dislexia, professor?” e “Dislexia e metodologias ativas”, que nos darão subsídios para atender os objetivos deste estudo.

O que é dislexia, professor?

A dislexia é caracterizada como “uma perturbação que se manifesta através de dificuldades na aprendizagem da leitura”, não considerando os fatores escolares, intelectuais ou socioeconômicos. Em 1994 a International Dyslexia Association (Associação Internacional de Dislexia), ampliou esse distúrbio a diferentes formas de linguagem, incluindo, além de um problema na leitura, problemas na escrita e no soletrar.

A dislexia afeta o funcionamento do cérebro, sugerindo que os déficits fonológicos podem ocasionar diferenças do hemisfério esquerdo cerebral entre disléxicos e pessoas que não tenham o distúrbio, Snowling (2004) ainda nos traz com o seu estudo, que as

áreas que são afetadas estão ligadas a áreas da percepção e produção da fala. Chasty (2002), corrobora com as ideias apresentadas e ainda complementa que o desenvolvimento motor dos disléxicos acontece de maneira diferenciada, mais lenta.

Ilanhez; Nico (2004) completam que os disléxicos podem apresentar dificuldade com a coordenação motora fina e grossa, na coordenação visoespacial e memória de curto prazo. Mousinho (2009) ratifica esta opinião e afirma que dislexia afeta o avanço da escolaridade e as alterações da escrita, prejudicando a fala, compreensão de símbolos, separação de sílabas, entre outras questões da escrita e interpretação.

Diante do exposto, por qual motivo é importante que os professores saibam o que é dislexia? De que maneira o conhecimento do professor sobre o assunto auxilia na aprendizagem? Estes questionamentos podem ser comuns a leitores, professores, e por isto que estes são tecidos e abordados neste texto, no intuito de ajudar no entendimento. Neste sentido os resultados encontrados em Bastos (2018), Perez (2016) e Tabaquim et al. (2016) trazem aspectos relacionados ao conhecimento do professor sobre dislexia, que desconhecem dislexia, não sabem classificar a causa, que pouco que sabem decorre de cursos ou pós-graduações dos professores, estas são motivações para este fim subjetivas de cada professor, e esta falta de informação provoca dificuldades para a intervenção com o aluno.

Esta falta de informação quanto a dislexia prejudica o aluno, segundo Smith, Strick (2001), esta informação chega de forma tão lenta que provoca enganos quanto a identificação dos distúrbios, por professores e profissionais da educação. Muitas vezes estas dificuldades são sutis, que parecem não acarretar problema algum ao aluno, mas fica claro que se a formação contemplar estes conhecimentos, ficará

mais fácil perceber o que está comprometendo a aprendizagem do aluno. O papel e a função do professor precisam ser revistos, dado este um tanto atual e que merece atenção. Precisamos construir novas formas de ensinar para crianças que aprendem de maneiras diferentes.

Dislexia e metodologias ativas

Metodologias ativas da educação nada mais é que uma estratégia de ensino focada na participação ativa do aluno, no seu processo de aprendizagem. Vivemos hoje, cercados por tecnologias portáteis, por informação em tempo real, em um mundo conectado e digital. Diante disto, existem hoje metodologias aplicadas à educação de forma híbrida, flexível e interligada, o que gera uma gama de modelos e combinações possíveis para se utilizar no processo de aprendizagem (MORAN, 2018).

Considerando o aluno dislético podemos considerar as metodologias ativas de aprendizagem, onde a construção do ensino faça sentido para o aluno e o motive a aprender de uma forma mais livre e autônoma. Mas como os professores podem aplicar estas metodologias ativas? Eles têm conhecimento sobre metodologias ativas?

Segundo estudo de Inácio; Oliveira; Mariano (2017) os professores ainda têm um desconhecimento sobre o tema, metodologias ativas, identificavam estratégias de aprendizagem como sublinhar, anotar, pesquisar, pedir ajudar. Ainda afirmam que treinamento dos docentes em estratégias de aprendizagem melhoraria, não somente o desenvolvimento dos alunos, mas também a prática pedagógica. Como visto, por Cidrim; Madeiro (2017).

As TICs contribuem para o processo de aprendizagem.

A utilização de tecnologias ativas nas mais variadas formas de proporcionar conhecimento, não aproveitada por professores, Cidrim e Madeiro (2017), Bastos (2018) concluem este fato em seus estudos. E ainda complementam que os professores são resistentes a utilização de TICs, pois fogem do modo de ensino convencional. Estas tecnologias estabelecem ligações entre diferentes espaços de conhecimento, por meios da mídiatização das tecnologias da informação se expande propiciando uma atividade de coautoria de professores e alunos quanto a flexibilidade do currículo, reconfigurando a prática pedagógica. (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Nos estudos de Monteiro (2017), ficou claro que quando o professor proporcionou aos seus alunos aulas mais práticas, experimentais em que aluno pudesse ser ativo na sua aprendizagem, haverá um ganho em entendimento, criticidade, participação, motivação dos seus alunos. Neste caso não somente o aluno com dislexia e os outros também foram beneficiados. Isto corrobora com Moran (2018) muitas metodologias ativas para serem executadas precisam que os professores conheçam seus alunos, o que os motiva, para desta forma incentivar estes a construir o seu conhecimento, de uma forma efetiva.

Em contrapartida estudo de Silva (2015), nos traz que muitos professores têm conhecimento sobre que é dislexia e suas aplicações, mas não possuem compreensão de práticas pedagógicas que iriam integrar na totalidade o aluno com dislexia.

Segundo estudos de Inácio; Oliveira; Mariano (2017) e Cidrim; Madeiro (2017) os professores ainda têm um desconhecimento sobre o tema, identificavam estratégias de aprendizagem como sublinhar, anotar, pesquisar, pedir ajudar. Ainda afirmam que treinamento dos docentes em estratégias de aprendizagem melhoraria, não somente o

desenvolvimento dos alunos, mas também a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre metodologias ativas são sempre relevantes, tendo em vista que, atualmente vivemos em mundo conectado e digital, com cada vez mais estudos sobre formas de aprendizagem híbrida, flexível e interligada para que o aluno seja ativo no seu processo de formação.

Conclui-se em virtude do objetivo do estudo que as metodologias ativas são recursos importantes para a aprendizagem de alunos com dislexia, pois propicia uma autonomia no seu processo de aprender. Partindo dos dados obtidos podemos considerar, que falta de conhecimento sobre o que é dislexia, causas e dificuldades dos alunos como já citados, impossibilita os professores de usar estratégias de educação diferenciadas – como as metodologias ativas da educação.

Há poucos estudos que se referem ao aluno com dislexia e TICs, dado esse já referido por Cidrim; Madeiro (2017), que assim como nós, não tiveram muito êxito em estudos realizados no nosso país sobre esta temática. Deste modo fica claro a relevância de mais pesquisas que abarquem alunos disléxicos e metodologias ativas das mais variadas.

Os professores apresentam pouco conhecimento sobre o que são, como utilizar as metodologias ativas para auxílio do seu planejamento pedagógico. Diante disto, podemos inferir que precisam ser mais trabalhados no seu processo de formação e também formação continuada o uso de metodologias para que o processo de aprendizagem seja mais livre e autônomo, entres professor e aluno.

Um fato que se torna importante ressaltar que nos estudos de Cidrim; Madeiro (2017), Bastos (2018) que fazem referências as TICs e Monteiro (2017) que trata de propiciar aos alunos práticas, experimentações, em nenhum momento trazem referência ao termo “metodologias ativas da educação”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Sept./ Dec., 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013.

BASTOS, L.F. **O Uso da TIC na Promoção de Acessibilidade de Estudantes Disléxicos da UFSM**. 2018, 127f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15838/DIS_PPGTER_2018_BASTOS_LIZIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CHASTY, H. O que é Dislexia. In: STRAUSS, Levi. **Choque Linguístico** — A Dislexia nas Várias Culturas. Tradução Jorge Andrade Silva. Bruxelas: Dyslexia International – Tools and Technologies, 2002.

CIDRIM, L.; MADEIRO, F. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, vol.19 n.1, p. 99-108, São Paulo. Jan./Feb. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620171917916>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IANHEZ, M.; NICO, M. Â. **Nem sempre é o que parece**: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares 5. ed. São Paulo: Alegro, 2002.

INÁCIO, F.F.; OLIVEIRA, K.L.; MARIANO, M.L.S. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.2, n.3, p.447-455, Maringá. Sept./ Dec. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MONTEIRO, E. L. **Estratégia Metodológica aos Transtornos Específicos de Aprendizagem em Física Moderna e Contemporânea**: um estudo. 2017, 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PR, 2017. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3016/1/LD_PPGEN_M_Monteiro%2C%20Eduardo%20Lemes_2017.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J (Orgs.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

MOUSINHO, R. Desenvolvimento da Leitura, Escrita e seus Transtornos. In: Goldfeld, M. **Fundamentos em Fonoaudiologia**: Linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEREZ, S.C.B. **Um Estudo das Representações dos Professores do Ensino Fundamental I de Escolas Públicas e Privadas sobre Dislexia**: Entre os saberes teóricos e os desafios das ações pedagógicas. 2016, 116f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-162858/publico/SILVANA_CHATAGNIER_BORGES_PEREZ_rev.pdf>. Acesso em 18 nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo

Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:
<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>
Acesso em: 05 abr. 2020.

RODRIGUES, S.D.; CIASCA, S.M. Dislexia na Escola: Identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Brasileira de Psicopedagogia**, v.33, n. 100, p. 86-97, Feb./apr., 2016. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/21/dislexia-na-escola--identificacao-e-possibilidades-de-intervencao>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, A. L. da. Dislexia: dificuldade de aprendizagem e o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno com transtorno na linguagem oral e escrita. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 4 (17ed.), p. 22-33, Cáceres. Nov./ Dec. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2013/1598>Acesso em: 10 nov. 2020.

SMITH, Corinne; STRICK Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.
SNOWLING, M. J. **Dislexia**. Tradução Maria de Lourdes Giannini. 2. ed. São Paulo: Santos, 2004.

TABAQUIM, M. de L. M. et al. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.97, n.245, p. 131-146, Brasília. Jan./Apr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>. Acesso em: 10 nov. 2020.

08

Movimentos instituintes na escola:

uma experiência com o cinema e a
audiodescrição na educação inclusiva

Tania Micheline Miorando

Sabrina Copetti da Costa

Valeska Fortes de Oliveira

O CINEMA VEIO PARA A ESCOLA

O artigo que apresentamos é um convite a pegar uma câmera na mão e produzir registros de autoria de professores e crianças. Todos já sabemos, e por isso, repetimos: a educação e os processos de aprendizagem são multidimensionais e nos exigem uma participação ativa. As escritas que aqui trazemos foram motivadas a uma revisitação às nossas memórias e registros de um conjunto de atividades em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria/RS, em que muitos atores, autores de suas aprendizagens, estudaram, aprenderam e ensinaram com o Cinema na Escola.

Neste trabalho vamos passear pelas atividades propostas e cirandar pelo processo que marcou a intensidade do envolvimento de todos que estavam pensando nas dinâmicas de aprendizagem e ensinagem (ANASTASIOU, 2010), na escola e na universidade. Dentre os atores, destacamos que os movimentos de aproximação se deram reciprocamente entre a universidade e a escola: a busca por espaços para pensar o aprender - e aprender. Aceitaram o desafio, professores que veem em suas práticas a sequência investigativa que a curiosidade das crianças e o planejamento didático instigam um ao outro, construindo um cotidiano de escola e universidade aberta ao instituinte (CASTORIADIS, 1982).

Trazemos para pensar também o andamento metodológico que tirou-nos de um espaço restrito para o exercício do cuidado que exigiu de todos conversar, planejar, registrar, falar, cuidar, replanejar, interessar-se, pensar, mostrar, ouvir e participar: estudar (LÓPEZ, 2019). O diálogo (FREIRE, 2008) se fez presente para que todos se sentissem pertencentes ao que se acordava como uma proposta em que dedicaríamos nosso tempo. A metodologia era própria para quem

estava querendo estudar, aprender e ensinar a fazer todos juntos: crianças, professores em formação inicial e formação continuada, em um contexto de estudo, investigação, pesquisa, extensão, docência, escola e universidade.

Tínhamos a oferta de um espaço e o interesse por um estudo. Professores da escola que ensinavam aprender enquanto trabalhavam e professores em formação inicial tutorados por seus formadores em uma roda de aprendizagem, misturando-se aos desafios que se multiplicam no cotidiano da escola. A provocação que nos movia era a mesma: a alfabetização que a escola toma como um dos princípios de ensino. Não apenas a alfabetização gráfica, mas a digital, tecnológica, fílmica. A alfabetização que leva ao letramento (TFOUNI, 2002; TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018) e ao reconhecimento do outro e do mundo.

Os fazeres que mostram como agimos vem nos parágrafos seguintes, em que nos detivemos a detalhar com mais atenção nossos movimentos escolares. Pretendemos que não mostrem apenas as técnicas, mas um tanto de dedicação a que nos lançamos para um planejamento que foi cheio de carinho e vontade de estar com as crianças e com os professores na escola. Mas também sabemos que não cabe tudo nas palavras que escrevemos, foge pela compreensão de quem as lê e como as percebe, apesar de nossas intenções.

O CINEMA NA SALA DE AULA: passos de uma cooperação metodológica

As funções são as mais complexas: equipes para pensar e escrever roteiros, dirigir e montar pequenos filmes para serem exibidos. Professores e crianças esboçaram seus aprendizados em formatos escritos e desenhados no papel para transformarem-se

em projeção: de vida, de luz, de som e sonhos! Todos estavam em movimentos! A escola é assim: um grande cenário capaz de inspirar os mais encantadores e desafiantes roteiros. Trilhas sonoras que saíam de salas, pátio e corredores, embalam sonhos e desassossegam pessoas. Que encontros poderiam tornar ainda mais potente e desafiador este espaço?

Certamente muitos, mas um deles acreditamos ser o que acontece entre escola e universidade. Nele, nos víamos envolvidos, pois nossos repertórios se abriam em viver experiências criadoras (CASTORIADIS, 1987). Acreditando na força do encontro entre escola e universidade e na potência do cinema como dispositivo formativo (SOUTO, 1999), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aproximou-se de mais uma escola. Desta vez, por meio do projeto de extensão “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” (FACCO; OLIVEIRA, 2017), dedicou-se à formação de professores, em cooperação com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, pelo cinema e a educação.

Trouxemos o cinema para conversar com crianças, adolescentes e professores por ver uma oportunidade de atuar metodologicamente com possibilidades ativas de formação, em uma ação participativa. As metodologias ativas (LOVATO et al, 2018) há muito são discutidas na educação pelas vozes de tantos pensadores influenciadores e influenciados, dentre outros por Dewey (2011), que nos emprestam ideias para que nossos planejamentos se vejam por uma aprendizagem ativa (RÜCKL; VOSGERAU, 2017). Todas essas leituras sem deixar de apresentar as lições que tivemos com Freire ao longo de suas obras (1996; 2003; 2008 - entre tantas outras), cujo protagonismo dos

aprendizes sempre deixou marcada sua relevância.

No encontro entre crianças e professores, consideramos algo mais: os problemas da docência e da educação como um todo. Aprendemos com Rancière (2012) que a arte não passa por nós como um bem consumido, mas com ele reagimos e trazemos nossa forma de pensar. Nosso imaginário ali está, mesmo que dele quiséssemos nos livrar. Não somos espectadores passivos, mas sensíveis ao que nos está sendo mostrado. As vivências poderiam aparecer em exercícios fílmicos, que mostrariam mais da escola e da comunidade.

Se assim quiséssemos dizer, estaríamos experienciando a transdisciplinaridade (MORIN, 2000), tão desejada nas instituições de ensino e presente em muitos Projetos Políticos Pedagógicos. Aproximamo-nos de mais escolas por estar entre as ações do projeto, o “Cinema Itinerante”, com encontros realizados em escolas de Santa Maria-RS, objetivando dialogar com professores para conhecermos mais da Lei nº 13.006/14 (BRASIL, 2014). Esta não foi mais uma lei, mas foi por sua imposição legislativa que entrou para o discurso dos professores, ao apresentar a questão de assistência de duas horas mensais de cinema nacional nas escolas brasileiras.

Em meio ao desenvolvimento do projeto, em 2017, um encontro especial em uma escola municipal, abriu portas para o grupo na formação com os professores e, a partir daí mais um convite. As ações que eram até então voltadas aos docentes em formação inicial ou continuada passaram a ser também dirigidas aos alunos, em resposta ao convite da professora do quinto ano, do Ensino Fundamental, de uma das escolas. Ao saber do interesse do GEPEIS de estender suas ações até os estudantes, a educadora viu em suas aulas um desafio para a realização de oficinas de cinema, que passaram a acontecer quinzenalmente.

O grupo organizou-se em estudar junto com as crianças e os professores os diversos aspectos técnicos referentes à sétima arte: ângulos, enquadramento, trilha sonora, roteiros, edição, história do cinema, filmagem, stop motion e storyline, para ampliar a destreza em encontrar soluções criativas para os roteiros que viriam a ser escritos. O argumento das histórias mergulharia no repertório que trazem, muitas vezes visto apenas em canais abertos de televisão. Propusemos um tempo para o deleite e observação a vários curtas, alguns deles premiados - mais viáveis de serem vistos e revistos no tempo dos encontros, preparando para o que fariam: um exercício filmico de poucos minutos.

No ano seguinte, ainda ressoava a experiência vivida. O GEPEIS foi convidado a continuar oferecendo as oficinas, desta vez para a nova turma do quinto ano, do Ensino Fundamental da escola. A partir do desejo de alguns estudantes e de um acordo feito entre o GEPEIS e as professoras da escola, poderíamos estar também entre as turmas dos Anos Finais. Este tempo foi ainda mais rico pois agora, em turno inverso, os Anos Finais e quinto ano trabalhavam juntos nas oficinas.

Um novo ano, novos desafios. Além do planejamento, das oficinas, a docência se apresentava em uma nova dimensão, tanto esperada, aqui realizada: a bidocência e uma cooperação que transcendeu os espaços físicos e cronológicos. Um dos desafios previa transcender a imagem. No cinema? Como?

O MUNDO A SER DESCRITO: uma linguagem para ampliar a inclusão

No segundo ano de parceria com a escola, a professora regente, que já conhecíamos em seus fazeres docentes (CUNHA,

2010), experimentava as práticas pela bidocência com a turma. Todos se reconheciam videntes e cegos: agora a turma era composta de uma professora vidente e um professor cego, jovens adolescentes videntes e cega. Também precisamos nos reconhecer: o quanto enxergávamos para além de nossa cultura vidente?

Já na primeira oficina percebemos que o mais importante não era sempre o silêncio, mas a descrição de espaços, lugares, objetos... Professor e estudante enxergavam ouvindo e tateando. Mas chamou-nos a atenção no decorrer dos encontros, que essas atitudes aconteciam quase que exclusivamente por parte da professora. Poucas eram as iniciativas dos estudantes nesse sentido: medo? Receio? Não obrigação de cumprir essa tarefa? O que acontecia? Não estávamos entendendo, mas tentamos lembrar que a todos esse mundo deve ser acessível. Para nós, repercutiu como se nos sentíssemos impelidos a reinventar nossas práticas com o cinema na escola.

Iniciamos nossos encontros nesse ano com a exibição dos curta-metragem produzidos no ano anterior, pelos estudantes do quinto ano. A memória dos encontros se projetava em imagens que mostravam um trabalho gratificante. Seguimos em conversas, perguntando sobre quais filmes assistiam, se iam ao cinema, o que sabiam quando se falava sobre os filmes. Outra provocação foi dar um nome para o projeto, que entre várias ideias, ficou "Artes Filmes". Pronto: quinzenalmente, durante todo o ano, tínhamos um encontro marcado e um bom argumento para estudar e aprender cinema.

Nessa escola o cinema já não era "o professor substituto", ocupando um horário quando alguém se ausentara. Entretanto, precisávamos rever o que vínhamos fazendo: os filmes feitos não eram acessíveis ao professor e à colega cega. Perguntávamos: Como aprender com a experiência deles? Como provocar movimentos de

abertura e empatia com as diferenças? E mais: como operacionalizar o que líamos sobre a potência da arte como experiência formativa (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016), que educa a sensibilidade para uma abertura ao outro (HERMANN, 2014)?

Movidos pelo desejo de apreciar e criar arte com e para todos, acordamos para o trabalho com a audiodescrição. Não poderíamos invisibilizar esta potente linguagem que, presente na cinematografia dá acesso à comunidade cega para conhecer mais filmes. Iniciamos a partir de um diálogo com a turma, acerca do conceito de audiodescrição em relação ao símbolo de conteúdo audiodescrito e como deve ser feita. Neste diálogo, a colaboração do professor foi fundamental, visto que ele trouxera sua experiência como espectador, relatando casos em que a audiodescrição de um conteúdo era satisfatória ou não. Além de sua experiência, o professor também trouxe informações técnicas para o trabalho, que passaríamos a acrescentar na produção das oficinas.

Em um dos encontros exibimos o curta brasileiro “No Seu Lugar”, dirigido por Mariana Polo Garotti (2014). O filme era audiodescrito e trazia uma história e uma protagonista que poderia aproximar alguma identificação, buscando experimentar situações que nos lembrassem dele. Percebemos muita atenção dos estudantes durante a exibição do curta. Ao final, alguns se mostravam pensativos enquanto outros comentavam como haviam gostado da história. Esse foi mais um tempo para pensar e conversar: nosso corpo se transportava para a tela. Aqui, para muitos, a experiência cinema (MIORANDO, 2018) se vivenciava por toda sua estética.

Após ouvir suas impressões, o professor e a aluna passaram a dar sua opinião, principalmente sobre a audiodescrição, enquanto espectadores que enxergavam pela narrativa feita. Relataram que era de boa compreensão e que haviam gostado muito do curta. Além

disso, destacaram uma cena em que a audiodescrição não havia ficado tão clara. Assim, a turma ia comentado o que haviam enxergado naquela cena e pouco a pouco percebendo a importância dos filmes acessíveis e com audiodescrição de qualidade. A acessibilidade que produzíamos transpunha barreiras atitudinais desde as ações mais próximas da sala de aula até a projeção de um curta que não sabíamos o quanto poderia alcançar.

A audiodescrição como um recurso assistivo (ADERALDO; NUNES, 2016) complementa o cenário, trazendo detalhes de formas, cores, texturas, expressões faciais e movimentos corporais. Neste aspecto, é pertinente que a experiência estética se projete a quem dela demandar, da forma mais completa para que as produções artísticas pensadas pelos videntes e para videntes, sejam alcançadas. A tradução semiótica elaborada pela audiodescrição transforma o visual em verbal (ALVES, 2016), possibilitando que o entendimento das produções artísticas se ampliem e a participação de pessoas em que nela se apoiam, possam tê-la como uma ampliação da plateia pela promoção da arte inclusiva na participação social da cultura produzida.

O cinema acessível que realizamos na oficina seguinte, continuou com os exercícios de audiodescrição. Projetamos imagens de arte de rua, que passavam a ser narradas pelos estudantes, considerando as normas gerais da audiodescrição de sequência e de direção do detalhamento da imagem. Durante cada exercício, a estudante e o professor faziam interferências para dizer se estavam compreendendo o que queriam expressar, ao passo em que iam aperfeiçoando a prática em construir uma audiodescrição mais completa, pois é também “no olhar do outro que vê-se tudo aquilo que não alcançamos com os nossos olhos” (FRESQUET, 2007, p.38).

Deste aspecto da audiodescrição, partimos a estudar ainda

mais componentes da linguagem cinematográfica que mostravam o lado sonoro do cinema. Dentre elas, contemplamos nas oficinas a sonoplastia, em especial o ruído de sala (mais conhecido como foley) (ALVES, 2012). No primeiro momento foi feita uma breve exposição sobre a sonoplastia e o trabalho dos sonoplastas. Assistimos à “The Secret World of Foley” (2014), que mostra o trabalho na produção de uma obra, cujo objetivo fora que visualizassem os artistas criando. Os efeitos sonoros (ruídos) têm o objetivo de dar credibilidade às imagens, situando-nos como parte da ação (OLIVEIRA, 2015), e, para a audiodescrição, dando contornos sonoros aos cenários.

Ao longo de três encontros os estudantes tornaram-se sonoplastas nos exercícios que compunham para suas filmagens. Assistimos ao curta “La Luna” e, em seguida, tínhamos mais um desafio: reeditar, a partir de sua versão, a sonoplastia original que tinham assistido. Cheios de entusiasmo, corremos para o pátio buscar elementos que produzissem os sons que queríamos. Caminhando pela escola foram recolhidos galhos de árvores, pedras, pedaços de telhas, copos com água e muitos outros materiais que produzissem os sons das imagens vistas. Assistimos outra vez o curta e passamos a editar as cenas.

Os sons produzidos foram gravados em celular para que no encontro seguinte fossem editados de maneira conjunta pela turma. Ao fim do processo, colocamos o som no curta e fizemos uma nova exibição: agora contendo os sons de autoria de quem ali estava assistindo! Ao observar sua produção, a turma ficou impressionada com o resultado e, em alguns momentos, comentavam que nem parecia que os sons haviam sido produzidos ali mesmo. Pouco a pouco identificavam nas cenas os sons que haviam gravado e ficavam entusiasmados. Foi muito bonito!

Depois de todo esse relato, passamos a rever com tempo o que fizemos: ativamente estavam todos participando para aprender mais que as lições contidas nos Planos de Estudos da Escola. A metodologia colocou a todos participar dos planejamentos e reorganização, sempre que se fazia necessário alterações nos combinados. A cooperação entre todos modificou os espaços e a consideração que se estabelecia ao conversar com os colegas e compor os estudos. Fizemos alguns apontamentos que nos levam a persistir acreditando na educação que inventamos na escola: ares para a vida que sente-se sufocada pelo baixo investimento nos espaços públicos.

A ESCOLA EM UMA GRANDE EQUIPE: processos de ampliação do que entendemos por educação inclusiva

Buscamos destacar nas oficinas a importância da descrição das imagens silenciosas para que espectadores com deficiência visual pudessem também ter acesso às produções cinematográficas. O argumento de trazer o cinema para a escola mexeu com estudos entre todos que se viram envolvidos: estudantes, em todos os níveis de sua escolaridade. Agarramo-nos a estudar pelo direito que temos à educação pública que conquistamos!

Para compreender melhor as cenas, conversamos entre todos e reeditamos sons: videntes e cegos com o direito ao trânsito assistivo de chegar à arte. Vale apontar que essa sensibilização fortaleceu a participação dos estudantes nas propostas seguintes de audiodescrição de suas produções. As oficinas de audiodescrição deram visibilidade ao cuidado de acessibilidade para além do audiovisual filmico e transcendeu para o complexo mundo narrativo de nossas falas.

Seguimos procurando oportunidades para que exercitemos a alteridade (HERMANN, 2014) e percebamos as experiências estéticas como possibilidades para instituímos novas formas de ver as diferenças na escola e, por consequência, fora dela.

Dentre muitos, salientamos dois acontecimentos destas oficinas: o primeiro é que vimos colegas que tinham problemas de relacionamento e pouco conversavam entre si, interagindo de maneira amistosa durante a criação dos sons. E, em segundo lugar, mas não menos importante, que alguns mais tímidos expressaram-se nesses dias, conquistando um lugar para si entre os colegas. Esses momentos foram exercícios importantes de autonomia e possibilidade de criar arte e não apenas apreciá-la. A abertura ao outro parecia ser mais possível pela via da arte e do movimento de autoria, de criação.

A experiência estética provocada pelo curta começava a aparecer na turma em um movimento de abertura para junto do professor e a colega cega. A arte como elemento que transitava pelos encontros com o estudar e o aprender abriam razões para compreender como nos educamos. A experiência estética e a “ruptura com a ordem habitual” (HERMANN, 2014, p.126) se estabelecia em um contrato com o filme: contar uma história que tivesse lugar para o outro, posto que assim, se voltava o olhar para re-conhecer a si próprio e ao contexto em que habita.

Perceber o outro vai além de enxergá-lo fisicamente, pois implica dar tempo e lugar para aflorar a sensibilidade e expressar o cuidado que exige. Desde as primeiras oficinas observamos movimentos da turma em perceber a necessidade e importância de rever as linguagens que estavam no seu repertório. O filme também é para aprender o conteúdo, mas é mais que isso: é experiência sensível dialogando com cada um e aí está uma aprendizagem que foge à

necessidade de contabilizar/conteudizar.

A produção do audiovisual na escola, para além de poder contar uma história com o apoio coletivo - posto que o filme demanda sair da individualidade - apurou a criatividade em metodologias ativas que buscaram a cooperatividade nos grupos e entre todos. As formas totais de vida se expressam na criação (CASTORIADIS, 1987) em inventá-las. O filme na escola não depende da aprovação externa (premiação), mas o dizer em uma narrativa que negocia ir além do lápis, da caneta e do caderno.

Por fim, aproveitar o que a legislação (BRASIL, 2014) abriu em prerrogativa para levar para o tempo da escola, o filme nacional. Projetar na tela elementos de uma identidade em ver imagens do mundo e do Brasil: contar suas histórias e ver histórias nossas sendo projetadas em cores que falam de um contexto mais conhecido e menos fabricado. Poder ampliar um repertório em construção significou poder problematizar a partir de argumentos que pluralizam a cultura para além daquela produzida por uma indústria cultural.

Os encontros continuam na escola e o projeto vai modificando-se conforme as demandas falam às nossas percepções. O texto em estudo além de impressão gráfica, tomou contornos de som e imagem. Os temas conversam muito mais com os professores e com os estudantes: a curiosidade dá pistas e anseios para estudar além. O cinema, a acessibilidade e a vontade de participar mostrou-se em uma educação em contextos possíveis de seguir acreditando na escola que fazemos.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, Marisa Ferreira. NUNES, Maria Salete. A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico. In: ADERALDO, Marisa F. et al. (Org.). **Pesquisas Teóricas e Aplicadas em Audiodescrição**. Natal,

RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Pesquisas-Teo%CC%81ricas-e-Aplicadas-em-Audiodescri%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

ALVES, Bernardo Marquez. **Trilha Sonora**: o cinema e seus sons. Revista Novos Olhares - Vol.1 N.2. eISSN: 2238-7714. São Paulo, USP: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/55404/59008>. Acesso em: 8 nov. 2020.

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição e as tecnologias da cena: o espetáculo teatral (re)visto pela palavra. In: ADERALDO, Marisa F. et al. (Org.). **Pesquisas Teóricas e Aplicadas em Audiodescrição**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Pesquisas-Teo%CC%81ricas-e-Aplicadas-em-Audiodescri%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 09 out. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II** – domínios do homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F (Org.). **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF. Acesso em: 2 nov. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FACCO, Samara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Cinema e Educação: Experiências Formativas Mediadas pela Sétima Arte. **Anais...** EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Disponível em: <https://educere.bruc.com>.

br/arquivo/pdf2017/27421_14049.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRESQUET, Adriana et al. (Orgs.). **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro; Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2007 (Coleção Cinema e Educação).

HERMANN, Nadja. Ética e educação: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação).

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Sobre el Estudio: ocio, melancolía y cuidado. In: Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**. ISSN-e 2386-5660. Vol. 31 Núm. 2 (2019): Estudiar, investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo, Monográfico: estudiar, investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo, p. 69-86. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.21145>. Ediciones Universidad Salamanca, ES. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.21145/20878>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LOVATO, Fabricio Luís at al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, Canoas v.20 n.2 p.154-171 mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em: 28 out. 2020.

MIORANDO, Tania Micheline. **Ir ao Cinema**: a Formação Inicial de Professores e o instituinte ético-estético em Educação nos Processos Formativos Docentes. 2018. 150p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16244/TES_PPGEDUCACAO_2018_MIORANDO_TANIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 08 nov. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Thais Rodrigues. **Cinema e Experimentação Sonora**: a construção de sentido através dos Foleys. **Anais...Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Campo Grande - MS – 4 a 6/6/2015. Disponível em:

<https://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2015/resumos/R46-0535-1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa e Reflexão**. Caxias do Sul: EducS, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RÜCKL, B.F.N.; VOSGERAU, D. S. A. R. Perspectivas da Aprendizagem Ativa no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática. **Anais... EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23881_12578.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

SOUTO, Marta et al. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Caleidoscópio**. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018. Editora da Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.02. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02/60746166>. Acesso em: 22 out. 2020.

FILMOGRAFIA:

LA LUNA. Pixar Animation Studios. Dirigido e escrito por Enrico Casarosa. EUA: Kevin Reher [Produção], 2011. Cor. Digital / 7 min. Ficção. Animação infantil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-tX9Q>. Acesso em: 08 nov. 2020.

NO SEU LUGAR. Direção: Mariana Polo Garotti. Brasil (SP): Amanda Castro [produção], 2014 • cor • digital / 15 min. • Ficção • Todas as idades. Disponível em: <https://vimeo.com/86875468>. Acesso em: 8 nov. 2020.

THE SECRET World of Foley. Direção: Daniel Jewel. EUA. 2014. 14min | Documentary, Short, Family | 12 April 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1iQR16M_3CA. Acesso em: 8 nov. 2020.

09

A operacionalização do modelo de atendimento à diversidade (MAD) no atendimento a alunos com dislexia

Andréa Tonini

Luis de Miranda Correia

Ana Paula Loução Martins

INTRODUÇÃO

O MAD foi idealizado por Correia, autor de nacionalidade portuguesa, desde 1993, mas com outra denominação, a saber, “Modelo possível para a Educação Especial” (SANTOS 2014). Em 1997, a denominação do modelo foi alterada para “Modelo de Atendimento para a Criança com Necessidades Educativas Especiais” (CORREIA, 1999a, 1999b). Em 2002, o modelo passou a ser denominado pelo autor de “Modelo de Atendimento à Diversidade”, mantendo-se essa denominação até a atualidade (CORREIA, 2010, 2012, 2017a, 2018). De acordo com o seu autor, o MAD foca a sua atenção na diversidade dos alunos no contexto da classe regular, objetivando dar respostas às necessidades de todos os alunos, com particular direcionamento para os alunos com necessidades especiais e, destes, aos identificados com necessidades educativas especiais (CORREIA, 2010, 2012, 2017a, 2018).

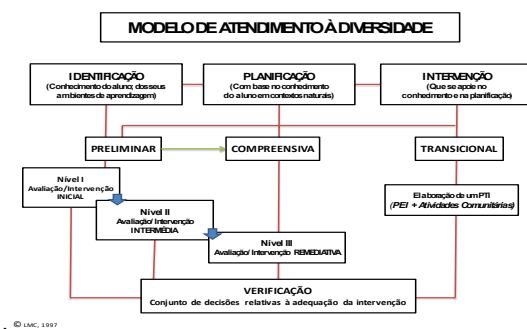
O modelo tem como objetivo intervir quando os alunos começam a experimentar problemas de aprendizagem, garantindo que venham a receber, o mais precocemente possível, apoios adequados baseados em estratégias amparadas pela investigação (CORREIA, 2008a, 2010, 2012, 2017a).

O MAD está ancorado nos princípios de “colaboração e cooperação”, com ênfase em um modelo de consultoria e, quando necessário, de ação direta, tendo por base a colaboração e a disponibilização de um sistema de apoio entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, como os pais, os professores e os especialistas (CORREIA, 2008a, 2010, 2012, 2017a).

O MAD prevê uma intervenção por meio de fases e com quatro etapas essenciais e interligadas: identificação, planificação, intervenção

e verificação (CORREIA, 1999b, 2008a, 2008b, 2010, 2012), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Etapas e fases do MAD (CORREIA, 2012)



De acordo com Correia (2008a, 2008b, 2012, 2017a), a etapa da identificação relaciona-se com o aluno e os seus ambientes de aprendizagem. Efetua-se a identificação dos estilos de aprendizagem, dos interesses, das capacidades e das necessidades dos alunos com o fim de se determinarem os níveis atuais de realização acadêmica e social (competências adquiridas). Além do referido, a análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (acadêmicos, socioemocionais, comportamentais e físicos) é realizada nesta etapa. Os ambientes de aprendizagem relacionam-se com o ambiente escolar e o ambiente familiar, entre outros ambientes que estejam relacionados com a aprendizagem do aluno e se considerem pertinentes para serem analisados nesta etapa.

A etapa da planificação diz respeito à “preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem” (CORREIA, 2012, p. 27). Portanto, o professor, antes de iniciar a etapa da intervenção, terá conhecimento dos níveis atuais de realização acadêmica e social e dos ambientes de aprendizagem do aluno com problemas de

aprendizagem, para assim planejar a intervenção em consonância com as suas competências adquiridas e necessidades educativas.

A etapa da intervenção congrega três fases essenciais: 1.^a) preliminar, de caráter preventivo; 2.^a) compreensiva, de caráter reeducativo; 3.^a) de caráter transicional (CORREIA, 2008a, 2008b, 2012). A fase preliminar, de caráter preventivo, agrupa dois níveis de intervenção: a intervenção inicial (nível I) e a intervenção intermédia (nível II) (CORREIA, 2008a, 2008b, 2012, 2017a).

A intervenção inicial, que é de responsabilidade do professor da classe regular, fundamenta-se “na identificação de alunos que estejam a experimentar problemas de aprendizagem no início do ano escolar e na complementaridade do ensino a nível individual ou de pequeno grupo” (CORREIA, 2012, p. 27). A finalidade da intervenção inicial é atuar precocemente nos problemas identificados e implementar estratégias de ensino ou modificações que tenham por base as necessidades do aluno, monitorizando paralelamente o seu progresso (CORREIA, 2008a, 2008b, 2010, 2012, 2017a).

Após a implementação, pelo professor de turma, das novas estratégias educacionais e avaliação do processo e progresso do aluno, se o professor verificar que os problemas de aprendizagem persistem, então deve passar para o nível II da fase preliminar, denominada de intervenção intermédia (CORREIA, 2008a, 2008b, 2010, 2012, 2017a). Para concluir o nível I da intervenção preliminar, o professor deverá elaborar um relatório inicial “que permita dar uma ideia não só dos problemas de aprendizagem do aluno, mas também das estratégias que foram consideradas para os tentar resolver” (CORREIA, 2008e, p. 68).

Na intervenção intermédia, além do professor de turma, pode ser necessário envolver outros profissionais de educação, em uma

perspectiva de trabalho cooperativo e consultivo, a fim de minimizar ou até suprimir os problemas de aprendizagem que o aluno apresenta, bem como evitar o encaminhamento para os Serviços de Educação Especial (CORREIA, 2008a, 2008b, 2010, 2012). Entre os outros profissionais, incluem-se professores de educação especial, psicólogos educacionais e técnicos, que constituem uma equipe de consultoria designada de Equipe de Apoio ao Aluno (CORREIA, 2008e, 2010, 2012, 2017a).

A equipe de apoio ao aluno deverá verificar a existência de outros fatores de risco para a aprendizagem e para o sucesso do aluno, tais como: fatores ligados à linguagem, fatores relacionados aos ambientes de aprendizagem da escola ou externos à escola, como a má nutrição (CORREIA, 2008e, 2012). Por conseguinte, dever-se-á verificar se as estratégias são ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos e, com base no ensino, monitorar o progresso do aluno (CORREIA, 2008e, 2012). Na intervenção intermédia é elaborado o relatório educacional pela Equipe de Apoio ao Aluno, o qual deve ser sucinto e relatar “as mudanças curriculares e ambientais ou qualquer outra informação julgada pertinente, que pressupunham a minimização ou supressão dos problemas dos alunos” (CORREIA, 2008e, p. 72).

A passagem para a componente seguinte do MAD corresponde à segunda fase, denominada de compreensiva, de caráter reeducativo, sendo o nível III de intervenção, denominada de intervenção remediativa. O encaminhamento do aluno para o nível III de intervenção vai ocorrer, de acordo com Correia (2012), se a equipe de apoio ao aluno “verificar que o aluno continua a não responder adequadamente ao ensino que lhe está a ser ministrado, então deve propor a sua passagem à componente seguinte, não sem que antes tenha tido a oportunidade de contactar os pais” (p.27).

A fase compreensiva, segundo Correia (2012), “é uma fase mais exaustiva e completa do que a intervenção preliminar que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage” (p. 28). Nessa fase, a avaliação será feita por equipes interdisciplinares ou equipes multidisciplinares, que deverão rever as informações disponíveis nos relatórios (inicial e educacional) referentes ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem, bem como realizar as avaliações que julgarem necessárias para um melhor entendimento dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno (por exemplo, a cognição, o comportamento adaptativo, a linguagem e o aproveitamento escolar) (CORREIA, 2008a, 2008d, 2012). Com as informações disponíveis e recolhidas pela equipe interdisciplinar e ou equipe multidisciplinar, poderá ser determinado o encaminhamento do aluno para os Serviços de Educação Especial e, se for esse o caso, poderá ser elaborado um programa educativo individualizado, o qual determina a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com necessidades educativas especiais (CORREIA, 2008a, 2008e, 2010, 2012, 2017a).

Na terceira fase, designada por Correia (2008a, 2008b) de Intervenção Transicional; diz o autor que “a qualquer adolescente que esteja a terminar a sua vida escolar se coloca o problema do ingresso no mundo do trabalho” (CORREIA, 2008b, p.88). Nessa intervenção, é considerada a necessidade de elaboração de um programa de transição individualizado aos alunos com necessidades educativas especiais que não atingiram os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade (por volta dos 14 anos ou mais), necessitam de um conjunto de medidas que possam promover sua inclusão na sociedade e seu envolvimento em atividades comunitárias e/ou no mundo laboral, com

uma ênfase na transição do aluno para a vida ativa (CORREIA, 2008a, 2008b, 2012, 2017a).

A quarta etapa, denominada por Correia (2008a, 2008b, 2012, 2017a) de verificação, tem como objetivo averiguar se a programação educacional foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas do aluno. Caso não tenha respondido, é necessário planejar outro tipo de resposta educativa, mais apropriada a essas mesmas necessidades. Importante referir que em todas as etapas “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões” (CORREIA, 2010, p. 35).

Com as intervenções previstas no MAD e, conseqüentemente, com a prestação de serviços estruturada em cada fase, que será implementada conforme a monitorização do progresso do aluno, o autor do modelo afirma “que estaremos perante um modelo que permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com necessidades especiais, reduzindo, simultaneamente, o número de referimentos (referenciações) para os serviços de educação especial” (CORREIA, 2012, p. 26). Importante referir que, em todo o processo de implementação das fases do modelo, deve ser respeitado o princípio da confidencialidade (CORREIA, 2012).

Segundo Correia (2010), para o aluno com necessidades educativas especiais, há o reconhecimento do “direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (p.19). Esse reconhecimento advém do movimento da escola inclusiva e, no que se refere aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, os apoios apropriados às suas características e necessidades é questionável no que refere-se ao sistema educativo português (CORREIA, 2010, 2013).

Considera-se que as dificuldades de aprendizagem específicas, desde sua conceituação, é um assunto visto como um dos mais incompreendidos, controversos e complexos no grupo das necessidades educativas especiais (CORREIA, 2008c; CRUZ, 2009; MARTINS, 2006, 2011). Para Correia (2008c), a área das dificuldades de aprendizagem específicas, “talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais” (p.23).

Os autores Correia (2008c), Cruz (2011), Fonseca (1995) e Martins (2006) identificaram um sem-número de termos com nuances diferentes para nomear certas condições apresentadas por pessoas com determinadas dificuldades em suas aprendizagens. Isso sugere que não há uma concordância entre os profissionais na terminologia empregada para a categoria das necessidades educativas especiais (CRUZ, 2011; MARTINS, 2006). Adicionalmente, mesmo quando a terminologia empregada coincide, pode haver diferentes definições conceituais e operacionais para esse termo (MARTINS, 2006).

Sobre a terminologia adotada, o DSM-5 definiu uma terminologia geral – “Transtorno Específico da Aprendizagem”, para caracterizar as manifestações específicas das dificuldades de aprendizagem. Consideraram-se três domínios acadêmicos: com prejuízo na leitura, na expressão escrita e na matemática. Adicionalmente aos domínios acadêmicos, o manual considerou sub-habilidades acadêmicas que poderão estar prejudicadas em cada domínio. Assim, para o diagnóstico, a denominação será “transtorno específico da aprendizagem”, e as áreas de comprometimento deverão ser especificadas de acordo com os domínios e sub-habilidades acadêmicas prejudicadas

Para os transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na leitura as sub-habilidades são: “precisão na leitura de palavras; velocidade ou fluência da leitura; compreensão da leitura” (APA, 2014, p.67). Nomeadamente sobre a dislexia, o DSM-5 incluiu uma nota considerando ser um termo alternativo de referência para especificar um padrão particular de dificuldades de aprendizagem caracterizado por “problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (APA, 2014, p.67). Além disso, é igualmente importante especificar outras dificuldades adicionais que estejam presentes, como dificuldade na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (APA, 2014).

