



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Câmpus de Marília

Valéria Rosa Farto Lopes

**Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a  
Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias**

Marília  
2024

Valéria Rosa Farto Lopes

**Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho  
Universal para a Aprendizagem na participação de crianças em  
produções de histórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira

Marília  
2024

L864e      Lopes, Valéria Rosa Farto  
Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias / Valéria Rosa Farto Lopes. -- Marília, 2024  
249 f. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação Especial. 2. Recursos de ensino. 3. Educação inclusiva. 4. Ação pedagógica. 5. Narração de histórias. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Valéria Rosa Farto Lopes

**Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a  
Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação  
Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira  
UNESP – Câmpus de Marília  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Pereira Torres  
UFMG – Câmpus de Belo Horizonte

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ketilin Mayra Pedro  
UFSCAR – Câmpus de São Carlos

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aila Narene Dahwache Criado Rocha  
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dr Nilson Rogério da Silva  
UNESP – Câmpus de Marília

Marília, 21 de março de 2024.

À minha família, aos amigos queridos e a tantas famílias que,  
como nós, acreditam no potencial de seus filhos e lutam, diariamente, por sua  
inclusão.

## AGRADECIMENTOS

Primeira e diretamente, ao Senhor meu Deus, que é dono da minha história, que me fortalece e me agracia com "pequenos" milagres, todo dia. Este Doutorado é uma conquista que não seria possível sem a Sua inspiração, sem a intercessão de nossa mãe, Maria, e sem os anjos (celestiais e terrestres) que me cercam.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Maria Rosa, que não chegaram a ser universitários, mas que me ensinaram as mais importantes lições: o Amor, a Fé, a verdade, o respeito e a honestidade. Sempre estão orando por mim (pelo Fá e pelos meninos), muitas vezes, nos ajudando financeiramente e nos socorrendo com os nossos filhos, por conta da minha correria e das terapias do Miguel. Gratidão por acreditarem tanto em mim e me incentivarem nesta "loucura". Ágape!

Ao meu esposo, Fabiano, que, brincando, disse: "Vamos fazer o Mestrado! Vamos fazer o Doutorado!" As brincadeiras sempre têm um fundo de verdade e ele não estava brincando: foi pai e mãe enquanto eu pesquisava, cuidou dos filhos e da casa, partilhou comigo muito do que construí e escrevi. Deus providenciou para que ele tivesse tempo para isso e abençoou mais ainda nosso matrimônio. Um esposo maravilhoso! Gostou tanto da "brincadeira" que também está às voltas com seu Mestrado. Orgulho! Amor incondicional! Vai ter troco!

Ao meu filho João Pedro, o qual, sempre compreensivo e abnegado, mesmo tão jovem, entendeu a importância do esforço coletivo para que a mãe pudesse estudar e colaborou em casa e no cuidado com o Miguel (fazendo coisas que eu, na sua idade, creio, não faria por meus irmãos). É muito bom ter um filho como você: tem amadurecido muito na fé, sempre nos deu orgulho com suas notas e com sua índole, é "um menino de ouro", como já me disseram. Com um potencial enorme, você "voará" longe, muito em breve. Que Deus o abençoe!

Ao meu filho Miguel, exemplo de superação e determinação. Agradeço por sua existência! Fonte de inspiração para as nossas vidas e para as minhas pesquisas. O mundo ao nosso redor é diferente, depois que descobrimos que você precisaria de estimulação e atenção extras. Sem romantismo: muita coisa boa aconteceu. Você está cada vez mais independente. Meu "aborrecente" também colaborou para a mãe estudar, inclusive, com alguns afazeres da casa.

Aos meus irmãos Rogério e Rodnei, às minhas cunhadas Rosana e Kátia e aos meus sobrinhos Rebeca, Rafael, Luiz Francisco, Yasmin e Samuel, aos nossos

“cumpadis” Cíntia e Paulinho e seus filhos (Dudu e Maria): é muito bem-querer e acolhimento. Vocês me sustentam com suas orações, ajuda e incentivo. Todos moram em meu coração!

À minha sogra, D. Elídia, pelo carinho que tem comigo, por compreender nossas ausências, pelo zelo e carinho com os meninos e por sempre estar disponível para nos ajudar. Agradeço ao meu querido e saudoso sogro, seu Zé (o senhor estaria orgulhoso de mim). Grata à grande família Lopes: cunhadas, cunhados e sobrinhos.

A toda a família Rosa Farto: avós, tios e primos. Agradeço, particularmente, à minha prima-irmã-comadre Cíntia (que desde sempre me incentivou), à tia Silvina e ao Rony (que, inclusive, abriu um espaço em sua agenda concorridíssima e fez a revisão deste texto, em tão pouco tempo): vocês foram inspiração para mim, nesta “empreitada” acadêmica.

À minha orientadora, Jáima, por ter confiado em mim e me presenteado com a oportunidade de usufruir do PRONARRAR, em minha pesquisa, especialmente, do “queridinho” Totó. Agradeço por permanecer comigo: estando na UFMG, você não largou minha mão! Gratidão pela amizade, respeito, delicadeza, profissionalismo e ensinamentos que levarei por toda a vida. Pessoas como você são raras!