A literatura sobre as dificuldades de aprendizagem específicas e os transtornos específicos da aprendizagem, considerados neste estudo como conceitos sinônimos, tem revelado que, em decorrência das alterações no desenvolvimento, os indivíduos com essa problemática apresentam condições específicas que causam insucessos, em diferentes graus de severidade, nas aprendizagens acadêmicas, nomeadamente na leitura, na escrita, na matemática e/ou na aquisição de capacidades sociais (APA; 2014; CORREIA, 2004, 2017a, 2017b; HALLAHAN; MERCER, 2002; MARTINS, 2011; MOUSINHO; NAVAS, 2016).

De acordo com as consequências observadas no nível educacional, e das evidências da investigação, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e, designadamente, com dislexia, requerem, em muitos casos, o apoio direto do professor de educação especial, entre outros apoios de serviços especializados durante todo o seu percurso escolar ou em parte dele (CORREIA, 2008c; 2017a, 2017b; CRUZ, 2009; FONSECA, 1995; HALLAHAN; MERCER, 2002; HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003). No entanto, para

Correia (2010, 2013, 2017b), a legislação portuguesa, ao longo dos anos não tem contemplado de forma clara a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas para o apoio especializado de educação especial.

Assim, no contexto do MAD, foi desenvolvido em Portugal um estudo alargado que teve por finalidade conhecer a sua operacionalização no atendimento a alunos com dislexia que frequentavam o 1.º CEB em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal no ano letivo de 2011/2012. Emerge desta finalidade o objetivo de explorar como os participantes desta investigação descreviam a implementação do MAD no apoio a alunos com dislexia.

O Agrupamento de escolas que fez parte desta investigação foi constituído no ano letivo de 2001/2002, e no ano de 2004 começou a implementar o MAD. O Agrupamento é formado por oito escolas, distribuídas pelo Distrito de Viana do Castelo, localizados na região norte de Portugal. A sede do Agrupamento situa-se na Escola Básica e os demais estabelecimentos são considerados escolas satélites. O Agrupamento integrava um corpo docente de 72 elementos e possuía 34 profissionais não docentes. Havia 630 alunos do pré-escolar ao 2.º CEB. Pelo núcleo da Educação Especial, havia 32 alunos com necessidades educativas especiais.

MÉTODO

Para a investigação, foi adotada uma abordagem metodológica fundamentada no paradigma naturalista, tal como a que é proposta por Lincoln e Guba (1985).

A seleção dos participantes foi intencional, pois tinham que possuir algum tipo de relação com alunos com dislexia que

frequentavam o 1.º CEB ou que estivessem em processo de avaliação para esse diagnóstico, bem como ter conhecimento sobre o MAD. Assim, o estudo foi desenvolvido atendendo à percepção de 16 pessoas, sendo: cinco professoras do 1.º CEB, uma professora do apoio educativo, uma professora de educação especial, um psicólogo (profissional externo), a coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, a liderança (diretora) e seis pais/ encarregados de educação (4 mães e 2 pais).

Neste estudo, a estratégia dominante para a coleta dos dados foram as entrevistas parcialmente estruturadas, em conjunto com a análise de documentos oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas foram realizadas de forma presencial. Em relação ao método de registro das entrevistas, optou-se por gravá-las em áudio, havendo consentimento por parte de todos os participantes.

Os documentos oficiais que foram disponibilizados são: o Projeto Educativo do Agrupamento; o Relatório de uma Avaliação Externa do Agrupamento; e a documentação dos seis alunos que integraram a investigação, sendo: relatório psicológico, propostas de planos de recuperação e de apoio educativo, relatório inicial e história compreensiva.

O procedimento de análise de dados consistiu na análise de conteúdo a partir de um processo simplificado que tem por base as propostas de análise de entrevistas aprofundadas de autoria de Poirier e Valladon (1983), citado por Guerra (2010). No processo de análise e interpretação dos resultados, recorreu-se ao programa WEBQDA, que é um software de apoio à análise qualitativa, sendo de origem portuguesa. Os resultados são apresentados sob a forma de estudo de caso, que constitui uma das características do paradigma naturalista (LINCOLN; GUBA, 1985).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos de um dos objetivos referentes a um estudo alargado que teve por finalidade conhecer a operacionalização do MAD no atendimento a alunos com dislexia que frequentavam o 1.º CEB em um Agrupamento de escolas públicas do norte de Portugal no ano letivo de 2011/2012. Assim sendo, os resultados apresentados referem-se ao objetivo de explorar como os participantes desta investigação descreviam a implementação do MAD no apoio a alunos com dislexia.

Para os participantes, o que fazia a diferença das escolas do Agrupamento de outras escolas era o próprio modelo, que implica diferentes atitudes preventivas dos professores do ensino regular e da educação especial para dar respostas educativas adequadas e eficazes aos alunos com necessidades educativas especiais e, designadamente, aos alunos com dislexia no contexto da classe regular.

O MAD foi elaborado para identificação e prevenção dos problemas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, para que o processo de atendimento ao aluno se inicie atempadamente (CORREIA, 2008a, 2008b, 2010, 2012, 2017a; CORREIA; TONINI, 2012). Entretanto, o processo de triagem foi estendido, possibilitando a sinalização dos alunos desde o pré-escolar e na continuidade dos ciclos. Esse procedimento preventivo dos ambientes de aprendizagem beneficia as crianças com dislexia, e estudos comprovam que os indicadores da dislexia podem ser manifestados e identificados desde a educação infantil (ALTREIDER, 2016; APA, 2014; ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011; HENNIGH, 2003; MOOJEN; FRANÇA, 2016; ROTTA; PEDROSO, 2016; SHAYWITZ, 2008).

As referidas práticas atendem a um dos princípios do MAD,

sendo, na percepção da professora de educação especial, o de “prevenir o mais cedo possível” para que o processo de atendimento ao aluno se inicie atempadamente, assegurando-lhe que venha a receber o mais cedo possível, na classe regular, um ensino apropriado que atenda de forma eficaz às suas necessidades educacionais específicas com estratégias de aprendizagem baseadas na investigação (CORREIA, 2008a, 2008b, 2010, 2012, 2017a).

Para a maioria das professoras do 1.º CEB, havia o entendimento dos procedimentos preventivos a seguirem para que fosse evitado o encaminhamento do aluno de forma precipitada aos Serviços de Educação Especial. Nesse procedimento preventivo, era prestado o apoio informal pela equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo, que realizava um trabalho articulado e colaborativo de consultoria ao professor da classe regular. O professor do apoio educativo também era considerado essencial, pelo trabalho preventivo que realizava com os alunos que apresentavam algum tipo de problema em suas aprendizagens.

Investigações conduzidas em âmbito nacional e internacional reforçam que a colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a aperfeiçoarem suas capacidades profissionais, com efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais incluídos em classes regulares. Um desses efeitos é o encaminhamento de um número mais reduzido de alunos para os Serviços de Educação Especial (CORREIA, 2010, 2012, 2017a; CORREIA; TONINI, 2012; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MARTINS, 2012; MORGADO, 2011; ROLDÃO, 2007; SAGE, 1999).

Para corroborar tais inferências, especificamente sobre as práticas de ensino-aprendizagem aos alunos com dislexia, na percepção do psicólogo, os professores com quem já havia trabalhado

nas escolas do Agrupamento sempre procuraram compartilhar de forma colaborativa o que realizavam com a criança no contexto da classe regular e dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo. Ademais, no seu entender, os professores apresentavam conhecimentos sobre a dislexia, não havendo dificuldade no trabalho com eles nas situações de atendimentos aos alunos com esse diagnóstico.

Sobre a dislexia, Santos (2015) diz ser importante para o professor o conhecimento das características da dislexia, pois isso poderá ajudá-lo no planejamento curricular, que necessitará ser diferenciado, conforme as características e as necessidades educativas e socioemocionais identificadas em aluno com esse diagnóstico. O conhecimento referido por Santos (2015) foi percebido por alguns participantes, para quem os professores do Agrupamento demonstravam ter entendimento sobre a dislexia, possibilitando a realização de um trabalho articulado entre os profissionais para a implementação de boas práticas educativas aos alunos no contexto da classe regular.

As diferentes atitudes dos professores do Agrupamento que resultavam em boas práticas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais e, designadamente, aos alunos com dislexia, eram consequências da operacionalização do MAD pelo conjunto de ações previsto nas fases e níveis de intervenção do modelo. Dessa forma, era possível haver decisões atempadas e preventivas nas intervenções aos alunos, validadas por investigações (CORREIA, 2008c, 2017a, 2017b). Neste sentido, destaca-se o processo de avaliação aos alunos com dislexia em termos educacionais e clínicos que revertiam em boas práticas educativas no contexto do Agrupamento, inclusive, sendo considerado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo um diferencial em relação a diversos agrupamentos

de escolas.

O processo de avaliação aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, e, designadamente, com dislexia, realizado pela coordenadora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo em colaboração com os professores da classe regular, era minucioso, sendo realizado em várias sessões, mais análise dos produtos e observações no contexto da classe regular, que levavam dias. Portanto, com esse processo de avaliação (avaliação informal e avaliação compreensiva), previsto nos níveis de intervenção do MAD, possibilitava aos professores, um conhecimento considerável sobre o aluno no que se refere aos seus ambientes de aprendizagem, as suas características e as necessidades educativas e socioemocionais, tal como sugerido por Correia (2008a, 2008b, 2010, 2012, 2017a).

Sobre o processo de avaliação psicológica para o diagnóstico da dislexia, o psicólogo referiu haver colaboração de sua parte com os professores do Agrupamento (professor de educação especial e professor da classe regular) e da parte deles com o seu trabalho, tanto na obtenção de informações sobre alguns aspectos dos alunos, quanto nas reuniões para as discussões dos resultados das avaliações. Após as definições dos diagnósticos, a colaboração se mantinha, ocorrendo por meio de informações sobre o tipo de dislexia da criança, suas maiores dificuldades e as melhores competências e sugestões de estratégias capazes de contribuir para a aprendizagem do aluno no contexto da classe regular.

Os profissionais da equipe dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo apontaram a importância de as estratégias serem planejadas com vistas a desenvolver competências que elevassem a autoestima dos alunos com dislexia. As estratégias de ensino-aprendizagem que as professoras do 1.º CEB disseram realizar,

segundo elas, definidas a partir dos problemas de aprendizagem e emocionais (autoestima) identificados nos alunos com dislexia e com outras necessidades educativas especiais, foram as seguintes: apoio individualizado; prática do pré-ensino (ensino preliminar); adaptações das atividades; apoio direto e correções individuais; pedagogia diferenciada; preparação mais rigorosa das atividades, com estratégias direcionadas e consolidadas; material diversificado para estimular e concretizar mais as aprendizagens, com valorização dos sucessos; aplicação dos trabalhos de reforço em casa e na escola; trabalho de forma colaborativa com os pais/encarregados de educação para que as ações estivessem de acordo com as da professora; exercícios mais adequados e menos extensos do que os solicitados ao grupo de sala de aula.

Na perspectiva do MAD e da literatura especializada, quanto mais precocemente a criança com dislexia for identificada e obtiver apoio para que as situações sejam tratadas de forma preventiva para minimizar as características do quadro e as interferências nas aprendizagens acadêmicas, menos probabilidade de sua autoestima ser abalada pelos anos de frustração e de insucesso escolar (CORREIA, 2008c, 2013; PELOSI, 2015; SHAYWITZ, 2008; SILVA, 2015).

Sobre a autoestima e a dislexia, Correia (2008c, 2017b) compreende que um dos impactos das dificuldades de aprendizagem específicas no indivíduo está relacionado com os processos socioemocionais. Conforme o DSM-5, indivíduos com transtornos específicos da aprendizagem podem apresentar diferentes níveis de ansiedade e depressão (APA, 2014; MOUSINHO; NAVAS, 2016).

As percepções dos pais/encarregados de educação estavam de acordo com as afirmações dos profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e das professoras do 1.º CEB

ao considerarem haver nas escolas do Agrupamento um trabalho diferenciado aos seus filhos em termos de apoios, condições de avaliação e de aprendizagem, a saber: sugestões de atividades a serem trabalhadas em casa pelos pais; flexibilização do tempo previsto para a realização das avaliações, ajustado ao tempo do aluno, diferenciando-se em relação à turma; estratégias de ensino adaptadas (por exemplo, perguntas orais em vez de escritas); atendimento em turno integral na escola, o que possibilita outros tipos de aula e de apoio; trabalhos de apoio realizados com o próprio professor em contexto escolar.

Na perspectiva do MAD, a postura do professor deve ser comprometida com o aprendizado de todos e com cada um dos alunos, dado que se congregam na classe comum, ao mesmo tempo, crianças que apresentam uma diversidade de estilos de aprendizagem, características e necessidades educativas especiais (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2013; CASTRILLON, 2013; CORREIA, 2010, 2012; 2018; LAMOGLIA, 2015; NAVAS, 2013; SANTOS, 2015). Diferenciar o ensino aos alunos é uma forma de comprometimento do professor. Isso, para Correia et al. (2008), pressupõe “alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno” (p.95), o que foi observado pelas professoras participantes deste estudo ao referirem-se às estratégias de ensino-aprendizagem implementadas com os alunos com dislexia, entre outras necessidades educativas especiais.

As estratégias de ensino-aprendizagem que as professoras do 1.º CEB disseram realizar também estão de acordo com algumas das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, especificamente nos artigos 8º e 9º, referentes às medidas universais e às medidas seletivas. No que tange às medidas universais, constam no decreto: a diferenciação pedagógica; as

acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos. Relativamente às medidas seletivas, constam no decreto: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial.

O preconizado pelo referido decreto em 2018 atende a um dos princípios do MAD, sendo, portanto, uma prática realizada pelos professores desde o ano da sua implementação nas escolas do Agrupamento, em 2004, ou seja, a diferenciação pedagógica (CORREIA, 2017a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem concluir que os participantes percebem os procedimentos do MAD como promotores na organização do trabalho docente e nas intervenções preventivas, que promoviam o sucesso educativo da maioria dos alunos com necessidades educativas especiais e, especialmente, dos alunos dislexia. Com isso, evitavam-se os encaminhamentos inadequados para os Serviços de Educação Especial. Também práticas antes frequentes e equivocadas foram sendo modificadas e estruturadas de formas diferentes, deixando, por exemplo, muitos alunos de ter um programa educativo individualizado.

Na perspectiva da maioria dos participantes, essas alterações deveram-se aos procedimentos educacionais adotados pelos professores, em consonância com o MAD, em que há preocupação por parte do corpo docente de ser competente na observação, na identificação e na intervenção com os alunos com possíveis NEE desde o pré-escolar. Isso para que haja processos bem organizados

e adequados de sinalização e/ou referenciamento para os Serviços de Educação Especial, quando for o caso. A organização preventiva dos ambientes de aprendizagem por parte dos professores também está de acordo com a Declaração de Salamanca ao considerar que uma inclusão bem-sucedida “depende da identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994, p. 13).

Portanto, os participantes consideraram que a implementação do MAD no apoio a alunos com dislexia possibilitou uma organização preventiva, com planificações e intervenções diferenciadas no contexto da classe regular, o mais precocemente possível, que estivessem de acordo com as reais potencialidades e necessidades educativas especiais dos alunos, possibilitando um adequado processo de sinalização e referenciamento para os Serviços de Educação Especial.

Os profissionais dos Serviços de Educação Especial e Apoio Educativo e as professoras do 1.º CEB apontaram a importância de as estratégias de ensino-aprendizagem serem planeadas com vistas a desenvolver competências que elevassem a autoestima dos alunos com dislexia. Nos casos de alunos com dislexia, a orientação no ambiente escolar e clínico era a de intervir na esfera emocional e comportamental, trabalhando a autoestima e a ansiedade. Isso vai ao encontro de estudos que evidenciam que um dos impactos das dificuldades de aprendizagem específicas no indivíduo está relacionado com os processos socioemocionais, incluindo problemas de autoestima, ansiedade e depressão (APA, 2014; CORREIA, 2004, 2007b, 2008c, 2017b; MOUSINHO; NAVAS, 2016). Assim, considera-se que a atenção aos fatores socioemocionais que possam vir a interferir na aprendizagem do aluno estava sendo respeitada.

Para concluir, o processo de avaliação aos alunos com dislexia,

em termos educacionais e clínicos, corroborou para que as estratégias de ensino-aprendizagem fossem planejadas com base na investigação, sendo a formalização do diagnóstico para os profissionais de educação uma fonte de investigação de estudos nacionais e internacionais (CORREIA, 2018; KAUFFMAN; ANASTASIOU, 2018; LAMOGLIA, 2015; SANTOS; 2015).

REFERÊNCIAS

- ALTREIDER, A. Dislexia: Varlando contra o vento. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO C.; BRIDI, F. R. S. (Orgs.), **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar** (p. 229-244). Porto Alegre: Artmed, 2016.
- ANDRADE, O., PRADO, P.; CAPELLINI, S. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. **Revista Psicopedagogia**, 28(85), 14-28, 2011.
- ANDRADE, O., ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. Identificação e intervenção precoces: Como a escola pode lidar com o baixo desempenho na alabetização. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A. (Orgs.), **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas** (Vol. 2, p. 371-404). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** (5 ed.). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASTRILLON, L. M. T. Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: Respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A. (Orgs.), **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas** (Vol. 2, p. 371-404). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA L. M. (Ed.), **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares** (p. 45-70). Porto: Porto Editora, 1999a.

CORREIA, L. M. Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA L. M. (Ed.), **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares** (p. 71-101). Porto: Porto Editora, 1999b.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, 22(2), 369-376, 2004.

CORREIA, L. M. O movimento da inclusão. I: CORREIA L. M. (Ed.). **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores** (2. ed., p. 07-31). Porto: Porto Editora, 2008a.

CORREIA, L. M. **Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso**. Porto: Porto Editora, 2008b.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008c.

CORREIA, L. M. Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In: CORREIA L. M. (Ed.), **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores** (2. ed., p. 33-42). Porto: Porto Editora, 2008d.

CORREIA, L. M. Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD). In: CORREIA L. M. (Ed.), **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores** (2. ed., p. 57-93). Porto: Porto Editora, 2008e.

CORREIA, L. M. O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA L. M. (Ed.). **Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito** (2. ed., p. 11- 40). Porto: Porto Editora, 2010.

CORREIA, L. M. (2012). A escola para todos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas. In: COSTAS F. A. (Org.), **Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas** (p. 19-38). Paraná: Appri,s 2012.

CORREIA, L. M. **A retenção de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas**. Disponível em: <http://www.ipodine.pt/>. Acesso em: 3 jun. 2013.

CORREIA, L. M. **Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para educadores e professores**. Braga: Flora Editora, 2017a.

CORREIA, L. M. **Escala para a identificação de dificuldades de aprendizagem** (EIDA). Braga: Flora Editora, 2017b.

CORREIA, L. M. Educação inclusiva e educação especial: Sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. M. Correia (Ed.), **Educação inclusiva & necessidades especiais**(p. 11-34). Braga: Flora Editora, 2018.

CORREIA, L. M.; SERRANO, A. M. Envolvimento parental na educação de alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA L. M. (Ed.), **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores** (p. 155-164). Porto: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, 25(44), 367-382, 2012.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem específicas**. Lisboa: Lidel, 2009.

CRUZ, V. Dificuldades de aprendizagem específicas: Uma abordagem e seus fundamentos. **Revista Educação Especial**, 24(41), 329-346, 2011.

Decreto-Lei nº 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: n.º 129, Série I -, 2918-2928. Disponível em: [dehttps://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html). Acesso em: 6 jul. 2008.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. 3.ed. Portugal: Príncipia, 2010.

HALLAHAN, D. P.; MERCER, C. D. Learning disabilities: Historical perspectives. In: BRADLEY R.; DANIELSON L. E. (Eds.), **Identification of learning disabilities: Research to practice** (p. 1-65). Mahwah: Erlbaum, 2002.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Exceptional learners: introduction to special education**. 9.ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

HENNIGH, K. A. **Compreender a dislexia**: Um guia para pais e professores. Porto: Porto Editora, 2003.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão**: Um guia para

educadores (p. 21-31). Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LAMOGLIA, A. Diagnóstico diferencial dislexia/deficit intelectual. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A. (Orgs.), **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas** (Vol. 3, p. 251-258). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In L. M. Correia (Ed.), **Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. 2. ed., p. 89-107). Porto: Porto Editora, 2010.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. London: Sage, 1985.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de Aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso** (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

MARTINS, A. P. L. Dificuldades de aprendizagem específicas: sete aspectos que tornam o apoio especial. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, (18), 29-43, 2011.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. P. Dislexia: Visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA N. T.; OHLWEILER L.; RIESGO R. (Orgs.), **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar** (p. 148-161). Porto Alegre: Artmed, 2016.

MOUSINHO, R.; NAVAS, A. L. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. **Revista Debates em Psiquiatria**, 6 (3), 38-46, 2016.

MORGADO, J. Qualidade e educação inclusiva. In: RODRIGUES D. (Ed.), **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação** (p. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

NAVAS, A. L. Políticas públicas e legislação que garantam o apoio aos indivíduos com transtornos de aprendizagem: Conquistas e desafios. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A. (Orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas** (Vol. 2, p. 23-31). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

PELOSI, M. B. Estratégias e recursos facilitadores para leitura e escrita. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A. (Orgs.). **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas** (Vol. 3, p. 29-44). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROLDÃO, M. Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, (71), 24-29, 2007.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtorno da linguagem escrita: Dislexia. In: ROTTA N. T.; OHLWEILER L.; RIESGO R. (Orgs.), **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar** (p. 133-147). Porto Alegre: Artmed, 2016.

SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores** (p. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, A. F. **A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade como resposta eficaz ao apoio a alunos com necessidades especiais na região norte de Portugal** (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

SANTOS, M. P. Desenho universal para a aprendizagem. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A (Orgs.), **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas** (Vol. 3, pp. 17-27). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SHAYWITZ, S. **Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida**. Porto: Porto Editora, 2008.

SILVA, C. Perfil de escolares de risco para a dislexia em provas de nomeação automatizada rápida. In: ALVES L. M.; MOUSINHO R.; CAPELLINI S. A (Orgs.), **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas** (vol. III, pp. 83-92). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE.

Metodologias ativas:

um avanço significativo nos processos educacionais e a preocupação de um modismo diante do desconhecido

Franciele Xhabiaras Grapiglia

Carmen Rosane Segatto e Souza

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

O mundo mudou e, com ele, mudou a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras e com o ambiente social e educacional. A comunicação não ocorre como antes (em anos anteriores) na sociedade, tampouco a forma de aprender, não é como antes. Nesse contexto, é importante considerar quanto é fundamental adotar práticas inovadoras na educação, isto é, tomar medidas que acompanhem as mudanças que ocorrem na realidade de todos os indivíduos e em especial dos alunos.

No mundo atual o foco deve estar voltado para o ser humano, levando-o a pensar de maneira crítica e criativa para desenvolver ideias, organizar as informações que chegam rapidamente, tomar decisões e adquirir conhecimento. Estimular o desenvolvimento de competências socioemocionais, promover a gamificação dos conteúdos, permitir que os alunos tenham voz e participação nos processos pedagógicos, garante que mais do que educar com eficiência, adotar práticas inovadoras na educação representa, prepará-lo para ser alguém capaz de tornar o mundo um lugar melhor.

Assim, com essa reflexão teórica, objetivou-se entender mais sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo educacional com o intuito de conversar sobre o seguinte questionamento: as metodologias ativas foram impulsionadas pelas situações que a sociedade enfrenta atualmente, sendo assim elas irão ser incorporadas no processo educacional ou apenas passarão como tantas outras metodologias já conhecidas e relatadas, no passar dos anos, pela história da educação brasileira?

Para tal, é preciso adotar meios de aprendizagem flexíveis e abrangentes que contribuam para o desenvolvimento de experiências

inovadoras, com ações proativas de cidadania, solidariedade, transformação, compreendendo que todos são parte fundamental neste processo. Por acreditar em uma educação dinâmica e colaborativa que traz inovação, eficiência e eficácia para a aprendizagem.

A ESCOLA E O ALUNO DA NOVA ERA

Vive-se em uma época acelerada em todos os sentidos. É um período em que as novas tecnologias prevalecem e dominam o mundo e muitas vezes a busca por elas é incessante. Todos sofrem essas influências que podem ser positivas ou negativas. A escola, por sua vez, sofre mudanças, impostas ou não, mas que interferem na vida tanto daquele que ensina como daquele que aprende.

Essas discussões, não são recentes. Motta (1997), já afirmava que a escola só terá sentido se ela assumir a missão de ensinar ao aluno como aplicar o que aprendeu, como se transformar em um ser produtivo em permanente desenvolvimento e útil à sociedade, mas também como construir sua individualidade, sua autonomia e obter felicidade, realização pessoal e sucesso. Será que a escola está preparada para tanto?

Para Bossa (2000, p. 19), “[...] a escola que não cumpriu minimamente as demandas da educação para o século XX, encontra-se totalmente despreparada para atender os desafios do século XXI”.

O aluno não se contenta mais com aulas tradicionais, sem atrativos em que ele apenas deve reter o conhecimento transmitido pelo professor sem interagir com questionamentos próprios. Até porque, como ressalta Bossa (2000), a aprendizagem deve ser um processo natural, espontâneo e prazeroso.

Segundo Santos (2009), a expressão “dar aula” já era fruto da era do

“mundo pronto”. Ou seja, não havia construção de aprendizagem nesta expressão. Pois, para o autor, em 2009, já existia o contexto de mundo inacabado e em constante mudança, logo, a aprendizagem naquela época tinha como proposta ser construída, junto com o aluno. Para Santos (2009), o aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Já não há mais sentido continuarmos a escrever, dirigir e atuar nessa novela unilateral, na qual o personagem principal fica sentado no sofá, estático e passivo, assistindo na maioria das vezes, a cenas que ele não entende.

Atualmente se fala em “protagonismo”. O aluno é o protagonista. O aluno de hoje cobra, questiona, indaga, e o docente precisa estar em constante qualificação, bem como preparado para a necessidade de agregar as novas tecnologias ao seu trabalho diário, objetivando uma aprendizagem de qualidade. Em algumas situações, o recurso está disponível, porém nem sempre ele é bem utilizado a fim de trazer contribuições significativas para a aprendizagem.

Quando se fala em uso de tecnologias, é preciso, sobretudo, conhecimento prévio sobre elas, principalmente na escola, ou corre-se o risco de uma falsa interação entre o aluno e o professor.

A tecnologia pode ser um excelente recurso para aprendizagem quando se trata de metodologias ativas mas sabendo da importância de saber utilizá-la, porquê utilizá-la e para quê utilizá-la. É preciso ter intencionalidade na escolha de um recurso ou proposta pois assim não se corre o risco de cair em modismos.

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de

aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.60, apud MORAN, 2018).

A escola dessa nova era precisa estar focada na formação de um cidadão capaz de protagonizar o seu tempo nas seguintes capacidades: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade. Há evidências de que essas são as condições básicas para se atingir o sucesso neste novo século.

O papel atual da educação é muito diferente daquele desempenhado no passado, pois, hoje, a educação precisa estimular e favorecer o desenvolvimento mais completo das habilidades humanas.

Não se mais preocupar-se com uma exagerada reprodução de saberes, o que limita o aluno e não abre espaço para a criação e inovação. É preciso repensar, primeiramente, em como aprender e o que aprender, na aprendizagem que vem se formando nos últimos tempos, e compreender que a aprendizagem é um processo recíproco. E assim, da reciprocidade e construção da aprendizagem, através do protagonismo.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM ATIVA

A uma aprendizagem significativa, necessária e urgente no século XXI, é possível que ocorra toda vez que a instituição escolar se propor a caminhar juntamente com os avanços sociais. A aprendizagem significativa vai além do acúmulo de fatos, pois provoca modificações, tanto no comportamento quanto na personalidade. A aprendizagem

significativa é penetrante na existência do indivíduo. A aprendizagem não é significativa se não houver construção de sentido para ele.

A Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1968), defende que a estrutura cognitiva de quem aprende é o fator mais importante para a aprendizagem. Se a estrutura cognitiva do ser humano é organizada hierarquicamente como deve ser, se torna mais fácil a aprendizagem e a retenção de cada conhecimento novo, incluindo todas as disciplinas desenvolvidas, caso contrário, a aprendizagem fica prejudicada.

Para Masini (1993), cabe à aprendizagem significativa propiciar ao aluno manifestar disposição para a aprendizagem, fazendo relações entre o aprender novo e as estruturas cognitivas já existentes. Assim, o novo objeto aprendido precisa ser potencialmente significativo, pois, desta forma, torna-se mais fácil “incorporar” a sua estrutura de conhecimentos.

A partir da teoria ausubeliana, Masini (1993) afirma que a aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante de conhecimento do indivíduo e é por ele elaborado.

Para Santos (2009, p.68),

A aprendizagem profunda ocorre quando a intenção dos alunos é entender o significado do que estudam, o que os leva a relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com suas experiências pessoais, o que, por sua vez, os leva a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverarem até conseguirem um grau aceitável de compreensão sobre o assunto. A aprendizagem profunda se torna real, então, quando há a intenção de compreender o conteúdo e, por isso há forte interação com o mesmo, através do constante exame da lógica dos argumentos apresentados.

Conforme Santos (2009), a aprendizagem superficial ainda

prevalece em instituições que favorecem a dependência, excesso de trabalho e falta de tempo. A aprendizagem se torna superficial quando se tem o objetivo de cumprir os requisitos da tarefa. Ocorre uma memorização de informações para serem utilizadas em provas. Os conhecimentos são impostos e não há relação entre si. A escola do século XXI não pode ser um lugar cinzento, sombrio, apagado. É necessário ter coisas bonitas e atrativas para os alunos. A escola ideal é aquela em que o aluno é atraído por ela não por receio e medo de ficar longe dela, mas por nela encontrar as mais fortes razões para se manter aprendendo, mesmo depois da aula.

Atualmente, quando se fala em educação inovadora, a tendência é “aprendizagem ativa”. Ativa porque propõe que o aprendiz se movimente, construa, protagonize. Não se coloque como receptor e sim como protagonista. Para Moran (2018) aprendizagem ativa é avançar em espiral de níveis mais simples para complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. A aprendizagem é ativa quando exige do aprendiz e do docente diferentes movimentações internas e externas que envolvam motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.

Para isso, os espaços precisam estar alinhados com essa proposta. “A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar os novos conhecimentos” (Moran, 2018, p. 3).

A aprendizagem é um processo único para cada indivíduo... Conforme Moran (2018), as pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que este processo é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais

relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Acredita-se que através de uma metodologia ativa, maior a probabilidade de uma aprendizagem significativa.

AS METODOLOGIAS ATIVAS

O que se entende por metodologias ativas? Antes de falar em metodologia ativa é importante falar em metodologia. Para Moran (2018, p.4), metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Para o autor metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida.

As metodologias ativas chegaram para fazer acontecer e concretizar mudanças mais profundas, novas práticas e finalmente desenvolver o que é aprender a aprender.

Porém, não faz sentido um discurso sobre metodologias ativas e depois “aplicar” uma avaliação de múltipla escolha, por exemplo. Muitas vezes o que se faz é “reinventar” o que já aconteceu, o que já foi feito. Isso não é inovar. E a proposta trazida pelas metodologias ativas, pelo próprio nome já diz, “ativa”, implica em movimento, participação, construção, conhecimento, crescimento.

Salienta-se a importância de um olhar também para a arquitetura dos espaços de aprendizagem, quando se trata de metodologias ativas. Os ambientes de aprendizagem podem e devem ser colaborativos facilitando e proporcionando uma aprendizagem coletiva, valorizando a construção, a participação e o potencial de

cada um. Através de uma interação que envolve e proporciona tanto a espontaneidade nas relações quanto a aprendizagem.

Ou seja, hoje a aprendizagem é vista como algo a ser construído interativamente com outro ao mesmo tempo, de forma híbrida ou não, síncrona ou assíncrona, assim como em espaços em comum e espaços diferentes. As habilidades como resolução de problemas de formas diferentes, trabalho em equipe e construções coletivas são fundamentais neste processo. O papel do professor nesta abordagem, é um facilitador, um articulador destas construções, pois são corresponsáveis pelo processo de ensino aprendizagem.

As metodologias ativas proporcionam que cada um atinja o que precisa desenvolver na aprendizagem personalizando seu aprender. Isso é único e ninguém pode fazer pelo outro pois para cada sujeito é único. “Assim, é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas [...]” (BACICH e MORAN, 2018, p.16).

É natural que a tecnologia tenha mudado a forma de viver e por conseguinte a forma de ensinar e aprender. É um valioso recurso, sua utilização como recursos de aprendizagem dispõe de um acervo gigantesco de conhecimento informações e também de potencialidades. Mas os recursos por si só, não fazem nada sozinhos. O fato de o acesso ser mais favorável para as gerações atuais não garante o bom uso dos mesmos.

A denúncia de uma crise de sentido na educação não é algo novo e exclusivo do momento histórico em que vivemos. Podemos dizer que a crítica ao modelo educacional e a função social da escola se constitui à medida que a própria educação se institucionaliza, incorporando a responsabilidade de ser um processo sistemático e intencional de formação humana. (MORAN, 2018, p. 154).

O princípio básico das metodologias ativas é que os alunos estejam ativos, envolvidos no processo e não apenas passivos diante de explicações ou exposições. Estão alicerçadas no protagonismo dos alunos, sendo estes, assim como os professores, participantes ativos através de uma conduta colaborativa, pesquisadora, interativa, despertando seu potencial pesquisador, exercendo autonomia e o potencial criativo.

A tecnologia tem significativa importância quando se fala em uma aprendizagem ativa. Pois quando utilizada com conhecimento e intencionalidade propicia o desenvolvimento de habilidades e principalmente a autonomia do sujeito. Porém, inovação não é apenas a introdução de novas tecnologias e sim, oportunizar experiências inovadoras. Quando se fala em proporcionar experiências inovadoras é justamente desenvolver melhor formação de pessoas criativas, protagonistas de sua aprendizagem, diferente da escola do passado, passiva na qual o aluno reproduzia conhecimentos.

Quando se fala em metodologias ativas, se fala de vivenciar experiências, logo, aquilo que é aprendido não se aprende somente na teoria e sim na prática, pois se vive. E assim, a aprendizagem, de fato acontece. Através de estratégias que tornam os alunos parceiros na construção da aprendizagem, tornando-se inclusive mais atrativa. Contudo, ainda se observa escola tentando aprender/compreender a utilização das tecnologias como recurso de aprendizagem. Ou fazendo uso da mesma de forma mecânica. Obviamente, em situações como esta, ainda que com a tecnologia, não haverá inovação e tão pouco uma aprendizagem ativa, uma vez que não se compreende esta necessidade.

O que vai acontecer é sua utilização sem intencionalidade, ou conhecimento de onde, como e as possibilidades de ser um excelente

recurso. A isso dá-se o nome de “modismo”. Quando se reproduz, ou reinventa o mesmo mas de outra maneira, e continua sendo sempre o mesmo. Assim, muitas outras propostas educacionais acabaram sem sucesso. Quando se tenta executar algo sem propósito. Logo, a proposta não parecia ser o que afirmava e novas eram criadas, pensadas, discutidas.

Finalmente, planejar para executar. Planejar propõe a organização de pensamento do caminho/etapas/intencionalidade/objetivos. Planejar para executar. Mas atenção: planejar não com o enfoque nos conteúdos. Planejar oportunizando autonomia de pensamento, e o trabalho em equipe propõe troca e construção de saberes e a compreensão das diferentes opiniões, ideias e construções, desenvolvendo competências socioemocionais, flexibilidade na resolução de problemas, criação de novas estratégias e consciência para o significado do que aprende.

Alguns fatores são fundamentais para desenvolver as metodologias ativas com os alunos. Primeiramente é necessário ter curiosidade. Se não há, primeiramente é necessário desenvolver esta curiosidade. Curiosidade em buscar respostas ao invés de recebe-las prontas.

Interesse também é um dos pontos fundamentais. E hoje, é comum ver alunos sem interesse algum, afinal, até o momento não precisaram interessar-se, falta oportunidade. Até porque, de que vale interessar-se pela pesquisa se o professor já traz tudo pronto? Segue passivamente, sem movimentar-se.

E, o outro fator é o espírito colaborativo, desenvolver o trabalho construído em equipe, no qual a ideia de todos é valorizada e não imposta uma única ideia.

Naturalmente, com novas formas de ensinar e aprender, serão

necessárias novas formas de avaliar. É fato que os modelos atuais nas escolas, ainda são muito mais direcionados ao conteúdo, o que ocasiona que os alunos decorem os conteúdos ao invés de aprender. Não é raro fazer aos alunos as mesmas questões alguns dias após a avaliação e estes não conseguirem mais responder. Logo, não aprenderam. Decoraram por um período as informações. A avaliação precisa ser constante e durante o processo e não o fim.

Para Moran (2018), o maior desafio para avançar para uma transformação na educação, não está em salientar as dificuldades existentes na educação, apesar de reconhecer todas as insuficiências existentes. Mas o que realmente fará mudanças, são as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se em uma plena cultura digital. O processo educacional em constante ebulição, propondo novos modelos a serem implementados. Vale ressaltar que a expectativa é de que as metodologias ativas não sejam mais uma proposta na “moda”, e sim que se viva de verdade. Não será de uma hora para outra, mas necessário e urgente haver um compromisso e flexibilidade para uma transformação gradual. Essas mudanças, certamente vão ressignificar a relação entre as pessoas uma vez que a construção da aprendizagem passa a ser coletiva e horizontal.

É um processo longo, como tantos outros que já se apresentaram no contexto da educação brasileira e exige muito desprendimento, estudo e coragem para mudar. Se constrói uma parceria contínua e progressiva entre tecnologia, espaço e pessoas, com foco na aprendizagem ativa, desenvolvendo habilidades e competências contemplando tanto o cognitivo quanto socioemocional.

Retomando o tema central e o objetivo desse artigo intitulado “metodologias ativas: um avanço significativo nos processos educacionais e a preocupação de um modismo diante do desconhecido”, acredita-se que mais pontos positivos do que negativos se apresentam nesse momento social. Mas para que se obtenha uma inserção plena das metodologias ativas no processo educacional, é preciso que se invista na formação inicial e continuada dos professores estabelecendo uma ponte fortalecida entre a teoria e a prática, com um currículo rico tanto na escola de educação básica como nas instituições de ensino superior. Outro fator de grande preocupação é a infraestrutura ideal para que o desenvolvimento das metodologias ativas em todos os espaços/ ambientes educacionais realmente ocorram, é possível? Se esse diálogo, entre a formação docente e investimentos em infraestruturas necessárias tão urgente, não ocorrer, tem-se o risco de as metodologias ativas perderem a força, e retornar-se-á às metodologias existentes, muitas vezes sem a preocupação de formar um indivíduo pleno e capaz de atuar nesse mundo de incertezas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. **Educational Psychology**. New York: Rinehart and Winston, 1968.
- BOSSA, Nádia. **Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MASINI, Elcie F. Salzano (Orgs). **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Unimarco, 1993.
- BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOTTA, Elias de Oliveira. **A Escola do século XXI**: o sucesso pode ser fruto da educação. Brasília: UNESCO, 1997. Disponível em: www.estantevirtual.com.br Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

11

Músicas infantis como metodologia ativa para o aprendizado da libras por crianças ouvintes

**Bibianna da Silva Ferrão
Elisane Maria Rampelotto**

APORTES INICIAIS

A música apresenta um papel importante no desenvolvimento humano. Ela está presente na vida das pessoas desde o início de sua existência. Na vida dos bebês, os diferentes sons produzidos pelo ambiente são os primeiros sentidos musicais e estão relacionados com os cuidados do bebê, como as cantigas de ninar, por exemplo. Apesar de variar em cada cultura pode-se dizer que ela ajuda no desenvolvimento dos movimentos, da sociabilidade e da própria construção da linguagem entre tantos outros.

Aliado às novas tecnologias, as metodologias ativas são práticas que vem ganhando destaque no processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Elas possuem caráter multidisciplinar e procuram trabalhar problemas comuns da sociedade junto aos alunos, envolvendo-os em projetos que buscam que eles também protagonizem soluções. De uma forma ampla pode-se inferir que as metodologias ativas se propõem a estimular a aprendizagem através da resolução de problemas.

O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) prevê a construção de um ambiente interativo e conta, tanto com as ferramentas gestuais, quanto as escritas no seu desenvolvimento. Quanto mais variadas as experiências no aprendizado da Libras maiores serão as possibilidades de o aluno desenvolver habilidades de para analisar e encontrar soluções adequadas para as diferentes situações de aprendizado.

Diante disso, esse trabalho se propõe a introduzir a Libras, para crianças ouvintes dos anos iniciais de escolas públicas de Santa Maria – RS, com a intenção de garantir formas institucionalizadas de apoiar e divulgar o uso da Libras como metodologia ativa aos alunos

ouvintes de escolas públicas de Santa Maria. Assim, o problema que se propõe a saber é : as músicas glosadas¹ de canções infantis podem ser consideradas metodologias ativas que facilitam o aprendizado da Libras por crianças ouvintes dos anos iniciais de escolas públicas de Santa Maria- RS?

Para construir sentido às questões levantadas, organizou-se esse trabalho que apresenta resultados da pesquisa: “Músicas infantis como instrumento facilitador para o aprendizado das Libras por crianças ouvintes”, realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Na pesquisa, utilizou-se a abordagem envolvendo métodos quantitativos e qualitativos. Usou-se a pesquisa quanti-qualitativa para realizar uma análise mais profunda para obter dados no trabalho. Para análise dos dados da pesquisa realizou-se a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos, seguidos da interpretação. A pré-análise refere-se ao momento de organização do material.

Para Moraes a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES,1999, p.8).

1 Glosas são palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas que representam sinais manuais de sentido próximo. Wilcox, S. e Wilcox, P. P. (1997) definem glosa como sendo uma tradução simplificada de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral.

Com a ferramenta da análise de conteúdo pode-se realizar divisões temáticas, esclarecendo as unidades de análise, que se constituirão no elemento básico da investigação. A categorização, entendida por Minayo como “um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 2001, p.70), é o passo seguinte da análise dos dados. Essa etapa constitui-se em um processo de comparação constante entre as unidades definidas que, além de reunir elementos semelhantes, implica nomear e definir as categorias de análise. Na medida em que as categorias forem definidas e expressas, descritivamente, a partir dos elementos que as constituem, inicia-se o processo de explicitação de relações entre elas, a fim de construir um novo texto, um meta-texto.

A pesquisa foi realizada em três escolas municipais públicas de Santa Maria - RS, mas, para fins deste estudo, optamos em utilizar os dados de apenas duas, sendo, portanto, lócus dessa pesquisa.

CONTEXTUALIZANDO A LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada pela Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). É a língua utilizada pelos surdos no Brasil. A Libras constitui-se por ser uma língua formada por níveis linguísticos diferentes de sintaxe, semântica, morfologia, etc. A diferença está, principalmente, na modalidade de articulação, que é viso-espacial. É uma língua que compreende estruturas gramaticais particulares e de formas gestuais utilizadas por deficientes auditivos e/ou surdos para a comunicação entre eles e as pessoas que têm a condição de ouvir. É entendida como um modo de expressão e comunicação entre os seres humanos.

A lei da Libras define no seu artigo 1º que:” O sistema

linguístico é de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria, representa um sistema linguístico de conduzir ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). A Língua de Sinais (LS), no Brasil, tem sua origem na língua de sinais francesa e não é considerada uma língua universal como ainda muitas pessoas pensam. Esta língua, como qualquer outra, possui elementos e características como sotaques, gírias em todo o país, tendo suas diferenças e peculiaridades.

Nesse sentido, também é importante mencionar que a Libras não é uma versão sinalizada da língua oral (Português). Ela tem a sua própria escrita chamada de signwriting, e apresenta sua própria estrutura, como qualquer outra língua falada. As expressões e parâmetros não manuais também fazem parte da característica das Línguas de Sinais.

Com a legalização da Libras, como a língua oficial dos surdos brasileiros, ela passa a ser considerada também uma das línguas em nosso país. A LS é reconhecida como um meio legal de comunicação e expressão e deve ser garantida, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Desta forma, o aprendizado da Libras por ouvintes, como meio de aprendizado para interação entre surdos e ouvintes, é de fundamental importância.

Segundo Vygotsky (2001), as condições internas e externas do estudo de um idioma estrangeiro/segunda língua, possibilitam um novo fator de desenvolvimento, ainda de acordo com Vygotsky (1998), a capacidade do ser humano de interagir nos diferentes contextos culturais e históricos, surge a partir da interação que contribui na

formação de conhecimentos. Assim, “ao ser ensinada na escola, a Libras apresenta o status de segunda língua para os ouvintes e a língua nativa para os surdos, e torna-se não apenas meio de comunicação, mas saber científico” (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 515).

De acordo com Santana e Bergamo (2005), os surdos foram historicamente estigmatizados, considerados de menor valor social. Para os autores, essa desvalorização do sujeito surdo se dá porque lhes falta a linguagem oral, que é uma característica eminentemente humana. Diante dessa falta, os autores colocam que os surdos eram considerados “humanamente inferiores”. Sendo assim, a língua de sinais também fez parte dessa desvalorização, uma vez que, para Santana e Bergamo (2005), o uso de gestos na comunicação sempre foi carregado de preconceito porque eram considerados subumanos, o que aproximava o homem do animal. Porém, os autores acreditam na

defesa e a proteção da língua de sinais, como sendo a garantia do direito a pertença a um mundo mais que significar uma autossuficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem (SANTANA e BERGAMO, 2005, p. 566).

Diante dessas colocações, a construção de uma cultura e identidade surdas se torna de extrema relevância. A identidade vai sendo construída por diferentes fatores, entre eles, a forma como a família lida com o sujeito surdo, a relação dele com pessoas surdas, ou ainda, a possibilidade que ele tem de conviver com pessoas também ajudará a construir sua identidade e visão de mundo. Mas, o fator relevante na construção da identidade surda é a língua de sinais que, segundo muitos estudos, entre eles, Gontijo (2011), está na base da

identidade surda. Para Moura (2000), de posse da língua de sinais, para os surdos a “natural”, é que ele dá início a construção da identidade surda.

Corroborando com isso, Giordani (2010, p 10), acredita que o espaço de construção de identidade deve priorizar a garantia do acesso à língua de sinais em todos os seus serviços, pois é na escola que o surdo encontra sua identidade e se reconhece na sua diferença linguística. Nesse sentido, é de extrema importância para o desenvolvimento identitário do surdo: frequentar uma escola onde a Libras esteja presente como língua de interação e estar em contato com pessoas que têm a mesma forma de significar o mundo e de aquisição linguística.

A cultura surda apresenta uma identidade própria em muitos aspectos. Tal ideia é muito disseminada por surdos e ouvintes no ambiente social, onde se discute o tema. Por sua vez, Gesser (2006, p.136) acrescenta à asserção um plural, e diz que “somos permeados, sejamos surdos ou ouvintes, por múltiplas identidades e culturas”. Sendo assim, podemos dizer que, de fato, há uma série de elementos que caracterizam a comunidade surda em uma cultura própria, principalmente, uma língua específica. Mas, também, o surdo não está isolado ou segregado socialmente.

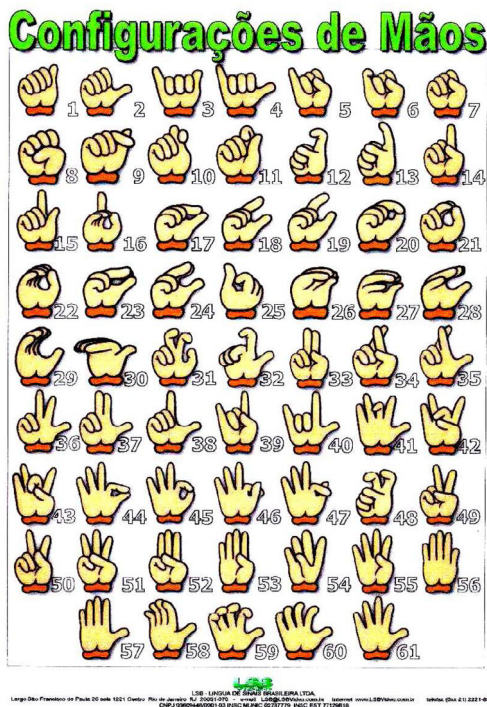
Cabe salientar que, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2015, o número de brasileiros com algum nível de surdez, chega, aproximadamente, a 30 milhões de pessoas, o que representa quase 15% da população brasileira. Isso mostra a representatividade da parcela da população com alguma dificuldade auditiva. Desta forma, fica claro como é indispensável o uso da Libras como meio de comunicação.

ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS: os parâmetros primários

William Stokoe, linguista americano, foi quem representou pela primeira vez, em 1961, a estrutura de uma língua visual manual - da língua de sinais. Ele chamou de queremas (unidade formada com as mãos), os três tipos de elementos que passou a chamar de Parâmetros Primários. São eles: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), e Movimento (M). Após Stokoe descrever os parâmetros primários, outros pesquisadores acrescentaram os parâmetros secundários. São eles: Disposição das Mãos (DM), Região de Contato (RC) e Orientação das Mãos (OM). Neste estudo vamos nos deter aos Parâmetros Primários.

Com relação à Configuração de Mãos (CM) apresenta-se, na sequência, um quadro das diversas formas que as mãos podem assumir para constituir a CM. As CMs podem ser diferenciadas pela extensão (lugar e número de dedos estendidos), pela contração (mão fechada, mão aberta) e pelo contato ou divergência dos dedos, os quais podem variar, apresentando uma mão configurada sobre a outra, que lhe serve de apoio (por exemplo: "depois"), ou duas mãos configuradas de forma espelhada (por exemplo: "nascer", ou "fim") (UFSM, 2017). Sendo assim, para melhor visualizar as diferentes CMs, mostra-se como exemplo o sinal de 'água'. De acordo com a figura a seguir, percebe-se que para este sinal, a CM assume a forma de 'L', conforme imagem nº 38.

Figura 1: CM em L, imagem n.38.



Fonte: <https://www.lsbvideo.com.br>

Figura 2: Exemplo do sinal de água, CM em L



Fonte: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA.librasII.html#>

DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA

A experiência que subsidiou essa pesquisa aconteceu em três espaços escolares, porém para fins desse estudo optou-se por utilizar duas delas. A primeira – na EMEF Aracy Barreto Sacchis, durante o período do estágio supervisionado/área da surdez que foi realizada, por uma das autoras deste artigo, no segundo semestre letivo do ano de 2017. O estágio efetivou-se na sala de aula do nível Pré- B, com vinte e três crianças ouvintes e uma surda - com idades entre 5 e 6 anos.

A criança surda incluída fazia uso de implante coclear e, na época do estágio estava com seis anos de idade. É uma criança que não tem contato com a comunidade surda, pelo fato de seus pais não aceitarem na Libras como a primeira língua do filho. O aluno está sendo oralizado e faz tentativas do uso do português oral para se comunicar. Em relação a Libras, demonstra saber alguns sinais, mas, não utiliza no dia a dia.

É relevante destacar que nesta turma utilizou-se a glosa das canções infantis para o ensino da Libras apenas para as crianças ouvintes. Como a música não tem sentido para o aluno surdo, eram ensaiadas no dia em que ele não comparecia à escola - as segundas-feiras, quando estava em seção de terapia realizada no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF). O SAF é uma clínica - escola do Curso de Fonoaudiologia da UFSM e prestadora de serviços à comunidade.

A segunda escola a participar da pesquisa foi a EMEF Professora Francisca Weinmann, no início do primeiro semestre letivo do ano de 2018, com a participação de vinte alunos ouvintes. Nesta escola não tem surdo incluído na turma em que se realizou o trabalho. Portanto,

os sujeitos participantes do estudo contemplam quarenta e três alunos dos anos iniciais das duas escolas municipais de Santa Maria/RS.

O número de crianças ouvintes participantes, o nível que se encontravam no momento da pesquisa, bem como, as escolas participantes, estão representadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Local da pesquisa e Participantes do estudo

| Escola A | Escola B |
|----------------------------|------------------------------------|
| EMEF Aracy Barreto Sacchis | EMEF Professora Francisca Weinmann |
| Pré-B | 1º Ano Ensino Fundamental |
| 23 crianças | 20 crianças |
| De 5 a 6 anos de idade | De 6 a 7 anos de idade |

Fonte: Autoras.

LETRA E GLOSAS DAS CANÇÕES INFANTIS

Neste estudo, optou-se em escolher três das canções infantis utilizadas durante as atividades cotidianas em sala de aula das duas escolas (Escola A e Escola B), para realizar a pesquisa. Depois de selecionar as canções e, para facilitar a leitura dos sinais da Libras, utilizou-se do uso do sistema de transcrição por glosas. Foi realizada a glosa (do Português escrito para a estrutura da Língua de Sinais) das músicas selecionadas para viabilizar a prática da Língua de Sinais para as crianças ouvintes conforme demonstrados acima no Quadro 1 (Local da pesquisa e Sujeitos). Vale mencionar que todas as canções foram glosadas e preparadas por uma professora surda juntamente com os participantes do Grupo “Mãos Bilíngues”.

O projeto de extensão, “Grupo Mãos Bilíngues” foi inspirado em outro projeto chamado de Grupo “Canto Mão”, realizado no ano de 1998 a 2000, coordenado pela professora Elisane Maria Rampelotto

– uma das autoras deste artigo. A ideia inicial da formação do grupo Canto Mão aconteceu na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, oferecida pelo Curso de Educação Especial no ano de 1998. O propósito da criação da atividade foi oportunizar às alunas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais uma aprendizagem prazerosa da Libras e uma maneira mais fácil de memorizar os sinais.

O objetivo do projeto Mãos Bilíngues é desenvolver o aprendizado da língua brasileira de sinais para acadêmicos ouvintes das licenciaturas da UFSM e para alunos, também ouvintes, dos anos iniciais de escolas municipais e/ou estaduais de Santa Maria”. O projeto está organizado em dois momentos, ou seja, o primeiro momento acontece com acadêmicos das licenciaturas dos cursos da UFSM, onde os integrantes são todos estudantes ouvintes que desejam dar continuidade ao aprendizado da língua de sinais. Todos os estudantes possuem na grade curricular disciplinas de Libras, no entanto, a grande maioria não domina a língua viso manual ao terminarem o curso de licenciatura. São estudantes - futuros professores que, muitas vezes, recebem surdos em sala de aula e que, não dominam a Libras para interagir com o aluno.

O passo inicial do primeiro momento do projeto é realizar a glosa (que é a passagem da estrutura do português escrito para a estrutura da Libras) de canções selecionadas para viabilizar a prática da LS para acadêmicos ouvintes da UFSM. As glosas das canções são todas preparadas por uma professora surda juntamente com os participantes do Grupo Mãos Bilíngues.

O segundo momento é destinado ao aprendizado da Libras aos alunos ouvintes dos anos iniciais das escolas municipais e/ou estaduais. Os participantes do grupo, juntamente com a professora surda, coordenadora e bolsista do projeto, são os responsáveis por

introduzir o aprendizado da Libras aos alunos dos anos iniciais das escolas parceiras.

Os participantes contemplados pelo projeto são os professores do Departamento de Educação Especial da UFSM, acadêmicos das Licenciaturas da UFSM, alunos e professores dos anos iniciais de escolas municipais e/ou estaduais de Santa Maria - RS. A seguir a letra e glosa das canções infantis trabalhadas com os sujeitos participantes do estudo.

Quadro 2: Letra e Glosa das canções infantis

| Letra das Canções Infantis | Glosas das Canções Infantis |
|--|---|
| <p>Borboletinha</p> <p>Borboletinha tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha Poti, poti perna de pau olho de vidro e nariz de pica-pau pau pau</p> | <p>1. BORBOLETINHA</p> <p>Legenda: AR = sinal acima da mão de apoio (MÁGICA)= Expressão de fazer uma mágica BORBOLETA VAI COZINHA PANELA CHOCOLATE MADRINHA FADA POTI POTI (MÁGICA) PERNA PAU (AR) OLHO VIDRO NARIZ - SINAL PINÇA- PICAR PAU</p> |
| <p>2. O Sapo não lava o pé</p> <p>O sapo não lava o pé. Não lava porque não quer. Ele mora lá na lagoa, E não lava o pé Porque não quer Mas, que chulé!</p> | <p>2. O SAPO NÃO LAVAVA O PÉ</p> <p>Legenda: NÃO = Sinal cabeça + expressão (Usar parâmetro não manual) O SAPO NÃO PÉ LAVAR NÃO PÉ LAVAR PORQUE NÃO QUER MORA LÁ LAGOA ÁGUA NÃO PÉ LAVAR PORQUE NÃO QUER MAS CHULÉ.</p> |

| 3. Meu Lanchinho | 3. MEU LANCHINHO |
|--|---|
| Meu lanchinho, meu lanchinho Vou comer, vou comer Pra ficar fortinho Pra ficar fortinho E crescer, e crescer Meu lanchinho, meu lanchinho Vou comer, vou comer Pra ficar fortinho Pra ficar fortinho E crescer, e crescer | Legenda: (2M/ E) = Sinal cabeça + expressão (Usar parâmetro não manual) (3x subindo) = Fazer sinal de crescer subindo 3x MEU LANCHINHO MEU LANCHINHO COMER COMER COMER (2M/ E) COMER COMER COMER (2M/ E) FORTINHO FORTINHO CRESCER (3x subindo) CRESCER (3x subindo) |

Fonte: Autoras.

INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Neste estudo, optou-se em escolher três das canções infantis utilizadas durante as atividades cotidianas em sala de aula das duas escolas (Escola A e Escola B), para realizar a pesquisa. Depois de selecionar as canções e, para facilitar a leitura dos sinais da Libras, utilizou-se do uso do sistema de transcrição por glosas. Foi realizada a glosa (do Português escrito para a estrutura da Língua de Sinais) das músicas selecionadas para viabilizar a prática da Língua de Sinais para as crianças ouvintes conforme demonstrados acima no Quadro 1 (Local da pesquisa e Sujeitos). Vale mencionar que todas as canções foram glosadas e preparadas por uma professora surda juntamente com os participantes do Grupo “Mãos Bilíngues”.

O projeto de extensão, “Grupo Mãos Bilíngues” foi inspirado em outro projeto chamado de Grupo “Canto Mão”, realizado no ano de 1998 a 2000, coordenado pela professora Elisane Maria Rampelotto – uma das autoras deste artigo. A ideia inicial da formação do grupo Canto Mão aconteceu na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, oferecida pelo Curso de Educação Especial no ano de 1998. O propósito

da criação da atividade foi oportunizar às alunas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais uma aprendizagem prazerosa da Libras e uma maneira mais fácil de memorizar os sinais.

O objetivo do projeto Mãos Bilíngues é desenvolver o aprendizado da língua brasileira de sinais para acadêmicos ouvintes das licenciaturas da UFSM e para alunos, também ouvintes, dos anos iniciais de escolas municipais e/ou estaduais de Santa Maria". O projeto está organizado em dois momentos, ou seja, o primeiro momento acontece com acadêmicos das licenciaturas dos cursos da UFSM, onde os integrantes são todos estudantes ouvintes que desejam dar continuidade ao aprendizado da língua de sinais. Todos os estudantes possuem na grade curricular disciplinas de Libras, no entanto, a grande maioria não domina a língua visuo manual ao terminarem o curso de licenciatura. São estudantes - futuros professores que, muitas vezes, recebem surdos em sala de aula e que, não dominam a Libras para interagir com o aluno.

O passo inicial do primeiro momento do projeto é realizar a glosa (que é a passagem da estrutura do português escrito para a estrutura da Libras) de canções selecionadas para viabilizar a prática da LS para acadêmicos ouvintes da UFSM. As glosas das canções são todas preparadas por uma professora surda juntamente com os participantes do Grupo Mãos Bilíngues.

O segundo momento é destinado ao aprendizado da Libras aos alunos ouvintes dos anos iniciais das escolas municipais e/ou estaduais. Os participantes do grupo, juntamente com a professora surda, coordenadora e bolsista do projeto, são os responsáveis por introduzir o aprendizado da Libras aos alunos dos anos iniciais das escolas parceiras.

Os participantes contemplados pelo projeto são os professores

do Departamento de Educação Especial da UFSM, acadêmicos das Licenciaturas da UFSM, alunos e professores dos anos iniciais de escolas municipais e/ou estaduais de Santa Maria - RS. A seguir a letra e glosa das canções infantis trabalhadas com os sujeitos participantes do estudo.

Quadro 3: Sujeitos de análise

| Crianças da Escola A | Crianças da Escola B |
|----------------------|----------------------|
| A1 | B1 |
| A2 | B2 |
| A3 | B3 |
| A4 | B4 |
| A5 | B5 |

Fonte: Autoras.

Para a análise do desempenho dos sujeitos, inicialmente, observaram-se as filmagens realizadas durante as atividades relacionadas das canções trabalhadas. Depois disso, optou-se em retirar, aleatoriamente, cinco crianças da sala de aula (das escolas A e B), para dar continuidade ao estudo, a fim de responder aos objetivos e problema desta pesquisa. Diante de um grupo menor de crianças solicitou-se que, os alunos da escola A e da escola B, sinalizassem as canções trabalhadas em sala de aula. Após os dois grupos sinalizarem as músicas questionou-se, individualmente, as cinco crianças de cada escola, sobre cada sinal glosado das canções infantis trabalhadas.

REVELAÇÕES DA PESQUISA

Diante da abordagem quantitativa, ao analisar as filmagens, em geral, percebe-se que as crianças têm bastante facilidade em

memorizar os sinais utilizando-se das músicas trabalhadas no cotidiano escolar. Portanto, a música pode ser uma ferramenta motivadora para a aprendizagem da Libras às crianças ouvintes das escolas estudadas.

Quadro 4: Quadro demonstrativo da abordagem qualitativa.

| Música: “Borboletinha” | | |
|-------------------------------|----------|----------|
| PARÂMETRO | ESCOLA A | ESCOLA B |
| Ponto de Articulação | 96% | 96% |
| Movimento | 88% | 96% |
| Configuração de Mão | 92% | 92 % |

| Música: “Meu Lanchinho” | | |
|--------------------------------|------------|------------|
| PARÂMETRO | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” |
| Ponto de Articulação | 92% | 100% |
| Movimento | 88% | 92% |
| Configuração de Mão | 92% | 96% |

| Música: “O sapo não lava o pé” | | |
|---------------------------------------|------------|------------|
| PARÂMETRO | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” |
| Ponto de Articulação | 100% | 92% |
| Movimento | 88% | 92% |
| Configuração de Mão | 80% | 88% |

Fonte: Autoras.

Ao ser questionado, a cada criança, sobre os sinais glosados das canções infantis observou-se nos quadros demonstrativos acima, que a grande maioria não teve dificuldades para lembrar e/ou executar os sinais. Observou-se também, que a música é uma grande aliada na memorização dos sinais das canções trabalhadas durante a realização da coleta dos dados da pesquisa. Isso nos leva a crer que a estratégia com a música glosada pode ser uma forma de aprendizagem pela memória auditiva dos sujeitos participantes desta investigação.

Portanto, pode ser uma excelente ferramenta para introduzir a Libras para crianças ouvintes. Outro achado neste estudo, que nos chamou a atenção, foi a presença da professora surda que despertou

nas crianças ouvintes a vontade de aprender, inicialmente, o alfabeto manual e, posteriormente, dos sinais da Libras através das três canções trabalhadas em sala de aula. Constatou-se que os sinais das canções glosadas resultaram em aprendizagens significativas para as turmas das escolas A e B. Também, que as crianças, ao longo da realização das atividades para a coleta dos dados, desenvolveram atenção e percepção visual. Isso se deve à modalidade das línguas de sinais – elas são visuais – espaciais e, por isso, a atenção visual é condição essencial para que a aprendizagem aconteça. Portanto, com este estudo, pode-se constatar que além de sensibilizar, também despertou interesse pela aprendizagem da Libras às crianças ouvintes das duas escolas que fizeram parte da pesquisa.

APORTES FINAIS

Introduzir a Libras, para crianças ouvintes dos anos iniciais de escolas públicas de Santa Maria/RS e, garantir formas institucionalizadas de apoiar e divulgar o uso da Libras aos alunos ouvintes foi a intenção principal ao realizar este estudo. Entre essas questões problematizou-se: Como as músicas glosadas de canções infantis podem ser metodologias ativas que facilitam o aprendizado da Libras por crianças ouvintes?

A análise dos dados coletados foi realizada e embasada na aprendizagem da Libras por crianças ouvintes quando utilizada a música com a glosa de canções infantis como ferramenta metodológica. Os dados revelam que as crianças ouvintes que participaram da pesquisa despertaram interesse em aprender a Libras. Os resultados indicam que a música é uma ferramenta possível que proporciona a aprendizagem da língua de sinais por crianças ouvintes

e, que a memória auditiva é um dos recursos usados nesse processo para sedimentar o aprendizado em longo prazo.

Nesse sentido, o trabalho realizado, pôde inferir que a música foi considerada um método que permitiu o protagonismo na aprendizagem da Libras por crianças ouvintes, tal qual preveem as metodologias ativas. Sendo assim, ela foi um incentivador para introduzir a língua viso-espacial.

No decorrer deste estudo, também foi possível perceber a satisfação das pessoas envolvidas, tanto das crianças quanto dos professores ouvintes das duas escolas que participaram da pesquisa. São crianças e professores ouvintes que desenvolveram atenção e percepção visual demonstrada ao longo do processo da investigação. Diante disso, percebe-se que os atores envolvidos na pesquisa “experenciaram” as glosas de canções infantis como protagonistas ativos dessa aprendizagem. Dessa forma, em resposta ao problema que se colocou em circulação nesse trabalho, acredita-se que as glosas de canções infantis são instrumentos que facilitam o aprendizado da Libras por crianças ouvintes dos anos iniciais de escolas públicas de Santa Maria – RS, mais precisamente com público participante da pesquisa.

Por fim, entende-se que desfrutar de um espaço, onde há preservação da comunicação em Libras é, sem dúvida, garantir o tratamento diferenciado às pessoas surdas. Levar a Libras para a comunidade ouvinte, principalmente, para as crianças, é uma das tarefas possíveis quando se escolhe métodos que promovam interesse e desejo nas crianças. Em face disso, evidencia-se a importância de dar continuidade ao aprendizado da Libras, no sentido de ampliar e aprofundar a língua gestual visual das crianças ouvintes das duas escolas, bem como sobre os métodos ativos de aprendizagem como

facilitador do ensino da Libras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.432. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, de 24 abril de 2002. **Presidência da República**. Brasília, DF.

GALINHA PINTADINHA - **Borboletinha** (Letra e música para ouvir). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/1785843/>. Acesso em: 11 de junho de 2017.

GALINHA PINTADINHA – **O Sapo** (Letra e música para ouvir). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/1785833/>. Acesso em: 11 jun. 2017.

GESSER, Audrei. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2006.

GIORDANI, Liliâne. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 91-106, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/04.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

GONTIJO, Flavia. **Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil**. Belo Horizonte, Ano 8, n.10 , p. 119-134 2011.

LETRAS. Sucessos da minha escolinha. Meu lanchinho. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/sucessos-da-minha-escolinha/795102> Acesso em: 11 jun. 2017.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, Out.-Dez., 2013.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. 2005. **Rev Latino-am Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 13, n. 7, p. 717-22, Set. -Out., 2005.

SANTANA, Ana. Paula.; BERGAMO, Alexandre. Cultura E Identidade Surdas: Encruzilhada De Lutas Sociais E Teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Especialização a distancia em Educação Especial. Módulo 3 - LIBRAS II /Unidade A/. Disponível em: http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_librasII.html#. Acesso em: 6 jun. 2017.

STOKOE, William C. Sign language structure. **Annual review of anthropology**. Tradução por M.A. Nobre. v.9, p. 365-390, 1980.

12

Monitorização-com- base-no-curriculo:

tomada de decisão sobre o
progresso na aprendizagem da leitura

Ana Paula Loução Martins

Paula Marisa Fortunato Vaz

Marta Silva Gonçalves Patrão

INTRODUÇÃO

Nos últimos 10 anos, no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, no âmbito de três projetos de Investigação & Desenvolvimento, dois deles financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, de 14 dissertações de mestrado, 10 delas realizadas no contexto desses projetos e de dois projetos de doutoramento, tem vindo a ser investigado um sistema tecnicamente adequado que despiste e monitorize o progresso académico das crianças, promovendo uma identificação precoce daquelas em risco de insucesso na leitura e o conseqüente apoio de qualidade. Esta investigação, que tem sido realizada em escolas públicas Portuguesas com crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade dos Distritos de Braga, Bragança, Lisboa, Porto e Viana do Castelo e em escolas públicas Brasileiras com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental Básico do Município de Santa Catarina, parte do pressuposto de que, tal como sugerido por vários autores (BRADLEY; DANIELSON; HALLAHAN, 2002; GRESHAM, 2002; LANE; FRANKENBERGER, 2004), as escolas devem incrementar um apoio pró-ativo baseado na implementação de um sistema integrado de deteção precoce e progressivos níveis de intensidade na intervenção. Neste contexto, o modelo designado de resposta-à-intervenção (MRI) tem sido operacionalizado por vários investigadores internacionais, para funcionar como forma de se identificarem crianças com dificuldades de aprendizagem específicas e/ou em risco e, paralelamente, se providenciar apoio precocemente, procurando diminuir o número de crianças que são apoiadas pelos serviços de educação especial (FUCHS, L. S., 2003). A monitorização-com-base-no-currículo desempenha um papel central nos modelos como o MRI (FUCHS, L.S., 2017) e pode ser utilizada para fornecer

informações acerca da eficácia do ensino ministrado na sala de aula inclusiva. De seguida descreve-se esta parceria entre o MRI e a monitorização-com-base-no-curriculum.

PREVENÇÃO EDUCATIVA: Modelo de Resposta-à-Intervenção

A suposição central do MRI encontra-se na ideia de que este modelo pode diferenciar duas possíveis causas de baixo rendimento académico: a existência de um ensino inadequado ou a presença de uma necessidade educativa especial (FUCHS, L. S., 2002). Segundo este modelo, que se baseia na resposta que o aluno dá à intervenção que lhe é proporcionada, a aprendizagem (i.e., a resposta) efetuada em circunstâncias especiais (i.e., num contexto de uma intervenção válida e relevante) mede as diferenças (que são específicas das suas capacidades de aprendizagem) existentes entre os alunos. Aceita que as crianças de uma turma diferem umas das outras em termos das suas capacidades e que, conseqüentemente, os resultados académicos também variam (ou seja, existe variância na turma). Aceita, ainda que quando uma criança efetua realizações baixas em relação às/aos suas/seus colegas e não mostra estar a efetuar aprendizagens a um ritmo similar ao das/os colegas, devem ser testados métodos alternativos de ensino, com vista à alteração do aparente desencontro que existe entre as capacidades da criança e o método de ensino convencional (FUCHS, L. S., 2002). Tal envolve um sistema que permita o conhecimento da taxa de crescimento na classe regular, e do nível de realização para cada aluna/o. Como tal, o objetivo principal do MRI é prevenir e apoiar as dificuldades académicas e de comportamento proporcionando um ensino de sala de aula eficaz e intervenções de apoio de crescente

intensidade e validadas pela investigação (FLETCHER; VAUGHN, 2009) que se iniciam na classe regular.

No MRI destacam-se as seguintes quatro componentes que, sensíveis a questões culturais, a atenção à fidelidade da sua implementação, a práticas e instrumentos baseados na investigação, ao nível cultural e linguístico das crianças e aos seus pontos fortes se conjugam para promover melhores resultados de aprendizagem (CENTER ON MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT, 2020). De seguida descrevem-se essas quatro componentes.

Prevenção Multinível

O MRI promove uma intervenção multinível que pode ser caracterizada por três níveis de apoio, embora existam experiências com mais níveis.

O primeiro nível envolve a presença de um ensino adequado na classe regular que é caracterizado por ser flexível, eficaz e baseado na investigação (FUCHS, L. S.; FUCHS; SPEECE, 2002). O processo inicia-se com a existência de um sistema de triagem universal junto de todas as crianças da escola (FUCHS, L. S., 2003; FUCHS, L. S.; FUCHS, 1997) the author uses examples in the literature to explore conceptual and technical issues associated with options for specifying three assessment components: the timing of the measurement of student response to intervention; the criterion for demarcating learning as inadequate (below which students are identified as LD, pelo menos três vezes por ano (VAUGHN et al., 2007). Depois, prossegue com uma revisão e análise dos resultados obtidos pelas/os alunas/os de cada sala de aula da escola, para se determinar se a dimensão do progresso é adequada (FUCHS, D. et al., 2003). Nesse contexto, a

equipa responsável por essa análise verifica se o crescimento geral (taxa de crescimento entre monitorizações) das crianças é indicador de que o ambiente da classe é suficientemente estimulante (FUCHS, L. S.; FUCHS; SPEECE, 2002). Colvin, Sugai e Kame'enui (1993) estimam que aproximadamente 80% dos alunos devem responder positivamente a este tipo de intervenção (LANE; FRANKENBERGER, 2004). Se a equipa verificar que, em determinada sala, a maioria das crianças não mostra progressão na aprendizagem tendo por referência normas locais (ex., as turmas da mesma escola) ou nacionais, os profissionais envolvidos devem considerar, primeiro, um programa para toda a turma. Se, pelo contrário, o nível de realização académica de determinada turma é considerado aceitável, a equipa de avaliação prossegue revendo os dados individuais e promovendo intervenções de nível II para os alunos considerados em risco (FUCHS, L. S.; FUCHS, 1997; GRESHAM, 2002).

O segundo nível centra-se na ação que é implementada depois de um problema existir, procurando que este não se agrave ou, se possível, que seja resolvido (KAUFFMAN; HALLAHAN, 2005). Providencia intervenções mais intensas e mais focalizadas para aquelas crianças que não responderam positivamente ao ensino da classe regular do primeiro nível, e por isso são consideradas em risco (LANE; FRANKENBERGER, 2004). Neste nível, a intervenção ocorre geralmente em grupo, trabalhando-se capacidades ou défices de realização específicas (ELLIOTT & GRESHAM, 1991, citados por LANE; FRANKENBERGER, 2004). Os investigadores estimam que 20 a 30% das/os alunas/os de uma classe possam necessitar deste tipo de intervenção (VAUGHN et al., 2007).

No terceiro nível as crianças consideradas não respondentes à intervenção proporcionada nos dois níveis anteriormente descritos vão

necessitar de intervenções mais intensas e, portanto, com alterações nas suas características (tipo de intervenção, duração, periodicidade, etc.). Estima-se que 5 a 10% das crianças requeiram intervenções deste tipo (VAUGHN et al., 2007).

Para se verificar se as intervenções nestes três níveis de apoio estão a ter sucesso junto das/os alunas/os da turma é necessário que exista uma forma de monitorização regular do progresso realizado, que poderá ser a monitorização-com-base-no-curriculo (VAUGHN et al., 2007).

Triagem Universal

Destaca-se no primeiro nível outra componente do MRI: a triagem de todas as crianças, no sentido de identificar ou sinalizar aquelas que estão, ou podem vir a estar, em risco de apresentar resultados de aprendizagem baixos, de não adquirirem uma determinada capacidade importante e de, portanto, necessitarem de intervenção de segundo nível (CENTER ON MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT, 2020; FUCHS, L.S.; FUCHS, 2008). A triagem universal constitui-se, assim, como o primeiro passo na identificação de alunos em risco de insucesso. Tem como objetivo, também, providenciar uma intervenção preventiva o mais cedo possível, que promova resultados positivos e evite que o insucesso académico das/os alunas/os se solidifique e a/os acompanhe em todo o seu percurso escolar e na vida adulta (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2008).

A triagem universal é feita, normalmente, no início do ano letivo e repete-se no meio e no final do mesmo podendo incidir sobre uma ou mais áreas, como a leitura, a escrita, a matemática, ou o comportamento (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2008; HUGHES; DEXTER, 2013).

Neste tipo de triagem, na qual toda a população escolar é tida em consideração para uma possível atenção posterior, todas as crianças da escola ou da turma são monitorizadas durante o primeiro mês do ano letivo. Uma determinada pontuação limite (cut score, que pode ser o percentil 20) prediz sobre aquelas que provavelmente terão sucesso e as que não atingirão as competências importantes, que foram monitorizadas; as crianças cujos resultados se encontrem abaixo dessa pontuação limite serão alvo de uma atenção posterior (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007b).

Monitorização do Progresso

Transversal a cada um dos níveis do MRI destaca-se uma outra componente, a monitorização do progresso das/os alunas/os, com vista a verificar-se se estas/es beneficiam do ensino na sala de aula, a calcular-se a taxa de crescimento e de resposta à intervenção e a analisar-se a eficácia dessa mesma intervenção, permitindo, conseqüentemente, perceber se há necessidade de ajustamentos (CENTER ON MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT, 2020; JOHNSON et al., 2006).

A monitorização do progresso das/os alunas/os tem uma periodicidade frequente e regista os resultados em gráfico (registo da pontuação obtida em cada momento, através de pontos, e desenho da respetiva linha que liga os pontos obtidos) o que permite uma visualização do progresso e, também, obter a taxa de crescimento (por exemplo semanal ou mensal, de acordo com a periodicidade das monitorizações). Assim, esta informação ajudará o/a professor/a, por um lado a perceber se a criança está a responder de forma adequada à intervenção implementada e, por outro, a delinear um programa de

intervenção individualizado para aquelas que não estão a responder à intervenção validada ou baseada na investigação (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2008).

Análise de Dados e Tomada de Decisão

A análise de dados ocorre em todos os níveis da implementação do MRI e é feita com base na informação recolhida na triagem e na monitorização do progresso, para se tomarem decisões acerca da mudança de nível, do impacto da intervenção, e da necessidade de se averiguar a existência de uma possível necessidade educativa especial (CENTER ON MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT, 2020).

Na passagem do primeiro para o segundo nível há exemplos de implementação do MRI em que se usa o percentil 15 (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007a) ou o percentil 20 (DENO et al., 2009) dos resultados obtidos na triagem universal com a monitorização-com-base-no-currículo, justificando que os 20% de alunas/os com resultados mais baixos, além de incluírem aqueles com mais dificuldades, se traduzem num número de crianças que as/os professoras/es consideram razoável monitorizar individualmente.

A partir do segundo nível, o processo pode decorrer de quatro formas diferentes. Numa primeira forma pode estipular-se um determinado valor de percentil acima do qual se considera que as/os alunas/os respondem à intervenção e abaixo do qual se considera que as/os alunas/os não respondem à intervenção (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007a). Considera-se, por exemplo, o percentil 24 como valor acima do qual as/os alunas/os podem ser tidos como respondentes (TORGESEN et al., 2001). Uma segunda forma consiste em estipular um valor de referência que as/os alunas/os devem atingir no final da intervenção

quando avaliados, por exemplo, através da monitorização-com-base-no-currículo (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007a). A terceira forma consiste em considerar-se também a taxa de crescimento da/o aluna/o durante a intervenção ao invés de privilegiar o resultado após a mesma. Uma quarta forma consiste em considerar simultaneamente o resultado final e o progresso das/os alunas/os, identificando como não respondentes as/os que, neste contexto, estiverem pelo menos um desvio padrão abaixo dos restantes (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007a).

A tomada de decisão sobre quando as/os alunas/os não respondem à intervenção no terceiro nível, já se relaciona especificamente com a identificação de dificuldades concretas. Não responder a este tipo de intervenção, não é ainda suficiente para identificar, por exemplo, uma dificuldade de aprendizagem específica, nomeadamente na leitura. Assim, se as dificuldades se mantiverem, terá de ser feita, por um grupo de profissionais de educação de diferentes campos, uma avaliação compreensiva, após autorização dos pais, no sentido de melhor conhecer, compreender e identificar as dificuldades as/os alunas/os e de determinar a sua elegibilidade para os serviços de educação especial (BROWN-CHIDSEY; STEEGE, 2010). Efetivamente algumas crianças necessitam de ser apoiadas por estes serviços mas outras, não sendo elegíveis, necessitam de outro tipo de serviços, dado que as dificuldades que apresentam na aprendizagem não são uma DAE e não se relacionam com outro tipo de problema que seja uma necessidade educativa especial e que portanto deva ser encaminhado para os serviços de educação especial (FLETCHER; VAUGHN, 2009).

Em síntese, é importante sublinhar que a transição entre níveis não se faz apenas no sentido ascendente, do primeiro ao terceiro nível, não sendo portanto um processo unidirecional. Pelo contrário, a partir

da utilização trianual da monitorização-com-base-no-currículo no primeiro nível, no contexto do MRI, gera-se uma dinâmica multinível, caracterizada pela “movimentação das crianças” entre os diferentes níveis, em função das suas características na aprendizagem (por exemplo na leitura) e da consecução dos objetivos que se delinearão tendo por base um critério previamente definido e que suporta o processo de tomada de decisão (VAZ; MARTINS; CORREIA, 2017).

Após o conhecimento sobre o MRI descreve-se na seção seguinte, a monitorização-com-base-no-currículo, que desempenha um papel central neste tipo de modelos.

A MONITORIZAÇÃO-COM-BASE-NO CURRÍCULO

A monitorização-com-base-no-currículo foi desenvolvida por Stanley Deno na Universidade de Minnesota, EUA, no final dos anos 70. Segundo FUCHS, Lynn S. (2017), Deno teve uma ideia revolucionária ao desenvolver indicadores simples e rápidos que podiam indicar o nível geral de realização da criança numa capacidade académica e, se usados ao longo do tempo, permitiam o rastreamento da evolução dessa capacidade. Atualmente, é utilizada no contexto do Modelo de Resposta à intervenção para se verificar se os alunos estão ou não a responder positivamente à intervenção (DENO, 2003) e apresenta as seguintes vantagens (DENO, 2003; STECKER; FUCHS; FUCHS, 2005):

- Possibilita que se estabeleçam objetivos a alcançar, que se identifique o progresso individual na aprendizagem e se identifiquem alunas/os em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas;
- Permite estimar a taxa de crescimento na aprendizagem de cada criança;

- Melhora a planificação e a qualidade das intervenções, dando indicações do sucesso que está a ser alcançado;

- Promove o conhecimento de normas para a turma, escola, país, relativas aos resultados em determinada área académica ou comportamental.

A monitorização-com-base-no-currículo refere-se a um conjunto específico de procedimentos (DENO, 2003) que incluem as quatro características que se descrevem a seguir.

Obedece a critérios de adequação técnica

Os procedimentos genéricos para monitorizar o progresso das crianças nas áreas da leitura, escrita e cálculo, desenvolvidos por Deno no decurso da sua pesquisa, obedecem a critérios convencionais de fiabilidade e validade. Ao longo dos anos foram realizados vários estudos que se focaram em diversos aspetos desta adequação técnica. Por exemplo, foram realizadas investigações para analisar a fiabilidade ou a coerência do desempenho das/os alunas/os relativamente a diferentes textos, avaliadores e momentos (DENO, 2003). Nos estudos realizados em Portugal o Alfa de Cronbach utilizado na avaliação da consistência interna por anos de escolaridade (do 2.º ao 4.º anos) e provas (MBC- leitura oral e MBC- Maze) variou entre 0.85 e 0,98.

Utiliza provas padronizadas e breves na sua elaboração, administração e cotação

De entre as provas padronizadas que são utilizadas na monitorização-com-base-no-currículo na área da leitura destacam-se a monitorização da fluência na leitura oral (MBCleitura oral) e da compreensão (MBCMaze).

A prova de MBCleitura oral é administrada individualmente, sendo que o/a professor/a e a criança sentam-se frente a frente. A criança recebe, à vez, uma cópia dos três textos que constituem cada prova. O/a professor/a fica com uma cópia, que protege do olhar do aluno e que difere daquela que a criança visualiza, por ter a indicação do número de palavras em cada linha na margem da direita, para facilitar a cotação da prova. As crianças leem cada um dos três textos do seu ano escolar em voz alta, durante um minuto. Ao longo da leitura o/a professor/a vai marcando os erros de leitura no texto, que tem na folha de registo, com um risco oblíquo. No fim do minuto, diz à criança para parar e marca com um parênteses reto a última palavra lida. Ao longo da leitura, se o aluno não ler uma determinada palavra, espera três segundos (marca errado) e depois diz a palavra. Não contam como erro as repetições, autocorreções, diferenças de dialeto e inserções. Contam como erro a má pronúncia, substituições, omissões, hesitações (mais de 3 segundos) e as reversões (WRIGHT, 2008).

A prova de MBC-Maze é administrada coletivamente e em cada texto, de sete em sete palavras, encontra-se um conjunto de três palavras (uma é a palavra correta, que faz sentido no texto, e as outras duas são distratoras) tendo que selecionar (rodeando) aquela que melhor completa a frase do texto. Cada texto, escolhido de um manual escolar de língua portuguesa que não seja o adotado pela escola e que nunca tenha sido trabalhado na aula, passa por um processo de elaboração respeitando-se as seguintes regras (BUSCH; LEMBKE, 2005):

- Deixar intacta a primeira frase;
- Apagar, a partir da primeira frase, cada sétima palavra e no lugar dela colocar três palavras: a palavra original que pertence ao texto (palavra correta) e duas outras que não fazem sentido no texto

(distratores);

- Ter a certeza de que nenhum dos distratores faz sentido no texto. Apenas a palavra correta pode fazer sentido no texto.

Relativamente aos distratores, também devem ser tidas em conta regras específicas: 1) os distratores não devem ser escolhidos ao acaso. Um deles deve ser do mesmo tipo da palavra correta (nome, verbo, advérbio) e o outro não do mesmo tipo mas uma palavra retirada aleatoriamente do texto; 2) devem escolher-se distratores do mesmo comprimento que a palavra correta; 3) os distratores não devem rimar com a palavra correta; 4) não devem começar pela mesma letra da palavra correta; 5) tem de se sublinhar e colocar em negrito as três palavras (a correta e os distratores); 6) as três palavras não podem ficar separadas no final das linhas do texto; 7) quando a sétima palavra for um nome próprio passa-se para a palavra anterior ou para a palavra seguinte; 8) é importante variar a localização da palavra correta relativamente aos distratores; e 9) quando a sétima palavra for a primeira palavra de uma frase, escrevem-se as três palavras com letra maiúscula.

Os procedimentos da monitorização-com-base-no-currículo incluem, ainda, diretrizes padronizadas relacionadas com a duração das provas, as indicações a fornecer às/aos alunas/os e os métodos de pontuação. Na prova de MBCleitura oral a pontuação de cada texto é dada pelo número de palavras lidas corretamente ao longo do minuto e na de MBC-Maze pelas palavras rodeadas corretamente (DENO; LEMBKE; ANDERSON, 2002; FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007b). Contudo, nestas segundas provas pode recorrer-se a mais quatro formas diferentes de cotar cada texto (PIERCE; MCMASTER; DENO, 2010): 1) O resultado é o número de palavras corretamente rodeadas; 2) o resultado é o número de palavras corretamente rodeadas até três erros

consecutivos; 3) o resultado é o número de palavras corretamente rodeadas até dois erros consecutivos; 4) o resultado é o número resultante da subtração de metade do número de respostas incorretas ao número de respostas corretas ($RC - \frac{1}{2}RI$) (BROWN-CHIDSEY; STEEGE, 2010). Na prova de MBC-Maze, independentemente do procedimento de cotação usado, consideram-se erros, as respostas incorretas, as respostas em branco, mais do que uma palavra circundada, ou incerteza em relação à resposta fornecida (BUSCH; LEMBKE, 2005; WAYMAN et al., 2009). Tanto na MBCleitura oral como na MBC-Maze o resultado final de cada prova é encontrado pelo cálculo da mediana das classificações obtidas nos três textos que as compõem. É utilizada a mediana porque segundo ARDOIN; CHRIST, (2008) e DENO; LEMBKE; ANDERSON, (2002), esta fornece uma estimativa mais precisa, estável e fiável do nível atual de desempenho na leitura (DENO; LEMBKE; ANDERSON, 2002).

É necessário unir a seleção dos materiais com a padronização dos procedimentos, para se garantir que há uma confiança suficiente e utilidade nos dados obtidos e para se fazerem comparações individuais e de grupo, ao longo do tempo. Esta padronização também permite realizar a síntese dos dados do grupo, para se desenvolverem normas e para se avaliar o resultado dos programas educativos (DENO, 2003).

São considerados em risco educacional as/os alunas/s cujo resultado se encontra no percentil 20 ou abaixo dele (DENO, 2003; FUCHS, L.S.; OXAAL, 2007; SHINN, 2007). Esse valor pode ser considerado para uma turma, um agrupamento de escolas, uma região ou um país, num determinado ano escolar.

Como são recolhidas várias amostras do desempenho dos alunos ao longo do tempo, a aplicação das provas deve implicar o menor tempo possível. Assim, as provas de monitorização-com-

base-no-currículo têm a duração de um a três minutos, dependendo da competência que está a ser avaliada e do número de amostras necessárias para maximizar a fiabilidade (DENO, 2003).

Utiliza materiais educativos para a elaboração das provas

As provas utilizadas na monitorização-com-base-no-currículo podem ser elaboradas a partir de materiais de trabalho educativos usados na escola, como por exemplo manuais escolares, utilizando-se as linhas orientadoras apresentadas no ponto anterior. Os principais fatores neste processo de seleção e organização são a representatividade e a equivalência dos materiais. Nas decisões educativas, para aumentar a utilidade dos procedimentos há que ter em consideração ambos os fatores (DENO, 2003). Nos estudos realizados em Portugal utilizamos sempre textos dos manuais escolares pelo que as provas se mostram económicas e fáceis de elaborar.