À Flaviane e ao Cesar: sem vocês, eu não estaria aqui. O incentivo que me deram, desde a qualificação do Mestrado, me fez acreditar que seria possível me aventurar no Doutorado. Sem a Flaviane, eu não teria conhecido o PRONARRAR, nem a relação entre ele e minha pesquisa de Mestrado. Deus abençoe sua família!

Às queridas amigas que me acolheram e que comigo partilharam seus saberes: Karen, Simara, Neusinha e Keli. Gratidão pelo apoio!

Aos professores que, gentilmente, compuseram as bancas de qualificação e de defesa – Aila, Josiane, Ketilin e Nilson: suas reflexões contribuíram para o aprimoramento de minha pesquisa.

Aos professores do PPGE, em especial, da linha da Educação Especial e àqueles que muito me ensinaram em suas aulas, mesmo em meio às adversidades da pandemia. Agradeço também à Cyntia Giroto e Eliane Galvão, por tanta delicadeza, acolhimento e ensinamentos. Gratidão aos funcionários da FCC.

Ao líderes, pesquisadores e estudantes do grupo de pesquisa DefSen: todas as discussões e reflexões foram fundamentais para minha formação.

Ao Luizinho, pela competência profissional e pelo carinho com que me recebeu no Estúdio Naós, para as gravações da audiodescrição, zelando por cada detalhe.

Uma pessoa inspirada por Deus, que coloca sempre seus dons a serviço. À minha amiga Marcela Sabino, a qual me fez sugestões com seu bom gosto e criatividade e me emprestou alguns de seus itens de decoração. À Bruna, pela atenção e capricho com que costurou e modelou cada um dos personagens e outros itens do cenário e do kit de apoio.

Gratidão ao nosso SCE, padre Arnaldo, ao nosso pároco, padre Heliton, e tantos outros amigos sacerdotes da Diocese de Assis, pelo incentivo, orações e carinho.

Aos casais, amigos e irmãos da ENS da Rosa Mística e do setor das ENS de Assis, da Pastoral Familiar, do Santuário Nossa Senhora das Graças e da Paróquia Santa Cecília, do ECC, da Paróquia Nossa Senhora das Dores, de tantos outros amigos de Fé, da capela Santo Antônio e da Família Escalada.

Aos adolescentes e jovens que frequentam a Pastoral dos Coroinhas e os grupos de adolescentes (Auje) e jovens (Religare), da Paróquia Santa Cecília: com vocês, meus filhos caminham, servem e crescem. Talvez até sem perceber, vocês mostram que a inclusão, de fato, é possível! Um belo testemunho. Entre vocês, meus filhos são felizes. Faz todo o sentido, aqui, este agradecimento.

À Luiza, que tem alegrado nossos dias com sua delicada presença: já aprendemos a te amar. À Maria Silvia, amiga de longa data, sempre intercedendo por mim, com suas orações e carinho. Gratidão a vocês, pela presença em minha defesa.

Aos meus superiores, por me dispensarem do trabalho para cursar o Doutorado. Aos colegas-professores e amigos que conquistei, ao longo da jornada docente, pelo apoio, orações e torcida, em especial à Marina, à Lívia, à Valquiria e ao Carlos, pelas partilhas e cafés, os quais aliviaram a sobrecarga neste período tão intenso.

À SME, às equipes gestoras, aos professores, pais e responsáveis que autorizaram e aceitaram a aplicação de minha pesquisa: o “sim” de vocês foi essencial. Às crianças, por toda a alegria em me receber e em “testar” o programa desenvolvido.

Às terapeutas que trabalham com o Miguel, em Assis/SP, e à equipe da Clínica Therapies, em Campinas/SP, a toda a equipe do Colégio Ressurreição Santa Maria: profissionais dedicados, competentes e zelosos, que fazem toda a diferença. Estar me dedicando ao Doutorado só foi possível graças ao desenvolvimento dos meus filhos e à autonomia que o Miguel conquistou.

Aos "pais e mães mais que especiais" que, lá e cá, fomos conhecendo, nos acolhendo, às vezes, compartilhando as dores e, principalmente, comemorando evoluções (mínimas? Sabemos que não!). Agradeço a essas famílias que não desistem de seus filhos, que lutam, com tudo e mais um pouco, pelos seus direitos de ir e vir. Lutam para que a inclusão aconteça, de fato. Com todos vocês, aprendi muito nestes catorze anos de convivência, dos quinze anos do Miguel.

A vocês, meus anjos terrestres, agradeço e desejo muitos bênçãos!

Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento  
debaixo do céu. As coisas que Deus fez são boas a seu tempo.