Uma das principais vantagens da monitorização-com-base-no-currículo é permitir a monitorização do desempenho ao longo do ano, através da aplicação de provas com um nível de dificuldade equivalente. Por exemplo, considere-se que se pretende determinar a fluência da leitura; na primeira aplicação pede-se às crianças que leiam em voz alta um texto desconhecido durante um minuto. Nas vezes seguintes procede-se da mesma forma, mas utilizando outros textos desconhecidos do mesmo livro, cujo grau de dificuldade seja idêntico ao do primeiro texto. Desta forma, o grau de dificuldade é uma variável que se vai manter constante (DENO, 2003).

Usa o resultado do desempenho dos alunos para a tomada de decisão

Os resultados da monitorização podem ser inseridos numa base de dados para que seja possível analisar a realização ao nível da leitura e a taxa de crescimento na aprendizagem de cada aluna/o, turma, escola ou país. Segundo GRANEY et al. (2009) esta taxa é calculada através do quociente entre a diferença dos resultados obtidos na segunda aplicação e na primeira aplicação e o número de semanas entre as duas aplicações). Os resultados podem, então, ser analisados pela equipa, envolvendo os pais e as/os alunas/os, para a) identificar as/os alunas/os que irão beneficiar de um ensino da leitura adicional, ou seja de mudança de nível de intervenção; b) personalizar programas de leitura com base nas necessidades das/os alunas/os; c) ajudar a/os profissionais da escola a determinar a eficácia do ensino ministrado na classe regular e a decidir sobre a necessidade ou a frequência de ações de desenvolvimento profissional da/os professora/es; d) definir objetivos de intervenção; e e) promover a comunicação entre todos os envolvidos (MCARTHUR; BARTON-ARWOOD, 2009; VAUGHN et al., 2007).

Com a descrição feita nestas duas seções sobre o uso da monitorização-com-base-no-currículo no contexto de um modelo como o MRI, lança-se o desafio de fazer emergir a importância do tema para o contexto educativo inclusivo, para a formação dos professores e para uma participação mais ativa dos alunos em risco de insucesso na leitura nas salas de aula da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MRI e o sistema de monitorização-com-base-no-currículo baseiam-se na ideia de prevenção, requerendo antecipação e um atendimento a um maior número de alunas/os, a alunas/os com idades mais baixas, bem como em períodos iniciais do ano letivo, e implica um maior esforço financeiro e temporal (KAUFFMAN; HALLAHAN, 2005). O MRI pressupõem um ensino eficaz, a triagem e a monitorização regulares, um apoio/intervenção mais intenso para as/os alunas/os que não respondem positivamente no contexto do ensino ministrado na sala de aula regular e a monitorização do seu progresso, a canalização para uma avaliação por parte dos serviços de educação especial dos alunos que continuam a não responder, mesmo depois de serem objeto de intervenção (FUCHS, D. et al., 2003). Assim, a implementação deste modelo permite a identificação de alunas/os consideradas/os em risco, antes de as suas dificuldades se agravarem e de experimentarem insucesso por um longo período de tempo, através de uma atuação precoce e preventiva consubstanciada em intervenções rigorosas e fidedignas de elevada qualidade (CENTER ON MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT, 2020). Assume especial importância no contexto do MRI, a monitorização-com-base-no-currículo, no cumprimento daquelas que são as suas funções, nomeadamente a de triagem de todas as crianças, a de monitorização do progresso e a de disponibilização de informações que devem ser consideradas na elaboração e na realização de programas de intervenção (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007a). E para que estas se cumpram, têm papel primordial as diferentes provas concebidas a partir do currículo escolar (MCALENNEY; MCCABE, 2012) caracterizadas pela sua rapidez de realização, administração e cotação e também pela validade e fiabilidade que sucessivamente têm vindo a

apresentar (FUCHS, L.S.; FUCHS, 2007a).

A investigação que tem sido produzida na Universidade do Minho está a mostrar que as provas de monitorização-com-base-no-currículo: a) são económicas, de implementação e cotação fácil e rápida; b) têm muito boa aceitação por parte das/os professoras/es, dos pais e das crianças envolvidas; c) têm apresentado uma fiabilidade de resultados considerada elevada; d) permitem conhecer a trajetória do nível e da taxa de crescimento da fluência e compreensão da leitura entre o 2.º ano e o 4.º ano de escolaridade e mostrar a aprendizagem feita ao longo dos quatro anos de escolaridade; e) permitem indicar que a variável risco tem impacto na trajetória do nível e da taxa de crescimento da fluência e compreensão da leitura, sendo que a diferença do nível de realização entre os alunos em risco e os restantes tende a aumentar ao longo dos anos e a variabilidade das observações em relação à média é maior nos alunos que não estão em risco; f) permite conhecer os valores do percentil 20 para a fluência e a compreensão, logo do risco em várias escolas; g) permite verificar que a correlação entre a compreensão e a fluência é pouco forte para os alunos que estão em risco, sendo forte para a amostra; e h) em especial as provas de MBC-Maze têm uma sensibilidade para prever no início do ano letivo se um aluno terá risco de vir a apresentar uma leitura muito insatisfatória no final do ano letivo que variou entre 93% e 96%, consoante o procedimento de cotação.

O estudo de anderson; Jungjohann; Gebhardt (2020) é um exemplo atual do poder da monitorização-com-base-no-currículo na sala de aula, mostrando os benefícios da sua associação a um ensino adaptativo da leitura (adaptive reading instruction), que implica que o/a professor/a se envolva em ações educacionais ponderadas e ativas, para apoiar as/os suas/seus alunas/os e, frequentemente, incorpore o

conhecimento que tem das/os alunas/os e de pedagogia eficaz para construir adaptações no ensino da leitura.

Independentemente do rumo que a investigação sobre a monitorização-com-base-no-curriculo possa tomar no futuro, o importante é que contribua para o debate, para a produção de conhecimento e para a aprendizagem, que tenha impacto positivo na vida das/os alunas/os, das suas famílias e dos profissionais envolvidos, e que promova o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais (in)formadas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, S.; JUNGJOHANN, J.; GEBHARDT, M. Effects of using curriculum-based measurement (CBM) for progress monitoring in reading and an additive reading instruction in second classes. **Zeitschrift für Grundschulforschung**, vol. 13, no. 1, p. 151–166, 2020. DOI 10.1007/s42278-019-00072-5. Available at: <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00072-5>.

ARDOIN, S.P.; CHRIST, T.J. Evaluating Curriculum-Based Measurement Slope Estimates Using Data From Triannual Universal Screenings. **School Psychology Review**, vol. 37, no. 1, p. 109–125, 1 Mar. 2008. DOI 10.1080/02796015.2008.12087912. Available at: <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087912>.

BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D.P. Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification. In: R. BRADLEY, L. DANIELSON & D. P. HALLAHAN (EDS.), (pp. 791-804). Associates. (ed.). **Identification of learning disabilities: Research to practice**. [S. l.]: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 791–804.

BROWN-CHIDSEY, R.; STEEGE, M.W. **Response to intervention: Principles and strategies for effective practice**. New York: Guilford, 2010.

BUSCH, T.W.; LEMBKE, E.S. **Teaching tutorial 5**: Progress monitoring in reading using the cbm maze procedure. 2005. Available at: <https://www.dldcec.org/>.

CENTER ON MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT. Essencial components of

MTSS. 2020. Available at: <https://mtss4success.org/essential-components>.

DENO, S.L. Curriculum-Based Measures: Development and Perspectives. **Assessment for Effective Intervention**, vol. 28, no. 3–4, p. 3–12, 2003. DOI 10.1177/073724770302800302. Available at: <https://doi.org/10.1177/073724770302800302>.

DENO, S.L.; LEMBKE, E.; ANDERSON, A.R. **Progress monitoring study group content module**. 2002. Available at: www.progressmonitoring.org.

DENO, S.L.; RESCHLY, A. L.; LEMBKE, E.S.; MAGNUSSON, D.; CALLENDER, S. A.; WINDRAM, H.; STACHEL, N. Developing a school-wide progress-monitoring system. **Psychology in the Schools**, vol. 46, no. 1, p. 44–55, 1 Jan. 2009. DOI <https://doi.org/10.1002/pits.20353>. Available at: <https://doi.org/10.1002/pits.20353>.

FLETCHER, J.M.; VAUGHN, S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**, vol. 3, p. 30–37, 2009. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21765862/>.

FUCHS, D.; MOCK, D.; MORGAN, P.L.; YOUNG, C. L. Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. **Learning Disabilities Research & Practice**, Fuchs, Douglas: Vanderbilt University, 328 Peabody, Nashville, TN, US, 37203, doug.fuchs@vanderbilt.edu, vol. 18, no. 3, p. 157–171, 2003. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>.

FUCHS, L. S. Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. **Learning Disabilities Research & Practice**, : Research to practice. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D.P. (eds.). Identification of learning disabilities: Research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. p. 521–529.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Use of curriculum-based measurement in identifying students with disabilities. **Focus on Exceptional Children**, vol. 30, no. 3, p. 1–14, 1997. Available at: <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6758>.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; SPEECE, D.L. Treatment Validity as a Unifying Construct for Identifying Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, vol. 25, no. 1, p. 33–45, 2002. DOI 10.2307/1511189. Available at: <https://doi.org/10.2307/1511189>.

FUCHS, L.S. Curriculum-Based Measurement as the Emerging Alternative:

Three Decades Later. **Learning Disabilities Research & Practice**, vol. 32, no. 1, p. 5–7, 2017. DOI <https://doi.org/10.1111/ldrp.12127>. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ldrp.12127>.

FUCHS, L.S.; FUCHS, D. A model for implementing responsiveness to intervention. **Teaching Exceptional Children**, vol. 39, no. 5, p. 14–20, 2007a. DOI <https://doi.org/10.1177/004005990703900503>. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/s/10.1177/004005990703900503?journalCode=tcxa#articleCitationDownloadContainer>.

FUCHS, L.S.; FUCHS, D. D. Haager, J. Klingner & S. Vaughn. In: HAAGER, D.; KLINGNER, J.; VAUGHN, S. (eds.). **Evidence-based reading practices for response to intervention**. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007b. p. 29–42.

FUCHS, L.S.; FUCHS, D. No Title. In: FUCHS, D.; FUCHS, L.S.; VAUGHN, S. (eds.). **Response to intervention: A framework for reading educators**. Newark: International reading association, 2008. p. 27–49.

FUCHS, L.S.; OXAAL, I. Progress monitoring: what, why, how, when, where. 2007. Available at: www.studentprogress.org/weblibrary.asp#cbm_intro.

GRANEY, S.B.; MISSALL, K.N.; MARTÍNEZ, R.S.; BERGSTROM, M. A preliminary investigation of within-year growth patterns in reading and mathematics curriculum-based measures. **Journal of school psychology**, United States, vol. 47, no. 2, p. 121–142, Apr. 2009. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.12.001>.

GRESHAM, F.M. Responsiveness to intervention: an alternative approach to the identification of learning disabilities. **Identification of learning disabilities: Research to practice**. The LEA series on special education and disability. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. p. 467–519.

HUGHES, C.; DEXTER, D.D. **Universal screening within a response-to-intervention model**. 2013. Available at: <http://www.rtinetwork.org/learn/research/universal-screening-within-a-rti-model>.

JOHNSON, E.; MELLARD, D.F.; FUCHS, D.; MCKNIGHT, M.A. **Responsiveness to intervention (rti): How to do it**. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities, 2006. Available at: <https://ccie.ucf.edu/wpcontent/uploads/sites/12/2018/02/RTIManualJohnson.pdf>.

KAUFFMAN, J.M.; HALLAHAN, D.P. **Special education**: What it is and why we need it. Boston: Pearson and Allyn and Bacon, 2005.

LANE, K. L.; FRANKENBERGER, M. **School-based interventions**: The tools you need to succeed. Boston: Pearson and Allyn Bacon, 2004.

MCALENNEY, Athena Lentini; MCCABE, Patrick P. Introduction to the Role of Curriculum-Based Measurement in Response to Intervention. **Reading Psychology**, vol. 33, no. 1–2, p. 1–7, 2012. DOI 10.1080/02702711.2012.630599. Available at: <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.630599>.

MCARTHUR, A.C.; BARTON-ARWOOD, S.M. Using a Curriculum-Based Measurement Graphic Organizer to Facilitate Collaboration in Reading. **Intervention in School and Clinic**, vol. 45, no. 1, p. 14–23, 30 Jun. 2009. DOI 10.1177/1053451209338394. Available at: <https://doi.org/10.1177/1053451209338394>.

PIERCE, R.; MCMASTER, K.; DENO, S.L. The effects of using different procedures to score maze measures. **Learning Disabilities Research & Practice**, vol. 25, no. 3, p. 151–160, 2010. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00313.x>.

SHINN, M.R. Identifying Students at Risk, Monitoring Performance, and Determining Eligibility Within Response to Intervention: Research on Educational Need and Benefit From Academic Intervention. **School Psychology Review**, vol. 36, no. 4, p. 601–617, 1 Dec. 2007. DOI 10.1080/02796015.2007.12087920. Available at: <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087920>.

STECKER, P.M.; FUCHS, L.S.; FUCHS, D. Using Curriculum-Based Measurement to Improve Student Achievement: Review of Research. **Psychology in the Schools**, vol. 42, no. 8, p. 795–819, 2005. DOI <https://doi.org/10.1002/pits.20113>. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20113>.

TORGESEN, J. K.; ALEXANDER, A.W.; WAGNER, R.K.; RASHOTTE, C.A.; VOELLER, K.K.; CONWAY, T. **Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities**: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities, United States*, vol. 34, no. 1, p. 33–58, 2001. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>.

VAUGHN, S.; WANZEK, J.; WOODRUFF, A.L.; LINAN-THOMPSON, S.

Prevention and early identification of students with reading disabilities.

Evidence-based reading practices for response to intervention. Vaughn, Sharon: College of Education, Department of Learning and Reading Disabilities, University of Texas at Austin, 228 Sanchez Building, Austin, TX, US, 78712: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007. p. 11–27.

VAZ, P.M.F.; MARTINS, A.P. L.; CORREIA, L.M. No Title. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, no. 164, p. 612–630, 2017. DOI 10.1590/198053143856. Available at: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200010.

WAYMAN, M.M.; TICHA, R.; ESPIN, C.A.; WALLACE, T.; WILEY, H.I., DU, X.; LONG, J. **Comparison of different scoring procedures for the cbm maze selection measure**. 2009. University of Minnesota, Research Institute on Progress Monitoring. Minnesota. Available at: <http://www.progressmonitoring.org/pdf/TR10asls.pdf>.

WRIGHT, J. **Curriculum-Based measurement**: A manual for teachers. 2008. Available at: <https://www.interventioncentral.org/>.

As “folhinhas” e a pseudoinclusão:

as metodologias ativas como
promotoras de adaptações
curriculares inclusivas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A professora chega até a classe, organiza a turma, contextualiza e explica a tarefa prevista para aquele dia letivo. Ao mesmo tempo, retira de sua pastinha uma “folhinha” diferenciada (fotocopiada de um livro ou impressa de algum site na internet) e a entrega para um aluno específico, que convive com deficiência intelectual. Afinal, esse estudante não consegue acompanhar as mesmas tarefas disponibilizadas para o restante do grupo e, ao viabilizar uma atividade distinta, está sendo oferecida a ele a possibilidade de aprender de acordo com suas capacidades.

Sob a justificativa de se constituir como um modo de adaptar as atividades à condição do aluno, cenas como a narrada se materializam corriqueiramente nas salas de aula da Educação Básica. Contudo, seu comprometimento efetivo com a inclusão e, também, com o engajamento discente na aprendizagem, são passíveis de questionamento. Neste estudo, pretende-se problematizar práticas cotidianas como essa, que, nós, professores, tendemos a reproduzir, discutindo como as adaptações curriculares propostas, por mais que vislumbradas como possibilidades de inclusão, reproduzem vieses excludentes.

Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica, retomando conceitos de metodologias ativas, inclusão escolar e adaptação curricular a fim de construir uma discussão que relacione essas concepções. A partir disso, as metodologias ativas são apontadas como instrumento para favorecer a participação e, assim, promover adaptações curriculares inclusivas que não isolem, nem estigmatizem os discentes, mas estimulem a colaboração entre toda a turma. Este texto não consiste exatamente em um relato de experiência que

descreva uma prática específica com metodologias ativas, mas intenta construir uma reflexão – a partir do contexto da prática - sobre a necessidade de, justamente, repensarmos nosso fazer pedagógico e incluirmos essas estratégias.

Isso porque a motivação para esta escrita reside em inquietações que surgem em meu cotidiano, como professora e coordenadora pedagógica na Educação Básica. Apesar de ter me defrontado com essa questão em outros momentos, as aulas em formato remoto e híbrido (oferecidas durante o ano letivo de 2020 em todo o Brasil devido à pandemia ocasionada pelo novo corona vírus) intensificaram minha preocupação com o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A eles, como pude acompanhar em minha rotina, são encaminhadas predominantemente “folhinhas” impressas, geralmente com foco para a alfabetização, mas descontextualizadas, sem relação com os conhecimentos requeridos para o ano no qual o aluno está matriculado e, assim, distintas do que é trabalhado com o restante da turma.

Como egressa do curso de Pedagogia, da especialização em Gestão Educacional e também do curso de Atendimento Educacional Especializado, todos realizados por intermédio da Universidade Federal de Santa Maria, obtive uma formação comprometida com princípios inclusivos, que me fazem questionar e refletir acerca de situações como essa. Desse modo, senti-me convidada a retomar estudos desse período, atualizá-los, discuti-los e submeter minhas percepções à leitura e à crítica daqueles colegas que, como eu, se defrontam com a complexidade da prática. A inclusão, por mais que esteja na pauta da educação há várias décadas, ainda carece de contribuições articuladas às necessidades docentes, que possam se aproximar das dificuldades da prática e qualificar as condições de aprendizagem efetiva para

todos - lacuna que a obra de que este capítulo é parte se mostra comprometida a diminuir.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FORMA DE OPORTUNIZAR ADAPTAÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS

Em discussões realizadas no âmbito educativo, a menção à utilização de metodologias ativas remete, muitas vezes, à reprodução de técnicas exitosas de outros docentes de modo acrítico, sem vinculação com as condições políticas, sociais e culturais em que o discente se insere. Contrariando essa percepção, sua concepção está atrelada a distintos autores, muitos considerados clássicos acadêmicos, que discutem a pertinência da utilização de metodologias que estejam articuladas às necessidades e individualidades discentes. Centradas na compreensão de seu estágio de desenvolvimento, de seus interesses e do modo como constroem o conhecimento, discordam do entendimento do aluno como um sujeito passivo, mas o encaram como o protagonista de sua aprendizagem.

Conceituações acerca de metodologias ativas podem ser encontradas ainda em Rousseau, especificamente na obra Emilio (publicada em 1762), em que há a menção à relevância do aprendizado centrado no indivíduo e em sua autonomia (ABREU, 2009). Muitos anos depois, na década de 1920, Dewey popularizou essa mesma percepção por meio de sua busca pela democratização do espaço escolar, que foi articulada ao movimento da Escola Nova. No Brasil, esse modelo educativo, por mais que seja criticado por seu caráter elitista (PAGNI, 2018), proporcionou discussões que questionaram as bases escolares tradicionais: conteudistas, autoritárias e focadas no professor.

Por mais que tenha sido reforçada por perspectivas como essas, a constituição do que passamos a compreender como metodologias ativas, contudo, passou a ser mencionada sob tal termo principalmente a partir da década de 1980, articulada aos avanços nas neurociências. Estudos a respeito dos processos de aquisição do conhecimento, vinculados à psicologia cognitiva, ampliaram as pesquisas e trouxeram para o debate temas atinentes à metacognição e ao socioconstrutivismo (MOTA; ROSA, 2018). Com a convergência desses dois âmbitos, a preocupação com estratégias que colaborassem com os avanços cognitivos pessoais, o autoconhecimento e a autonomia discente se aliou ao reconhecimento de que trocas sociais e interacionais se constituem como potencializadoras dos processos de aprendizagem.

A interação com o objeto de conhecimento é considerada uma das principais características das metodologias ativas. Para Diesel, Baldez e Martins (2017), a partir da inserção de práticas que a estimulem, “o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula (p. 274)”, pois são exigidas dele distintas ações e construções mentais que implicam em respostas variadas. Assim, ao mesmo tempo em que a autonomia é requerida e um saber específico é construído, o aluno é desafiado a problematizar a realidade, refletindo a respeito dela. Além disso, o trabalho coletivo também se torna fundamental para conseguir resolver os problemas propostos, o que encoraja as trocas com os seus pares e a busca pelo apoio do professor, que auxilia na mediação desse processo.

O desenvolvimento do aluno e o empenho para a superação de suas dificuldades, nesse sentido, não pode ser interpretado como um movimento puramente individual, que naturaliza seu isolamento de seus colegas e do ambiente ao seu redor. As metodologias ativas,

por mais que muitas vezes sejam entendidas de forma equivocada como desvinculadas do contexto social e político e como estratégias limitadas ao caráter particular do sujeito, têm demonstrado a importância da interação e da coletividade para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Por mais que o docente parta, em seu planejamento, das necessidades individuais dos alunos e busque entender e aprimorar o modo a partir do qual são desenvolvidas suas aprendizagens, o convívio, o diálogo, as trocas e até mesmo as defrontações são parte do movimento a ser empreendido para aprender.

Essas considerações, por mais que resumidamente apresentadas, apontam para um posicionamento importante quando se trata de pensar em práticas inclusivas na escola regular. A inclusão, que não se resume a de pessoas com deficiência, mas implica no acolhimento, na consideração e no atendimento equitativo de todos os sujeitos, independentemente de suas condições sociais, físicas, cognitivas e comportamentais, se constrói por meio de interações entre os pares. Como Camargo (2017) esclarece, por mais que a inclusão seja comumente relacionada à adaptação de espaços físicos para que se tornem receptivos para todos, se constitui como um paradigma, sobremaneira, simbólico.

Tanto na universalidade de espaços sociais, quanto no ambiente singular da escola, a inclusão implica no amparo de distintos grupos de pessoas para que tenham “suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas” (CAMARGO, 2017, p. 1) e, com isso, possam participar efetivamente. Mas para isso se concretizar, condutas que não se pautem no preconceito, na discriminação e na intolerância, mas na empatia, na colaboração e na coletividade se constituem como basilares, já que a escola não se salienta apenas como um espaço de

aprimoramento intelectual. Pelo contrário, é espaço de encontro, de amizade, de trocas, de aceitação, de acolhimento, que fazem com que, como Camargo (2017) ressalta, haja uma participação real, possível somente com confiança e pertencimento ao grupo.

Inclusão, assim, envolve participação, elemento no qual também se amparam as metodologias ativas, que priorizam o protagonismo como essencial à aprendizagem. Mais do que técnicas diferenciadas e/ou amparadas em tecnologias avançadas, esse campo do conhecimento parte da percepção de que só quem se envolve efetivamente com os desafios que lhe são propostos, sente-se instigado para compreendê-lo e empenha-se em solucioná-lo, aprendendo realmente. As metodologias ativas, desse modo, reforçam a participação, o que as torna importantes instrumentos de inclusão na escola, também de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como todos os estudantes têm o direito de aprender na escola regular, são garantidas adaptações curriculares que tornem o conhecimento escolar acessível às suas necessidades singulares de aprendizagem. Planejar e desenvolver propostas para que a totalidade de alunos possa participar integralmente e efetivamente das atividades escolares, assim, constituem seus objetivos, já que as adaptações curriculares consistem em estratégias para que os discentes alcancem resultados satisfatórios e possam aprender em condições de equidade com seus pares. Por isso, tornam-se ferramentas fundamentais para aqueles que são público-alvo da Educação Especial, oferecendo respostas educativas que favoreçam sua aprendizagem (ARANHA, 2000b).

O sistema educacional precisa oferecer essas adaptações, que são divididas em de grande ou pequeno porte. As primeiras se

referem a alterações realizadas em âmbito político-administrativo para que o currículo possa ser acessado por todos, e englobam condições físicas, ambientais e materiais, com, por exemplo, a garantia de mobiliário e equipamentos adequados. Mas também incluem uma política curricular inclusiva, formações docentes apropriadas e ações multissetoriais que vão ao encontro das necessidades específicas dos discentes (ARANHA, 2000a). Já as adaptações curriculares de pequeno porte são focalizadas na ação pedagógica particular do professor, com sua consideração pela diversidade de formas de aprender e de interagir e com essa percepção sendo a norteadora, basicamente, de seu plano de ensino e de sua atuação em sala de aula (ARANHA, 2000b).

Essas duas instâncias estão articuladas e dependem uma da outra para que todos possam participar, com equidade, das propostas educativas. O plano de ensino docente, por exemplo, precisa estar vinculado à proposta pedagógica da escola, que deve envolver o mesmo viés inclusivo adotado pelo professor em classe e prever o apoio institucional ao aluno com necessidades especiais de aprendizagem. Isso implica, como parte de sua responsabilidade, a garantia de Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncional e com professor especializado, ao aluno com tal necessidade e o acesso efetivo dos estudantes a todos os ambientes, atividades e eventos da instituição.

Na instância de atuação do professor, esse apoio organizacional, pautado em preceitos inclusivos, garante que haverá a estrutura necessária para que o docente consiga desempenhar seu papel de propositor e mediador das práticas, asseverando a participação e a aprendizagem de todos. Do mesmo modo, só com o comprometimento profissional do docente com as adaptações curriculares em sala de aula é que são planificadas as prerrogativas

institucionais e são concretizados os esforços empreendidos em nível macro. Em uma relação entre essas duas instâncias, com planejamento e execução sendo efetivados com coerência e compromisso com a inclusão, a escola se torna espaço de fruição da igualdade.

Ao realizar as adaptações curriculares de pequeno porte aos alunos com necessidades especiais, contudo, muitas vezes nossa ânsia, como docentes, para ofertar a ele um momento significativo de aprendizagem, faz com que pensemos de forma fragmentada e individualizada em sua participação. Focando em suas necessidades individuais, ignoramos a importância de priorizar sua inserção junto aos colegas ou de contextualizar as propostas oferecidas perante os conhecimentos esperados para o grupo. Pecamos, desgastados pelo cotidiano que prima apenas pela responsabilização individual docente na inclusão do aluno, que naturaliza a ausência de estrutura física e de materiais adaptados e que ignora a falta de compromisso institucional com a inclusão, e acabamos reproduzindo a conduta citada.

Acabamos nos tornando aquele professor que, pela falta de tempo e pela sobrecarga de trabalho, imprime várias atividades ou as fotocopia de um livro que oferece tarefas prontas e, para proporcionar ao aluno uma “folhinha” que se sinta apto a resolver com autonomia, entrega aleatoriamente uma delas para o estudante. Não que essa atividade não contemple uma lacuna do aluno ou que não sirva para sua necessidade. Pelo contrário: geralmente quando se prepara esse tipo de material, pensa-se justamente naquilo que o discente precisa desenvolver e se faz isso com a intenção de ajudá-lo em seu processo de formação.

Nós, professores, por sinal, por mais que constantemente desaprovados e criticados com argumentos inconsistentes, não agimos guiados pela alienação ou pela apatia. Temos consciência de nossas

limitações, entendemos que nem sempre conseguimos fazer o melhor, e buscamos aprimorar nossa prática constantemente. Contudo, a falta de condições de trabalho (com turmas com grande quantidade de alunos, sem horário para planejamento, com acúmulo de horas/aula pelo salário aquém daquele necessário para a manutenção de um padrão de vida digno...), a ausência de um espaço-tempo que favoreça nossa práxis e a dificuldade de sermos ouvidos e auxiliados em nossas angústias dificulta nosso aprimoramento.

Esse contexto limitante faz com que, ao reproduzirmos cenas como a narrada acima - que também está presente nas considerações iniciais deste capítulo -, tenhamos a sensação errônea de que estamos efetivando a inclusão em nossa sala de aula. Priorizando as necessidades discentes, mas desconsiderando sua participação e negligenciando a indispensabilidade de que, ativa e efetivamente, estejam engajados com o conhecimento e interagindo com seus pares, colaboramos com uma pseudoinclusão. Privamos o aluno de se sentir parte do coletivo da turma e também de compartilhar com seus colegas a construção do conhecimento que se espera de sua série/turma.

Afinal, as atividades oferecidas aos alunos com necessidades especiais tendem a ser predominantemente de alfabetização, com temáticas habituais e que costumam se resumir ao universo infantil. Essa questão, por sinal, agrava a preocupação com essa prática tornada hábito, já que algumas vezes os alunos que recebem tais tarefas já são pré-adolescentes e possuem interesses que se sobressaem aos corriqueiros desenhos apresentados como referência para a escrita de palavras simples. Para além disso, essas temáticas reduzidas e sua ausência de relação com os conteúdos programáticos ofertados para o restante da turma, limitam o acesso discente aos saberes historicamente construídos, a leituras diversificadas e a conteúdos

mais avançados. Por mais que um aluno tenha dificuldade com a língua escrita, por exemplo, ele pode colaborar e compreender esses outros saberes mais complexos, que podem ser apresentados a ele por outros distintos canais.

Durante o ano letivo de 2020, em que a pandemia global ocasionada pelo novo corona vírus fechou escolas e isolou alunos e professores em suas casas, as aulas remotas intensificaram a situação problematizada. Com as aulas sendo realizadas (ou encaminhadas às famílias) por plataformas de ensino on-line, aplicativos de mensagens, redes sociais ou, na ausência de acesso à internet e a aparelhos eletrônicos, pelo envio de materiais impressos, essa pseudoinclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foi ratificada. Para ilustrar essa percepção, descrevo duas situações singulares com as quais creio que muitos professores de redes públicas podem se identificar.

A primeira delas se refere ao atendimento de alunos que são público-alvo da Educação Especial e possuem, como seus responsáveis, adultos com as mesmas necessidades ou com um nível de instrução muito baixo. Nesses casos, foi necessário o envio de atividades impressas devido à dificuldade de acompanhamento de plataformas ou materiais digitais, sendo que os estudantes não tinham o auxílio qualificado de um adulto para auxiliá-los. Nesse processo, os docentes viam-se obrigados a enviar atividades simples e casuais, pois só assim o aluno conseguiria realizá-las, mesmo que com dificuldade e parcialmente.

Outra situação vivenciada aponta que, muitos responsáveis, mesmo tendo acesso à tecnologia e possuindo condições de auxiliar esses estudantes no desenvolvimento das tarefas, não se sentiam aptos a fazê-lo. Alegando falta de tempo ou de didática, exigiam dos

docentes que enviassem atividades mais simples, utilizando como argumento a deficiência do estudante. Ao receber uma atividade diferenciada para seu filho ou sua filha, mesmo que não contivesse conteúdo relevante e não estivesse inserida diante dos saberes trabalhados com o restante da turma, sentiam-se satisfeitos, sem considerar que reforçavam o afastamento do filho de uma situação de inclusão.

Ainda, é importante mencionar que, mesmo com as condições e o apoio esperado, em dadas situações quem opta por enviar tais “folhinhas” para os alunos é o próprio professor que, como citado, pensa estar fazendo o seu melhor e auxiliando no desenvolvimento do estudante. Assim como essas, muitas outras situações também poderiam ser mencionadas aqui por reforçarem o afastamento do aluno de uma condição de efetiva participação. Mas, para o que importa a este estudo, precisamos reconhecer que tanto em condições de ensino regular, quanto de aulas remotas ou híbridas (em que momentos presenciais e a distância são mesclados), a utilização de cópias descontextualizadas como forma de adaptação curricular segue naturalizada, se constituindo como uma barreira à participação e à interação efetivas entre os alunos e entre cada um deles e o conhecimento.

Nesse sentido, a problemática apresentada demonstra que o oferecimento de dadas adaptações curriculares, por mais que intentando incluir, estimula a exclusão do aluno, oferecendo a ele, no máximo, uma integração resumida ao compartilhamento de um ambiente de sala de aula. Mas para superar essa prática, constantemente percebida nas escolas, além da permanente luta política por melhores condições de trabalho e por formação docente apropriada, o desenvolvimento de propostas utilizando metodologias ativas pode gerar mudanças

significativas, com aulas mais afeitas à participação e à coletividade. Como abordado ao longo deste texto, tanto seus preceitos, quanto os de inclusão e de adaptações curriculares, pregam o engajamento do aluno de forma efetiva e integral na escola, com trocas e construções cooperativas entre os pares.

Desenvolver aulas pautadas nos preceitos das metodologias ativas, nesse sentido, implica na valorização do envolvimento individual efetivo do estudante e no compartilhamento de experiências e de ideias com seus colegas. Partindo de situações reais, utilizando ou não tecnologias, essas metodologias trazem a oportunidade de fazer com que uma percepção educativa mais inclusiva se torne rotina, já que favorecem a coletividade, o trabalho em grupo e o protagonismo dos alunos, sem exclusão ou diferenciação. Sem a exigência de planejamentos complexos (porém sempre coerentes e metódicos), mas partindo da premissa de que cada um deve oferecer o que já possui para que todos possam aprender juntos, as adaptações curriculares se tornam mais simples e mais eficazes. Os estudantes não são divididos entre os que podem e os que não conseguem aprender, mas constroem o conhecimento em colaboração e com participação efetiva do grupo.

Desse modo, em nosso planejamento e em nossa prática docente, que se almeja inclusiva e acessível a todos – em suas mais distintas necessidades e possibilidades de aprender – a consideração das características particulares não pode ser desprezada, no entanto, o isolamento do aluno precisa ser combatido. Recordando meu processo formativo enquanto aluna dos cursos vinculados à UFSM, lembro da insistência, em discussões com os colegas e docentes, para que sempre pensássemos em atividades que cada aluno pudesse desenvolver de acordo com suas potencialidades. Assim, apesar de haver um objetivo

que precisaria ser alcançado por todos, cada estudante procederia, em seu próprio ritmo de desenvolvimento, a partir daquilo que já conseguia realizar.

Isso não retira do professor a responsabilidade de adaptar o currículo às necessidades do aluno. Acompanhar o progresso dos estudantes, fazer questionamentos e colaborações, estimular a integração do grupo e motivar sua participação faz parte da atuação, também engajada e efetiva, do docente. E justamente diante de suas impressões sobre o crescimento de cada um, dentro desse coletivo, é que surgem elementos que embasam sua prática para que, na rotina de sala de aula, qualifique, altere e adapte os conhecimentos escolares de acordo com as potencialidades discentes. Mais do que entregar uma fotocópia e ocupar o estudante, o professor se torna, assim, um mediador do processo de ensino-aprendizagem, como a utilização de metodologias ativas defende, impulsionando, de fato, a inclusão.

Por mais que, como professores, ainda careçamos de formações de qualidade dentro da escola, que nos tornem mais seguros para desenvolver práticas inclusivas, e que tenhamos muito a conquistar quanto a condições de trabalho adequadas, algumas premissas básicas nos aproximam de vivências menos excludentes. Entender o aluno como um sujeito atuante, com potencial de aprender e que se desenvolve em um ritmo próprio nos afasta de condutas pré-concebidas e nos dá a oportunidade de favorecer vivências participativas e significativas. Reconhecer nossas dificuldades é parte desse processo, bem como a conversa, o debate e as trocas, seja no âmbito da própria escola ou da universidade que, como por meio desta publicação, se torna um feixe de luz sobre as nossas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já há algumas décadas os discursos sobre a inclusão norteiam os processos de formação, inicial e continuada, dos docentes. Todavia, no cotidiano da escola, muitos professores ainda afirmam se sentirem despreparados para promover processos inclusivos na Educação Básica. A insegurança e a dificuldade em elaborar planejamentos e em desenvolver práticas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, em turmas heterogêneas, levam, inclusive, alguns a advogar pelas escolas especiais e pela segregação de pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Na realidade da escola, assim, não são raras as vezes em que são promovidas adaptações curriculares desprovidas de participação e de interação, que não oferecem ao aluno a possibilidade de aprender com o grupo, de realizar trocas e de se engajar com conhecimentos que são próprios de sua turma. Para evitar que haja esse tipo de integração, em que o aluno acaba tendo sua rotina na escola restrita a “folhinhas” descontextualizadas, defende-se que metodologias ativas sejam inseridas como estratégias pelos docentes. Prezando pela atuação efetiva dos estudantes sobre seu objeto de estudo, em colaboração com seus pares, com cada um dos sujeitos dando as respostas que já consegue construir, criam-se condições para que todos os alunos possam se envolver em projetos em comum e, com isso, haver inclusão.

Afinal, ser reconhecido e poder opinar, decidir, discordar e contribuir, sendo ouvido e se sentindo parte dos processos educativos, é condição indispensável para a inclusão. Superando preconceitos e estimulando a participação, as aulas passam a romper com condutas que reproduzem a desigualdade educacional e passam a despertar

uma nova forma de pensar a escola e a sociedade, com equidade. As individualidades e potencialidades pessoais são concebidas, assim, como elementos de promoção do crescimento coletivo, em que todos são aceitos, respeitados e acolhidos, tornando a escola realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. **Contexto Atual do Ensino Médico**: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000a.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b.
- CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Editorial. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>. Acesso em 12 jul. 2020.
- PAGNI, P. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura de Democracia Educação à sombra da ontologia do presente. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 65-81, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8032>. Acesso em: 23 jun. 2020.

14

O enriquecimento curricular para toda a escola:

um olhar a partir
das metodologias ativas

**Ronise Venturini Medeiros
Angélica Regina Schmengler
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

INTRODUÇÃO

Ao tentar explanar sobre duas temáticas de suma importância no contexto educacional, que é o Enriquecimento Curricular e a proposta de metodologias ativas, se reconhece o desafio dessa escrita. Ambas demandam esforços compartilhados e, apesar de haver autores que mencionam sobre a necessidade de serem adotadas didáticas diferenciadas e dinâmicas, ainda carecem ser abordadas no meio acadêmico.

Quando se fala em Enriquecimento Curricular, como o próprio nome sugere, são pensadas em propostas de atividades que potencializam a aprendizagem e que desenvolvem diferentes habilidades. Tal abordagem é referência no atendimento educacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD (RENZULLI, 2014). Contudo, ao buscar sobre o assunto, verifica-se que não é apenas esse público que se beneficia dessas práticas, mas todos os estudantes envolvidos no processo.

Como o Enriquecimento Curricular envolve a promoção e o acesso a atividades que desafiem o aluno, convidando-o a ser sujeito ativo na sua aprendizagem, além de estimular a criatividade e o seu potencial, as metodologias ativas podem ser vistas como aliadas para sua efetivação. Tal conotação se alicerça na sua finalidade, uma vez que “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 41). Dessa maneira, ambas as propostas podem andar juntas no planejamento do professor que se propõe a garantir um ensino-aprendizagem diferenciado e potente.

Pensando nisso, julgou-se interessante fazer uma busca sobre

como as publicações trazem o entrelaçamento dessas propostas, contribuindo com a discussão sobre estratégias de Enriquecimento Curricular para toda a escola em uma perspectiva de Metodologias Ativas na Educação.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA TODA A ESCOLA E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

Uma das contribuições da Educação escolar inclusiva é possibilitar que todos os alunos se beneficiem desse processo, seja pelo aprendizado de conviver com as diferenças, o que os leva a construir valores sociais, como usufruindo de práticas que atendam a diferentes formas de aprendizagem. Indo ao encontro desse pensamento, pode-se dizer que o Enriquecimento Curricular para toda escola é uma das estratégias que se constitui como prática inclusiva potencializadora.

Ao estar voltada para o estímulo da criatividade, a proposta contempla as necessidades educacionais do estudante com indicadores de AH/SD, considerados, pela literatura, como aqueles que apresentam habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 2018). Apesar de serem considerados grupos heterogêneos, em que são relevantes as questões de personalidade e a área que é de interesse, alguns indicadores são comuns. Dentre estes, tem-se: perfeccionismo, preferência por estudar/trabalhar sozinho, rapidez de pensamento, vocabulário avançado, senso de humor desenvolvido, precocidade na leitura, independência e autonomia, sente-se diferente, capacidade de observação destacada (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Outro fator de destaque é o tipo de AH/SD, que, baseado em Renzulli, pode ser acadêmica, produtivo-criativa, ou ainda mista.

Conforme o tipo, podem ser percebidas características próprias, sendo que aquelas pessoas que se destacam por serem acadêmicas costumam tirar boas notas nas atividades escolares e costumam ser bem avaliadas em testes de Quociente Intelectual (QI) (RENZULLI, 2014b). Ainda, gostam de estar em contato com o conhecimento, procuram agradar aos professores, são questionadores. Já, na produtivo-criativo, tem-se pessoas que gostam de criar, são imaginativos e possuem ideias originais.

Este alunado é mencionado na Política de Educação Especial (BRASIL, 2020), como público da Educação Especial, tendo reconhecido o direito ao atendimento educacional como imprescindível para que suas necessidades educacionais sejam atendidas. Este atendimento poderá ser suplementar, havendo distintas possibilidades intra e extracurriculares para potencializar seu desenvolvimento, contemplando sua área de interesse (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Dentre as diversas possibilidades de atendimento existentes para os alunos com indicadores de AH/SD, novamente se enuncia o modelo de Enriquecimento Curricular para toda a escola, estratégia pedagógica que corrobora para os saberes de todos os alunos, uma vez que permite que o estudante atue de forma participativa e ativa na construção da sua aprendizagem. A intenção é possibilitar que essa aprendizagem seja “[...] mais interessante, excitante e prazerosa, promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais elevadas e criar uma atmosfera escolar que valorize e pratique o que nós chamamos de aprendizagem investigativa” (RENZULLI, 2014, p. 541). Esse modelo vai na contramão das práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o aluno assume um papel passivo, sendo um mero receptor do conhecimento.

No que se refere às metodologias ativas, estas são compre-

endidas como práticas pedagógicas que possibilitam o protagonismo discente, possibilitando que o aluno assuma uma participação ativa em seu processo de aprender (VALENTE, 2018). É possível observar vários aspectos em comum entre as metodologias ativas e o Enriquecimento Curricular para toda a escola, dentre os quais destacam-se: o estímulo à investigação, a criatividade, a reflexão e o envolvimento ativo dos alunos. Dessa forma, o entrelaçamento dessas duas abordagens pode ser visualizado como de caráter somatório para potencializar os processos de ensino-aprendizagem de todos os alunos, num modelo que atenda aos fundamentos da Educação escolar inclusiva.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é de caráter qualitativo, pois essa abordagem possibilita olhar para [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO et al., 2009, p.21), caracterizando-se quanto aos objetivos como pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 2008), uma vez que se busca apresentar um panorama geral sobre o campo do Enriquecimento Curricular para toda a escola e das Metodologias Ativas na Educação, área ainda pouco explorada. E ainda, apontar algumas possibilidades de atividades de Enriquecimento Curricular para toda a escola tendo em vista as Metodologias Ativas na Educação.

No que tange aos procedimentos da pesquisa, o estudo seguiu os delineamentos da pesquisa bibliográfica, uma vez que, foi desenvolvido a partir de material já elaborado (GIL, 2008). O levantamento bibliográfico foi realizado nos portais: Portal de Periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico, abrangendo as publicações dos últimos seis anos (2014 a 2020), visando os estudos mais recentes.

Foram utilizados os seguintes descritores: Enriquecimento Curricular para toda a escola, Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/Superdotação, Enriquecimento Curricular + Dotação, Enriquecimento Curricular + Talento, Metodologias Ativas na Educação + Altas Habilidades/Superdotação, Metodologias Ativas na Educação + Dotação e Metodologias Ativas na Educação + Talento. Ao buscar maior abrangência e confiabilidade, optou-se por utilizar às variações, dotação e talento, pois também são utilizadas por alguns autores para se referirem a área das Altas Habilidades/Superdotação. Ao final da pesquisa bibliográfica, foram encontradas 15 publicações.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES E SUGESTÕES DE PRÁTICAS: possibilidades para a área

Ao desejar apresentar um panorama geral de publicações que vêm sendo realizadas na área do Enriquecimento Curricular para toda a escola na perspectiva das Metodologias Ativas na Educação, por meio da pesquisa bibliográfica, poucos estudos foram encontrados. Desse modo, buscou-se por produções realizadas entre 2015 a 2019, nos portais: Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico e Scielo, sendo destacadas 14 publicações, porém nenhuma que correspondesse à abordagem proposta neste trabalho (QUADRO 1).

Quadro 1 - Panorama geral de publicações na área.

| Descritor | Local | Autor(a) e ano | Título |
|---|----------------------------|----------------------------------|---|
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Portal de Periódicos Capes | AMARAL; CORDEIRO; COSTA, 2018 | Um novo olhar para as Altas Habilidades/Superdotação no município de São José dos Pinhais – PR. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Portal de Periódicos Capes | VIEIRA, 2014 | Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Portal de Periódicos Capes | GOMES, 2019. | Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Portal de Periódicos Capes | SANTOS; MATURANA, 2019 | Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | SciELO | MENDONÇA; ROLIM; CAPELLINI, 2020 | Alunos com altas habilidades/ superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | LIMA; MOREIRA, 2018 | Proposta de enriquecimento curricular para professores do ensino regular: Um caminho para inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | BERGAMIN, 2018 | Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | MENDONÇA; MENCIA, 2015 | Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | FREITAS; RECH, 2015 | Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. |

| | | | |
|---|------------------|-------------------------------|---|
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | DUARTE, 2018 | Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/ superdotação no ensino médio: práticas de leitura. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | MARTELLI; LIMA, 2016 | Direito a Educação dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Superior: da identificação ao Enriquecimento Curricular. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | GOMES; PESSANHA; DELOU, 2018 | Educação Stem como facilitadora de Enriquecimento Curricular para alunos com Altas Habilidades/ Superdotados. |
| Enriquecimento Curricular + Altas Habilidades/ Superdotação | Google Acadêmico | NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016. | O enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. |
| Enriquecimento Curricular para toda a escola | Google Acadêmico | RENZULLI, 2014 | Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. J. Renzulli. |

Fonte: Autoras.

Não foram encontradas publicações no Portal de Periódicos Capes e Scielo com os descritores Enriquecimento Curricular para toda a escola. Da mesma forma, não se encontrou publicações, nos portais: Portal de Periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico, a partir do descritor "Metodologias Ativas na Educação + Altas Habilidades Superdotação". Ao utilizar as variações dotação e talento, associadas aos descritores mencionados, também não apareceram publicações.

Neste contexto, evidencia-se a ausência de estudos sobre o Enriquecimento Curricular para toda a escola em uma perspectiva de metodologias ativas na Educação. Tal constatação reforça a relevância dessa escrita. Ainda, aponta para a necessidade de serem promovidas

pesquisas que relacionem as temáticas, tendo em vista que a proposta pode beneficiar, em suma, as experiências de aprendizagem em contextos escolares.

Ao se apresentar a ausência de estudos que dialoguem, de forma concomitante, sobre as duas temáticas em questão, acredita-se ser pertinente apontar duas sugestões de Enriquecimento Curricular para toda a escola em uma perspectiva de metodologias ativas. Para Renzulli, o Enriquecimento Curricular para toda a escola é um projeto para aperfeiçoar toda a instituição, “[...] suficientemente flexível para que cada escola desenvolva seu próprio programa único, baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica da sua direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade[...]” (2017, p. 48). Para que possa ser efetivado, deve estar pautado em quatro princípios fundamentais: a individualidade de cada estudante, o prazer ao realizar a tarefa, o conteúdo contextualizado a um problema real e aprendizagem investigativa (REZZULLI, 2014).

Acredita-se que uma estratégia possível, debruçada nesse formato, seja desenvolver o planejamento por meio de projetos, em que o tema central parte de questionamentos vindos dos educandos, em sua maioria oriundos das percepções sobre a própria realidade de convivência social. Nesse instante, dar espaço para o interesse dos alunos é considerar o desejo pela aprendizagem (MEIRIEU, 1998), o que leva a um envolvimento mais frutífero. Posteriormente, permitir que estes explorem o conteúdo relacionado à temática estudada, recorrendo a diferentes ferramentas de buscas, seja na biblioteca, na pesquisa pela internet, em entrevistas com pessoas que possuem o conhecimento sobre o assunto. Após o contato com a exploração inicial, instigar os estudantes a criarem estratégias que contribuam para o assunto, dando a liberdade para se utilizarem de recursos distintos.

A motivação pode ir além, levando-os a desenvolverem seus próprios projetos e, posteriormente, escolher a maneira como irão apresentar os achados e o seu trabalho para a comunidade escolar e, quem sabe, ampliar essa divulgação para outros contextos.

Durante esse processo, o professor estará acompanhando os educandos, e contribuindo com o seu conhecimento, de modo a auxiliar nas demandas e dúvidas que surgem. Também será o mediador¹ e aquele que estimula o aluno a perceber o seu potencial para o desenvolvimento da proposta.

Indo ao encontro dessa proposição, podem ser mencionadas as oficinas pedagógicas, elaboradas a partir de um levantamento das áreas de interesse dos alunos e/ou, conforme as habilidades e criatividade dos docentes. A oferta das oficinas pedagógicas pode ser feita no turno e/ou contraturno escolar, tendo a duração definida de acordo com o contexto de cada instituição. Cada estudante deve ter a oportunidade de escolher a oficina que deseja participar, sendo isso um elemento indispensável desta proposta, pois se apoia nos interesses dos alunos como fator de engajamento na trajetória.

Outro aspecto que se julga importante de ser levado em consideração pela escola ao planejar oficinas pedagógicas, é que o aluno possa ocupar um papel ativo na construção da aprendizagem. Dessa forma, cabe ao professor encontrar formas para despertar, no educando, o desejo pelo aprender e estimular a sua autoria². O papel do professor é de mediador, ou seja do responsável por interagir constantemente com os alunos, orientando, problematizando e colaborando. Dessa forma, em uma m constante entre sujeito

¹ Conceito compreendido em acordo com a teoria de Vygotsky (2000).

² Conceitos de desejo e autoria compreendidos a partir de Fernandez (1991; 2001).

ensinante/aprendente³, é que se dá a construção da aprendizagem de uma forma significativa.

ÚLTIMAS PALAVRAS PARA O MOMENTO

Os métodos tradicionais de ensino, talvez, há muito tempo, já não estejam dando conta de despertar o interesse pela autoria escolar. O que instaura a necessidade de refletir e buscar, de forma mais intensa, práticas que sustentem o desejo de conhecimento. Uma das alternativas para isso é recorrer a metodologias e recursos que envolvam o aluno como sujeito protagonista do seu desenvolvimento, valorizando a sua bagagem de experiências e estimulando o seu potencial criativo.

Ao longo da produção textual, o olhar se manteve para as relações entre duas propostas que possam ser capazes de atender a essa demanda. Propostas, estas, possíveis de serem realizadas em qualquer contexto e que beneficia a todos, e não apenas um público específico. Nesse entendimento, a escrita teve como pressuposto fazer uma busca sobre como as publicações trazem o entrelaçamento dessas propostas, contribuindo com a discussão sobre estratégias de Enriquecimento Curricular para toda a escola em uma perspectiva de Metodologias Ativas na Educação.

Ao rumo das últimas palavras, se acentua a percepção de que esse tema é caro e que não se esgota nessas considerações finais. Ao contrário, muito se tem para investigar sobre a relação entre as

3 Conforme Fernandez (2001) esses conceitos não devem ser entendidos como sinônimos de aluno/professor. Referem-se a posicionamentos subjetivos e objetivos relacionados ao conhecimento, ou seja, todos podem ser sujeitos ensinantes/aprendentes, independente do seu papel social. Ao ensinar, o sujeito conecta-se com o seu lado aprendente e, ao aprender, conecta-se com o seu lado ensinante.

temáticas apontadas, a fim de enunciar exemplos de práticas inclusivas. Tais estudos visam contribuir não apenas com os estudantes, mas com os profissionais da educação que se desafiam e mostram interesse na construção de espaços educativos estimulantes de potenciais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Domingas Fatima Cardoso; CORDEIRO, Thalita Maria Freire Maia; COSTA, Elisangela André da Silva. Um novo olhar para as Altas Habilidades/Superdotação no município de São José dos Pinhais – PR **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 62-68, sep. 2018. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2106> Acesso em: 22 out. 2020.

BERGAMIN, Aletéia Cristina. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Mestrado em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru: 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153376/bergamin_ac_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 11 nov. 2020.

DUARTE, Andréia Alexandre da Silva. **Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino médio**: práticas de leitura. Mestrado em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru: 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180307> Acesso em: 22 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FERNANDEZ, Alícia. **A Inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNANDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRAGA, Maria Amélia; GOMES, Vítor. Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. *Revista Educação Especial*, 01 Maio 2019, Vol.32, p.1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33613> Acesso em: 22 out. 2020.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, Soraia; RECH, Andréia. Atividades de Enriquecimento Escolar como Estratégia para Contribuir com a inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Education Policy Analsis Archives**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273902510_Atividades_de_Enriquecimento_Escolar_Como_Estrategia_Para_Contribuir_com_a_Inclusao_Escolar_dos_Alunos_com_Altas_HabilidadesSuperdotacao Acesso em: 22 out. 2020.

GOMES, Maurício Ribeiro; PESSANHA, Juliana Antunes; Cristina Maria Carvalho DELOU. **Educação Stem como facilitadora de Enriquecimento Curricular para alunos com Altas Habilidades/Superdotados. Anais...** VIII Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, I Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB: Multidimensionalidade das Altas Habilidades/Superdotação, 1ª edição. 2018. https://www.conbrasd.org/docs/4_ANAIS/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.PDF#page=41 Acesso em: 22 out. 2020.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceratta. **Proposta de enriquecimento curricular para professores do ensino regular**: Um caminho para inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Artigo publicado no portal de Educação da Secretaria do Estado do Paraná. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1075-4.pdf> Acesso em: 22 out. 2020.

MARTELLI, Ana Carolina Cyrino Pessoa; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta Moreira. Direito a Educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: da identificação ao Enriquecimento Curricular. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. 2016. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/79/revista%20brasileira%20de%20altas%20habilidades_2016.pdf#page=117 Acesso em: 22 out. 2020.

MENDONCA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim;

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100131&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 22 out. 2020.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; MENCIA, Gislaine Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, 721-734, 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274> Acesso em: 22 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEGRINI, Tatiane; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. O enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. 2016. Disponível em: https://conbrasd.org/docs/2_PUBLICACAO/REVISTAS/REVISTA_N_3.PDF#page=35 Acesso em 22 out. 2020.

PEREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis. um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676> Acesso em: 22 out. 2020.

SANTOS, Edson Manoel dos; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, vol.32, p.1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27956> Acesso em: 22 out. 2020.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, vol.27, p.699-712, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14324> Acesso em: 22 out. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

15

**Revisitando as
potencialidades das
metodologias ativas,
vivenciadas no curso de
educação especial na
modalidade a distância**

Lorena Inês Peterini Marquezan

Taise Gomes dos Santos Cá

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de revisitar, narrando as lembranças, a memória das experiências do curso de Educação Especial na modalidade à distância, do projeto piloto da UFSM/UAB a partir do olhar da professora e de uma ex-aluna das disciplinas de Psicologia da Educação I, II, III e IV, ressignificando a importância dos conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares implicados nessa complexidade formativa, focando na metodologia ativa.

Ao compartilhar a experiência vivida, buscamos a fala no processo de autoavaliação das disciplinas Psicologia da Educação que em sua metodologia baseou-se no ensino híbrido como proposta de mediação de conhecimentos.

Nessa realidade ensinar sob o prisma de uma metodologia ativa garante que o discente assuma uma postura participativa, resolva problemas, desenvolva projetos e crie oportunidades para a construção de conhecimentos. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas, sendo uma delas o ensino Híbrido (VALENTE, 2018).

Sendo assim, ao revisitar o passado de uma turma de educação especial a distância, nos anos de 2005 a 2009, remete-nos a compreender as estratégias utilizadas naquele espaço de tempo, o qual as tecnologias estavam em aprimoramento. Entendendo o quanto as dinâmicas propostas pela docente da disciplina supracitada foram relevantes para superar a ideia de que a aprendizagem somente aconteceria a partir de modelos rígidos tradicionais, inovando no compartilhamento de saberes e fazeres, mobilizando o desejo de conhecer, de aprofundar, de pesquisar e inovar o processo inclusivo, através de metodologias ativas como: chats síncronos, vídeo aulas,

aulas presenciais com rodas de discussões e os cadernos didáticos impressos que oportunizavam a realização de atividades reflexivas articulando teoria e prática.

Alguns teóricos afirmam que não há aprendizado significativo sem envolvimento emocional. Assim, assumimos uma perspectiva de aprender e ensinar através da modalidade a distância, sob um viés sustentado nas relações que constituem a percepção, como os sentidos e a memória. O fato de ser uma aprendizagem que acontece a distância, não põe a parte o pensamento sistêmico em que as relações acontecem uma vez que estejam inseridas na reestruturação e na complexidade do conhecimento via cérebro/mente e que é importante na estruturação do professor mediador como elemento responsável pela formação e configuração de um ambiente que convida os alunos a se reorganizarem e se reestruturarem permanentemente. (RODRIGUES; ILHA; FREITAS; 2015, p. 232).

De acordo com Moran, as formas de aprender são flexíveis, contínuas e abertas ao inesperado, desta forma:

Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (MORAN, 2018, p. 39).

Metodologias ativas são ferramentas de ensino direcionadas para ação concreta dos educandos no desenvolvimento do processo de aprendizagem, de forma autônoma, múltipla e híbrida. Tais metodologias possuem infinitas variações e adaptações na relação do conhecimento local-global, num universo conectado em rede.

Atuar no projeto de interiorização do Ensino Superior, através do EAD, trouxe preocupações como docente referente a como orientar processos de ensino aprendizagem que permitissem aos acadêmicos aprender e desvencilhar-se das amarras de uma educação bancária e opressora, oferecendo como suporte metodologias inovadoras que os conduzissem a uma emancipação do ato de aprender, de compartilhar saberes e fazeres éticos, científicos, humanísticos interdisciplinares e transdisciplinares.

Como metodologia optamos pela pesquisa (auto) biográfica que narra a trajetória vivenciada no curso de Educação Especial na modalidade a distância – Projeto Piloto da UFSM, ocorrido de 2005 a 2009, no polo de Santana do Livramento-RS, a partir do modelo de ensino híbrido.

As Histórias de Vida implicam em escrever, narrar e narrar-se, buscando significação da realidade vivenciada, mobilizando memórias, produzindo memoriais, avaliações, conteúdo bibliográfico, fotografias, entre outros.

Abrahão (2004), refere-se a este método como a compilação de vários fragmentos de memoriais, nos quais essa característica tridimensional do tempo narrado, inspiração de Paul Ricoeur (1995 apud ABRAHAO, 2004), envolve passado, presente e futuro, abordando enfoque crítico reflexivo, intencional, formativo, continuado e compreensivo.

Assim, o caminho investigativo baseou-se no protagonismo dos narradores, e também como pesquisadoras fundamentadas em (ABRAHÃO, 2004; MARINAS, 2007, 2014; OLIVEIRA; MIORANDO, 2020; JOSSO, 2020). Recolhe-se dados de fatos reais da intervenção do ensino híbrido vivenciada durante a trajetória das disciplinas de Psicologia da Educação I, II, III, IV.

Concordamos com Abrahão (2006) quando afirma que pesquisar partindo das narrativas (auto) biográficas devem mobilizar a empatia, o respeito, a ética e o cuidado que devemos ter com as pessoas, os sujeitos e/ou personagens, pois:

[...] consciente de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...]. (ABRAHÃO, 2006, p.151).

Percebemos que as memórias, as lembranças, os tempos e os espaços são narrativas que vão sendo ressignificados como lentes que ampliam as cenas e os cenários, propiciando inúmeras [res] significações, muitas vezes mobilizando no baú da memória, os desejos frustrados, as necessidades insatisfeitas, as cenas fragmentadas, ainda que num estado de sincretismo, de opacidade, da incompletude que possibilita a busca, o movimento e a utopia de realizarmos os sonhos, os desejos numa busca contínua, porém sempre inacabada, buscando entendimento, superação, resiliência e inovações mobilizadas pelas metodologias ativas.

A complexidade e abrangência da pesquisa (auto) biográfica implica numa perspectiva epistemológica que inclui autobiografias, biografias, narrativas, história oral, diários entre outros, trabalhando e significando o seu tríplice aspecto: "como fenômeno no ato de narrar-se, como método de investigação e, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores (ABRAHÃO, 2006, p.191).

Marie-Christine Josso (2010) no prefácio do livro que Abrahão publicou valorizando a importância das histórias de vida, como material de pesquisa significativo, nas ciências humanas em todos os continentes, nos simpósios, nos colóquios ou encontros científicos, no campo da educação, referente à formação de professores, incluindo: a sensibilidade para a história do aprendente e de sua relação com o saber; do enriquecimento teórico do paradigma singular/plural; do conhecimento construído durante as formações continuadas. Cita as obras de Edgar Morin, publicadas sob o título geral de "O Método", referindo que proporcionam uma luz nova sobre a complexidade das dinâmicas biopsicossocioculturais, mediante uma síntese interconexões entre os saberes, aproximando-se da totalidade dos campos científicos, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

A AUTONOMIA PARA APRENDER

Durante os quatro semestres os quais tive contato com as disciplinas de Psicologia da Educação I, II, III, IV, no curso de Educação Especial a distância pela UFSM, com início no ano de 2005 até 2009, houve a possibilidade de experimentar uma nova abordagem metodológica híbrida, a qual exige uma nova atitude dos professores e dos alunos.

Nessa concepção, o docente passa a trabalhar em um novo patamar, fazendo uma curadoria que o permita mediar as informações e, ao final do processo, transformá-las em conhecimento (GONÇALVES e SILVA, 2018).

De acordo com Horn e Staker (2015), o ensino híbrido deve apresentar algumas características como:

1. Ensino on-line: organizado sob a ótica da utilização de plataformas digitais, permitindo o controle do acadêmico sobre o seu percurso de ensino e aprendizagem (autonomia, sistematização dos tempos de estudo).

2. Estudo em local físico supervisionado: o acadêmico irá estudar sob o olhar de um docente ou supervisor.

3. Aprendizagem integrada: com a simultaneidade do ensino online e presencial, onde as estratégias se complementam para favorecer uma experiência de aprendizagem interligada.

Sendo assim, as disciplinas estavam atreladas a uma proposta metodológica que para a época quebrava com a centralidade da figura do professor, num primeiro momento foram entregues os livros da disciplina.

Assim deveríamos a cada semana fazer tarefas como resenhas, chats síncronos e enviar através do E-proinfo (Ambiente Colaborativo de Aprendizagem) as atividades realizadas, a cada final de semestre participar de uma aula presencial para sistematizar os conhecimentos.

Por ser à distância tudo parecia ser mais difícil, realmente não ter um professor presencial para acompanhar o nosso desenvolvimento foi complicado. No entanto, a coordenadora do polo conjuntamente com a docente da disciplina, e tutoras on-line e presenciais, organizavam reuniões de estudo em grupo semanais, nas quais os alunos mais adiantados que possuíam maior experiência acadêmica, assim como no uso de tecnologias, auxiliavam propiciando mediações socioculturais e científicas, contribuindo para o desenvolvimento potencial de toda a turma.

As mudanças em relação a autonomia no ato de aprender deram-se a partir dos desafios de cada experiência realizada nas atividades propostas, sendo que a personalização do ensino

híbrido propicia nos estudantes a motivação e a responsabilidade por seu processo de aprendizagem, além de promover situações de colaborativas, enriquecendo e ampliando o processamento de informações e o campo de conhecimento.

Sendo assim criou-se uma ambiência universitária do Ensino, Pesquisa e Extensão na cidade do interior, sendo que não existia esta referência de pertencimento do espaço material de produção de conhecimento.

Entendendo a educação a distância como:

[...] uma modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1).

Corroboramos com a ideia de que a Educação à Distância através das tecnologias de informação e comunicação, vem mobilizando as metodologias ativas de aprendizagem, especificamente pelo ensino híbrido, produzindo uma mudança que se estabelece na relação professor-aluno, isto é, o professor deixa de ser o centro nesse processo, despertando a autonomia na construção e apropriação dos conhecimentos feitos pelo aluno, como protagonista principal da sua formação pessoal e profissional.

O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HÍBRIDA NO ENSINO EAD DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após o relato da aluna e dos seus contextos experienciais na/

da formação inicial, nas disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV, analisamos o processo (auto) biográfica e a metodologia de análise interpretativa inspirada na compreensão cênica a partir das pesquisas de Marinas (2004) (2007) (2014) e Abrahão (2004), buscamos o entendimento adotado na construção autobiográfica, com o seu sentido para o presente, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria interpretação como a relação de “olhar atento e escuta sensível” e interação em reciprocidade como condição para reflexão auto e hetero avaliativa.

Focamos em recortar a metodologia ativa vivenciada através das mediações socioculturais durante a trajetória vivida ampliando olhar atento ao ensino híbrido.

Corroboramos com o constructo de Maria Helena Abrahão (2004) nas quais o pesquisador necessita de abertura, flexibilidade, humildade, na busca dos achados na conjugação da “palavra dada e escuta atenta” (SANTA MARINA; MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; 2014) que envolve narrador/ouvinte, gerando a história de suas trajetórias de vida e profissão, no traçado (auto) biográfico, contando com as suas memórias e [res] significações, especialmente da metodologia ativa.

Retomamos aqui as **dimensões conceituais** por nós estudadas: autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, pois acreditamos que a metodologia ativa está presente nos autores elegidos, compreendendo a autobiografia como o processo construtivo de narrativas em que se desvelam as trajetórias e processos formativos na/da docência e discência, no curso de Educação Especial, na modalidade a distância da UFSM/UAB. A formação de professores pode ser analisada pelo olhar do sujeito/personagem sobre si, a vida e profissão, as [res]

significações e as experiências significativas para o seu desenvolvimento pessoal/profissional, focando nas metodologias ativas.

Com esta intenção, essas dimensões foram mobilizadas nas personagens da nossa pesquisa, uma discente e uma docente, para que motivassem as suas reflexões, envolvendo a sua trajetória e processos formativos na formação inicial dos professores em Educação Especial na modalidade à distância, com expectativas de que surgissem as suas experiências inter/transdisciplinares a partir das observações das aulas presenciais, dos chats síncronos, dos trabalhos em grupos, leituras e projetos desenvolvidos nas disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV, focando na metodologia ativa.

Percebemos que o processo de construção, do qual o pesquisador participa, interagindo e oportunizando que os sujeitos/personagens, ao fazer sua narrativa, reconstrua a sua história, atribuindo-lhe novos significados e sentidos. Mobiliza uma reflexão, um retorno ao percurso anterior, solidificando algumas ações, atividades, acontecimentos da vida, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais, afetando sua história; o contexto presente, em que projeta as redes de relações construídas no presente e no passado, vislumbrando o futuro, uma utopia em que estamos imbricadas desde 2005, quando assumimos como professora de Psicologia de Educação I, II, III e IV, no projeto piloto da modalidade à distância da Universidade Federal de Santa Maria.

Citando Imbernón (2009) sobre a tendência para intervenção pedagógica através de metodologias ativas na formação de professores:

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados

com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir, e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros. (IMBERNÓN, 2009, p.74).

Concordamos com o autor de que o desenvolvimento implica o “eu” pessoal e coletivo inclusive despertando uma consciência crítica o que vem somar com as ideias de Josso, de que o sujeito em desenvolvimento é um sujeito singular- plural. Fruto de pesquisas nas quais a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são compreendidas a partir do pensamento complexo, proposto por Edgar Morin “o sentimento da complexidade humana; liga e articula o que foi separado, ventilado e compartimentado por e nas disciplinas” (2012, p. 288). Entendemos a complexidade tentando conhecer o humano situado no universo e não separado dele: e de quantos universos é o humano constituído em sua diversidade? O conhecimento orientado pelo pensamento complexo contextualiza o seu objeto, para ser pertinente (MORIN, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando a trajetória vivenciada percebemos que essa formação contemplou a complexidade, abrangendo a “inteireza do ser”, ampliando os horizontes, fortalecendo os processos autoformativos e heteroformativo de professores, na modalidade a distância produzindo-se como construtores da realidade, responsáveis pelo discurso proferido e pela narrativa construída focando no ensino híbrido pois os alunos foram protagonistas do processo formativo, autônomos, críticos, colaborativos. Devemos destacar a importância da coordenadora do polo, de ter propiciado grupos de

estudos semanais nas quais os alunos que tinham mais facilidade de compreensão e domínio da tecnologia ajudavam os alunos que tinham mais fragilidade, dificuldades, e limitações. Assim vivenciamos a teoria de Vygotsky nas quais os alunos mais adiantados participavam como ajuda “externa”, contribuindo para o salto de desenvolvimento potencial de todos. Devemos destacar que 99% da turma colaram grau no tempo regular, ou seja em quatro anos, o que podemos afirmar que as metodologias ativas e o ensino híbrido contribuíram para a formação pessoal e profissional de excelência científica, ética, afetiva, humanística, interdisciplinar e transdisciplinar criando um clima de pertencimento.

Reconhecemos que o trabalho da equipe interdisciplinar e transdisciplinar da UFSM e do polo de Santana do Livramento foi mobilizado pelo engajamento coletivo na inovação que surgiu da aderência a expansão do ensino superior, fora da sede contribuindo com o processo inclusivo de todos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO (Org.) **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 201-224, 2004a.

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201 -224, 2004c.

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e Histórias de Vida: Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001 (2. ed, 2004).

_____. **Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação**

e de educadores no Rio Grande do Sul. Revista do Centro de Educação/ UFSM, v. 30, n. 02, pp. 139-156, 2005.

_____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, M. H.; SOUZA, E. C. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 149-170, 2006a.

_____. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. In SOUZA, E. C.(org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.189-203, 2006b.

_____. **O método autobiográfico como produtor de sentido: a invenção de si. Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, Colômbia, v. 2, n. 54, pp. 13-28, jul./dez., 2009.

_____. **(Auto) biografia e formação humana** (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

BRASIL. **Decreto N° 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. **Sala de Aula Compartilhada na Licenciatura em Matemática: Relato de Prática**. In: BACICH, Lilian; MORAN José (orgs.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem Teórico Prática. São Paulo: Penso, 2018.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009._____. Qualidade do Ensino e Formação do Professorado uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M.C.A. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In. PERES, L.M.V.; EGGERT, E; KUREK, D.L (orgs). **Essas coisas do**

imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas [auto] formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, pp. 118-147, 2009.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX. N. 3 (63), p. 413 – 438, set/dez.2007.

_____. M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. M.C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010b.

MARINAS, José-Miguel. **La razón biográfica: Ética y política de la identidad.** Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2004.

_____. **La escucha en la historia oral:** palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). **Caminhos Pedagógicos para a Inclusão.** São Paulo: Mennon, 2001.

MARQUEZAN, L. I. **Trajetórias e Processos Formativos na/da Docência:** memórias e [res] significações. 2015. 321 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996b.

_____. **La cabeza bien puesta:** repensar la reforma. reformar el pensamiento. Buenos Airs: Nueva Visión, 1999a.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN, 1999b.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, repensar o pensamento. 6

ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2003a.

_____. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003c.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método 2: a vida da vida.** Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **O método 6: ética.** Porto Alegre: Sulina, 2011c.

_____. **O método 3: c conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2012a.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2012c.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; MIORANDO, Tania Micheline. **Encontros Potentes Produzidos pela Investigação com Histórias de Vidas.** in: CUNHA, Jorge Luiz da. (org). Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016, pp. 345-359.

PORTO, T. M.E. (org). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** Araraquara: JM Editora, 2003.

RODRIGUES, Cláudia Flores; ILHA, Taise Freitas; FREITAS, Ariane Santellano. **Considerações Sobre Afeto e Neurociência para Ensinar e Aprender no EAD.** In: SILUK, Ana Cláudia; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org.). Educação a Distância: Trajetórias de Professores Formadores para o Atendimento Educacional Especializado. Santa Maria: UFSM, 2015.

SILVA, Carine Nascimento da; VIEIRA, Camila Kuhn; PERANZONI, Vaneza Cauduro (org.). **Desenvolvimento Humano: Reflexões Contemporâneas e Interdisciplinares.** Cruz Alta: Ilustrações, 2020.

SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. M. (Orgs). **Escrita de si, resistência e empoderamento.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2014f.

VALENTE, José Armando. **A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do**

Ensino Personalizado: Uma Experiência com a Graduação em Midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN José (orgs.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem Teórico Prática. São Paulo: Penso, 2018.

16

Metodologias ativas aplicadas aos estudos de um grupo de pesquisa:

tecendo relações entre teoria e prática

Ângela Neves Picada

Angélica Regina Schmengler

Mariane Carloto da Silva

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem e as diferentes possibilidades de oportunizar o contato com o conhecimento aos educandos é uma realidade constante. No momento atual, em que foi preciso repensar a educação diante de um cenário pandêmico, talvez, essa problematização se tornou ainda mais relevante e desafiadora, com um olhar atento para a inclusão.

Os profissionais da educação foram em busca de ferramentas e estratégias para manter o vínculo educacional e, sobretudo, tiveram que traçar, em seus planos pedagógicos, objetivos de aprendizagem que acreditavam ser significativos e de acordo com a realidade de cada aluno. Nesse contexto, recorreram a recursos dinâmicos, com a ajuda das tecnologias, e pautando-se na perspectiva de que seria importante considerar as vivências, não apenas dos estudantes, mas das famílias, além das características individuais de cada educando.

Talvez, no intuito de encontrar soluções para reinventar suas práticas, os professores desenvolveram propostas que já estavam sendo praticadas, mas que não eram discutidas pelos seus pares. Aqui, está se fazendo referência às metodologias ativas educacionais.

Essa e outras abordagens vêm sendo problematizadas em um Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, cujo trabalho envolve a leitura e o compartilhamento dos principais tópicos do livro "Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática" (BACICH; MORAN, 2018). Considera-se que a oportunidade de trocas entre o grupo contribui como potencializador, não apenas para o contato com o conhecimento sobre o assunto, mas para as práticas educacionais dos seus integrantes. Essa afirmativa é referenciada por Freire (1996) que traz a significância da

pesquisa no ato de ensinar.

Sobre a organização do referido grupo, ao longo da sua criação até o presente ano houve a participação de acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membros externos, cuja formação inicial varia entre a educação e a saúde (Pedagogia, Educação Especial, Educação Física, Letras Português, Fisioterapia, Enfermagem, Psicologia, Nutrição). Essa diversidade enriquece, ainda mais, os diálogos, de modo que os saberes de um se complementam aos conhecimentos do outro, seja em relação às vivências profissionais e pessoais, como também aos suportes teóricos. A abordagem trabalhada é dinâmica, tendo, dentre os assuntos com enfoque de estudo, a Educação Inclusiva.

Ainda, a escrita é fortalecida pelo fato de o próprio grupo ter se reestruturado, a partir da impossibilidade dos encontros presenciais, e buscado, na proposta da metodologia ativa, a possibilidade de continuar suas atividades, ainda que à distância. Com isso, os seus integrantes se adaptaram à realidade e, por meio do recurso do Google Meet, os encontros estão acontecendo quinzenalmente. Ainda, é promovido o fichamento de cada capítulo do livro, que fica sob a responsabilidade de um grupo, o qual varia a cada encontro. Esse processo é realizado no Google Drive, possibilitando que sejam compartilhadas as alterações com todos os envolvidos. Nesse registro, é escrita as partes consideradas mais relevantes da obra, em formato de citação, sendo acrescida do número da página, a fim de possibilitar consulta posterior do que foi trabalhado.

Além desse registro, é realizada a apresentação sobre o que trazem os autores do capítulo, sendo discutido, entre os participantes, o Feedback do que pode ser utilizado. Com esse contexto de ações do referido grupo, questiona-se de que forma os estudos sobre

Metodologias Ativas impactam para os saberes e as práticas docentes dos integrantes do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação?

Diante do exposto, esse artigo tem por objetivo verificar de que forma os estudos sobre Metodologias Ativas impactam para os saberes e as práticas docentes dos integrantes do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação.

1 O GRUPO DE PESQUISA COMO MOBILIZADOR DE PRÁTICAS DIFERENCIADAS: um viés interdisciplinar

O contato com grupos de pesquisa contribuem de maneira expressiva aos conhecimentos dos profissionais em formação (inicial e continuada), pois permite a percepção mais detalhada da prática com a pesquisa. Alguns profissionais em atuação sentem falta dessa experiência como pesquisadores, e aspiram pela oportunidade de retornar ao contexto do ensino superior. Considerando a relevância desse contato, foi criado, no ano de 2014, o referido Grupo de Pesquisa, o qual possui certificação pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Este foi estruturado por docentes da área da educação, numa perspectiva interdisciplinar, contemplando estudos de ensino, pesquisa e extensão no viés da saúde, educação e inclusão. Para atender às diferentes questões de estudo, envolve duas linhas de pesquisa. Na primeira linha "Educação, inclusão, saúde, cuidado e ética", na qual contribuí com pesquisas sobre os processos educacionais e inclusivos no contexto brasileiro.

No mesmo intuito de deixar demarcada a finalidade da sua proposta, a linha de pesquisa 2 "Práticas, saberes e políticas inclusivas" contribuí com estudos e pesquisas sobre as políticas inclusivas,

acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Especial e Psicopedagogia.

Acredita-se que novos conhecimentos implicam em estudos, leituras, reflexões, pesquisa, e o Grupo de Pesquisa contribui para que a produção de conhecimentos seja divulgado, auxiliando no desenvolvimento profissional e produção de recursos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O delinear metodológico é fundamental para compreender os resultados da pesquisa, afinal, conforme essa escolha, a intencionalidade e a técnica de coleta de dados adotada pode variar. Com isso, esse texto se caracteriza pelo envolvimento com a pesquisa qualitativa, em que os dados estatísticos não são o foco central de busca (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto à sua natureza, é descrita como básica, não havendo o objetivo de ter como resultado um produto, mas discutir sobre o conhecimento em torno do tema (GIL, 2018). Já em relação aos objetivos, é percebida como exploratória-descritiva.

Para a coleta das informações, foi organizado o questionário com questões abertas, por meio do recurso Formulários Google, que foram aplicados com os integrantes do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação. O referido instrumento foi aplicado no segundo semestre do ano de 2020. O total de respondentes foi de 19.

A análise das respostas se efetivou pela análise qualitativa dos dados, considerando os aspectos que se sobressaíram e que atenderam ao objetivo da pesquisa.

Seguindo a ética na pesquisa, os nomes dos sujeitos do estudo foram substituídos por denominações fictícias, as quais

estão relacionados a palavras que contemplam o tema e práticas diferenciadas: Engajamento, Potencial, Dinâmica, Atenção, Participativo, Tecnologia, Motivação, Interesse, Inspiração, Desejo, Prestígio, Criatividade, Atitude, Curiosidade, Desafio, Alegria, Diálogo, Respeito, Comprometimento. Essa pesquisa está vinculada ao projeto educação saúde inclusão 3.ed., tendo sido aprovada pelo comitê de ética da instituição de origem dos pesquisadores.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: discussões pertinentes

As discussões em torno do papel da educação especial e de como promover uma educação mais inclusiva continuam sendo atuais. Essa reflexão se tornou ainda mais presente com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Dentre os dispositivos que tal documento referencia, está a descrição do que se compreende por política de educação inclusiva. Parte do excerto traz que é um “conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2020, p.1) daqueles educandos envolvidos no processo. Para atender a essa orientação, é importante pensar nas individualidades dos estudantes e o que emerge de cada contexto, acrescido da reflexão em torno dos recursos e ações que envolvam todas as singularidades.

Aqui, se compreende quem são o público-alvo apontado pela legislação: Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008; 2011; 2020). Porém, não se pode deixar de pensar naqueles sujeitos que não são mencionados, mas que apresentam alguma necessidade educacional, sejam por

meio de dificuldades, transtornos de aprendizagem ou pelas questões emocionais e familiares que afetam sua aprendizagem.

O que se deseja suscitar é que numa perspectiva de inclusão educacional que respeita, valoriza e atende as demandas de todos os alunos, é salutar o contato com metodologias que dinamizem as trocas entre os estudantes, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral da turma, tendo as Metodologias Ativas como um recurso dinâmico e criativo.

4 AS METODOLOGIAS ATIVAS E O DESEJO DE APRENDER: interlocuções para uma aprendizagem qualitativa

Com as transformações culturais, sociais e tecnológicas que se apresentam, principalmente no cenário escolar, em que os alunos crescem num contexto permeado de informação digital, cada vez mais se fazem necessárias as práticas dinâmicas e diferenciadas. O quadro e o giz, talvez, já não sejam suficientes para atender ao furor de curiosidade dos estudantes, o que mobiliza os profissionais da educação a buscarem outros meios de conquistar o interesse e o desejo pela aprendizagem. Este último é um ingrediente indispensável no processo formativo, pois, para envolver-se com o que lhe está sendo apresentado, o aluno invoca “o desejo de saber e a vontade de conhecer” (MEIRIEU, 1998, p.86).

Quando o planejamento didático reserva espaço para a curiosidade dos alunos e é baseado no entendimento de que, para que o conteúdo programático faça sentido, precisa partir de dúvidas, questionamentos e da necessidade de compreensão desses sujeitos, esse passa a atender aos objetivos de uma educação qualitativa.

Nas bases teóricas das Metodologias Ativas é possível perceber princípios análogos defendidos por Dewey e Freire nas décadas precedentes. Dewey, na defesa de um ideal pedagógico (da Escola Nova) em que a aprendizagem se faz pela ação, o aprender fazendo. O autor primava pela iniciativa, a originalidade e cooperação que promoveriam as potencialidades dos sujeitos na construção de uma ordem social democrática e efetiva (DEWEY, 1980).

Da mesma forma, Dewey (1976) inferiu que as experiências concretas da vida se apresentavam diante de problemas que mobilizam o ato de pensar, possibilitando estágios de reflexão, elaboração de soluções e ações para a resolução. Nesse sentido, Freire incentivava o desenvolvimento de uma Pedagogia problematizadora (FREIRE, 1996), interativa e dialógica em que “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento” (GADOTTI, 2006, p.253) Nesta perspectiva, o conhecimento utilizado seria o da realidade do educando, desenvolvendo em si uma conscientização para a autonomia.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em consonância com os objetivos propostos e a partir do tratamento dos dados coletados por meio dos questionários, apresentam-se na análise as informações que se destacaram, além de gráficos representativos que permitem uma visão quantitativa das respostas. Os dados que seguem problematizam aspectos considerados essenciais ao campo em discussão.

Destaca-se que o Link do questionário foi compartilhado pelo E-mail e pelo WhatsApp do Grupo de Pesquisa. Também foi realizado o

convite para participação na pesquisa em um dos encontros realizados pelo Google Meet. Após a divulgação e pedido de colaboração com o estudo, chegou-se ao número de 19 respondentes.

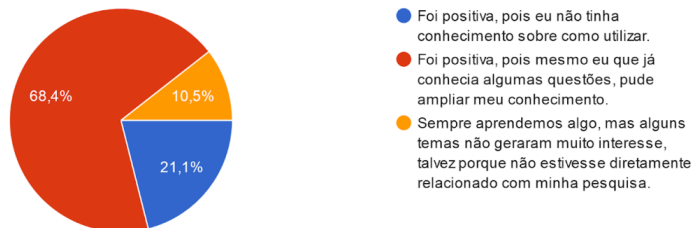
O material foi organizado com sete perguntas de múltipla escolha, sendo que na opção “outro”, os participantes poderiam dissertar sua resposta.

Na primeira pergunta, procurou-se saber como foi a experiência de estudar sobre as Metodologias Ativas. A maioria (68,4%) destacou que foi positiva, sendo que puderam ampliar os saberes que já tinham sobre o assunto. A seguir, é demonstrado o gráfico das respostas.

Gráfico 1: Questão 1: “Como foi a experiência de estudar sobre as Metodologias Ativas?”

1-Como foi a experiência de estudar sobre as Metodologias Ativas?

19 respostas



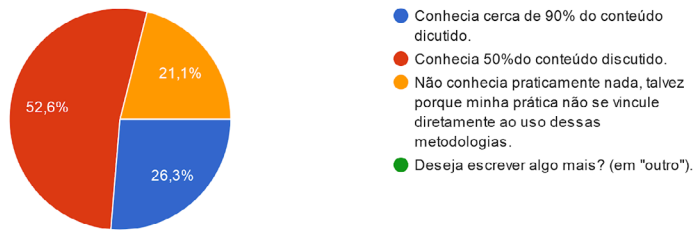
Fonte: Questionário elaborado pelas autoras Formulários Google.

Conforme os posicionamentos se evidencia que as trocas e as discussões são potencializadoras, afinal possibilitam a proximidade com questões novas ou ainda auxiliam a reforçar aqueles saberes prévios. Tal apontamento é corroborado nas respostas para o questionamento sobre o conhecimento que os integrantes tinham antes das leituras no grupo. Do total dos pesquisados, 10 apontaram que apresentavam 50% dos saberes sobre o tema, e 4 expuseram ter

praticamente nenhum conhecimento antes do contato com o livro de Bacich e Moran (2018).

Gráfico 2: Questão II: “O que você conhecia sobre Metodologias Ativas?”

2-O que você conhecia sobre Metodologias Ativas?
19 respostas



Fonte: Questionário elaborado pelas autoras Formulários Google.

A fim de obter maiores informações sobre a atuação dos participantes, indagou-se, na alternativa 3, se haviam trabalhado com as metodologias ativas em sua prática profissional. Das resposta obtidas, 7 colocaram que não, e os demais complementam suas respostas com algumas das experiências de atuação, como sala de aula invertida e laboratórios rotacionais (POTENCIAL), ensino híbrido e jogos pedagógicos (CURIOSIDADE), Cultura Maker (CRIATIVIDADE). Dentre as demarcações, a participante Comprometimento relata o envolvimento com o Enriquecimento Curricular:

Destaco dois momentos, dentre outros, em que atuei na perspectiva das Metodologias Ativas. Ambos, no contexto do Enriquecimento Curricular para toda a escola e na forma de Ensino Colaborativo. A partir dessas práticas, os alunos foram autores de um e-book que transformou-se em livro e de um documentário (COMPROMETIMENTO).

Uma das propostas que se mostrou significativa foi a

apresentada por Dinâmica, afinal pode ser vista como um professora engajada para o protagonismo dos seus alunos.

Utilização da rádio escola como recurso capaz de desenvolver conteúdos e habilidades essenciais no ensino e aprendizagem; a produção audiovisual no ensino fundamental, fomentando a autoria e coautoria dos estudantes (DINÂMICA).

Exemplos como a rádio escola deveriam ser perpetuadas, pois podem envolver diferentes saberes, num movimento que contempla a ideia de que essa “aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 38).

Ainda sobre as práticas, e reconhecendo que o aporte teórico se soma de maneira qualitativa aos saberes docentes, perguntou-se “De que maneira os estudos sobre as Metodologias Ativas impactaram os saberes e as práticas docentes?”. As colocações da maioria apontou que, apesar dos estudos contribuírem com as atividades dos professores, ainda se fazem presentes, com certa persistência, as práticas tradicionais. Acompanhada dessa exposição, com 36, 8% destacou-se que a aproximação com estudos sobre as Metodologias Ativas pode ser percebida como contundente, ao serem consideradas metodologias eficazes para a educação nos dias atuais.

A participante Motivação foi um pouco mais detalhada na sua resposta, afirmando que esse contato com a teoria impacta para ter propriedade no momento de escolher a melhor metodologia, de acordo com o que desejam os alunos.

Os estudos impactaram no conhecimento sobre as diferentes metodologias ativas, a partir daí é possível escolher, junto com os estudantes a melhor metodologia a ser utilizada (MOTIVAÇÃO).

Do mesmo modo, a ideia de Alegria traz uma característica importante, afinal a oportunidade de conhecer e trabalhar com esses tipos de metodologias não se relacionam apenas ao fazer do educador, mas, também, na aprendizagem dos seus educandos: “O uso de metodologias ativas não impacta somente no trabalho docente, mas como nos processos de aprendizagem do público ao qual se beneficia destas práticas [...]” (ALEGRIA).

Percebeu-se uma unanimidade quanto à percepção de que as metodologias ativas estudadas na obra de Bacich e Moran (2018) podem ser adaptadas para a realidade profissional dos respondentes. Logo, as contribuições são significativas em proporcionar espaços de leitura, discussões e trocas em torno de autores que trazem sobre assuntos tão potentes para a educação.

O entendimento de que tais metodologias são estratégias construtivas no ato educativo e de formação pessoal e profissional é considerado pelas docentes responsáveis do referido grupo de pesquisa. Esse reconhecimento esteve marcado nos apontamentos da questão 6, em que se interessou por saber se a forma de organização de estudos do grupo poderia ser considerada numa perspectiva de metodologias ativas. Muitos dos destaques estiveram para o entendimento de que o grupo de pesquisa utilizou-se do ensino híbrido e da sala invertida, trazendo as tecnologias e as leituras prévias para posterior discussão e interação.

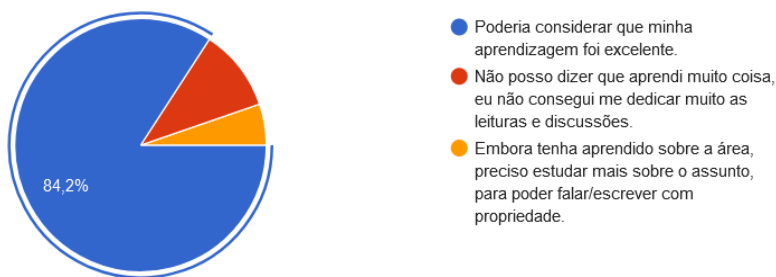
Essas alternativas foram construídas a partir do recurso do Google Meet, que foi aliado em todo o processo. A referida ferramenta digital possibilitou o contato, ainda que virtual, em um momento de distanciamento social, confirmando que “as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede” (MORAN, 2018, p. 53). Reforçando os relatos e tais

contribuições, Motivação expõe que

[...] foram proporcionadas oportunidades de estudos, autonomia para cada estudante ler, fazer fichamento e apresentar da forma como compreendeu a leitura. O foco esteve na aprendizagem, a partir da participação ativa dos integrantes do grupo de pesquisa (MOTIVAÇÃO).