(Eclesiastes 3, 1;11a)

## RESUMO

A temática central desta pesquisa foi o uso dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em uma proposta de produção de histórias, com crianças das etapas iniciais da Educação Básica. Organizaram-se três estudos, com problematizações específicas, que contribuíram para alcançar o objetivo geral desta tese: elaborar e analisar os efeitos de um programa inicial para produção de histórias baseado nos princípios do DUA, direcionado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em produções dessa natureza. O primeiro estudo, de tipo bibliográfico, de viés descritivo-discursivo, utilizou uma abordagem qualitativa. Objetivou identificar investigações nacionais e internacionais cuja temática fosse os princípios do DUA, com foco na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram um panorama carente por publicações científicas nacionais acerca da temática e a necessidade de mais discussões sobre a aplicação desses princípios em mediações, especialmente quanto à produção de histórias. O segundo estudo, com abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, almejou caracterizar as estratégias e recursos pedagógicos adotados por professores em práticas de produção de histórias e analisar a participação das crianças nessas atividades. As investigações aconteceram em quatro escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, em seis salas comuns de Educação Infantil e oito de Ensino Fundamental, que atendem turmas heterogêneas. A coleta de dados ocorreu pela observação das práticas pedagógicas, registrada em protocolo elaborado para esse fim e em diário de campo. Selecionouse uma turma de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental para a apresentação dos resultados. A análise dos dados gerados junto a três professores e 58 crianças expôs estratégias de ensino e o uso de recursos que se mostraram eficazes para as intervenções com algumas dessas crianças, porém, evidenciou pouca variabilidade para a participação de todas as crianças nas produções propostas. O terceiro estudo, com abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, pretendeu construir um programa de histórias amparado nos princípios do DUA e no PRONARRAR, testar os efeitos desse programa inicial de histórias e analisar elementos da participação das crianças, usando diferentes materiais das partes iniciais desse programa. Essa construção gerou quatro diferentes formas de apresentação: cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa. Participaram desse estudo duas turmas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental. O instrumento de pesquisa adotado foi um roteiro para aplicação do programa. Os dados foram registrados mediante filmagens e em diário de campo. Os resultados descreveram a construção das etapas iniciais do programa e elementos sobre a participação de 52 crianças, de três dessas turmas, na sondagem de uma parte preliminar desse programa. Os dados obtidos indicaram que o programa construído dispôs de modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de implicação, de engajamento e envolvimento, favorecendo a participação de crianças com diferentes perfis, na produção de histórias. Verificou-se ainda que elas mantiveram a atenção durante a apresentação dos materiais e houve indicadores de que intencionaram obter uma produção de história. Foi possível concluir que o programa maximizou a participação, o envolvimento e o engajamento de todas as crianças, em produções de histórias, pelo uso dos diferentes materiais que o integraram. Na seção Recomendações, há algumas orientações e sugestões sobre utilizações futuras do programa desenvolvido.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas. Histórias Infantis.

## ABSTRACT

The central theme of this research was the use of Universal Design for Learning (UDL) principles in a proposal for story production with children in the early stages of primary education. Three studies were organized, with specific problematizations, which contributed to achieving the general objective of this thesis: to develop and analyse the effects of an initial programme for story production based on UDL principles, aimed at the participation of children in Early Childhood Education and the early years of Primary School, in productions of this nature. The first study, of the bibliographical type, with a descriptive-discursive bias, used a qualitative approach. It aimed to identify national and international research on the principles of UDL, with a focus on early childhood education and the early years of elementary school. The results revealed a lack of national scientific publications on the subject and the need for more discussion on the application of these principles in mediation, especially in the production of stories. The second study, with a qualitative, exploratory-descriptive approach, aimed to characterize the pedagogical strategies and resources adopted by teachers in story production practices and to analyse children's participation in these activities. The investigations took place in four municipal schools in a city in the interior of the state of São Paulo, in six common kindergarten classrooms and eight elementary school classrooms, which cater for heterogeneous classes. Data was collected by observing teaching practices, recorded in a protocol drawn up for this purpose and in a field diary. One kindergarten class and two elementary school classes were selected to present the results. The analysis of the data generated with three teachers and 58 children revealed teaching strategies and the use of resources that proved to be effective for interventions with some of these children, but showed little variability in the participation of all the children in the proposed productions. The third study, with a qualitative, exploratory-descriptive approach, aimed to build a story program based on the principles of DUA and PRONARRAR, test the effects of this initial story program and analyze elements of the children's participation, using different materials from the initial parts of this program. This construction generated four different forms of presentation: articulated three-dimensional scenery, a support kit, audio description and Supplementary and Alternative Communication resources. Two nursery classes and two elementary school classes took part in this study. The research instrument adopted was a script for applying the program. The data was recorded on video and in a field diary. The results describe the construction of the initial stages of the program and elements about the participation of 52 children from three of these classes in the survey of a preliminary part of this program. The data obtained indicated that the program had multiple modes of presentation, action and expression and implication, engagement and involvement, favoring the participation of children with different profiles in the production of stories. It was also found that they kept their attention during the presentation of the materials and there were indicators that they intended to produce a story. It was possible to conclude that the program maximized the participation, involvement and engagement of all the children in story production through the use of the different materials it included. In the Recommendations section, there are some guidelines and suggestions for future uses of the program developed.

**Keywords:** Special Education. Assistive Technology. School inclusion. Pedagogical practices. Children's stories.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Classes primárias de redes neurais para a aprendizagem	45
Figura 2 – Itens que compõem o cenário tridimensional articulado - “A lição de Totó”	127
Figura 3 – Itens que compõem o kit de apoio - “A lição de Totó”	127
Figura 4 – Imagem (cenário) da história “A lição de Totó” com Qr Code	129
Figura 5 – Prancha, figuras e cartões com imagens de CSA - “A lição de Totó”	131
Figura 6 – Organização da Estação de ensino 1	141
Figura 7 – Organização da Estação de ensino 2	142
Figura 8 – Organização da Estação de ensino 3	142
Figura 9 – C1 e C2 escrevem suas histórias – Turma F4C-E4	154
Figura 10 – Registro escrito: “Um passeio diferente” de C1 – Turma F4C-E4	154
Figura 11 – Registro escrito: “Um passeio diferente” e desenho de C2 – Turma F4C-E4	155
Figura 12 – Desenho de C2– Turma F2A-E1	156
Figura 13 – Desenho de C1, em quatro folhas – Turma F2A-E1	157
Figura 14 – Registro escrito: “O cachorro e o menino” de C1 – Turma F2A-E1	158
Figura 15 – Desenho 1 com apoio nas figuras e prancha de CSA – Turma F4C-E4	159
Figura 16 – Desenho 2 com apoio nas figuras e prancha de CSA – Turma F4C-E4	160
Figura 17 – C3 escreve sua história – Turma F4C-E4	161
Figura 18 – Registro escrito: “O garoto e seu cachorro” de C3 – Turma F4C-E4	161
Figura 19 – Sequência para a história com cartões de CSA – Turma I2A-E2	162

Figura 20 – Desenho da história após sequenciar os cartões de CSA– Turma I2A-E2	162
Figura 21 – Sequência de imagens do PRONARRAR – Turma F4C-E4	163
Figura 22 – Registro escrito: “As aventuras de seu doguinho” e desenho de C1 – Turma F4C-E4	164
Figura 23 – Desenho de C1 – Turma I2A-E2	167
Figura 24 – Desenho de C2 – Turma I2A-E2	168
Figura 25 – Registro escrito “O menino e o cachorro” de C1 – Turma F4C-E4	171
Figura 26 – Desenho retratando elementos do Enredo – Turma F4C-E4	171
Figura 27– Registro escrito “Uma aventura com seu doguinho” – Turma F4C-E4	176
Figura 28 – Criança manipulando o kit de apoio – Turma F4C-E4	176
Figura 29 – Registro escrito: “O menino e o cachorro” de C1 – Turma F4C-E4	177
Quadro 1 – Pesquisas com foco em práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita	30
Quadro 2 – Pesquisas com foco em formação de professores	32
Quadro 3 – Pesquisas com foco em implementação e uso de recursos e de materiais	35
Quadro 4 – Pesquisas com foco em propostas relacionadas à implantação do DUA	36
Quadro 5 – Pesquisas com foco abrangente sobre o DUA e seus princípios	38
Quadro 6 – Escolas, distribuição de turmas, professores e número de crianças	59
Quadro 7 – Turmas selecionadas para apresentação dos resultados	60
Quadro 8 – Estratégias de ensino adotadas pelos professores de três turmas visitadas	65

Quadro 9 – Recursos pedagógicos adotados pelos professores de três turmas visitadas	78
Quadro 10 – Participação das crianças nas atividades propostas pelos professores de três turmas visitadas	81
Quadro 11 – Descrição dos elementos principais que compõem uma história	95
Quadro 12 – Turmas selecionadas para participar do Estudo 3	102
Quadro 13 – Turmas que participaram do Estudo 3	113
Quadro 14 – Recursos adotados e contribuições para a implementação do programa	117
Quadro 15 – Estratégias adotadas e contribuições para a implementação do programa	120
Quadro 16 – Opções diferentes para a percepção oferecidas pelo programa	132
Quadro 17 – Opções de linguagem e símbolos utilizadas para apresentar o programa	133
Organograma 1 – Estratégias de ensino dos professores	62
Organograma 2 – Recursos pedagógicos adotados pelos professores	63
Organograma 3 – Participação das crianças nas atividades propostas pelos professores	64
Organograma 4 – Elementos sobre a participação das crianças durante o Estudo-Piloto e a Aplicação de etapas iniciais do programa em desenvolvimento	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAST</b>	<i>Center for Applied Special Technology</i>
<b>CSA</b>	Comunicação Suplementar e Alternativa
<b>DUA</b>	Desenho Universal para a Aprendizagem
<b>ERIC</b>	<i>Education Resources Information Center</i>
<b>LADI</b>	Laboratório de Apoio ao Desenvolvimento Infantil
<b>NCC</b>	Necessidades complexas de comunicação
<b>NEE</b>	Necessidades educacionais especiais
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>RN</b>	Revisão Narrativa
<b>RP</b>	Recursos Pedagógicos
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2</b>	<b>ESTUDO 1: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM FOCO NAS ETAPAS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	26
2.1	Introdução.....	26
2.2	Objetivos.....	27
2.3	Método .....	27
2.4	Resultados e discussão.....	29
2.5	Conclusões.....	47
<b>3</b>	<b>ESTUDO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS POR SEUS PROFESSORES</b> .....	48
3.1	Introdução.....	48
3.2	Objetivos.....	50
3.3	Considerações gerais acerca da inclusão escolar e a mediação em práticas pedagógicas .....	50
3.4	Método .....	52
3.5	Resultados e discussão.....	65
3.6	Conclusões.....	88
<b>4</b>	<b>ESTUDO 3: ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE HISTÓRIAS E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS FAZENDO USO DOS MATERIAIS DO PROGRAMA</b> .....	90
4.1	Introdução.....	90
4.2	PRONARRAR: origem, objetivos, estrutura e efeitos de seu uso em avaliações e intervenções .....	94
4.3	Objetivos.....	101
4.4	Método .....	101
4.5	Resultados e discussão.....	115
4.6	Conclusões.....	179
<b>5</b>	<b>RECOMENDAÇÕES</b> .....	181
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
	<b>APÊNDICE A – Informações metodológicas: Estudo 1, Estudo 2 e Estudo 3</b> .....	205
	<b>APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças leitoras</b> .....	207