Para verificar como havia sido o processo de construção dos saberes em torno das Metodologias Ativas, o último questionamento foi sobre a aprendizagem ao longo do semestre, após os momentos de leituras e compartilhamentos. Considerando exitosa a proposta do Grupo de Pesquisa, 16 respostas foram positivas e reafirmaram a significância de promover esses espaços de discussões.

Gráfico 3: Questão VII: “Ao fim dos estudos deste semestre, o que você aprendeu sobre as Metodologias Ativas?”



Fonte: Questionário elaborado pelas autoras Formulários Google

As respostas a esse questionamento vêm ao encontro do que se observou durante todo o processo de leituras e estudos sobre metodologias ativas, ou seja, a importância de oferecer espaços para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam atores e autores de suas aprendizagens. Tal reflexão encontra respaldo no pensamento de Moran (2015) que considera as metodologias

ativas como pontos de partida para processos mais avançados “de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015 p. 18).

Ratifica-se, dessa forma, a relação importante das metodologias ativas com a interdisciplinaridade característica do grupo de pesquisa objeto deste estudo, permitindo a construção de raciocínios argumentativos mais enriquecedores em razão da multiplicidade de experiências e conhecimentos compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre práticas e situações de aprendizagem que envolvam o alunado é desafiador e, ao mesmo tempo, mobilizador para os profissionais que acreditam numa formação protagonista. Essa busca por um ensino-aprendizagem dinâmico e potente se beneficia com as metodologias que consideram importantes as bagagens e experiências dos estudantes, assim como o seu interesse em aprender.

Esse pensamento foi compartilhado ao longo dos estudos de um grupo de pesquisa em educação da UFSM. Para apreciar as discussões promovidas em torno do tema, o trabalho teve a intencionalidade de verificar de que forma os estudos sobre Metodologias Ativas impactam para os saberes e as práticas docentes dos integrantes do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação.

Constatou-se que espaços de pesquisas que perpetuam grupos de estudos assumem valor considerável na formação, seja essa inicial ou continuada, de profissionais de diferentes áreas. Quando o foco é a educação, as práticas docentes são beneficiadas por esses tipos de discussões, pois os professores se embasam naquelas que são construtivas e adaptam para a realidade do seu contexto educativo.

Durante os expostos ficou evidenciado que a obra escolhida para leitura e estudo impactou de forma positiva, acrescentando, de alguma maneira, para os conhecimentos dos participantes, até mesmo de quem já havia tido o contato anterior com o assunto das Metodologias Ativas. Isso demonstra a necessidade de escrever sobre momentos como os que foram vivenciados pelo referido grupo de pesquisa.

Dessa forma, ratifica-se que as considerações não finalizam a discussão, entretanto, têm o intuito de suscitar outras pesquisas na área e sugerir o compartilhamento de experiências como as que foram relatadas.

REFERÊNCIAS

BACICHI, L.; MORAN, M. (Orgs.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Experiência e natureza: Lógica: a teoria da investigação: A arte como se experiencia: Vida e educação: Teoria da vida moral**; São Paulo: Abril Cultura, 1980. (Os pensadores)

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

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG:Foca Foto- PROEX?UEPG,2015.

MORAN, J. Metodologias ativas: uma aprendizagem profunda. In: BACICHI, L.; MORAN, M. (Orgs.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

17

**Atuação dos
tradutores intérpretes
e a integração das
metodologias ativas no
ensino superior**

Joelaini Martins dos Reis Brasil

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

Nos contextos educativos, especialmente no âmbito do Ensino Superior os alunos surdos apresentam dificuldade para acompanhar os conteúdos das aulas e geralmente, esse problema ocorre por uma questão de comunicação, pois a maioria faz uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar e apresentam dificuldade com a Língua Portuguesa.

Concomitante ao processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias avançam possibilitando melhores formas de comunicação, porém, para que haja efetividade no meio comunicativo é necessário integrar as metodologias ativas nas práticas do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS, que se empregadas de forma interdisciplinar podem garantir o engajamento do aluno, pelo fato do conhecimento ser problematizado à sua realidade.

Neste cenário, a Educação a Distância ganhou destaque na década de 90, influenciando os espaços educacionais e a sociedade, constituindo-se como uma modalidade de ensino que pode contribuir para o processo de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência.

No Brasil, em 2008, foi ratificado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a valorização da atuação conjunta entre a sociedade civil e governo, a fim de proporcionar maior respeito aos Direitos Humanos e criar possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas possibilidades, as tecnologias foram elencadas como um recurso que favorece a inclusão e a acessibilidade dos alunos, reconfigurando as suas relações com professores e TILS (BRAGA; ARAÚJO, 2015).

O conceito de inclusão está incluído nas políticas públicas e pode ser compreendido como um processo no qual os sistemas sociais comuns tornam-se adequados para a diversidade humana, com a participação dos próprios sujeitos na elaboração e execução dessas adequações. Nesse sentido, a inclusão social é um processo que tem por objetivo favorecer os cidadãos a terem condições necessárias para sobreviver, como por exemplo: acesso à educação, saúde, lazer, trabalho, habitação.

As políticas públicas expressam os objetivos de um país, e por meio da gestão administrativa, possibilitam o desenvolvimento de condições sociais à população. Entende-se que a elaboração das mesmas deve contemplar, dentre outras coisas, a superação das barreiras de acessibilidade, com vistas à inclusão social dos cidadãos, minimizando a desigualdade no país.

Nessa direção, as políticas públicas ainda se encontram distante da realidade das pessoas com deficiência e nas três esferas de governo, há tentativa de avanço no tema, mas são incipientes, pois não há no Brasil uma política pública efetivamente voltada para as dificuldades da vida diária. De acordo com Brasil (2000), o conceito de acessibilidade é descrito na Lei nº 10.098/2000 como uma possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, sistemas e meios de comunicação.

Trazendo para a realidade social, as barreiras de acessibilidade além da infraestrutura física, abrange a comunicação, o ensino, o trabalho, o lazer, entre outros. Assim, a acessibilidade transcende a questão conceitual, incorpora as ações objetivas para o desenvolvimento social de um país e na era da cultura da convergência digital (JENKINS, 2009), as tecnologias podem auxiliar na acessibilidade

da comunicação, na aprendizagem dos estudantes e na atuação dos tradutores intérpretes.

Compreende-se que a metodologia ativa é um processo que coloca o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Assim sendo, essa abordagem metodológica foca no processo de ensino e aprendizado na busca da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos por meio de estratégias. Então, para Masseto (2000, p. 88): “estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições, ou seja, são os meios utilizados para facilitar a aprendizagem dos estudantes” enquanto a técnica, além dos meios, inclui os recursos “materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos”.

Sendo assim, este trabalho teve por objetivo analisar a percepção dos TILS a respeito da integração das metodologias ativas no âmbito do Ensino Superior.

MÉTODO

Esse trabalho foi elaborado a partir de uma revisão da literatura realizada com base em documentos legais acerca da profissionalização do TILS, pesquisas e artigos acadêmicos voltados ao Ensino Superior e obras clássicas sobre Metodologias Ativas. Os termos em destaque foram considerados palavras-chave que orientaram a tessitura do estudo.

Os materiais que embasaram o referencial teórico buscaram esclarecer aspectos históricos do movimento da profissionalização do TILS e analisar a relação dos referidos profissionais com a integração das metodologias ativas no âmbito do Ensino Superior.

DISCUSSÃO

Ao fazer um recorte histórico do movimento da profissionalização do TILS, até meados de 2006 essa profissão era desconhecida e a formação profissional ocorria fora do âmbito acadêmico através de cursos ofertados por instituições, igrejas ou associações de surdos.

No contexto atual, a partir do advento da inclusão e da Lei de Libras 10.436/2002 (BRASIL, 2002) é comum ter estes profissionais em espaços públicos ou privados, principalmente de cunho educacional, tendo em vista que o aluno surdo que utiliza a Libras possui direito ao TILS desde a fase escolar inicial até a Educação Superior.

O tradutor intérprete de sinais ganha protagonismo no cenário das políticas educacionais, cuja função é oportunizar a acessibilidade linguística aos surdos no processo inclusivo. No entanto, apesar dos avanços obtidos no aspecto legal, sobretudo a partir da oficialização da Libras em 2002, as lacunas referentes à educação bilíngue para surdos em relação a efetividade da atuação desse profissional em contextos acadêmicos necessita de valorização.

O TILS tem a função de mediar na comunicação entre as pessoas ouvintes e com deficiência auditiva, ou entre surdos, através da Língua Brasileira de Sinais e o próprio idioma Português. Pode atuar em instituições educacionais promovendo o acesso dessas pessoas ao ensino e aos conteúdos curriculares e outros espaços públicos contribuindo na qualidade de atendimento das pessoas que necessitam.

Esses intérpretes surgiram em função da necessidade da comunidade surda de ter um profissional capacitado para auxiliar no processo de comunicação com pessoas ouvintes. No princípio, a atuação era informal, pois pais ou membros das famílias das pessoas

surdas faziam essa função. Sobretudo, para que isso fosse legalizado foi necessário que a Libras fosse oficializada.

Somente no ano de 2007 que a formação passou a ser em nível superior, com a abertura do curso a distância em Letras-Libras – Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) que vigorou ao primeiro dia do mês de setembro, regulamentou a profissão e determinou a formação desse profissional. A função principal de um intérprete é como o próprio termo especifica: é de interpretar a Libras para outro idioma ou vice-versa; é necessário que ele domine a Libras e a língua falada do país, necessitando apresentar qualificação para realizar o trabalho. Além disso, é preciso dominar os processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação, bem como ter a formação específica na área de sua atuação.

Em primeiro de setembro do ano de 2010, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) regulamentou a profissão do TILS. Na prática cotidiana, o intérprete consiste no mediador entre os surdos e os ouvintes, em prol da comunicação efetiva entre ambas as partes. Nessa direção, se o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) fosse cumprido, a presença deste profissional precisaria estar em órgãos públicos, hospitais e escolas.

Durante a trajetória profissional, o intérprete encontra desafios na profissão, principalmente quando o aluno desconhece a Libras; outro fator é a inexistência de múltiplas possibilidades para o seu exercício profissional, pois lida com a baixa remuneração e difícil acesso a cursos de formação na área. Esse conjunto de desafios resulta na falta de profissionais ou na desistência profissional, principalmente daqueles que interpretam em disciplinas que ainda não possuem sinais específicos.

Há casos de coexistência do professor e intérprete em sala de aula, o que pode acarretar confusões de papéis, pois geralmente o professor acredita que é a função e responsabilidade do intérprete o aluno surdo, inclusive pelas notas. Ao interpretar a Língua Portuguesa, o TILS precisa solicitar ao professor o material com antecedência para melhor desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, para que evitar questionamentos de terminologias específicas que concedam tempo dos colegas e professores, é necessária uma interação entre professor e TILS.

No ano de 2015, aos 6 dias de julho foi instituída a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015). No Capítulo IV intitulado “Do direito à educação”, no artigo 28, parágrafo segundo está explicitado que na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras é necessário observar dois aspectos que estão expostos em dois incisos.

No primeiro inciso consta que os profissionais tradutores e intérpretes de Libras que atuam na Educação Básica, devem, minimamente, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras.

No segundo inciso, os tradutores e intérpretes da Libras, quando receberem a incumbência de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem ter formação superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Infelizmente, muitas pessoas destorcem a função do intérprete, confundindo com um professor e desconhecem que a categoria profissional possui código de ética, respaldo, associações de pessoas surdas, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos,

Federação Mundial dos Surdos, etc.

No ano de 2017, foi elaborado o projeto de Lei nº 9.382 que dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor (BRASIL, 2017), guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, na qual está explicitado que a profissão do tradutor e intérprete de Libras nos termos em que está explicitada, causa desvalorização, bem como insegurança na atuação do profissional, segundo a justificativa (BRASIL, 2017).

A jornada de trabalho será de 6 horas diárias ou de 30 horas semanais e o trabalho de tradução e interpretação superior a uma hora de duração deverá ser realizado através de revezamento, com dois profissionais, no mínimo. A este profissional, cabe interpretar em Libras as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições educativas nos níveis fundamental, médio e superior, bem como viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, entre outras atribuições.

De acordo com o projeto, o exercício dessas profissões será provado para: bacharéis em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa; bacharéis em outras áreas que, na data de publicação da lei, tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa; bacharéis em outras áreas que possuam diplomas de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, e tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa; profissionais habilitados conforme a legislação anterior; profissionais que comprovarem atuação de 5 anos; e portadores de certificado de exame de proficiência em Tradução e

Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

O projeto tramitou em regime de prioridade e foi analisado pelas comissões de Trabalho, de Administração e Serviço Público; e Constituição e Justiça e de Cidadania.

Aos 24 dias de abril de 2019 os profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras e outras entidades, realizaram uma grande mobilização nacional para aprovação em regime de urgência do projeto de Lei nº 9.382/2017 (BRASIL, 2017). Com a assinatura de mais de 250 deputados, eles garantiram a aprovação da urgência na apreciação do Projeto.

O projeto de lei nº 9.382/2017, de autoria da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD) já passou por algumas comissões na Câmara e as Comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD) e de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) lutam para debater a relevância da aprovação do referido Projeto.

Em setembro do ano de 2019, a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados aprovou a proposta que exige formação em nível superior obrigatória para o exercício de tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras.

O texto recebeu aprovação em forma de um substitutivo da deputada Professora Marcivânia do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) da Prefeitura de Santana (AP) ao projeto de Lei nº 9.382/17. Contrariamente ao projeto, que revoga a lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), a deputada optou pela alteração da norma para exigir formação em nível superior específica para a profissão, segundo a Agência Câmara de Notícias (2019).

Segundo Marcivânia, não é preciso revogar a lei existente e sim fazer algumas alterações pontuais, pois a mesma possui uma

importância histórica para o reconhecimento das atividades dos intérpretes. De acordo com Brasil (2010), o exercício da profissão dos intérpretes é privado às pessoas que tenham a seguinte formação mínima:

- bacharelado em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa,
- bacharelado em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa,
- cursos superiores em outras áreas e diplomas de extensão, formação continuada ou especialização com o mínimo de 360 horas, além de aprovação em exame de proficiência.

O texto aprovado mantém o exercício da profissão de quem não tem formação superior, mas foi habilitado nos termos da legislação vigente e possui diplomas de cursos de extensão ou formação continuada na área. A deputada mencionou que a boa formação profissional é de suma importância para garantir a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e para a efetiva participação como cidadãos na sociedade.

Ainda, no texto que recebeu aprovação, também determina jornada de seis horas diárias ou 30 horas semanais para os referidos profissionais. Nos casos de tradução e interpretação superior a uma hora de duração, é exigido o revezamento de, no mínimo, dois profissionais. Ademais, inclui na legislação a profissão de guia-interpretador, que domina a comunicação utilizada por pessoas com surdocegueira. A proposta está em trâmites legais e foi encaminhada para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania antes de ir à votação no Plenário.

Atuar profissionalmente como TILS na cultura da convergência digital envolve uma transição de paradigmas e não simplesmente mudar porque é a melhor alternativa.

Nessa direção, define-se o significado de cultura da convergência digital: a atuação profissional do TILS necessita ser reconfigurada, proporcionando ao tradutor intérprete maior versatilidade no que se refere ao domínio dos conhecimentos, pois vive-se na cultura da convergência digital, em que Jenkins (2009) define como: as transformações tecnológicas, mercadológicas e socioculturais que ocorrem na sociedade. A convergência não ocorre por meio de aparatos tecnológicos de última geração e sim a partir de ações promovidas pelos sujeitos que estão imersos na cultura digital, desencadeando interações.

Relacionando a proposta da convergência para a integração das metodologias ativas: esta proposta não é por essência tecnológica, e sim, cultural (JENKINS, 2009) que tem como pilares a convergência tecnológica dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva.

No primeiro pilar há os meios de comunicação que desempenham mais de uma utilidade, como por exemplo, o aparelho celular; décadas atrás o celular era utilizado apenas para efetuar ligações e enviar mensagem de texto – hoje, os aparelhos são multifuncionais, possibilitando que os sujeitos estejam em vários espaços/tempos ao mesmo tempo através de ferramentas que permitem o acesso à Internet.

A cultura participativa é o segundo pilar, e consiste na interação que o consumidor tem com as formas de comunicação; traz-se a discussão para os processos de ensino e aprendizagem: os estudantes nesta cultura não serão meros receptores passivos e sim sujeitos

autônomos, criando e compartilhando o seu conhecimento de forma coletiva; e, a inteligência coletiva emerge da colaboração dos sujeitos, tendo em vista a diversidade sociocultural existente.

Então, para esses pilares serem colocados em prática é necessário que o TILS atue como mediador e estabeleça uma rede de apoio junto ao professor, facilitando a mediação do conhecimento para a compreensão do aluno, o qual Masseto (2000) instiga como fazer para que a tecnologia em educação seja integrada, principalmente nos cursos universitários de graduação, possa potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, a mediação pedagógica promove a abertura de um caminho e novas relações com os estudantes.

O TILS que se propõe a adotar uma postura de mediador, na perspectiva das metodologias ativas, precisa ter nove características, apontadas por Masseto (2000). A primeira delas remete ao processo de ensino, que deve estar centrado na aprendizagem do estudante, no qual o TILS deve atuar em colaboração com o professor.

A segunda característica está voltada para a relação professor-estudante. Para o autor:

[...] constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta, ou de ações conjuntas em direção à aprendizagem; de relações de empatia para se colocar no lugar do outro seja nos momentos de incertezas, dúvidas, erros, seja nos momentos de avanço e de sucesso; sempre de confiança no aprendiz (MASSETO, 2000, p. 168).

A próxima particularidade é a corresponsabilidade e parcerias que são consideradas atitudes básicas, o que inclui o planejamento das atividades, a realização e a avaliação. Posteriormente, tem-se o entendimento do aluno que se encontra na educação superior: ele

é um adulto e é preciso estabelecer um clima de mútuo respeito para todos os participantes. A ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem é necessária, pois se deve:

[...] estabelecer uma atmosfera de mútua confiança, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto de métodos e direções curriculares com base no diagnóstico de suas próprias necessidades, encorajá-los a identificar os recursos e estratégias que lhes permitam atingir os objetivos, envolvê-los na avaliação de sua aprendizagem, principalmente através dos usos de métodos de avaliação qualitativa (MASSETO, 2000, p. 168-9).

O domínio profundo de sua área de conhecimento é a próxima atribuição do intérprete mediador. Nessa direção, a construção do conhecimento é tratada como o eixo da articulação da prática educativa e ela não pode ser excluída; a pesquisa deve ser incentivada e ser uma prática desenvolvida pelos estudantes.

A sexta característica é a criatividade, entendida como uma atitude que instigue ao aluno a buscar possibilidades para situações incertas, imprevisíveis, considerando as especificidades de cada um.

O diálogo é outra condição para a mediação e esta categoria está presente junto às metodologias ativas, com outra dimensão de espaço e tempo; as tecnologias possibilitam que os estudantes acessem aos seus professores e intérpretes quando for necessário, não precisando esperar para dialogarem apenas no próximo encontro presencial.

Subjetividade e individualidade são outras dimensões da mediação pedagógica. É necessário compreender que o intérprete é um ser humano e como todas as pessoas, é alguém provido de sentimentos, reações, compromissos, inclusive momentos de indisposição para o diálogo. O estudante também é um indivíduo e,

quando estabelece diálogo em espaços virtuais, o intérprete deve ter conhecimento de quem é este sujeito.

O nono e último elemento é a linguagem que consistem em palavras e expressões. Para Masseto (2000), a comunicação e a expressão são elementos que corroboram para a aprendizagem e quando estes ocorrem à distância, é importante ter conhecimento de que o interlocutor não ouvirá o tom das palavras, reações instantâneas, entre outros aspectos. O intérprete deverá atentar para a expressão e comunicação para que elas potencializem as condições de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, a integração de metodologias ativas em cursos presenciais possibilita a dinamização das aulas, deixando-as mais vivas, atrativas e participativas e cooperando para o processo de ensino e aprendizagem à distância, virtual. É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma metodologia ativa de modo isolado, seja na educação presencial ou virtual, visto que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem necessita ser contemplado em sua totalidade e em cada uma de suas dimensões.

A democratização de acesso à informação exige estratégias que transformem em realidade. Esses novos enfoques que emergem na sociedade são destacados por Lévy (1999) como uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, baseada em três necessidades: a quantidade, a adversidade e a velocidade. A primeira necessidade remete à dimensão do conhecimento e as informações já disponibilizadas; a segunda consiste na possibilidade e a diferença presente nas diferentes fontes de informações; já, a terceira, move estes elementos em um processo de continuidade e auto-organização.

Quando se reflete sobre os contextos formativos iniciais tradicionais, de modo geral, constata-se que as práticas desenvolvidas

não estão em consonância com a realidade das novas dinâmicas da cultura de convergência digital, e não atendem de modo satisfatório as necessidades educativas dos estudantes. Desse modo, faz-se necessário criar possibilidades de reformulação nas formas de ensino e aprendizagem e produção de conhecimento, dinamizando a formação acadêmica e desenvolvendo metodologias compatíveis com os recursos digitais disponíveis.

Essas metodologias ativas estão de acordo com a convergência digital. Diante disso, afirma-se que “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2010, p. 12) que promova inovações¹ no contexto educativo em que atua, enfatizando a educação para a vida, na tentativa de superar os enfoques burocráticos, aproximando-se de uma educação mais dialógica e humano-tecnológica.

Diante disto, cabe ao TILS reinventar sua forma de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, integrando as metodologias ativas em seu planejamento diário e potencializando os conhecimentos de sua área de atuação.

Compreende-se que o desenvolvimento profissional docente necessita ser dinamizado pelas metodologias ativas e pela busca de excelência e fluência tecnológica nos processos formativos, metodologias inovadoras nas dinâmicas formativas dos cursos de Ensino Superior.

¹ De acordo com Francisco Imbernón (2010), a inovação não significa a ruptura total de antigas concepções pedagógicas, mas “[...] requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2010, p. 20). É importante ressaltar que os processos de inovação não ocorrem de “uma hora para outra”, no entanto, adentram-se lentamente no âmbito educativo; não pode ser compreendida como um novo conceito de profissionalização docente que rompe com as inércias e práticas do passado.

Quando os contextos formativos tradicionais são repensados, constata-se que as práticas desenvolvidas não estão em consonância com a realidade das novas dinâmicas das metodologias ativas, e não atendem de modo satisfatório as necessidades educacionais. Conclui-se que é necessário criar possibilidades de reformulação nas práticas desenvolvidas pelos TILS, dinamizando e desenvolvendo metodologias compatíveis com os recursos digitais disponíveis através da interação entre os tradutores intérpretes e professores.

Compreende-se que o TILS possui uma vida digital e que a cultura da convergência perpassa o seu cotidiano. Mais do que em seu dia a dia, acredita-se que a cultura de convergência necessita adentrar os espaços educativos para atingir os estudantes, que possuem uma forma diferente de aprender e necessitam ser atraídos para o processo de construção de conhecimento a partir de metodologias ativas que integrem a linguagem tecnológica sob um viés inovador – como um instrumento sociocultural e recurso didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, as metodologias ativas podem contribuir para o aprendizado dos alunos e na atribuição profissional do TILS, pois têm se destacado refletindo sobre o seu próprio papel no processo de construção do conhecimento, buscando promover mudanças nas práticas desenvolvidas, por muitas vezes, associadas ao modelo tradicional de ensino. Desse modo, o TILS torna-se responsável por sua prática, trajetória e alcance de seus objetivos, deixando de ser um agente passivo e passa a ser um sujeito ativo por meio de escolhas que estimulam a apropriação e produção de conhecimento.

É importante destacar a relevância das metodologias ativas

presentes na prática dos TILS, pois contribuem na disseminação do conhecimento com mais qualidade, inclusão e acessibilidade. Aliás, as tecnologias da informação e da comunicação são adotadas com o objetivo de mediar os processos de ensino e aprendizagem, estimulando a colaboração e a interação entre os participantes de um curso, inclusive habilitando-os para a inserção no âmbito profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei n. 9382, de 2017. **Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683> Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020). Brasília. 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.319 de 01 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,de%20pessoas%20surdas%20do%20Brasil. Acesso em: 16 jul. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a

mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASSETO, M. T. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-65.

18

Metodologias ativas no atípico período da pandemia:

necessidades e possibilidades no
âmago do ensino remoto

Damaris Casarotto

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PANDEMIA

A chegada do ano de 2020 trazia consigo murmúrios vindos do Oriente que, com esparsas notícias, alertavam que um novo vírus de infecção respiratória fizera o salto da vida selvagem para a vida humana (NSIKAN, 2020). Conforme o ano avançava, como um torvelinho que vai abarcando tudo ao seu redor, as manchetes de jornais começaram a ser invadidas por um assunto único, ainda focadas em lugares distantes do Brasil, mostrando impressionantes imagens desertas das populosas cidades chinesas que, abruta e rigorosamente, foram colocadas sob isolamento total (LINDER, 2020). Do mesmo modo abrupto, a palavra quarentena saltou dos livros de História para os jornais diários, e com a avalanche de infecções que avançou para a Europa e tomou o mundo por completo, ela prenunciou a palavra que iria reger o presente ano: pandemia (BBC NEWS BRASIL, 2020).

Ao se mergulhar no ineditismo de vivenciar uma pandemia, provocada pelo vírus SARS-COV-19, situação que, até há poucos meses, soava como pertencente à Era Medieval, devido à histórica Peste Bubônica do século XV ou, no mínimo, extremante distante da vida cotidiana, não houve sequer tempo hábil para se pensar sobre a nova realidade, antes de ela tomar, por completo e sem ensaio, todas as instâncias da vida humana. Não havia na memória das gerações existentes registros de como lidar com o “novo normal”, pois a última pandemia, conhecida como Gripe Espanhola, teve seu lugar há mais de um século (MOTTA, 2020).

Da mesma forma avassaladora que a pandemia se estendeu do Oriente ao Ocidente, deflagrando uma profunda crise no sistema sanitário dos países atingidos, em seu lastro desencadeou-se uma avalanche de mudanças repentinas que, no mesmo ritmo de proporção

do contágio do vírus, impactaram seriamente o mundo do trabalho e, da mesma forma, o universo da educação (MARQUES; ASSIS; GOMIDE, 2020).

As instituições de ensino, tradicionalmente vivazes e aglomeradas, tornaram-se vazias e silenciosas, ao mesmo tempo que o turbilhão do ensino remoto tomou a vida de alunos e professores. A educação, direito inegociável e soberano, precisou ser reinventada para seguir seu curso, tendo sido transferida para os lares, espaços familiares dos envolvidos no processo. A mudança de espaço físico não foi a única característica a ter de ser adaptada, já que foram necessários desdobramentos e adaptações, por parte de professores e educandos, para que o processo de aprender e ensinar prosseguisse cumprindo seus objetivos, apesar das limitações e dificuldades advindas com o isolamento social. (OLIVEIRA, 2020).

O convívio social tomou a forma das telas de dispositivos eletrônicos, as mesmas que passaram a ser o canal de comunicação a permitir que o processo educacional se torne realidade. Primeiramente, a pandemia trouxe o choque da ruptura entre a forma tradicional de se desenvolver o ensino, a forma presencial, sendo até então a única conhecida pela maioria dos estudantes e professores, ao apresentar o ensino remoto emergencial. Ocorreu, assim, uma inovação inesperada, em ritmo galopante, forçada por uma emergência sanitária sobre a qual não havia controle, sendo que todos os esforços dos professores estavam direcionados a aprender a trabalhar nessa nova realidade. (Behar, 2020).

Nesse cenário em ebulição, o aluno foi convocado a se tornar ainda mais protagonista de seu aprendizado, tendo de desenvolver uma postura mais ativa diante da aprendizagem. Assim, a realidade da pandemia também foi convertida em palco para as metodologias

ativas, ancoradas pela necessidade de que o processo de aprendizagem ocorra mesmo em meio a tantas adversidades e incertezas. (ALLAN, 2020)

Em termos históricos, registra-se que a educação seja datada desde os tempos primitivos, quando o processo ocorria por meio da imitação. No decorrer da História, a educação “intencional”, possivelmente, tenha surgido no Oriente, mas em outras civilizações antigas, como a egípcia, a educação, na forma organizada, também já se fazia presente, sendo que a crianças aprendiam a ler aos seis anos e prosseguiam na busca por conhecimentos de cunho mais complexo, como a aprendizagem da Matemática e da Astronomia. Registros históricos também indicam que civilizações milenares, como a dos hindus e hebreus, também possuíam seus modelos de educação intencional, aplicados a jovens aprendizes.

Chegando-se à cidade-estado de Atenas, berço da civilização ocidental, depara-se com a educação professada em espaços abertos, ministrada pelo filósofo Platão. Como o mundo servindo de laboratório, onde se desenvolvia a prática e a teoria de forma simultânea. Nesses espaços livres, o pensador e seus discípulos refletiam, discutiam e experimentavam livremente, estando a instrução obrigatória imposta aos escravos. Em outra cidade-estado relevante na Antiguidade, Esparta, o modelo educacional era cunhado pelos princípios militares, adotando a rigidez característica que formava os guerreiros espartanos. Adotavam-se regras, como a de dispensar aqueles que não correspondiam aos resultados esperados, aliadas à aplicação de castigos, tendo por base a crença de formar a conduta humana por meio do sofrimento e da dor.

Milênios adiante da formação dos modelos educacionais ateniense e espartano, chega-se à educação no Brasil, incipiente

nação sob o domínio de Portugal. Tal como ocorreu em outras nações, o desenvolvimento da educação em solo brasileiro começa pela influência dos missionários jesuítas (1549-1579), atrelado ao poder exercido pela Igreja Católica. Com a ascensão do Iluminismo na Europa, seguindo-se os governos regidos pelo Despotismo Esclarecido. Surgem, nesse período, as primeiras escolas públicas, na época da Reforma Pombalina (1759-1827), registrando a primeira tentativa de organização escolar pelo Império Português na então colônia. Com a posterior expulsão dos jesuítas, o sistema educacional brasileiro sofre um lapso, que perdura por treze anos, no qual deixa de existir um sistema efetivo de ensino. (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

Nessa época, como estratégia para impedir as revoluções que despontavam na França, os reis, como forma de aplacar os anseios populares, adotam alguns princípios iluministas, porém preservam o regime absolutista. Na Prússia, por exemplo, a escola tinha sua estrutura dividida em classes e castas, semelhante ao antigo sistema educacional espartanos. Os governos dos déspotas esclarecidos objetivavam moldar um povo obediente, submisso e preparado para a guerra, fenômeno que era uma constante no período. Deixa-se entrever nos princípios a inspiração militarista que impregna a educação formal prussiana, essa que, ao longo dos séculos, difunde-se pelo mundo ocidental como um modelo exitoso de educação, que viria a ser replicado em outras nações.

A ideia de formação de novos pensadores, ligada à academia de ensino, também remonta à Grécia Antiga, tendo surgido entre os anos de 348 e 383 a. C. Essa vertente de pensamento é derivada das ideias de Platão, almejando que, ao formar os pensadores, por consequência, formaria também os novos políticos. Assim, surge a Academia de Platão, um lugar de reflexão livre, ambientada em jardins. No decorrer do

tempo, surgem mudanças nos modelos educacionais que, por muitas vezes, vão de encontro ao modelo idealizado pelo ilustre pensador. Os novos modelos de educação surgem para atender os interesses, por exemplo, dos investidores industriais, que os financiam no intuito de suprir a formação técnica dos trabalhadores, sobressaindo-se o modelo de educação atual, calcado no “conteúdismo”. (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

No decorrer do século XX, também surgem outras vertentes de pensamento que se dedicam a olhar a educação sobre outro prisma. Aliando educação e democracia, apresenta-se teoria do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), que impregnou o campo educacional com um ar de renovação, pensando a educação a serviço dos ideais democráticos, numa corrente filosófica denominada de Pragmatismo.

A educação estadunidense, nos séculos XIX e XX era orquestrada pela burguesia, estando centrada em técnicas de memorização e transferência de conhecimento. A formulação do pensamento de Dewey promoveu uma revolução no sistema educacional, ao apresentar técnicas pedagógicas que chegaram para modificar a forma educacional existente na época, pois estavam apoiadas no pensamento liberal, que alicerçou o surgimento de uma nova filosofia educacional, conhecida como Escola Nova ou Escola Progressista.

A filosofia deweyana oferecia uma nova opção ao sistema educacional, contrapondo-se ao modelo educacional vigente na época. Vista através dessa nova teoria, a escola seria uma ferramenta de edificação da sociedade, por meio da valorização das qualidades pessoais inerentes a cada indivíduo. Para Dewey, a educação deveria atuar como um fator que promovesse a humanização e a transformação social, defendendo que apenas quando contribuísse para a descoberta

e remediação dos sofrimentos humanos e, assim, melhorar a condição humana, a ciência tornar-se-á moral.

O ideal do pensamento de Dewey fundamenta-se em dois pilares, sendo estes o desenvolver da capacidade de raciocínio e no despertar do espírito crítico discente. Sobressai, nessa filosofia, que o fazer docente esteja orientado na direção da liberdade do aluno, a fim de que esse construa suas próprias certezas, conhecimento e regras morais. Destaca-se que essa mudança de perspectiva não significa a redução da importância do saber do educador ou minimização da importância do currículo. Ao educador, na filosofia deweyana, cabe estar atento ao fato de que as condições existentes modelam o aprendizado do aluno, a par de reconhecer que, diante de situações concretas, as experiências vivenciadas são a força motriz da produção do conhecimento.

A teoria de Dewey ganhou propulsão do último decênio do século XIX ao terceiro decênio do século XX, apresentando uma pedagogia liberal progressista, em contraponto ao ensino tradicional, o qual não prezava pela relação com o cotidiano do aluno e com a realidade social que o circundava. O novo modelo proposto não chegou a representar um cisma, em termos políticos, entre educação e sociedade, mas inovou em termos de metodologia, no modo de trabalhar o conhecimento na esfera educacional.

A educação, na proposta de Dewey, precisa acontecer por meio da suscitação de problemas ou situações que, intencionalmente, resultem em dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. A “problematização” prioriza experiências concretas de motivações práticas e estímulos cognitivos, a fim de instigar escolhas e soluções criativas, resultando em aprendizagem significativa. Esse tipo de aprendizagem pode ser entendido como o que utiliza diversos

processos mentais, como a capacidade de formular hipóteses, comparar, analisar, interpretar e avaliar, aguçando o estudante no sentido de assumir a responsabilidade sobre a própria formação.

Aliada a essas considerações, Dewey defendia que o conhecimento se torna significativo quando é gestado na vivência, já que professores e alunos dispõem de experiências particulares que podem contribuir para o cotidiano do ensino. Essas experiências configuram a parte concreta que, junto aos conteúdos formais, estariam à disposição da aprendizagem. O compartilhamento dessas experiências, por sua vez, conferiria à aprendizagem e à produção de conhecimento o caráter coletivo, pois a vivência e a experimentação tornam a aprendizagem em educativa e delegam ao processo um teor de contínua reconstrução (PEREIRA; MARTINS; ALVES; DELGADO, 2009).

A teoria de Dewey, em solo brasileiro, inspirou o movimento Escola Nova, capitaneado pelo pensador Anísio Teixeira (1900-1971), pioneiro das mudanças que modificaram o cenário da educação brasileira no século XX.

Nascido no alvorecer do século XX, o baiano Anísio Teixeira diplomou-se em Direito em 1922, prosseguindo sua formação na Universidade de Columbia, EUA. Decorre desse período seu contato com a força da democracia e da liberdade de inteligência presentes em terras estadunidenses, o que ampliou seus horizontes acerca das inovações no campo educacional. Na posição de aluno de Dewey, e de posse da filosofia desse pensador, Teixeira concebia a educação como um processo de cultivo, que necessita estar em constante mudança ou reconstrução, o que sempre está a exigir novas descrições, análises e tratamentos.

Em 1932, Anísio Teixeira torna-se signatário do Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova, o qual traçava as diretrizes de um programa que visava à reconstrução educacional brasileira. Inspirado na teoria deweyana, creditava à educação pública a capacidade de ser um instrumento de democratização, considerando-a um direito inalienável ao ser-humano. Devido a isso, também deveria ser pública e comum a todos, atuando na correção das desigualdades sociais decorrentes da posição social e riqueza, o que evidenciaria a relação entre educação e sociedade. (ASSUNÇÃO, 2014).

Lado a lado com essa concepção mais ampla, a educação, segundo os princípios escolanovistas, deveria preparar o cidadão para a moderna sociedade industrial, estando o indivíduo apto a decidir e refletir, de modo que o ensino precise estar centrado em atividades práticas e monitoradas de forma individual. Assim, de acordo com Morais (2019, p.23, apud LOURENÇO FILHO, 1978), o novo modelo de escola brasileiro

deveria ser uma escola que ampliasse as formas de trabalho com os alunos, de forma que eles cooperassem uns com os outros e com o docente e, por meio da interação e da mediação, oferecer oportunidades para que os alunos busquem dominar situações problemáticas que lhe sejam apresentadas e resolvê-las de forma autônoma.

Desse modo, ao se comparar as abordagens delegadas à educação no decorrer dos séculos, percebem-se as mudanças de concepções a que essa área foi submetida, acompanhando e sendo acompanhada pela sociedade a qual pertence. Assim, neste momento de exceção, trazido pela pandemia de COVID-19, surgem outros fatores no pensar a educação e todas as suas exigências e possibilidades, como o fator das metodologias ativas.

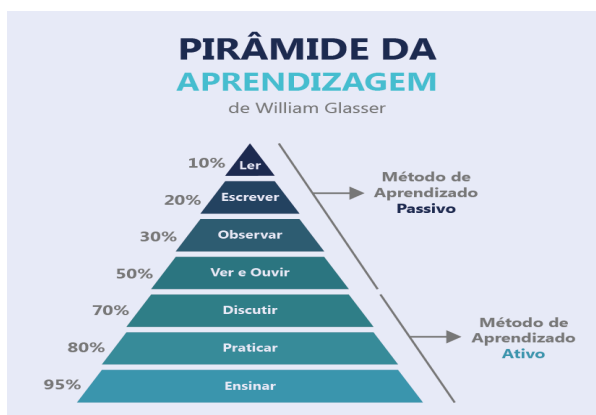
PANDEMIA E METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são aquelas que buscam inverter a ordem do ensino tradicional, no qual o professor detém o protagonismo da aprendizagem, cabendo ao aluno um lugar mais passivo. Essas metodologias, por sua vez, situam o papel de protagonista no aluno, transformando-o em agente de sua própria aprendizagem.

O desenvolvimento dessas metodologias pode ser mais bem entendido pela teoria do psiquiatra estadunidense William Glasser (1925-2013), denominada Teoria da Escolha. Em seus estudos, Glasser defendia que todo ser-humano possui um nível de motivação, tornando-o apto à aprendizagem por meio de recursos inatos, que perpassam pela liberdade pessoal, no processo de estudo (MENDES, 2020).

Derivada dos pressupostos dessa teoria, concretiza-se a Pirâmide de Aprendizagem, que organiza em estratos as ações que são mais e menos produtivas para a o ato de aprender:

Figura 01: Pirâmide de Glasser



Fonte: Pinto (2020, s/p).

Pela teoria de Glasser, observa-se que a base que sustenta a pirâmide está centrada no ensinar, que demanda o protagonismo do aprendiz numa ação que, tradicionalmente, está delegada ao professor. Ao mesmo tempo, depreende-se que quantos mais canais ativos de aprendizagem forem acionados, maior será o nível de aprendizagem alcançado, sendo isso refletido na retenção do assunto trabalhado. Para Glasser, a sustentação da Pirâmide de Aprendizagem ocorre via as metodologias ativas, ao passo que o topo, ínfimo, é composto por ações passivas, que não obtém o mesmo êxito no objetivo de aprender.

Destaca-se, na base da pirâmide, a ação de explicar ao outro o que se almeja aprender, sendo essa uma ação tipicamente atrelada ao fazer docente. No contexto da pandemia, quando foi exigida uma readequação de professores e alunos, tendo sido alterada também a forma de interação entre esses atores do processo de aprendizagem, as metodologias ativas cobram seu lugar em cena. De acordo com Cohen (2017, s/p),

de fato, mais do que uma simples transferência de conhecimento, aprender está associado à capacidade de compreender e fazer uso de raciocínio crítico e analítico. Assim sendo, tira-se de cena a memorização para incentivar o desenvolvimento de estruturas cognitivas que facilitam a recuperação de conhecimento relevantes, quando estes vierem a ser necessários para a solução de problemas familiares.

Essa constatação, trazida ao encontro da realidade da pandemia, norteia as ações que podem ser adotadas para que o curso da aprendizagem prossiga durante essa época de atipidades. Desde o início da suspensão do ensino presencial, as escolas se depararam com uma realidade permeada pela situação de emergência e de excepcionalidade. A opção da maioria das instituições foi o de

adotar o ensino remoto, o que manteve o vínculo entre professores e alunos. Diante de tantas exigências de adaptação, a tendência é que os educadores partam de estratégias didáticas tradicionais, no eixo explicação teórica-realização dos exercícios relacionados. Entretanto, uma das necessidades do momento é avivar a motivação dos educandos, a fim de aumentar a qualidade da interação entre esses e os professores, já que o elo da interação presencial foi rompido pela necessidade de isolamento social. Nesse viés, as metodologias ativas, postas dentro do universo formado por educação e pandemia, agregam na sustentação do engajamento dos alunos e potencializam a aprendizagem, apoiadas em suas bases de existência (ARAÚJO, 2020).

Os princípios das metodologias ativas (Fig. 2), consistem em:



Fonte: Diesel; Baldez e Martins (2017, p. 273).

O primeiro princípio, denominado Aluno: centro do ensino e aprendizagem, diz respeito ao papel do aluno no processo de aprendizagem, situando-o no centro das ações. Começa-se por prezar que o aluno esteja na função central do processo de aprendizagem, de forma que o trabalho do professor e da instituição de ensino estejam direcionados ao aluno. Ao se atender esse princípio, o aluno passa da posição de espectador para a de corresponsável por sua aprendizagem,

trocando de função passiva para ativa na arquitetura do ensino.

Em consonância com o princípio anterior, passa-se ao princípio da Autonomia, cujo objetivo se centra em aguçar a curiosidade, promover o estímulo para a tomada de decisões, tanto individuais quando coletivas, tendo sempre em vista o contexto próprio dos estudantes. Dessa forma, é importante que o professor se insira no universo pertencente aos estudantes, utilizando-se, por exemplo, da linguagem informal, a par de ter paciência e disponibilidade, além de valorizar a participação dos alunos na aprendizagem.

O terceiro e o quarto princípio, Reflexão e Problematização da Realidade, estão interligados. Infere-se que, diante de um conteúdo problematizado, caberá ao estudante a ação de examinar, refletir e contextualizar, tendo sempre em vista a obtenção de respostas para resolver o desafio. O cerne desse princípio é instigar a motivação discente para que, quando deparar-se com o problema, ele venha a refletir, relacioná-lo à própria história e, então, conferir-lhe um novo significado, de acordo com sua descoberta. Dessa forma, faz-se imprescindível que esse princípio esteja intrinsecamente ligado à realidade vivenciada pelos estudantes, para que esses se vejam dentro do processo de aprendizagem, podendo assim colocarem-se no centro do processo ao assumirem o lugar de agentes ativos, protagonistas de fato da própria aprendizagem.

O quinto princípio é o Trabalho em Equipe. Essa forma de trabalho direciona os alunos a participarem de forma ativa das aulas, promovendo a interação entre os mesmos e os professores. Formam-se, assim, redes de interação nas quais os educandos podem se referenciar, encontrarem-se e de se diferenciarem, transformando e sendo transformados, no caminho da construção do conhecimento.

O sexto princípio da metodologia ativa é a Inovação,

compreendida como renovar, inventar e criar, com todas essas definições voltadas ao intuito de empreender uma nova forma de ensinar, distinta da tradicional, pois o ensino tradicional tem o aluno como sujeito passivo da aprendizagem. A inovação cumpriria a função de tornar a aprendizagem, simultaneamente, eficaz e prazerosa, a fim de limar as arestas que a forma tradicional fez por incrustar no processo de aprendizagem.

Como sétimo e último princípio, trata-se com o princípio do Professor Mediador, Facilitador e Ativador. Essa função é essencial para que os alunos também tenham um direcionamento, visto que se trata de indivíduos que não possuem a experiência e o conhecimento suficientes sobre conteúdos e técnicas de aprendizagem (DORIGON; SOUZA, 2019).

Destaca-se que, nas metodologias ativas, o fato de aluno passar ao centro do processo de aprendizagem não torna o professor obsoleto. Contrariamente à primeira impressão que a inversão da ordem tradicional possa causar, o professor não se torna dispensável, mas essencial na aplicação das metodologias. Caberá ao educador a função de guia, orientando os alunos na realização das atividades, sempre ambicionando a busca dos melhores resultados no processo de aprendizagem, visto que as metodologias ativas objetivam um novo modo de aprender, sendo esse mais leve, produtivo e engajado do que o método tradicional.

No atual contexto, com todas as drásticas mudanças provocadas pela pandemia, a educação foi profundamente afetada. O distanciamento social, que exigiu a interrupção do ensino presencial e o seguimento das atividades na forma remota, exigiu adaptações de todo o sistema educacional. A falta de motivação, por parte dos alunos, que já era por vezes percebida anteriormente, pode se

agudizar no ensino remoto, pois o ensino remoto tornou mais palpável a distância entre professores e alunos. Insere-se, nessa realidade, a entrada em cena de uma forma massiva dos recursos tecnológicos, que viabilizaram o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, com a face da emergência demonstrada pela chegada da pandemia.

Nos desdobramentos do período pandêmico, diante de todas as mudanças ocorridas, houve também a necessidade de repensar a forma de conduzir as aulas. Desse modo, começam a surgir exemplos da utilização de metodologias ativas no ensino remoto, em todos os níveis de ensino, pois algumas características, como a busca de motivação em aprender, são denominadores comuns a todos os que se encontram na condição de estudantes.

No ensino fundamental, há o relato da experiência dos autores Smolareck e Luiz (2020), sobre o trabalho desenvolvido numa turma de sexta série, no município de Alegrete-RS, na disciplina de Geografia. A atividade consistiu na confecção da rosa-dos-ventos, baseada nos princípios das metodologias ativas. Com isso, os alunos puderam buscar explicações sobre a formação da rosa-dos-ventos e até mesmo suas funções. A elaboração do trabalho também proporcionou que os alunos pudessem compartilhar as diversas maneiras de construir o proposto na atividade, demonstrando a criatividade peculiar a cada indivíduo, vivenciando momentos de partilha e inovando ao usar ferramentas e materiais cujos usos não lhes eram habituais.

O papel do professor, tal como ocorre nas metodologias ativas, foi o de ser o mediador do conhecimento, buscando ferramentas e metodologias que conduzam os educandos à investigação, à pesquisa e à construção de seu saber, como protagonistas do processo de aprendizagem. Como conclusão da experiência, relata-se a importância da inovação na educação, estando essa dentro dos princípios das

metodologias ativas, e a eficácia desse conjunto de princípios, pois os alunos cumpriram o objetivo construir na prática o que haviam aprendido teoricamente no desenrolar da disciplina.

Em nível de ensino médio, há o relato de caso do Instituto Federal Fluminense (IFF), campus de Itaperuna-RJ. A atividade com as metodologias ativas foi desenvolvida como parte da disciplina de Informática Aplicada à Gestão de Negócios, do terceiro ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Administração. O trabalho foi intitulado “Uso de Aprendizagem Baseada em Projetos e Gameificação no Ensino Remoto para Disseminar Boas Práticas de Cidadania Digital”.

O desenvolvimento da atividade partiu das reflexões de um grupo de professores sobre os desafios suscitados com a adoção do ensino remoto. Os professores almejavam uma forma de atrair o interesse dos estudantes pela parte síncrona das aulas, além de conscientizar os discentes sobre o mau uso da internet, o que foi verificado, por exemplo, pelas ocorrências de invasão às aulas virtuais durante o período de pandemia.

O objetivo do referido grupo de professores, ao propor a atividade, era também desenvolver a cidadania digital, a fim de alcançar um maior engajamento dos discentes e a construção de meios digitais, por meio do protagonismo dos educandos, como via de difundir boas práticas, no campo digital, na instituição. Segundo um dos professores idealizadores do projeto:

Utilizamos as metodologias ativas como forma de atrair os alunos e fazer deles os grandes protagonistas durante as aulas, pois vivemos um momento muito complicado de pandemia e, por consequência, de uso do ensino remoto, em que não é simples conseguir o engajamento das turmas no dia a dia. Ao final, os alunos conseguiram desenvolver três projetos, sendo duas páginas em redes sociais e um site construído por eles. Fiquei muito feliz e

dou os parabéns a todos pelo interesse e participação nas aulas, com a turma se empenhando desde o início nesse desafio de construir canais para disseminar boas práticas de cidadania digital.

Como resultado, os três grupos de alunos, respectivamente, construíram um perfil no Instagram, com o nome “Seguranças Cibernéticas”, criação de um perfil do Instagram com o nome Nave Safety e elaboração de um site, chamado “Segurança Virtual”, para jogo de perguntas referente a temas de segurança digital. Além disso, por parte de uma aluna, houve a produção de histórias em quadrinhos, que trata do Lei de Proteção de Dados.

De acordo com a avaliação dos professores envolvidos na atividade, a experiência foi descrita como interessante ao suscitar resultados como engajamento, interação, motivação, interesse na realização da tarefa, protagonismo discente, busca de parceria com outros projetos, ludicidade no ensino-aprendizagem e disseminação da cidadania digital. Por meio dessas características, reflete-se o teor da aplicação das metodologias ativas no processo de aprendizagem, e as mudanças que podem ser provocadas pela sua respectiva utilização.

Na verve da prática de metodologias ativas, agora aplicadas no ensino superior, durante o vivenciar da pandemia, Ries; Rocha e Silva (2020) dissertam sobre um estudo realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com acadêmicos da disciplina de Epidemiologia, ministrada nos cursos da área da saúde, durante a pandemia de COVID-19. A substituição das aulas presenciais pelas aulas em meios digitais foi instituída pela portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, expedida pelo Ministério da Educação. Porém, o ensino remoto já vinha sendo adotado desde a suspensão das atividades presenciais, em março de 2020.

O estudo desenvolvido pelas pesquisadoras supracitadas, com coleta de dados no mês de maio de 2020, envolveu 54 acadêmicos regularmente matriculados na disciplina de Epidemiologia, que cursaram a disciplina no modo on-line, e avaliou, dentre outros fatores, a utilização das metodologias ativas no decurso da disciplina. Segundo Ries; Rocha e Silva (2020, p. 6), as adequações realizadas foram baseadas no uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais em rede “para manutenção das atividades acadêmicas via Regime de Exercícios Domiciliares – (REDE) durante o período de presencialidade física suspensa”.

Em relação à forma de abordar os conteúdos, as metodologias ativas fizeram-se presentes pela escolha da pandemia como tema de problematização e análise da situação pelos estudantes, colocando-os como protagonistas no desenvolver de conhecimentos e competências. Esse modo de trabalhar refletiu-se positivamente na avaliação conferida pelos acadêmicos, referente à adequação e pertinência da metodologia que, tal como a satisfação dos acadêmicos, ultrapassou os 80% nos conceitos bom e ótimo, segundo a pesquisa realizada.

No decorrer da disciplina, constatou-se também um maior domínio da gestão de tempo pelos estudantes, conforme percebido na resposta de um participante:

A metodologia da disciplina está ótima, maravilhosa! Acredito que por ser o início do conteúdo, eu ainda estava trocando informações, também era abstrato pelo contato inicial com conteúdos diferentes, mas com o decorrer das aulas, sinto que melhorei bastante (...) a rotina foi organizada e ao realizar as questões e assistir às aulas, fiquei contente com o tanto que aprendi (RIES; ROCHA; SILVA, 2020, p.13).

Na condução da disciplina, o ingresso da metodologia ativa pode ser percebido pela conclusão da análise e interpretação dos resultados parciais da segunda fase do estudo “Evolução da prevalência de infecção por COVID-19 no Rio Grande do Sul”, desenvolvida por Hallal et al. (2020). Essa atividade, na disciplina, foi baseada na aprendizagem colaborativa executada em pequenos grupos, almejando “espaços de discussão, compartilhamento de ideias e planejamento coletivo no enfrentamento de problemas, tão importantes quanto à aprendizagem individualizada para atuação no futuro profissional”. Dessa forma, verifica-se a contextualização do conteúdo estudado de modo a chamar pela proatividade dos estudantes, resulta em satisfatórios índices de aprendizagem, auferidos pelo fato de 81,1 % dos participantes terem classificados como bom ou ótimo o aproveitamento na disciplina.

De posse dos relatos apresentados, que revelam a importância da utilização das metodologias ativas na aprendizagem, destaca-se o movimento que precisa ser realizado para que essa nova visão de educação possa fazer parte do cotidiano educacional. Trata-se de trabalhar, na realidade da pandemia, uma nova forma de educação que já vinha sendo construída há décadas, fundamentada numa visão mais democrática e acolhedora de ensino, sempre com vistas a valorizar a realidade do educando que, no momento, está sempre na iminência de vivenciar fatos históricos.

Embora o atual contexto confira reais dificuldades ao campo da educação, também oferece um vasto campo para estudos contextualizados, que podem contribuir imensamente no processo de aprendizagem, visto que a vida, a sociedade e educação são processos que caminham entrelaçados, desenvolvendo-se mutuamente e apoiados um no outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um fenômeno que acompanha a humanidade desde o início das comunidades primitivas, começando pela forma não intencional, passando para a intencionalidade, moldando e sendo moldada de acordo com as características de cada fase da história humana, e de acordo também com os interesses políticos de cada período. E, neste momento histórico, a educação encontra-se atrelada às amarras da pandemia, precisando moldar um meio de prosseguir, mesmo diante de tantos empecilhos que afloraram em todas as áreas da vida cotidiana.

Pelo breve resgate histórico feito sobre o desenvolvimento da educação, depreende-se que educação e sociedade são 'organismos' intrinsecamente ligados, que compartilham de mútuos reflexos, caminhando juntos e transformando um ao outro. Atualmente, as mudanças provocadas por este momento histórico, referente à pandemia, ainda estão em curso, não sendo possível ainda prever todos os desfechos que virão, porém, é mister que eles serão sentidos pelos próximos anos, por um período de tempo bem maior do que o da duração da pandemia, em todas as áreas, incluindo a educacional.

Os entraves postos por uma questão sanitária solapam, no momento, as bases da sociedade que se conhecia até então, exigindo que os educadores precisem lidar com problemas que já eram existentes, mas que agora se agravam, como a falta de motivação e a evasão escolar. Nesse contexto, faz-se importante olhar com atenção para as mudanças que podem ser realizadas de forma mais branda, ao contrário daquelas impostas pela pandemia, como a de adotar metodologias ativas, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e vivaz.

A pandemia de COVID-19, que se configurou como uma hecatombe sanitária, seguida de consequências sociais graves, não permite nenhum efeito romântico sobre a devastação que causou. Porém, os momentos de crise também podem servir como balizadores das mudanças necessárias. Assim, o uso de metodologias ativas pode configurar um alento para área da educação, pois ao colocar o aluno como protagonista, pode motivá-lo a ver na educação a representação mais nobre dessa dádiva, que é o poder de transformar vidas.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, Luciana. Sua escola nunca mais será a mesma. **PORVIR**, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/sua-escola-nunca-mais-sera-a-mesma/>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- ARAÚJO, Leticia. Metodologias Ativas: como engajar os alunos em tempos de pandemia. **Rede de Experiências**, 2020. Disponível em: <<https://www.rededeexperiencias.com.br/voce-e-lider/metodologias-ativas-como-engajar-os-alunos-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- ASSUNÇÃO, Kelli Regina dos Santos. As contribuições do educador Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico da educação brasileira. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 1, p. 199-212, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10096>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- COHEN, Marleine. Alunos no centro do conhecimento. **Revista Educação**, São Paulo, abr. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- Coronavírus: 11 gráficos que mostram as consequências da pandemia pelo mundo. **BBC News Brasil**, 10 abr. 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52239099>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.

Revista Thema. Pelotas, v.14, n. 1, p. 268-288, fev. /abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_abordagem_teorica. Acesso em: 27 dez. 2020.

DORIGON, Alessandro; SOUZA, Helton Adriano de. A efetividade das técnicas de metodologias ativas o ensino do curso de direito. 2019.

Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR. Umuarama, v.22, n.1, p.23-47, jan. /jun. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407272>. Acesso em: 30 dez. 2020.

EXPERIÊNCIA com o uso de metodologias ativas no IFF Itaperuna é publicada como boa prática de ensino. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense**, 2020. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/itaperuna/noticias/experiencia-com-uso-de-metodologias-ativas-no-iff-itaperuna-e-publicada-como-boas-praticas-de-ensino>. Acesso em: 30 dez. 2020.

FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, jan. /mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>. Acesso em: 30 dez. 2020.

HALLAL, P.C. et al. Evolução da prevalência de infecção por COVID-19 no Rio Grande do Sul: inquéritos sorológicos seriados. **Ciência & Saúde Coletiva**. Scielo, Rio de Janeiro, n....., p. 1-8, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702395&script=sci_arttext. Acesso em: 30 dez. 2020.

LINDNER, Larissa. As ruas estão desertas, e as prateleiras vazias. **Deutsche Welle**, 29 jan. 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/as-ruas-est%C3%A3o-desertas-e-as-prateleiras-vazias/a-52187453>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MARQUES, Rodrigo Moreno; ASSIS, Neusa Pereira de; GOMIDE, Uyara de Salles. Trabalho & Educação em tempos de pandemia e crise do capital. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 7-13, jan. /abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20987/17635>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MENDES, Joyce. Como aprendemos? A Teoria da Escolha de William Glasser. **Instituto Purunã**, 2020 Disponível em: <http://www.institutopuruna.com.br/como-aprendemos-a-teoria-da-escolha-de-william-glasser/> Acesso em: 02 jan. 2021.

MORAIS, Gilberto Carmo de. **Aproximações da escola nova com as metodologias ativas**: ensinar na era digital. 2019. 53 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias) – Universidade do Norte do Paraná, Londrina, PR, 2019. Disponível em: Dissertação - Gilberto C. de Moraes.pdf (pgskroton.com) Acesso em: 26 dez. 2020.

MOTTA, Débora. História e pandemia: lições de um passado que se repete. **Revista Museu**, 2020. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/8444-06-05-2020-historia-e-pandemia-lico-es-de-um-passado-que-se-repete.html> Acesso em: 27 dez. 2020.

NSIKAN, Akpan. Coronavirus está se espalhando entre humanos, mas teve início em mercado de animais. **National Geographic**, 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2020/01/coronavirus-esta-se-espalhando-entre-humanos-mas-teve-inicio-em-mercado-de-animais>. Acesso em: 27 dez. 2020.

OLIVEIRA, Joana. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. **EL PAÍS**, São Paulo, 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Multilíngue do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PINTO, Diego de Oliveira. Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las. **Blog Lyceum**. 2020. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. da . Epidemiology teaching during the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e382996898, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6898. Disponível em: <https://>

rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6898. Acesso em: 9 feb. 2021.
SMOLARECK, R. D.; LUIZ, R. S. Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de Geografia, em época de pandemia. **EduCAPES**, p.1-10, 2020.
Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569403>. Acesso em: 30 dez. 2020.

**A utilização de aplicativo
para alfabetização como
estímulo à aprendizagem
de alunos com
deficiência intelectual
na educação infantil**

Gisele Serafim

Ana Cláudia Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), vem sendo discutida em termos da atuação do professor e dos recursos utilizados na prática docente. A lei assegura o direito a recursos que possam ser facilitadores ou potencializadores do desenvolvimento de alunos com deficiência e outras especificidades.

No caso de alunos com deficiência intelectual, cuja “principal característica é a redução da capacidade intelectual” (Pieczkowski, 2014, p. 193), que frequentam a educação infantil, a utilização de métodos e recursos inovadores apresenta-se como estímulo que potencializa o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos.

Considerando que a educação infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN (Brasil, 1996) baseia-se no desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, entende-se que quanto mais cedo as crianças com deficiência intelectual receberem estímulos que potencializem as chances de desenvolvimento cognitivo, provavelmente melhor serão as possibilidades de se inserir na sociedade de forma mais ativa e igualitária. Portanto, esses alunos requerem o desenvolvimento precoce de atividades de estimulação e trabalho especializado, que tenham como objetivo aumentar suas potencialidades, diminuindo assim, as dificuldades de aprendizado entre eles e os demais alunos (Leão et al, 2014).

Dentre as possibilidades atuais, em termos de recursos e metodologias inovadoras, estão as Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC. As TIC estão presentes em todos os âmbitos da vida cotidiana, não importando a idade do usuário. O uso das tecnologias

por crianças é mais comum do que se possa imaginar. As crianças são, atualmente, consideradas nativas digitais, definidas por Prensky (2002), como as crianças nascidas a partir da década de 80 e 90, que apresentam familiaridade com o universo digital, possuindo habilidade e competência para realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

Essa facilidade, acesso e manuseio das TIC, sobretudo com aplicativos e jogos, disponíveis em smartphones e tablets são realidade para quase todas as crianças. Assim, a familiarização com o uso de aplicativos não deve ser visto como um empecilho para o aluno com deficiência.

Na educação infantil, os aplicativos desenvolvidos com viés pedagógico podem ser utilizados para ensinar, complementar o ensino e estimular o aluno com deficiência, por meio de jogos educacionais de livre acesso na internet, que podem favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança. Os aplicativos podem ser considerados programas educacionais a partir do momento em que são projetados por meio de uma metodologia que os contextualizem no processo ensino-aprendizagem (Vesce, 2016).

Ademais, “estudos apontam que as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes de diversos ambientes” (UNESCO, 2013, p. 7), além de demonstrarem os benefícios da utilização desses recursos com estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, destacam-se os estudos de Schmengler et al (2019), Siluk et al (2017), Ricaldi et al (2020) e Simon (2018), entre outros.

Contudo, mesmo tendo o claro entendimento que o objetivo da educação infantil, no nível pré-escolar, não é alfabetização, surgem alguns questionamentos, como a partir de que momento um aluno com deficiência intelectual deve iniciar a ser estimulado

para a alfabetização? De que forma os aplicativos podem ser usados como recursos para o ensino? Como “avaliar” os ganhos ou não de desenvolvimento cognitivo e pedagógico, com o uso de aplicativos? Em que medida os aplicativos podem auxiliar no desenvolvimento do aluno? Para responder a essas questões, este estudo tem por objetivo analisar a contribuição de um aplicativo para alfabetização, na estimulação e desenvolvimento cognitivo de um aluno com deficiência intelectual, na educação infantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com objetivos de pesquisa exploratória, pois pretende buscar mais conhecimento do tema escolhido e, assim, torná-lo o mais claro possível. Configura-se, ainda, como uma pesquisa participante, no que se refere ao procedimento metodológico. Segundo Gil (2010), a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracterizam-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

O sujeito da pesquisa é um aluno, chamado de Aluno L, que frequenta a educação infantil, em uma escola municipal, de bairro periférico de um município do interior do RS e possui diagnóstico de deficiência intelectual leve.

O instrumento utilizado para a pesquisa foi a observação participante, por meio do diário de campo. Foi realizada uma análise dos diários de campo, a partir da observação e participação das pesquisadoras na sala de aula e na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado-AEE. As observações constam de 13 atendimentos em sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE de 50 minutos cada e dos relatórios dos diários de campo

referentes aos atendimentos, os quais trazem as informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e sua evolução no processo de leitura e escrita.

Para responder aos objetivos desse estudo, a pesquisa constituiu-se das seguintes etapas:

a) Definição de Teorias de Base para a pesquisa: Foram realizadas pesquisas bibliográficas para definição de teorias de alfabetização e estudos sobre uso de aplicativos que dessem suporte às intervenções com o aluno. Para estabelecer um parâmetro de estimulação para a aprendizagem foi utilizada a teoria de Ferreiro e Teberoski (1986), que define os níveis de leitura e escrita, buscando usar as definições de aprendizagem do aluno do nível pré-silábico, com a compreensão e as competências que essa criança deve adquirir nesse nível. Para a definição dos aplicativos de leitura e escrita, foram empregadas as Diretrizes para a utilização de aplicativos de leitura e escrita no AEE, desenvolvidas por Simon (2018), que relaciona o nível de leitura e escrita em que se encontra o sujeito e quais atividades devem conter um aplicativo com essa finalidade. Desse modo, foi utilizado o aplicativo ABC for kids (alfabeto para crianças).

b) Aplicação com o aluno: Como o intuito desta pesquisa é verificar se a utilização de aplicativos potencializa a aprendizagem do aluno, foram desenvolvidas duas propostas:

- Utilização de material didático concreto, alfabeto móvel, cartões com imagens de animais com a correspondente inicial, propondo assim que o aluno possa fazer o reconhecimento das letras e das figuras de animais, e apresentação sonora dos nomes. Após a exploração desta atividade, foram apresentados novamente os cartões com imagens de animais e solicitado que o aluno colocasse o cartão, que correspondesse a primeira letra do nome deste animal,

com base em sua compreensão. As atividades foram mediadas pelas pesquisadoras, na coleta de dados para o desenvolvimento dos resultados da pesquisa.

- Utilização do aplicativo do alfabeto ABC for kids, a partir do qual, o aluno deveria repetir as mesmas atividades realizadas com os materiais concretos.

c) Análise de dados: A partir das observações realizadas, os dados foram analisados e interpretados. Segundo Gil (2010), são processos distintos, o primeiro, análise, organiza os dados coletadas com o objetivo de encontrar de respostas ao problema da pesquisa. Já a interpretação “procura o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 2010, p.156).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Caracterização do sujeito

O sujeito da pesquisa, chamado de Aluno L, para fins éticos, tem seis anos e possui deficiência intelectual. O aluno ao ingressar na escola não possuía diagnóstico clínico. A professora regente realizou um parecer pedagógico, indicando dificuldades na aprendizagem em tarefas cotidianas, tanto na escola, quanto no convívio social. Como, naquele momento, a escola ainda não tinha uma educadora especial, o aluno foi encaminhado para uma avaliação neurológica, em que o parecer indicava que sua estimulação deveria ser precoce, frequentando o AEE três vezes na semana, para contemplar atividades que o auxiliassem a minimizar as dificuldades e que o permitisse acompanhar de forma equitativa, o desenvolvimento da aprendizagem. Por vezes, apresentava-se muito ansioso com as

atividades que lhe interessavam, sobretudo àquelas relacionadas aos animais, sendo nessas, muito participativo. Por sua familiaridade com aparelhos móveis, como tablet e celular, o Aluno L relatava que assistia a vídeos e jogos que tratavam dessa temática, como atividade de lazer, utilizando-os de forma autônoma.

Em âmbito escolar o aluno é inserido em todas as atividades, acompanhando, em parte, a rotina da turma, o que não significa que realize todas as atividades e que haja aprendizagem a partir delas. Mesmo não sendo objetivo da pré-escola a alfabetização, o aluno em algumas situações, faz reconhecimento da primeira letra de seu nome, de outras letras e difere letras de números.

Análise das Interações

Com a finalidade de responder ao problema dessa pesquisa, qual seja, em que medida um aplicativo para alfabetização auxilia na estimulação e desenvolvimento cognitivo de um aluno com deficiência intelectual, na educação infantil, foram realizados 13 encontros, de 50 minutos cada, compreendendo momentos em que foram utilizados materiais didáticos concretos, no formato de cartões contendo letras, números e imagens e em outros momentos o celular, com o aplicativo direcionado à leitura e escrita.

Conforme as teorias de base elencadas para esse estudo, em se tratando de nível de leitura e escrita, utilizou-se a classificação de Ferreiro e Teberosky (1986). Considerando que o Aluno L se encontra no nível pré-silábico, que se caracteriza quando a criança utiliza desenhos para realizar as suas “escritas” e não há significado nas letras, pois, normalmente, ao ser solicitado que a criança escreva o nome de algum objeto, a criança desenha o objeto ou rabisca, entendo que

escreveu. Ferreiro e Teberosky, (1986, p. 35) propõem que atividades pedagógicas nesse nível, sejam “claras e objetivas, e procurem associar imagens a imagens com escrita, que seja necessário separar e/ou marcar as letras ou os números, associar imagem e escrita do nome com a letra inicial, ordem alfabética, parear nomes ou desenhos ou letras iguais, entre outras propostas”.

Quanto ao uso de aplicativos para esse nível de leitura e escrita, as Diretrizes propostas por Simon (2018) sugerem que os aspectos pedagógicos contemplem a distinção entre letras e números, associação de letras com os seus respectivos sons, encaixe de letra e a presença dos sons destas letras, associação imagens/desenhos a letra inicial, identificação de imagens que iniciam com determinada letra, reconhecimento da letra inicial e final de palavras e desenhos, verificação da variação da quantidade de letras e recursos de completar palavras usando a letra inicial e final.

Em se tratando dos aspectos técnicos presentes nos aplicativos, ainda segundo as Diretrizes de Simon (2018), devem possuir enunciados claros e objetivos, feedbacks, instruções de uso em áudio, e escritas com letra em bastão. Portanto, os aplicativos devem conter atividades que permitam distinguir letras de números, associar as letras com os seus respectivos sons, encaixar a letra com sons dessas letras, bingo das letras; jogos de associação de imagens/desenhos a letra inicial, jogo da memória das letras ou letra imagem, jogos de relacionar imagens que iniciam com determinada letra (Simon, 2018, p. 67).

Considerando que o Aluno L se encontra na educação infantil, que não tem por objetivo alfabetizar, para as atividades com materiais concretos e com o aplicativo, foram contemplados somente atividades que tinham por objetivo de aprendizagem: 1) reconhecer as letras; 2)

reconhecer os animais; 3) apresentar os nomes dos animais em áudio; 4) corresponder o nome do animal com sua letra inicial; e 5) parear as letras do seu nome a sua escrita.

Portanto, no primeiro atendimento, as pesquisadoras apresentaram os cartões com as letras do alfabeto, com o objetivo de que o aluno manuseasse os cartões, criasse familiaridade com o alfabeto móvel, pois era o material que seria utilizado. O aluno mostrou-se relutante em participar das atividades, negando-se a responder aos questionamentos, tais como, qual letra conhecia entre os cartões que estavam sobre a mesa, afirmando não conhecer nenhuma letra. A professora regente justificou que a falta de interesse do aluno na atividade proposta foi devido à troca de medicação. Nesse encontro não foi possível realizar outros apontamentos no diário de campo.

No segundo atendimento, as pesquisadoras mudaram de estratégia, levando as figuras de animais, tema que foi indicado pelo aluno como maior interesse. Quando lhes foram apresentadas as imagens de animais, o aluno se dispôs a participar da atividade proposta, explorando os cartões, conversando sobre quais eram os animais e quais seus nomes, e o que fez despertar a vontade de realizar a atividade. Nesse encontro foi contemplado o segundo objetivo, de reconhecer as imagens dos animais. Nesse caso, a motivação e interesse do aluno sobre o assunto apresentado foi primordial para estimulá-lo à realização da atividade.

No terceiro atendimento, ao descobrir uma área de interesse que despertasse no aluno curiosidade, as pesquisadoras apresentaram novamente o alfabeto móvel, retomando os questionamentos sobre quais letras o aluno reconhecia e fazendo conexão ao nome dos animais, atendendo aos objetivos 1 e 4, e procurando aumentar o interesse do aluno na atividade. O Aluno L reconheceu letras, como L,

associando o cartão com a imagem lagartixa, a letra S, associando ao cartão de imagem do sapo, reconheceu a letra C, fazendo uma média de 12 correspondências entre todas as letras do alfabeto, produzindo correspondência entre figura de animal e letras.

Para além dessas atividades, foi desenvolvido o objetivo 5, que era o pareamento das letras de seu nome com a escrita, fato que ocorreu com facilidade, ao lhe ser apresentada uma ficha com o seu nome. Reconheceu a letra inicial de seu nome e a letra "F", que é a letra inicial do nome de seu melhor amigo. Oliveira, destaca que "As TICs quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes" (Oliveira et al., 2015, p.80). Nesse sentido, ressalta-se que, não só nos conceitos de Vygotsky (2007), mas de outros autores também, que levar em conta o conhecimento que o aluno já possui, fazer esse saber já constituído parte do desenvolvimento do aluno, compreendê-lo não como um elemento já superado, mas sim como base, suporte, auxilia no seu desenvolvimento e em novos conhecimentos.

Ao iniciar o quarto atendimento, as pesquisadoras apresentaram o aplicativo e conversaram com o aluno sobre o uso do celular e tablet, a fim de entenderem qual sua real familiaridade com esses dispositivos. Ele afirmou que faz uso do tablet para assistir desenhos ou jogar. Ao apresentar-lhe o celular, com o aplicativo ABC for kids, foi permitido que o aluno o explorasse, segundo as instruções do jogo e das pesquisadoras. Embora a proposta desse atendimento, não fosse atender a um dos objetivos elencados para análise, percebeu-se que o aluno apresentou familiaridade com o uso do aparelho móvel, mostrando interesse na atividade, questionando como deveria proceder no jogo. Sobre a presença de feedback no

jogo, houve uma excelente recepção, tanto para os positivos, quanto aos “negativos”, que também motivavam o aluno ao recomeço da atividade, buscando reiniciar o jogo, quando não conseguia realizar a atividade com êxito. O aluno buscava sempre realizar a atividade, até chegar ao momento de acerto, pois o aplicativo apresenta uma resposta positiva ao evento, com o som de palmas e parabéns, além de estímulos visuais. A presença de feedback em aplicativos, propicia motivação ao usuário, como estratégia de reforço positivo (Busarello, 2016).

No quinto encontro com o aluno, retornou o uso dos cartões. A atividade proposta consistiu na procura das letras de seu nome, que atendeu ao quinto objetivo, que era o pareamento das letras de seu nome com a escrita. Nessa atividade, o aluno tinha que buscar entre as letras do alfabeto móvel, o seu nome. O Aluno L demonstrou certa dificuldade, foram necessárias várias intervenções das pesquisadoras, enquanto mediadoras da aprendizagem. Porém, com a mediação, realizou até o final, contemplando conjuntamente o primeiro objetivo, que era o reconhecimento das letras, realizando com êxito. Isto reforça a importância da mediação, pois de acordo com Vygotsky (2007) o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa e em função disso, o professor tem papel fundamental.

O sexto atendimento teve como objetivo realizar outra atividade de reconhecimento da letra inicial do nome das figuras de animais, buscando analisar qual o nível de compreensão que o aluno adquiriu da atividade, contemplando o primeiro e segundo objetivos, que eram o reconhecimento das letras e dos animais. Como a atividade de reconhecimento alfabético estava sendo realizada pela segunda vez, propiciou ao aluno realizar a identificação de algumas das letras do alfabeto móvel, com mais facilidade.

Com base na atividade realizada no sexto atendimento, as pesquisadoras levaram para o sétimo atendimento uma atividade com um nível maior de enunciados e de busca de associações. Assim, realizou-se outra atividade de reconhecimento e associação de letra e imagem, associações que atingem três dos objetivos estabelecidos, o primeiro, segundo e quarto objetivo. O aluno apresentou-se um pouco confuso em alguns momentos, talvez pelo maior número de imagens e letras, mas ainda com essa pequena dificuldade, o aluno conseguiu realizar a atividade de reconhecimento e associação. Segundo Barros (2015) é fundamental a prática com alfabeto não somente ser fixado em sala de aula, mas a prática, o manuseio do alfabeto, despertando assim, o interesse e curiosidade do aluno.

Retomado o uso do aplicativo no oitavo atendimento, utilizou-se o aplicativo com enunciados em áudio. Um recurso que se apresenta com grande diferencial nesse aplicativo são os enunciados positivos que as atividades apresentam, ou motivadoras para que se realize novamente a atividade, o que fez com que o aluno ficasse determinado a continuar realizando uma atividade ou em refazer alguma que não obteve a resposta esperada do enunciado indicando o acerto. O aluno realizou sem dificuldade o reconhecimento das letras, porém não conseguiu fazer todas as correspondências, somente parte da atividade. No entanto, o aluno conseguiu atingir o objetivo 1 e 3, realizando algumas correspondências, assim como ocorreu com alfabeto móvel.

No nono atendimento, utilizou-se o aplicativo, alfabeto móvel e imagens, para realizar atividades de reconhecimento de comandos e, após houve a realização de uma atividade de interação entre o alfabeto móvel e o aplicativo ABC for kids, no qual o aluno tinha que reconhecer no alfabeto móvel as letras solicitadas pelo aplicativo.

Desse modo, realizou-se as demais atividades, tendo mais facilidade em reconhecer as letras pertencentes ao seu nome. Assim, foram alcançados os objetivos 1 e 5 da atividade. Para que a aprendizagem e a alfabetização sejam significativas, é importante que as letras do alfabeto tenham significado para o aluno, assim “é sabido que a melhor maneira de começar é também explorar os nomes das crianças para a aprendizagem do alfabeto, como referência para outras escritas (Mansani, 2017, n.p).

No décimo atendimento foi feita uma atividade com intuito de avaliar o uso e as respostas do aluno, perante os dois recursos, alfabeto móvel e aplicativo. As pesquisadoras realizaram a avaliação do uso individual dos recursos, sendo feito com o alfabeto móvel as atividades, que o aluno primeiramente tinha que encontrar (reconhecer) a letra solicitada, atividade essa que compreende o primeiro objetivo e depois associá-la a imagens diferentes que iniciassem com a mesma letra. Essa atividade pretendia alcançar o terceiro objetivo, além de atingir os objetivos, dois e quatro. No entanto, como se almejava explorar todo o alfabeto e, devido a quantidade de vezes em que a repetição do comando foi realizada, ou que se obteve a necessidade de retomada, tanto do alfabeto quanto do nome dos animais, não foi possível concluir a atividade no décimo primeiro atendimento.

No décimo segundo atendimento o aluno finalizou a atividade do encontro anterior e iniciou a nova etapa de avaliação, com uso do aplicativo. O aluno apresentou, assim como na atividade com alfabeto móvel, algumas dificuldades, em sua maioria teve um reconhecimento próximo ao do alfabeto móvel.

No último encontro realizado o aluno chegou bem disposto, mostrando-se animado em realizar o restante da atividade. Por haver momentos em que o aluno fazia relatos do que havia acontecido ao

longo da semana, o tempo de atendimento foi estendido, permitindo que os dados da pesquisa fossem anotados para posterior análise e comparação. O aluno mostrou-se satisfeito em conseguir realizar as atividades propostas até o final. Os feedback oferecidos pelo dispositivo auxiliaram muito, pois as mensagens positivas que são direcionadas ao usuário, a cada acerto, como “você esteve excepcional”, “você esteve muito bem”, colaboram sobremaneira a deixá-lo motivado e querer prosseguir na utilização e realização das atividades. Assim, foi possível alcançar os objetivos 1,2,3 e 4.

A análise das observações do diário de campo salienta, portanto, que a utilização do aplicativo, como estímulo à alfabetização na educação infantil, imprimiu percepções positivas ao aluno com deficiência intelectual. Destaca-se também, nas observações, que o aluno, mesmo apresentando resultados bem semelhantes quando da realização das tarefas ou atingindo os mesmos objetivos, alcança as mesmas competências e realiza com mesmo ou menor grau de dificuldade as atividades propostas, quando utiliza o aplicativo, utilizando-o em menor número de vezes. Isso permite inferir uma utilização vantajosa ao uso do aplicativo, como recurso a ser utilizado na estimulação precoce.

Nesse sentido, percebe-se mais facilidade do aluno em assimilar os comandos produzidos pelo jogo e até associá-los aos comandos estabelecidos pelas pesquisadoras, pois com um menor número de interações, utilizando o aplicativo, o aluno desenvolveu tanta ou maior familiaridade do que somente com o alfabeto móvel. Para além do estímulo cognitivo do aluno, observou-se a motivação em “aprender” e o desenvolvimento de outras habilidades como, paciência, calma e persistência, pois os enunciados do aplicativo são sempre positivos. Mesmo quando indicam o “erro” ou não correspondência, as

mensagens incentivam o jogador a recomeçar ou tentar novamente a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou um estudo sobre a contribuição de um aplicativo para a estimulação da alfabetização e desenvolvimento cognitivo de um aluno com deficiência intelectual, na educação infantil. As crianças com deficiência intelectual necessitam ser estimuladas com a finalidade de complementar suas potencialidades. Os aplicativos auxiliam nesse processo, uma vez que são recursos que fazem parte do cotidiano das crianças, disponibilizados por meio de tablets e smartphones. Além disso, inúmeros aplicativos são desenvolvidos diariamente e os professores têm possibilidades de utilizá-los em suas práticas, para motivar e desenvolver novas habilidades em seus estudantes.

Sendo assim, apresentam-se as considerações relacionadas à análise e interpretação de dados e as conclusões da pesquisa. A análise destacou tópicos, que permitem apontar considerações importantes do estudo.

O aplicativo ABC for Kids utilizado nesta pesquisa, apresentou de forma positiva, uma possibilidade diferenciada de trabalhar o desenvolvimento cognitivo, se comparada a utilização de materiais concretos, além de produzir no sujeito um grande interesse na aprendizagem, visto que, a forma como os enunciados “interagem” com o aluno, por meio de feedback, despertam a motivação em realizar as atividades até o final, obtendo êxito.

O alfabeto móvel foi utilizado como um recurso concreto no desenvolvimento da pesquisa, pois estabelecia um parâmetro

de aprendizagem do aluno usando um método mais convencional, podendo, assim, proporcionar às pesquisadoras, uma forma de avaliar o quanto o aplicativo foi eficaz, perante o aprendizado convencional, no caso estudado.

Os objetivos de aprendizagem elencados tiveram como propósito, além de avaliar o desenvolvimento do aluno ao longo da pesquisa, também serviram para analisar a eficiência do aplicativo, comparando em quantos atendimentos com o uso do aplicativo o aluno realizava a mesma tarefa, que realizou com alfabeto móvel. Com isso, notou-se que o aluno alcançou os mesmos objetivos, tanto com uso do alfabeto móvel, quanto do aplicativo. O diferencial e resultado positivo desta pesquisa é o fato de que esses objetivos foram alcançados em um número menor de atendimentos, com o uso do aplicativo.

As Diretrizes utilizadas para chegar aos objetivos citados anteriormente, direcionaram para a escolha do aplicativo, quais recursos e quais ofertas esses recursos deveriam ter para atender ao propósito da pesquisa, recursos esses como enunciados simples, em áudio, conexão imagem letra. Desse modo, as Diretrizes utilizadas foram fundamentais para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa e para ter êxito no processo de estimulação do aluno.

Quanto à estimulação precoce, nota-se que na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento infantil, para todas as crianças. A utilização de um recurso, que possa minimizar as dificuldades de uma criança com deficiência, antes mesmo que elas se tornem limitadoras da aprendizagem, proporciona uma aprendizagem com menor defasagem e o uso de um aplicativo, demonstrou-se adequado.

A partir dessas considerações, a análise dos dados possibilita algumas conclusões, pois ao realizar um comparativo entre os

resultados com o aplicativo e o alfabeto móvel, nota-se que, ao usar o aplicativo, o aluno conseguiu fazer o reconhecimento muito mais rápido ou fácil do alfabeto e, a associação da letra com a letra inicial da imagem, tornou-se mais simples. Contudo, em alguns momentos, essa associação foi realizada com a mesma dificuldade ou mesmo grau de compreensão.

Desse modo, pode-se concluir que a utilização de aplicativos, como forma de estimulação no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, na educação infantil, facilita o reconhecimento alfabético em menos tempo, do que a utilização de recursos mais convencionais, como o alfabeto móvel. Por fim, é possível afirmar que os aplicativos contribuem como recurso de alfabetização, por serem mais atrativos para crianças com deficiência intelectual, que muitas vezes, apresentam maior dificuldade em concentrar-se em uma atividade que utiliza materiais concretos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. **A importância da alfabetização**, Equipe Brasil Escola. 2015. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/importancia-alfabeto.htm>. Acesso em: 21 de março de 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN**. Lei 9.934-Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 21 de março de 2020.
- BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, (1999). Decreto 3298/1999). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 de abril de 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 140 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Diana Myriam Lichteinstein (Trad.). Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, A.P., ASSIS, M., SILVA, P.O., MOTA, N.O. **A importância da estimulação essencial de crianças de 0 a 3 anos com necessidades educativas especiais** (2014). Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd190/estimulacao-essencial-de-criancas-de-0-a-3.htm> Acesso em: 23 de março de 2020.

MANSANI, M.; O menino que pediu um aniversário com tema do alfabeto. **Revista eletrônica Nova Escola**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5359/blog-alfabetizacao-como-usar-nomes-proprios-para-alfabetizar>. Acessado em 29 de Maio de 2020.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**. v. 7, n. 1, p. 75-95. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. On the horizon, MCB University Press, v. 9, n.5, October, 2002. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

RICALDI, Tiago Anunciação; BERKENBROCK, Carla Diacui Medeiros; LIMA, Larissa Alexandra da Silva. EzCom: Um Recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Promover a Comunicação de Crianças com Histórico de Deficiência Intelectual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 18, n. 1, p.1-11, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/105928>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.105928>

SILUK, Ana Cláudia Pavão; SIMON, Karolina Waechter; BASTOS, Liziane Forner. Dvolver Movie Maker: uma experiência pedagógica interativa de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 15, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75154/42587>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.75154>

SIMON. Karolina Waechter. **Diretrizes para o uso de aplicativos de leitura**

e escrita na educação especial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede-PPGTER/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2018.

SCHMENGLER, Angélica Regina; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira e PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Contribuição do objeto de aprendizagem “Órgãos do sentido” para alunos com deficiência intelectual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, p.102-111, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99431/55614>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.99431>.

UNESCO. **Diretrizes da Política da UNESCO para a Aprendizagem móvel.** Paris: Unesco no Brasil, 2013.

VESCE, G. E. P. Softwares Educacionais. In: Info Escola: **Navegando e aprendendo.** 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/software-educaciona>. Acesso em 20 de maio de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

20

Sala de aula invertida:

uso do Google Classroom em uma
disciplina de artes

Ana Paula Rodrigues Machado

Ana Cristina Martinelli

Elvandar Guedes Guimarães

Rebeca Sasso Laureano

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Giliane Bernardi

Andre Zanki Cordenonsi

Cláudia Smaniotto Barin

INTRODUÇÃO

Na educação atual, é imprescindível o pensar e repensar os processos educacionais, sem levar em consideração o uso das tecnologias. Neste sentido diversos autores como Santos (2016), Coscarelli (2016), Pavão e Rocha (2017) discutem sobre a utilização de tecnologias digitais no ambiente educacional, de modo a promover o processo de ensino e aprendizagem, incentivar o trabalho colaborativo, e a interação entre objetos do conhecimento e artefatos culturais.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017, p.09) define dez Competências Gerais, entre as quais se destaca a competência cinco na área das tecnologias, “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais [...] nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações e produzir conhecimentos [...]”.

O conhecimento vai além da sala de aula tradicional, onde o professor é o transmissor passivo do conhecimento, e passam a ser os agentes disseminadores, de forma ativa e colaborativa do conhecimento, utilizando-se das tecnologias da informação comunicação (TIC). Para Martí (2001), as TIC são instrumentos para pensar, aprender, conhecer, repensar e transmitir o conhecimento. Utiliza-se de acordo com Monereo (2010) de sistemas de signos (linguagem oral, escrita, imagens, símbolos, notas musicais, etc.) para a representação de determinadas informações e sua transmissão.

Entre as tecnologias utilizadas na educação, destaca-se método de Sala de aula invertida (SAI), ou *Flipped Classroom*, fazer em casa o

que era para ser feito em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2012). Para Valente (2014), SAI é uma modalidade e-learning, onde o aluno estuda em casa, antes de frequentar a sala de aula. Ou seja, o aluno torna-se responsável por seu estudo. Como destaca Jaime; Koller; Graeml (2015) a SAI possibilita a aplicação em sala de aula dos conteúdos previamente estudados pelos alunos de modo prático.

Em relação ao método de sala de aula invertida diversos autores discutem os avanços educacionais provenientes de sua utilização como, Milhorato e Guimarães (2016), Pavanelo e Lima (2017) e Scheneiders (2018), revelam em seus estudos as potencialidades do método SAI no ensino regular e superior e o perfil favorável dos estudantes na sua adesão, mas também discutem sobre a importância de uma formação profissional constante, de modo a favorecer professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na disciplina de ambientes e comunidades virtuais de ensino e aprendizagem, com propósito de refletir a utilização inovadora de ambientes virtuais de aprendizagem de modo a promover o processo de ensino utilizando-se de ferramentas online. Pensando na atividade a ser realizada, o grupo propôs a utilização da ferramenta Google Classroom em uma turma do ensino fundamental. Para tanto pergunta-se: de que forma sua utilização de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem promovem novas formas de ensinar e aprender? Para responder a este questionamento, foi criada uma turma no Google Classroom, com o propósito de incluir os conteúdos trabalhados em sala de aula, para o ambiente online.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é validar a utilização da

metodologia de sala de aula invertida utilizando o Google Classroom como apoio no processo de ensino e aprendizagem no estudo de arte moderna em uma escola municipal do interior do rio grande do sul. Optou-se pela utilização do ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom pela facilidade de utilização do recurso e por acesso gratuito.