<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças – versão adaptada em CSA.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças iniciantes na leitura .....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE G – Protocolo de observação de estratégias e recursos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas.....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE H – Roteiro para gravação da audiodescrição da história “A lição de Totó” .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE I – QR Code para acesso à audiodescrição da história “A lição de Totó” .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE J – Roteiro para aplicação das etapas iniciais do programa construído .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO A – Imagens da história “A lição de Totó” .....</b>	<b>247</b>

## APRESENTAÇÃO

Nesta seção é possível, ao leitor, compreender meu percurso acadêmico e profissional e sua relação com as investigações realizadas e a tese defendida. Entretanto, para mim, é uma oportunidade também de revisitar memórias e de ver, mais uma vez, que existe um tempo para cada coisa e que Deus é bom o tempo todo!

Desenvolver minha pesquisa na linha da Educação Especial não foi um acaso, mas uma “escolha” permeada por experiências vividas, dentro e fora das escolas e das universidades e, particularmente, como mãe. Nesta seção, muitas vezes, vou usar os termos “nós” e “nossos”, pois nunca houve Valéria, sem família ou amigos. “A Valéria” só está concluindo o Doutorado, justamente, por conta dessa rede de apoio.

Sempre fui uma estudante dedicada. Estudei em escolas públicas e tive bons e exigentes professores que incentivavam a leitura e a escrita e promoviam atividades diversificadas. Lembro-me, até hoje, do cheiro do giz de cera que usei na pré-escola. À época do primário, eu estudava com colegas para ajudá-los nas atividades e já dizia que seria professora. No ginásio, gostava de estudar e de apresentar seminários.

Tive ótimas e saudosas catequistas que também foram professoras: Magdalena Menk Cintra (atuou nos anos iniciais da Educação Básica) e Nilse Margarida Carpentieri (na Educação Básica e, até aposentar, no curso de Psicologia da Unesp, câmpus de Assis). Rememoro, com detalhes, o modo como elas conduziam as aulas de catequese, o cuidado com a organização do ambiente, dos cartazes e painéis que montávamos para as missas e os ensaios para as festividades. Elas foram inspiração para minha trajetória profissional e acadêmica, além da cristã.

Meus pais sempre foram muito presentes em nosso percurso escolar: recordo, inclusive, todo o cuidado e o capricho com que escolhiam os papéis e encapavam nossos materiais, quando éramos pequenos. Aliás, os “culpados” foram eles, de modo particular, minha mãe: formou-se no Curso Normal e, embora nunca tenha atuado, orientando-me a fazer o Magistério, prestar concurso e lecionar.

Os conhecimentos proporcionados no Magistério foram muito importantes para minha formação e prática docente, embora pouco relacionados à Educação Especial. Quando terminei o curso, tornei-me professora efetiva da rede municipal de educação e, inicialmente, atuei como professora na Educação Infantil. Simultaneamente, cursei Tecnologia em Processamento de Dados (TPD) e fiz estágio no Centro de Informática da própria instituição (FEMA/IMESA).

Por um tempo, imaginei que permaneceria na Educação, até que me formasse na área de informática. Eu gostava do curso e tinha um bom desempenho. Porém, considerando as experiências na docência e no estágio, decidi permanecer na Educação e continuar estudando nessa área, para espanto dos professores e colegas do curso, que tentaram, em vão, me dissuadir.

Como havia perdido o prazo para inscrição do vestibular da Unesp, após me formar em TPD, fiz a pós-graduação *lato sensu* em Computação, incentivada por meus pais e professores. Ingressei no curso de Pedagogia na Unesp, câmpus de Marília/SP, no ano seguinte, ao mesmo tempo que passei a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O aporte teórico e metodológico propiciado no curso de Pedagogia foi fundamental para minha formação. Fui convidada para participar de grupos de Iniciação Científica, mas, muito insegura, sem ao menos entender a dinâmica das atividades, coloquei empecilhos. Com pouca noção sobre as linhas e a elaboração de projetos de pesquisa, tentei o Mestrado, mas não fui aprovada.