Este estudo está dividido em Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem Google Classroom, metodologia de sala de aula invertida, percurso metodológico, resultados alcançados e conclusões.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM GOOGLE CLASSROOM

O Google Classroom é uma plataforma virtual de aprendizagem desenvolvida em 2014 pelo Google, como proposta de criar turmas, distribuir tarefas, fazer testes, enviar *feedback*, tudo em um único lugar (GOOGLE, 2018). Nele, os professores podem configurar turmas, convidar alunos e professores auxiliares, possui mural informativo, onde é possível compartilhar informações como tarefas e perguntas. Através deste serviço, os professores podem fornecer avisos, iniciar debates na turma, interagir de forma colaborativa por e-mail, compartilhar recursos, atribuir notas e dar feedback em tempo real. De acordo com Google (2018) o serviço não exibe anúncios, é seguro e não possui fins lucrativos, sendo possível acessar o Google Classroom através de um navegador com acesso Web e aplicativo para dispositivos móveis como Android e iOS.

Neste contexto, que a empresa oferece um serviço específico para educação, de acordo com Google (2018) o *G Suite Enterprise for Education* oferece recursos adicionais de nível corporativo criados

para grandes instituições e personalizados para a educação. Ele inclui controles avançados, análises e pesquisas aprimoradas, além de ferramentas de comunicação empresariais. Este sistema faz parte do conjunto de ferramentas da empresa Google, que oferece cerca de 70 aplicativos para uso nas áreas de pesquisa e conhecimento (Pesquisa Google, Maps, Google Tradutor e Chrome), áudio, vídeo e jogos (Youtube, Youtube Music, Google Play, Chromecast), conversas e mensagem (Gmail, Google Allo, Google Duo, Google +), organização (Google Fotos, contatos, Keep, Google Agenda), trabalho inteligente (docs, planilhas, apresentações, Drive), negócios (Google Ads, AdSense, Meu Negócio, Analytics) dentre outros.

O acesso às tecnologias digitais possibilita ao campo da educação pensar possibilidades quanto ao uso de ferramentas e suportes de aprendizagem, que podem ser associadas a aplicativos, sites, softwares e outros. Nesta pesquisa, foi utilizado o serviço de gerenciamento de conteúdo para sala de aula e escolas, que procura dentro de uma plataforma on-line oferecer espaço para compartilhamento de informações como notas e trabalhos na área da educação.

O uso de dispositivos móveis como, *smarthpones*, *tablets*, com acesso à web, possibilita acesso a redes sociais e uma infinidade de recursos, como aplicativos, objetos de aprendizagem, games, ambientes virtuais, entre outros, inserem-se na escola atual, com encantando e fascínio por uns e estranhamento por outros. Mas, a inovação tecnológica educacional é urgente e necessária, e não há mais como fugir disso. Como afirma Castells (2000). a tecnologia é uma tendência permanente, chegou para ficar na área educacional, e por mais que tentem deixa - lá de lado, veio para ficar. Dentre elas, a metodologia de sala de aula invertida, mostra-se como uma proposta

inovadora na área da educação, proporcionado maior envolvimento de professores e alunos no ambiente educacional.

MÉTODO DE SALA DE AULA INVERTIDA (SAI)

A sala de aula invertida é um exemplo metodologia ativa e tem contribuído para a educação do século XXI. Esse conceito originou-se de *Flipped Classroom*, o qual foi utilizado, pela primeira vez, na *11th International Conference on College teaching and learning* por J. Wesley Baker (2000). Sua proposta para a educação consiste em “virar a sala de aula” usando ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem baseado na web. No mesmo ano, Lage, Platt e Treglia (2000) publicaram um artigo, no qual utilizaram-se do termo *Inverted Classroom*, que é também sinônimo de sala de aula invertida.

Os referidos autores destacaram resultados positivos relacionados à integração das tecnologias e recursos multimídia no contexto de sala de aula invertida, conforme consta no *Creative Classroom Lab Guide* (Guia do Laboratório de sala de aula criativa). Dentre eles, pode-se destacar o interesse dos alunos e facilidade com que eles utilizam as tecnologias, sendo possível, por parte do professor, o planejamento de aulas inovadoras, adotando-se a metodologia de aprendizagem sala de aula invertida. Além disso, como nem todos aprendem da mesma maneira, essa técnica permite também contemplar diferentes estilos de aprendizagem.

Antes da conceituação de sala de aula invertida, é necessário entender o que significa metodologias ativas. Para Moran (2018, p.02), metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Em outras

palavras, ao adotar a modalidade de ensino híbrido, tendo o aluno como o protagonista do processo de aprendizagem, o professor, que tem o papel de orientador, possibilitando ao aluno a construção de seu próprio conhecimento, com autonomia e caminhando lado a lado no modelo educacional atual.

Sala de aula invertida é o método que consiste em inverter a lógica de aulas centradas no modelo Tradicional de ensino, no qual o professor explica o conteúdo e o aluno realiza em casa as atividades propostas, como por exemplo, exercícios, projetos, trabalhos, etc. Conforme Schneiders (2018, p. 8), “o professor pode propor leituras, disponibilizar vídeos sobre o tema de estudo, solicitar pesquisas ou a busca de materiais alternativos”. A aplicação da sala de aula invertida requer que o professor elabore o material de estudo individual e disponibilize aos alunos, com afirma Valente (2014), por meio de uma plataforma on-line ou por meio de textos impressos, a fim de possibilitar uma prévia reflexão dos temas que serão abordados em aula.

Em sala de aula, o aluno pode esclarecer dúvidas, e realizar atividades planejadas pelo professor para o momento presencial, as quais podem ser debates, projetos, simulação, trabalhos em grupo e solução de problema SCHNEIDERS (2018). A sala de aula transforma-se em um espaço de ensino dinâmico e interativo, ao propor atividades em grupo, estimulando discussões e reflexões, tornando a aprendizagem significativa. De acordo com Schimtz (2016), para que a aprendizagem invertida ocorra é necessária a incorporação de quatro pilares na prática docente, que são sintetizados pela sigla F-L-I-P: a) *Flexibe environment* (Ambiente Flexível); b) *Learning Culture* (Cultura de aprendizagem); c) *Intentional content* (Conteúdo intencional); d) *Professional educator* (educador profissional), conforme listado abaixo:

a) *Flexibe environment* (Ambiente Flexível): A sala de aula invertida requer a criação de espaços flexíveis, para que os alunos possam escolher quando e onde eles irão realizar as lições de casa, flexibilizando-se, dessa maneira, "a aprendizagem de cada estudante e a avaliação da aprendizagem" (Schimtz, 2016, p. 6).

b) *Learning Culture* (Cultura de aprendizagem): na sala de aula invertida, a fonte principal de instrução deixa de ser o professor, passando o aluno a ser o centro do processo de aprendizagem.

c) *Intentional content* (Conteúdo dirigido): é determinado pelo professor, que tem como função determinar o que precisa ser ensinado e os materiais a serem disponibilizados.

d) *Professional educator* (educador profissional): possui mais atribuições, dentre elas, ele é responsável por avaliar o trabalho do grupo e fornecer feedback imediato, por interagir com outros facilitadores. Ele também deve, deve estar aberto a críticas e tolerar "o caos controlado em aula" (SCHIMTZ, 2016). Isso demanda muito mais trabalho ao professor e requer que ele seja um profissional muito mais exigente.

Deste modo acontece a inversão da sala de aula, onde os alunos aprendem em casa, de forma interativa a objetos do conhecimento, e discutem em sala de aula os temas abordados, permitindo assim uma aula inovadora e criativa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, com fins descritivos, pois, como afirma Gil (2002, p. 42), "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento

de relações entre variáveis".

O objetivo deste estudo é a validar o método de sala de aula invertida, através da utilização do ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom, em uma disciplina de arte, sendo o tema abordado "arte moderna".

Para tanto utilizou-se o enfoque analítico, de acordo com Gil (2010, p.122) "são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizados com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam". As categorias elencadas para validação: a) interação, b) resolução de problemas e c) pensamento crítico.

Os sujeitos deste estudo são 23 alunos que frequentam o 8^a ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do rio grande do sul. Neste estudo serão identificados com a letra A e o número subsequente em ordem alfabética, conforme se apresenta no Google Classroom. Para a coleta de dado utilizou-se como método a observação participante, uma vez que um dos autores deste artigo está inserido no processo como docente, e um questionário online.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no interior do estado do Rio Grande do Sul, sendo a única escola de Ensino Fundamental que integra a Rede Municipal de Ensino do município pesquisado. A escola conta com uma (01) diretora, uma (01) coordenadora Pedagógica, quinze (15) professores, quatro (04) agentes e com um total de 173 estudantes.

A Secretaria Municipal de Educação comprometeu-se em ofertar formação continuada de professores com o projeto "Educação em Rede – Conexão, Colaboração, Cooperação e Construção Coletiva do Conhecimento". Em 2016, o município aderiu ao *Google for Education*, sendo uma plataforma que reúne ferramentas educacionais gratuitas tanto para professores, quanto para alunos. Uma destas ferramentas

é o Google Classroom, onde os professores, pais e responsáveis tiveram a oferta de formação específica no uso do ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os dados deste estudo foram obtidos através da observação presencial em sala de aula e observação no ambiente virtual de aprendizagem. Dos 23 alunos deste estudo, 21 acessaram o ambiente virtual Google Classroom. Das atividades propostas, 19 realizaram as postagens, como descrito abaixo:

Atividade 1: A primeira atividade postada no ambiente teve como objetivo realizar a releitura do cartaz produzido por Di Cavalcanti, na semana da Arte Moderna em 1922, e assistir um vídeo (postado link do youtube), com intuito de conhecer um pouco mais da vida de Di Cavalcanti. Após, deveriam postar a foto do trabalho relacionado à releitura do cartaz no ambiente acrescido de sua reflexão sobre a escolha da releitura. A atividade aprestava prazo para a postagem. Dos 19 alunos, 14 entregaram no prazo correto, 04 em atraso e 03 não entregaram. Somente 02 alunos não entregaram a tarefa completa.

Em relação à interação, 18 alunos acessaram o ambiente virtual, realizaram a postagem. Para Schneiders (2018), os conteúdos são pensados para os alunos de forma flexível, possibilitando o aluno interagir no ambiente e em sala de aula, através da reflexão das atividades e discussões em grupo.

No que se refere à resolução de problemas, foi constatado que os alunos que apresentaram dificuldades de acesso ao ambiente ou, dificuldade em realizar a tarefa, alguns alunos procuraram ajuda com os pesquisadores, através das redes sociais, com intuito de sanar

duvidas e realizar a atividade com segurança. Como afirma (SCHIMTZ, 2016), as atribuições dos profissionais estão além da sala de aula, precisam ser tolerantes com respeito a dúvidas, de modo a orientar o aluno, para que possa construir seu próprio conhecimento.

O pensamento crítico analisou as postagens dos alunos, quanto à reflexão crítica da releitura de D Cavalcanti. Como descreve o aluno A3 sobre sua própria releitura *"eu pensei em fazer assim, pois achei a obra sem vida então coloquei mais vida adicionando folhas na árvore, nuvens, um cachorro e umas aves mais pro fundo"*. Na reflexão de sua releitura A7 diz *"agora, vou explicar a minha versão dessa obra, de como ela é aos meus olhos, em minha visão. Primeiro, coloquei o título do que seria a minha propaganda de divulgação desse evento. Optei por desenhar uma rosa, no lugar da árvore original. Por quê? Pois vejo as rosas como um símbolo de algo que sempre se transforma, mas não perde a essência do que fora originalmente"*. Segundo Lipman (2008, p. 29), o processo educativo "resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor", instigando a participação reflexiva dos alunos sobre o pensar sobre o mundo, entendido como complexo problemático e controverso, estimulando de forma ativa alunos e professores a repensarem sobre o próprio conhecimento (TONIETO, 2007).

A segunda atividade apresentou o seguinte enunciado: Cada grupo irá escolher um artista que participou da semana da Arte Moderna, pesquisar sobre eles e postar no ambiente com o nome do grupo. Dos 13 grupos formados para pesquisa, somente 6 grupos postaram a atividade. A atividade consistia em escolher um artista e pesquisar sobre o mesmo, preparar a apresentação do trabalho em sala de aula (presencial) deverá ser organizado em slides, vídeo ou outra forma, e após as postagens vocês devem escolher um trabalho

para comentar. Dentre os trabalhos postados, somente um grupo postou um vídeo realizado por eles mesmos.

Em relação à interação, verificou-se nesta atividade, pouco entusiasmo com a atividade, o que levou a menos alunos a realizá-la. Schimtz, (2016), discorre sobre oportunizar um ambiente flexível, de modo a possibilitar interação e colaboração entre os alunos. Sendo esta uma atividade orientada presencialmente, em aula a todos os alunos. Verificou-se também que nenhum aluno comentou o trabalho do colega.

No que diz respeito ao pensamento crítico, apenas um grupo postou o trabalho em forma de vídeo, onde os próprios alunos foram os autores e discorrem sobre suas reflexões a respeito do tema abordado. Para Tonieto (2007, p.24) o pensar, “exige tanto um pensamento flexível como um pensamento rico em recursos, pois é necessário saber onde procurar recursos e ser capaz de lidar com esses recursos, afim de que sejam eficazes”.

A terceira atividade, consistiu em marcar a resposta correta, em relação às características da semana da arte moderna. Dos 23 estudantes, 02 não entraram na plataforma, 04 não responderam, 11 erraram a questão e 06 acertaram. Apenas os 06 alunos que acertaram resposta correta, realmente estudaram o texto que foi proposto na aula inicial.

Para finalizar, foi proposto um questionário online sobre as atividades realizadas, e a utilização do ambiente virtual de aprendizagem Google Clasroom. Dentre os 21 alunos, 17 responderam o questionário, entre os dados obtidos, ressalta-se que, 20 alunos responderam gostar de realizar atividades no Google Classroom.

Em relação às atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do Google Classroom, percebeu-se pouco ou nenhuma

utilização por parte dos professores, visto que possuem acesso desde 2016, pois os alunos apresentavam dúvidas em relação ao seu uso. No que diz respeito à interação, mostrou efetiva, mesmo com alguns trabalhos não postados. Mostrou-se eficaz em relação à simplificação das tarefas sugeridas pelo professor, aumenta a colaboração e promove a comunicação contínua para tornar o ensino produtivo e significativo.

Neste sentido o método de sala de aula invertida proporcionou atividades integradas, tornando o aluno protagonista do seu próprio aprendizado, oferecendo material prévio para estudo e possibilidades de tornar significativo seu aprendizado. E ao professor, recursos de apoio, em relação à postagem de materiais de forma prática e criativa, otimizando o tempo em sala de aula e ampliando as formas de ensinar e aprender.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom possibilitaram formas diversificadas de ensinar e aprender, através da metodologia ativa da sala de aula invertida, onde os professores transformaram a aula tradicional em ambiente para discussões e reflexões, incentivando a criatividade e autonomia dos alunos.

Tendo em vista os critérios estabelecidos para a análise dos dados, em relação ao uso da metodologia de sala de aula invertida, através da utilização do ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom, destaca-se interação, resolução de problemas e pensamento crítico.

Em relação às interações, o ambiente virtual de aprendizagem

Google Classroom proporcionou acesso a conteúdos diversificados, em ambiente flexível, de fácil acesso, com atividades dinâmicas, possibilitando a interação em colegas e professores.

Pode-se perceber em relação à resolução de problemas, que os alunos não se sentiram intimidados em relação às atividades propostas, e utilizou-se de recursos online para sanar questões importantes para o término das atividades. No que diz respeito ao pensamento crítico, os alunos revelaram-se extremamente reflexivos, quanto ao seu próprio pensamento, com palavras claras e objetivas, fazendo o pensar e o repensar o mundo em que vive.

Diante do que foi exposto, a metodologia de sala de aula invertida possibilita a educadores novas formas de ensinar, e aos alunos novas formas e aprender, através de um trabalho contínuo e colaborativo. Ressalta-se que a utilização de recursos de tecnologia educacional tem por objetivo de promover e ampliar habilidades cognitivas, resolução de problemas, favorece o pensamento crítico e reflexivo e proporciona autonomia para que o próprio aluno seja autor do seu conhecimento, ampliando de forma significativa seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BAKER, J.E., SUGDEN, S.J. (eds) (2003). **E Journal of Spreadsheets in Education**. Electronic Journal. Disponível em: <http://www.sie.bond.edu.au>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every classevery day. USA: ISTE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito

da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Acesso em: 4 out. 2018.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Vol1. La sociedade red (segunda edición). Madrid: Alianza, 2000.

COSSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOOGLE. **Sobre o Google Sala de aula**. Google, 2018. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279>. Acesso em: 4 nov. 2018.

GOOGLE. **Promova a aprendizagem com o G Suite for Education**. Google, 2018. Disponível em: https://edu.google.com/k-12-solutions/g-suite/?modal_active=none. Acesso em: 4 nov. 2018.

JAIME, M. P.; KOLLER, M. R. T.; GRAEML, F. R. La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica. In: Jornadas Internacionales De Innovación Universitaria Educar Para Transformar, 2015. **Actas...** Madrid: Universidad Europea, 2015. p. 119-133.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. **Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment**. Journal of Economic Education. Bloomington, IN, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MILHORATO, P. R.; GUIMARÃES, E. H. R. Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSeC** e-ISSN: 2178-9010. DOI:10.7769/gesec.7i3.607. Organização: SINSESP, 2016.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**.

Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

PAVANELO, E.. LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017

PAVÃO, A. C. O.; ROCHA, K. M. da. **Tecnologias educacionais em rede: produtos e práticas inovadoras**. Santa Maria, Ed. Experimental, UFSM, 2017.

SANTOS, E. (Org.). **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SCHIMTZ, E. X. da S. **Sala de Aula Invertida**. Disponível em: https://nte.ufsm.br/images/pdf_capacitacao/2016/recurso_educacional/ebook_fc.pdf Acesso em: 10 nov. 2018.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida** (flipped classroom). UNIVATES. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf Acesso em: 20 nov. 2018.

TONIETO, C. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, A. M. et al. **Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar**. Passo Fundo: Méritos Editora, 2007. p. 20-41.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

Índice Remissivo

A

- ação educativa 103
- acessibilidade 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 52, 53, 55, 76, 81, 83, 85, 89, 94, 133, 161, 163, 165, 305, 318, 319, 321, 333
- ações de acessibilidade 37
- adaptação curricular 254, 264
- adaptações 38, 61, 62, 82, 83, 91, 92, 126, 184, 186, 247, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 287, 337, 348
- Adaptações 126
- adaptações curriculares 62, 82, 83, 91, 92, 186, 254, 255, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267
- afetividade 101, 112
- Agrupamento de escolas 178
- alfabeto móvel 363, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375
- altas habilidades/superdotação 61, 81, 136, 259, 275, 276, 280, 282
- Altas Habilidades/Superdotação 270, 274, 275, 276, 280, 281, 282, 283, 306
- alterações funcionais 128
- Alterações funcionais 128
- alteridade 164
- alternativas metodológicas 88
- Aluno\
 - centro do ensino e aprendizagem 346
- Aluno: centro do ensino e aprendizagem 346
- ambiência universitária 292
- Ambiente Flexível 385, 386
- ambiente virtual 65, 388, 390
- Ambiente Virtual 65
- análise de conteúdo 179, 190
- análise de dados 179
- Anísio Teixeira 43, 342, 355
- aplicativo 68, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377
- aprender 23, 25, 27, 31, 32, 71, 88, 89, 104, 105, 110, 111, 113, 118, 128, 130, 146, 148, 154, 155, 159, 163, 164, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 254, 258, 259, 260, 265, 266, 267, 273, 278, 279, 287, 288, 291, 308, 314, 332, 337, 344, 345, 348, 349, 372, 391, 393
- aprendizagem 14, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 36, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133,

134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 279, 282, 283, 286, 287, 288, 291, 292, 298, 299, 302, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 316, 318, 320, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 338, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 353, 354, 357, 359, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 388, 390, 393

Aprendizagem 65, 67, 71, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 198

aprendizagem ativa 78, 79, 156, 199, 202, 204, 287

aprendizagem significativa 76, 79, 80, 81, 197, 198, 200, 205, 341

associação 123, 126, 246, 366, 370, 375

Associação 123, 126

atendimento 36, 38, 40, 41, 47, 53, 54, 72, 76, 83, 92, 93, 133, 140, 141, 151, 169, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 187, 189, 191, 245, 255, 258, 263, 270, 272, 276, 281, 282, 315, 321, 367, 368, 369, 370, 371, 372

Atendimento Educacional Especializado 14, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 61, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 122, 255, 260, 305, 362

ativa 29, 32, 36, 53, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 87, 88, 92, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 116, 119, 121, 123, 125, 132, 134, 138, 146, 154, 156, 175, 199, 200, 202, 204, 207, 209, 211, 213, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 227, 244, 262, 272, 273, 286, 287, 293, 294, 303, 313, 320, 330, 337, 347, 353, 360, 389

ativo 67, 94, 138, 147, 148, 230, 270, 273, 278, 332

audiodescrição 153, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167

aulas 63, 64, 68, 70, 127, 143, 147, 157, 195, 255, 263, 264, 265, 267, 286, 287, 294, 318, 330, 347, 349, 350, 351, 352, 357

Aulas 71

autoestima 91, 130, 183, 184, 187

autonomia 18, 29, 36, 71, 76, 77, 80, 88, 89, 91, 108, 121, 132, 133, 138, 148, 164, 167, 195, 197, 202, 203, 256, 257, 261, 271, 291, 292, 308, 313, 315, 319, 347

Autonomia 72, 347

autoria 154, 162, 164, 179, 278, 279, 311, 312, 325

B

Base Nacional Comum Curricular 76, 90, 93, 392

Base Nacional Curricular Comum 380

bidocência 158, 159

C

cérebro 23, 24, 25, 33, 144, 287

ciência 19, 20, 33, 102, 341
cinema 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167
cinema nacional 157, 397
CMSM 63, 64, 65, 69, 74
coleta dos dados 179
Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais 37
Comitê de Inclusão e Acessibilidade 37, 45
compensação 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33
competências 27, 66, 79, 89, 90, 91, 119, 120, 171, 172, 183, 187, 194, 203, 204, 235, 352, 363, 372
compreensão 53, 103, 105, 121, 125, 126, 127, 132, 137, 140, 142, 145, 147, 151, 155, 160, 177, 198, 203, 209, 239, 246, 256, 293, 296, 307, 311, 328, 363, 364, 369, 375, 397
condicionamento social 22
Configuração de Mãos 215
conhecimento 14, 27, 29, 36, 53, 66, 67, 70, 73, 80, 81, 87, 92, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 117, 118, 122, 125, 128, 138, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 171, 179, 182, 183, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 231, 238, 239, 247, 256, 257, 259, 262, 264, 265, 272, 277, 278, 279, 287, 290, 292, 295, 299, 302, 305, 308, 309, 310, 311, 318, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 340, 341, 342, 345, 347, 348, 349, 355, 362, 368, 389
consciência 107, 108, 114, 203, 261, 295, 298
Conteúdo intencional 385
contexto educacional 78, 270
contexto social 96, 109, 258
convívio social 98, 99, 337, 364
Coordenação Geral de Ação Afirmativa 37, 47
corona vírus 255, 263
COVID-19 63, 74, 343, 351, 353, 355, 356, 357
crianças ouvintes 207, 209, 211, 213, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 227
criatividade 80, 81, 90, 101, 120, 150, 165, 197, 270, 271, 273, 277, 278, 282, 329, 349
crítico 341
Cultura de aprendizagem 385, 386
Cultura Maker 14, 77, 78, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 310
currículo 36, 67, 76, 88, 90, 91, 147, 149, 174, 175, 196, 205, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 260, 266, 341

D

decodificação 136, 177
Decreto-Lei n.º 54/2018 185
Defectologia 18, 19, 20, 21, 26, 31
defeito 19, 21, 22, 31
deficiência 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 40, 41, 42, 47, 53, 54, 61,

62, 80, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 133, 134, 136, 163, 254, 258, 259, 264, 318, 319, 321, 326, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377

deficiência física 116, 121, 123, 124, 125, 132, 134

Deficiência física 116, 121, 123, 124, 125, 132, 134

deficiência intelectual 254, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 375, 376, 377

democratização 92, 256, 330, 343

desejo 28, 158, 160, 277, 278, 279, 286, 307

desenvolvimento 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 36, 39, 41, 61, 67, 69, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 122, 123, 131, 136, 137, 141, 145, 146, 148, 151, 157, 177, 194, 195, 196, 197, 202, 205, 244, 247, 256, 257, 259, 263, 264, 266, 272, 275, 276, 278, 279, 282, 283, 287, 291, 294, 295, 296, 305, 306, 307, 308, 319, 323, 328, 331, 339, 344, 345, 349, 350, 354, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 368, 372, 373, 374, 377

Desenvolvimento 122, 123, 131

desenvolvimento cognitivo 25, 110, 360, 361, 362, 365, 373

Dewey 340

didático-pedagógicas 324

dificuldades 20, 22, 24, 58, 61, 62, 63, 68, 70, 73, 112, 116, 117, 118, 121, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 140, 142, 144, 145, 148, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 187, 189, 190, 204, 230, 231, 236, 237, 238, 245, 255, 257, 266, 296, 307, 319, 337, 353, 360, 364, 371, 374, 388

Dificuldades 116, 117, 118, 121, 126, 128, 129, 130, 131, 132

dificuldades de aprendizagem específicas 175, 176, 177, 178, 183, 184, 187, 189, 230, 238, 398

digitais 67, 149, 263, 291, 331, 332, 350, 351, 361

Diretrizes 54, 66, 83, 93, 360, 363, 366, 374, 375, 376, 377

dislexia 62, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 169, 171, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

dispositivos móveis 382, 383

diversidade 23, 28, 29, 32, 42, 126, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 179, 181, 183, 185, 187, 189, 191, 260, 295, 303, 319, 328

Divisão de Ações Inclusivas 37, 46

E

educação 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 39, 41, 54, 60, 65, 76, 77, 82, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 165, 167, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 197, 199, 201, 204, 205, 206, 230,

237, 245, 255, 268, 275, 280, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292,
 293, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 306, 307, 311, 312, 314, 315, 316,
 319, 321, 323, 328, 330, 331, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 346, 348, 349,
 353, 354, 355, 357, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 369, 371, 372, 373,
 375, 376, 377, 393, 394
 Educação Básica 9, 54, 59, 74, 76, 83, 90, 93, 116, 254, 255, 267, 280, 323, 393
 Educação escolar inclusiva 271, 273
 Educação Especial 4, 8, 14, 15, 36, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 58, 60, 61,
 62, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 98,
 100, 102, 104, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 124, 126, 128, 130,
 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 149, 150, 154, 156, 158, 160, 162,
 164, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186,
 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212,
 214, 216, 218, 220, 222, 224, 226, 227, 230, 232, 234, 236, 238, 240, 242, 244,
 246, 248, 250, 254, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 272,
 274, 276, 278, 280, 281, 282, 283, 286, 288, 290, 292, 293, 294, 296, 298, 300,
 302, 303, 304, 305, 306, 308, 310, 312, 314, 315, 316, 318, 320, 322, 324, 326,
 328, 330, 332, 334, 336, 338, 340, 342, 344, 346, 348, 350, 352, 354, 356, 358,
 360, 362, 364, 366, 368, 370, 372, 374, 375, 376, 380, 382, 384, 386, 388, 390,
 392, 394, 396, 398, 400, 402, 404, 406, 408
 educação inclusiva 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 54, 136, 153, 155, 157,
 159, 161, 163, 165, 167, 191, 268, 306, 360
 Educação Inclusiva 15, 36, 39, 54, 74, 93, 123, 136, 149, 303, 315, 375
 Educação Infantil 15, 36, 226
 educação pública 163, 343
 educador 81, 83, 84, 89, 91, 105, 120, 121, 122, 308, 312, 341, 348, 355, 375
 educador profissional 385, 386
 educandos 83, 117, 118, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 277, 278, 287, 302, 306, 312,
 337, 346, 347, 349, 350
 Educandos 117, 118, 126, 127, 128, 131, 132
 eficaz 181, 192, 231, 232, 245, 247, 348, 374, 391
 e-learning 381
 Enriquecimento Curricular 14, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 281, 310
 Enriquecimento Curricular para toda a escola 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 310
 ensino 14, 18, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 38, 40, 42, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66,
 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 92, 94, 96, 99, 101, 102,
 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123,
 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 143, 144,
 146, 147, 150, 151, 155, 157, 172, 173, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 190,
 192, 200, 201, 205, 231, 232, 233, 235, 244, 245, 246, 247, 258, 260, 263, 264,
 266, 268, 270, 273, 275, 276, 279, 280, 281, 283, 286, 287, 288, 290, 291, 292,
 293, 295, 296, 297, 302, 304, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 318, 319, 320, 321,
 323, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 337, 339, 341, 342, 343, 344,
 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 355, 356, 357, 358, 361, 362, 375, 391,

393, 394

Ensino 121, 123, 126, 134

ensino-aprendizagem 18, 22, 26, 31, 32, 80, 113, 116, 118, 130, 181, 183, 185, 187, 188, 258, 266, 270, 273, 314, 351, 361

ensino de ciências 115, 116, 117, 119, 121, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 133

Ensino de ciências 116, 121, 132

ensino híbrido 286, 288, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 310, 312, 385

Ensino híbrido 71

ensino remoto 58, 63, 69, 73, 335, 337, 339, 341, 343, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 353, 355, 357

ensino superior 38, 53, 54, 60, 94, 142, 205, 296, 304, 317, 319, 321, 323, 325, 327, 329, 331, 333, 351, 393, 394

ensino tradicional 29, 117, 341, 344, 348

Ensino tradicional 117

Equipe de Apoio ao Aluno 173

escola 28, 63, 64, 66, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 113, 114, 121, 128, 129, 130, 138, 140, 142, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 173, 175, 184, 185, 188, 189, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 205, 232, 233, 235, 239, 240, 243, 244, 247, 258, 259, 260, 261, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 283, 310, 311, 339, 340, 343, 355, 357, 362, 364, 365

Escola 96

Escola Nova 256, 308, 340, 342

Escola Progressista 340

escolaridade 145, 163, 180, 230, 239, 246

escolas 42, 60, 80, 141, 157, 178, 180, 182, 183, 185, 186, 204, 230, 242, 246, 263, 264, 267, 322, 339, 345

escuta sensível 293, 400

estilos de aprendizagem 141, 171, 185, 384

estimulação 109, 187, 360, 362, 363, 364, 365, 372, 373, 374, 375, 376

estímulo 20, 27, 28, 30, 31, 86, 109, 199, 271, 273, 347, 359, 360, 361, 363, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 375, 377

estratégias 14, 27, 28, 29, 36, 70, 76, 77, 79, 81, 83, 86, 89, 90, 94, 140, 141, 146, 147, 148, 150, 166, 170, 172, 173, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 200, 202, 203, 255, 257, 258, 259, 267, 271, 277, 279, 286, 291, 302, 312, 320, 322, 329, 330, 346, 375

estratégias de ensino-aprendizagem 183, 185, 187, 188

estrutura familiar 100, 101

estudante 28, 36, 45, 53, 79, 80, 83, 85, 86, 88, 91, 122, 159, 161, 254, 261, 264, 265, 266, 271, 272, 277, 278, 313, 314, 320, 328, 329, 342, 347

estudantes com deficiência 36, 40, 41, 53, 361, 376

estudar 58, 154, 155, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 271, 291, 309

etapa da identificação 171

etapa da intervenção 171, 172
etapa da planificação 171
ética 98, 289, 296, 299, 304, 305, 306, 323
experiência 23, 25, 106, 107, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167,
254, 276, 282, 283, 286, 291, 304, 309, 348, 349, 351, 376, 394
experiência estética 161, 164
experiências 14, 25, 27, 72, 99, 100, 108, 117, 118, 120, 156, 164, 194, 197, 198, 202,
232, 265, 275, 277, 279, 281, 286, 294, 308, 310, 314, 315, 341, 342
Experiências 117, 118, 120
experiências múltiplas 108
experiências significativas 100, 294
experimentação 342

F

família 42, 62, 63, 71, 72, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 113, 122, 128, 129,
130, 280
Família 96
fase compreensiva 174
fase preliminar 172
fatores extrínsecos 128
Fatores extrínsecos 128
fatores intrínsecos 128
Fatores intrínsecos 128
ferramenta 340
ferramentas 67, 79, 87, 116, 117, 118, 122, 126, 133, 188, 259, 277, 287, 302, 327, 349
Ferramentas 116, 117, 118, 122, 126, 133
filosofia 340
finalidade 178
flipped classroom 393, 394
fluência 177, 239, 243, 246, 331, 401
Foley 162, 168
formação continuada de professores 387
formação docente 19, 31, 205, 264
Formação Inicial de Professores 167
formação profissional 321, 326
formação social 99, 101
fracasso escolar 104, 105, 106, 113, 129

G

Glasser 344
globalização 99, 112
Google 68, 69, 273, 274, 275, 276, 303, 305, 309, 310, 312, 313, 379, 381, 382, 383,
385, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393

Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação 304, 305, 314

H

habilidades 25, 27, 61, 66, 76, 77, 79, 81, 90, 91, 101, 104, 120, 122, 136, 176, 177,
197, 201, 202, 204, 259, 270, 272, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 311, 372, 373

I

Identidade Surdas 227

Imaginário Social 156

impacto 58, 64, 236, 246, 247

inclusão 18, 21, 28, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 50, 55, 77, 78, 81, 88, 89, 91, 92, 103,
121, 122, 132, 136, 139, 158, 174, 185, 187, 189, 191, 254, 255, 258, 259, 261,
262, 264, 265, 266, 267, 275, 281, 302, 304, 306, 307, 318, 319, 321, 333

Inclusão 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 112, 189, 190, 192, 259,
268, 298, 323, 333

inclusão escolar 21, 32, 78, 81, 92, 254, 275, 281

Inclusão social 55, 268

informação 27, 29, 30, 39, 41, 42, 52, 145, 146, 147, 171, 173, 196, 198, 235, 236, 292,
307, 330, 333, 376

inovação 83

Inovação 47, 347

insucesso 184, 230, 234, 244, 245, 402

insucessos 103, 106, 177

interação 23, 64, 67, 72, 90, 105, 119, 196, 197, 198, 201, 257, 258, 264, 267, 293, 312,
323, 327, 332, 333, 343, 345, 346, 347, 351, 362, 370, 388, 390, 391

interações 67, 101, 119, 125, 130, 132, 258, 327, 372

Interações 119, 125, 132

internet 67, 68, 82, 254, 263, 277, 350, 361

intervenção inicial 172

intervenção intermédia 172, 173

intervenção remediativa 173

Intervenção Transicional 174

investigação 72, 90, 109, 155, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 188, 230, 232, 236, 246,
247, 273, 289, 315, 349, 389, 394

isolamento 68, 72, 257, 265, 336, 337, 346

J

Jogo 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132

jogos 30, 82, 85, 86, 87, 89, 90, 119, 120, 132, 134, 310, 361, 365, 366

Jogos 119, 120, 132, 134

jogos educacionais 361

John Dewey 268, 340, 357

L

laboratórios rotacionais 310

leitura 15, 61, 67, 133, 137, 140, 142, 144, 176, 177, 191, 192, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 255, 271, 276, 280, 302, 312, 313, 315, 363, 365, 366, 376

Leitura 15, 33, 136, 150

liberdade 341

Libras 7, 15, 38, 40, 226, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 333

Licenciatura 7, 116, 123, 297

linguagem 131, 136, 140, 141, 144, 151, 158, 160, 162, 173, 174, 192, 283, 330, 332, 347

Linguagem 150

lives 65, 68, 72

ludicidade 121, 132, 133, 351

Ludicidade 121, 132, 133

M

MAD 170

Manuais-escolares 403

mediador 27, 30, 99, 103, 112, 138, 260, 266, 278, 287, 322, 328, 329, 349

menosvalia 22, 23

método 39, 104, 117, 118, 140, 141, 144, 150, 179, 231, 282, 288, 289, 297, 299, 348, 374, 391, 394

MÉTODO 178

Metodologia 14, 15, 134, 150, 316

metodologias 14, 18, 19, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 156, 165, 194, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 279, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 302, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 337, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 360

metodologias ativas 14, 18, 19, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 58, 67, 69, 70, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 156, 165, 194, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 224, 225, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 279, 281, 283, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 302, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 337, 343, 344, 345, 346, 348, 349,

350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 384
metodologias ativas educacionais 302
metodologias lúdicas 116, 133
Metodologias lúdicas 116, 133
Modelo de resposta-à-intervenção 404
moderna 343
modismo 193, 195, 197, 199, 201, 203, 205
Monitorização 229, 231, 233, 235, 237, 239, 241, 243, 245, 247, 249, 251
monitorização-com-base-no-curriculo 230, 231, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242,
243, 244, 245, 246, 247
Monitorização-com-base-no-Curriculo
Monitorização-do-Progresso
moodle 64, 72
Moodle 68, 69, 71
motivação 77, 130, 147, 199, 255, 278, 292, 344, 346, 347, 348, 349, 351, 354, 367,
369, 372, 373

N

Neurociência Cognitiva 18, 19, 23, 26, 31, 33
neuroplasticidade 23, 24, 25, 26
nível de leitura e escrita 363, 365, 366
nível pré-escolar 361
Núcleo de Acessibilidade 37, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52
Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas 37, 46
Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade 37, 47
Núcleo Universitário de Apoio 37, 46

O

objetivo 27, 32, 36, 39, 40, 69, 70, 76, 77, 80, 88, 96, 116, 119, 123, 127, 138, 139, 140,
141, 143, 144, 148, 162, 170, 175, 178, 180, 199, 205, 231, 234, 265, 286, 304,
305, 319, 320, 333, 345, 347, 350, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 369,
370, 371, 388
oficinas pedagógicas 278
organismo 21, 26, 30, 109, 110
organização preventiva 187
orientadores 69, 70, 73
Orientadores 62

P

pandemia 57, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 255, 263, 335, 336, 337,
339, 341, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357,
358

Pandemia 69
pandemia global 263
paradigma naturalista 178, 179
participação 14, 29, 32, 36, 39, 41, 42, 76, 77, 79, 83, 89, 91, 92, 97, 98, 106, 119, 146,
147, 154, 161, 163, 194, 200, 244, 254, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266,
267, 273, 303, 309, 313, 319, 320, 326, 347, 351, 362, 389
participativo 79, 89, 138, 270, 365
Pedagógico 61, 141, 268
percepções dos pais 184
períodos receptivos 24
personalização 30, 89, 108, 291
pesquisa (auto) biográfica 288, 289
planejamento 39, 64, 91, 94, 141, 148, 154, 155, 158, 182, 197, 258, 261, 262, 265,
270, 277, 307, 328, 329, 330, 331, 353
planejar 154, 172, 175, 203, 278
Planejar 203
plasticidade cerebral 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33
plataforma 64, 68, 72, 139, 141, 390
Plataforma 68
plataforma virtual de aprendizagem 382
Política Nacional de Educação Especial 36, 54, 83, 136, 149, 280, 306, 315, 360, 375
Políticas Nacionais 55
portais eletrônicos institucionais 37
Portugal 6, 7, 8, 9, 14, 178, 180, 190, 191, 192, 239, 243, 339, 405
postagens 65, 388, 389
potencialidades 22, 28, 31, 76, 81, 85, 110, 187, 201, 265, 266, 268, 285, 287, 289, 291,
293, 295, 297, 299, 308, 360, 373
Pragmatismo 340
prática docente 33, 133, 265, 360, 385
prática pedagógica 29, 33, 146, 147, 148, 196
práticas de ensino-aprendizagem 181
práticas diferenciadas 306
práticas pedagógicas 29, 79, 147, 272, 273
práticas pedagógicas tradicionais 272
Preventivo
princípio básico das metodologias ativas 202
princípios 170, 346
problematização 341
Problematização da Realidade 347
procedimento preventivo 180, 181
processo de avaliação 179, 182, 183, 187
processo formativo 265, 295, 307
processo pedagógico 116
Processo pedagógico 116

processo reflexivo 89
processos metodológicos 111
professores 14, 42, 58, 61, 64, 65, 68, 70, 71, 83, 102, 103, 105, 113, 118, 122, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 170, 173, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 192, 196, 202, 205, 244, 254, 261, 263, 266, 267, 272, 275, 281, 282, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 302, 311, 314, 318, 323, 329, 332, 337, 342, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 357, 373, 389, 391
Professor Mediador, Facilitador e Ativador 348
profissionais 14, 38, 42, 53, 59, 62, 68, 69, 72, 73, 81, 88, 136, 145, 156, 172, 173, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 233, 237, 244, 247, 280, 302, 303, 304, 307, 314, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 389
profissional 62, 66, 71, 78, 104, 136, 179, 244, 260, 292, 294, 295, 296, 297, 305, 310, 312, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 331, 332, 333, 353
projetos 29, 30, 40, 89, 92, 150, 151, 230, 267, 277, 278, 286, 294, 316, 350, 351, 393
protagonismo 18, 30, 32, 79, 80, 89, 90, 91, 92, 156, 196, 197, 202, 259, 265, 273, 288, 311, 321, 344, 345, 350, 351
protagonismo discente 273, 351
protagonistas 73, 76, 111, 202, 295, 347, 349, 350, 352
Provas 72

Q

Qualidade 45, 191, 297
qualitativo 273
quantitativos 20
quarentena 63, 336

R

raciocínio 341
realidades 108
recursos 36, 38, 39, 40, 53, 64, 68, 69, 73, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 92, 97, 122, 136, 148, 191, 201, 277, 279, 302, 305, 306, 320, 329, 331, 332, 344, 349, 360, 361, 362, 366, 371, 373, 374, 375, 390, 391
recursos de acessibilidade 36, 76, 81, 83, 85, 89
recursos pedagógicos 83
referenciamento 181
reflexão 18, 21, 30, 90, 92, 96, 103, 106, 194, 255, 273, 293, 294, 306, 308, 313, 314, 339, 388, 389
Reflexão 347
reflexivo 79, 89, 138, 270, 288
relações 22, 78, 81, 96, 97, 99, 102, 109, 112, 120, 125, 126, 128, 133, 137, 138, 198, 201, 279, 287, 294, 301, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 318, 328
Relações 120, 125, 126, 128, 133

RESULTADOS E DISCUSSÃO 180

Risco

S

saberes docentes 311

sala de aula invertida 30, 283, 310, 391, 393, 394

Sala de aula invertida (SAI) 380

Sala de Recursos 14, 76, 77, 82, 84, 87, 93, 260

Sala de Recursos Multifuncional 77, 82, 260

Salas de Recursos Multifuncionais 37, 45

Seção Psicopedagógica 61, 62, 63

seleção dos participantes 178

Setor de Acessibilidade 37, 45

social 341

sociedade 27, 36, 37, 41, 89, 98, 99, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 122, 138, 166,
174, 194, 195, 247, 268, 318, 326, 327, 330, 340, 341, 343, 353, 354, 360, 393

sonoplastia 162, 407

sujeito ensinante/aprendente 278

surdo 226, 321, 323

surdos 318, 321, 322

T

TDAH 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 67, 69, 70, 71, 73, 141

técnicas 70, 79, 83, 149, 150, 155, 160, 200, 256, 259, 280, 287, 322, 340, 348, 356, 376

tecnologia 38, 52, 78, 112, 196, 201, 202, 204, 263, 296, 328

tecnologia digital 78

tecnologias 30, 58, 78, 87, 92, 119, 143, 146, 147, 149, 166, 195, 196, 202, 208, 259,
265, 286, 291, 292, 302, 312, 318, 319, 329, 333, 334, 352, 357, 360, 361, 376,
380, 383, 384

Tecnologias 58, 66

tecnologias digitais 380, 383

teoria e prática 80, 287, 301, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315

Textos 74

TFE 71

trabalho articulado 181, 182

trabalho docente 166, 186, 312

Trabalho em Equipe 347

tradutores 317, 319, 320, 321, 323, 325, 327, 329, 331, 332, 333

transformação social 97, 103, 106, 340

transformações socioculturais 99

transtorno 70, 81, 136, 140, 151, 176

Transtorno Específico da Aprendizagem 176

transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na leitura 177

triagem universal 232, 234, 236

Triagem Universal 234

U

Universidades Federais 35, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55

V

valores 97, 98, 104, 112, 197, 246, 271, 273, 331

verificação 171, 175, 366

vínculos 37, 97, 99, 100

vivência 342

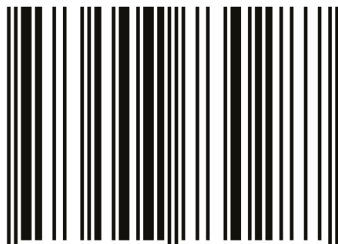
W

William Glasser 344, 357

Fontes: Raleway; Segoe UI
Formato: Digital
Santa Maria - RS
2021

ISBN: 978-65-5773-028-7

ORL



9 786557 730287