A partir deste ponto, houve um longo período de pausa na vida acadêmica: casamento e maternidade de dois filhos saudáveis e lindos (mãe coruja). Decidi que, com eles pequenos, esperaria um pouco para retomar os estudos.

Em minha trajetória profissional, procurei sempre planejar e ministrar com muito zelo minhas aulas, aproveitar ao máximo as oportunidades de formação, estar atenta às necessidades de meus alunos e estabelecer uma boa parceria com as famílias. Durante os 29 anos de magistério, tive poucos alunos com deficiência e, mesmo sem especialização, sempre me preocupei, quando observava que faltava estimulação para alguns deles, procurando fazer “algo além”, para que eles participassem das aulas. Por cinco anos, atuei em um Projeto de Leitura, atendendo as crianças em uma sala ambientada para esse fim, onde realizava atividades diversificadas com as turmas.

No momento em que poderia voltar para a academia, fomos surpreendidos pela descoberta de uma atrofia cerebelar congênita: o Miguel precisaria de terapias. Em resumo, apesar de muita apreensão e choro, decidimos lutar por qualidade de vida e pela inclusão de nosso caçula: muitas viagens, exames, estimulação, terapias, medicações, suplementos, despesas, leituras de artigos sobre o assunto, carinho, apoio e orações. Fomos aprendendo e amadurecendo todo dia. Vivemos, até hoje, entre profissionais maravilhosos. Aprendemos muito com as famílias atípicas das

quais nos aproximamos. Aos poucos, fomos colhendo os “pequenos” milagres, em meio aos desafios. Decidimos ver sempre o copo meio cheio: “Que bom! Ele não está vazio!” Não é como sonhamos, mas somos gratos pelo que temos e por quem somos.

Em meio a esse “turbilhão” e às minhas “ausências”, o João Pedro foi crescendo e se desenvolvendo, aprendendo a importância da estimulação e da inclusão. O Miguel foi conquistando sua autonomia. Eu e o Fabiano nos tornamos pessoas muito mais fortes e decididas. Incentivada por minha prima Cíntia, madrinha do Miguel, voltei a estudar: rumo ao Mestrado, que já parecia um sonho utópico. O “nós” se mobilizou para que eu tivesse tempo para me dedicar ao Mestrado profissional em Ensino, no PPGEN da UENP, câmpus de Cornélio Procópio/PR.

Fui orientada pelo professor Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas, e a maternidade atípica acabou influenciando a minha pesquisa (sobre a temática Educação Financeira): o produto técnico educacional elaborado, um audiolivro, foi aplicado com crianças com baixa visão do Ensino Fundamental. A narrativa que produzi tinha diferentes personagens (o protagonista com baixa visão), acontecia em ambiente escolar e domiciliar e envolvia elementos do imaginário infantil e dos contos de fadas.

Por intermédio do professor Cesar, conheci a Flaviane, sua esposa, à época, orientanda da Jáima. Ela trouxe muitas contribuições para minha pesquisa de Mestrado, no que diz respeito à Educação Especial. Além disso, incentivou-me a prosseguir os estudos no Doutorado, apontando relações entre a pesquisa que eu realizava e o PRONARRAR. A Marília Bazan Blanco, professora do PPGEN e membro da banca de defesa do meu Mestrado, também conhecia o PRONARRAR e fez observações semelhantes aos apontamentos da Flaviane.

Lendo as publicações acerca do PRONARRAR, eu me identifiquei com a proposta, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto estudante de pós-graduação e enquanto mãe atípica. Estabeleci relação com algumas atividades que havia desenvolvido no Projeto de Leitura. Encorajada, inclusive por minha família, e sabendo que poderia contar com eles nesse período (que seria intenso), organizei meu projeto de pesquisa de Doutorado, participei do processo seletivo e fui presenteada com essa oportunidade única. A boa filha à casa torna!

Tudo o que li, ouvi e estudei, nas aulas, no DefSen, nos eventos científicos e durante as orientações, faz sentido para mim! Aqui, junto com a Jáima, era o meu lugar, neste exato momento!

## 1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira preconiza a educação como direito para todos e passou a ser prerrogativa constitucional, no Brasil, desde 1988 (Brasil, 1988). Após muitos estudos e movimentos acerca dos direitos das pessoas com deficiência, em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), trazendo a Educação Especial como modalidade de ensino, presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

No contexto da Educação Básica, a inclusão escolar é uma realidade que deve abranger mais do que a matrícula em sala comum do ensino regular. Ela exige o repensar de práticas pedagógicas que superem barreiras para a aprendizagem de todas as crianças e estudantes, de um modo geral, independentemente de apresentarem uma condição de desenvolvimento ou de neurodesenvolvimento diferente.

Embora a diversidade na sala de aula não se restrinja às especificidades dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, de acordo com Zerbato e Mendes (2021, p. 3), com o ingresso desse público-alvo em classes comuns de escolas regulares, “[...] novos desafios surgiram para os professores, no sentido de assegurar o ensino para todos em turmas cada vez mais heterogêneas”. Nesse contexto, a concretização da inclusão escolar volta-se para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a diversidade de sujeitos (Meyer; Rose; Gordon, 2014). É importante considerar, entretanto, que nem todos esses estudantes precisariam de metodologias diferenciadas ou especializadas, ou seja, a condição de deficiência não é o que determina essa necessidade.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2021, p. 3) afirmam que, “[...] assim que o ensino na classe comum melhora para todos, é possível ter a dimensão exata de quais estudantes precisariam de apoios adicionais, para os quais o currículo da classe não é suficiente”. Portanto, planejar as aulas para os estudantes típicos e “[...] reduzir a educação inclusiva a atividades para alunos com deficiência pode levar a tratar a educação desse grupo como uma tarefa separada” (Knopik *et al.*, 2021, p. 55 – tradução nossa), o que significa a continuidade de práticas de exclusão acadêmica, agora, protagonizadas no interior de salas comuns.

O outro extremo também é excludente: quando se considera que todos aprendem do mesmo modo, organizando e preparando materiais com um único

formato, muitos estudantes, inclusive aqueles sem deficiência, ficam à margem do processo (Espada Chavarría; Gallego Condo; González-Montesino, 2019).

Nota-se que muitos professores encontram dificuldades para planejar as suas aulas, tendo em vista as especificidades e a diversidade de interesses e preferências de estudantes com perfis bastante distintos. Todavia, é preciso reconhecer as diferenças como uma condição favorável ao enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como uma abordagem promissora, a qual “[...] pode ajudar a cobrir as lacunas existentes entre ideais e práticas inclusivas” (Lakkala; Kyrö-Ämmälä, 2021, p. 242-243 – tradução nossa). Ele se apresenta como uma alternativa aos modelos de planejamento individualizado (Cenci; Bastos, 2022), oferecendo subsídios e caminhos diferentes e dando novo sentido à aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Souza, 2018).

Considerando positivamente a heterogeneidade das turmas, o DUA propõe que o currículo seja planejado, com antecedência, para todos e, se for o caso, adaptado posteriormente, para tornar-se acessível àqueles que não tenham alguma necessidade específica atendida pela prática pedagógica adotada (Grande; Pontrello, 2016; Spencer, 2011). Portanto, é a diversidade que indica a variabilidade de recursos e estratégias de ensino a serem utilizados, em um processo que é, ao mesmo tempo, sistemático e flexível (Finnegan, 2019).

Essa abordagem é orientada por três princípios fundamentais: Princípio I - Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o *o quê* da Aprendizagem); Princípio II - Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o *como* da Aprendizagem); Princípio III - Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o *porquê* da Aprendizagem) (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Em uma proposta baseada nesses princípios, os estudantes disporão de diferentes meios para engajar-se na própria aprendizagem, tendo acesso ao objeto de conhecimento e expressando seu saber de diferentes modos (Sebastián-Heredero, 2020).

Entendendo que o DUA tem contribuído para os avanços no processo de inclusão escolar, em diferentes países, nós nos propusemos defender a tese de que um programa fundamentado nos seus princípios pode maximizar a participação de crianças com diferentes perfis em produção de histórias, por meio de linguagem oral, escrita e simbólica, e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas com

perspectiva inclusiva que contribuam para a participação e o engajamento de todas as crianças.

Com isso, a presente tese traz as seguintes questões de pesquisa:

- Quais seriam as características iniciais ou preliminares de um programa baseado nos princípios do DUA, para favorecer a participação de todas as crianças em produção de histórias (com linguagem oral, escrita e simbólica) propostas para as etapas iniciais da Educação Básica?
- Quais os efeitos do uso de um programa preliminar amparado nos princípios do DUA na participação de crianças em produções de histórias, nas etapas iniciais da Educação Básica?

A partir dessas questões, as investigações tiveram, como objetivo geral: elaborar e analisar os efeitos de um programa inicial para produção de histórias baseado nos princípios do DUA, direcionado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em produções dessa natureza<sup>1</sup>.

Para tanto, foram realizados três estudos<sup>2</sup>. O Estudo 1 teve como objetivo identificar investigações nacionais e internacionais cuja temática fosse os princípios do DUA, com foco na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse primeiro estudo, de tipo bibliográfico, constituiu-se em uma revisão de literatura, e seus resultados revelaram, dentre outras questões, que o DUA tem sido pouco explorado em nosso país e que há carência de pesquisas a respeito dessa abordagem, em mediações orientadas para a leitura e a escrita. Todavia, entendemos como imprescindível que as mediações pedagógicas promovam o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a participação ativa de crianças com diferentes perfis em sua própria aprendizagem, inclusive no que concerne à produção de histórias.

Levando em conta a educação escolar numa perspectiva inclusiva, os objetivos específicos do Estudo 2 foram: caracterizar as estratégias e recursos pedagógicos adotados por professores de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

---

<sup>1</sup> Compreendemos que não seria possível obter interações ou participações das crianças, sem a presença de instruções mínimas para o uso do programa elaborado. Por outro lado, reconhecemos que as estratégias de ensino ainda não se encontram sistematizadas, para um uso definitivo por outros profissionais. É necessário fazer essa sistematização numa publicação futura. Desse modo, tivemos o cuidado de enfatizar, nesta tese, o fato de que o programa não está concluso e pronto para uso, embora os dados presentes forneçam uma noção para isso. Essa é uma das razões pelas quais empregaremos as expressões “etapas iniciais do programa”, “programa inicial” e “programa preliminar”.

<sup>2</sup> O Apêndice A apresenta um panorama dos aspectos metodológicos de cada um dos três estudos.

Fundamental, em práticas de produção de histórias; e analisar a participação das crianças nessas atividades.

Nesse segundo estudo, os dados foram gerados a partir de um protocolo de observação elaborado para esse fim. As investigações aconteceram em quatro escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas dependências de seis salas comuns de Educação Infantil e oito de Ensino Fundamental, incluindo 14 professores e 172 crianças. Dentre elas, foram selecionadas três turmas para a apresentação dos resultados: uma turma de Educação Infantil e duas turmas de Ensino Fundamental.

A análise dos dados gerados nesse segundo estudo, junto a três professores e 58 crianças, permitiu identificar estratégias de ensino e de recursos pedagógicos que se mostraram eficazes para as intervenções com algumas dessas crianças e que, portanto, poderiam ser utilizados, também, no programa a ser desenvolvido. Por outro lado, os resultados revelaram pouca variabilidade de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos, evidenciando práticas pedagógicas que não chegaram a viabilizar a participação de todas as crianças, nas atividades propostas, de modo particular, aquelas que apresentam uma condição de desenvolvimento ou de neurodesenvolvimento diferente.

Diante das circunstâncias mencionadas, notamos a necessidade de buscar alternativas para a promoção de práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. Nesse sentido, esta tese propôs um programa de histórias, baseado nos princípios do DUA, para a mediação pedagógica voltada para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de investigar as possibilidades de maximizar a participação de crianças de diferentes perfis, em produção de histórias com as linguagens oral, escrita e simbólica.

Assim, tendo em vista o contexto geral apresentado, consoante aos Estudos 1 e 2, o Estudo 3 teve, como objetivos específicos: construir um programa de histórias amparado nos princípios do DUA e no PRONARRAR, testar os efeitos desse programa inicial de histórias e analisar elementos da participação das crianças, usando diferentes materiais das partes iniciais desse programa.

O PRONARRAR originou-se do aperfeiçoamento dos estudos realizados por Oliveira (2010). Em função de imagens relacionadas aos contextos da infância, oportuniza o trabalho com o conteúdo e o uso da linguagem, auxiliando o processo de

elaboração de histórias orais, escritas e simbólicas de crianças em fase inicial de escolarização (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020).

Os estudos sobre o PRONARRAR que antecederam esta pesquisa já examinavam sua aplicação com crianças distintas, em ambientes escolares inclusivos, considerando aspectos de consciência metatextual para pensar nos elementos que constituem a história (cenário, tema, enredo e resolução) e usando imagens para sua sequenciação.

As investigações efetuadas tanto no Estudo 1 como no Estudo 2 foram determinantes para o desenvolvimento preliminar do programa e a aplicação de suas etapas iniciais. A análise dos resultados das observações acerca das estratégias e recursos adotados pelos professores colaborou para a definição dos materiais que comporiam o programa, bem como dos insumos empregados em sua confecção e das estratégias de intervenção que seriam utilizadas na aplicação de suas etapas iniciais. Por sua vez, as publicações científicas a respeito do DUA nortearam a implementação dessas e de outras estratégias de ensino e de recursos pedagógicos que estariam em consonância com tal abordagem.

Assim, foi selecionada uma história do PRONARRAR e definidos aspectos sobre a confecção e o uso de diferentes recursos visotáteis lúdicos e de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), quer para a apresentação da história, quer para promover o envolvimento e a participação das crianças na produção de histórias.

O ineditismo desta pesquisa, para além da elaboração e da forma como os recursos são apresentados, reside no modo como o programa é estruturado e aplicado, trazendo evidências científicas acerca dos princípios do DUA em uma vertente dirigida à prática pedagógica.

A partir do exposto, esta tese foi organizada em três estudos: o primeiro, intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem com foco nas etapas iniciais da educação básica: revisão de literatura”; o segundo, “Práticas pedagógicas voltadas à produção de histórias e a participação das crianças nas atividades propostas por seus professores”, e o terceiro, “Elaboração de um programa de histórias e a participação das crianças fazendo uso dos materiais do programa”.

## 2 ESTUDO 1: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM FOCO NAS ETAPAS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Introdução

A análise da produção científica sobre determinada área é de suma importância para o desenvolvimento de uma pesquisa (Medrado; Gomes; Nunes Sobrinho, 2014; Soriano, 2021). Tal análise possibilita evidenciar as contribuições dos estudos realizados na compreensão de uma realidade, para subsidiar as práticas pedagógicas e até mesmo para a concepção de novas bases teóricas e de políticas públicas.

No campo da Educação Especial, nota-se, atualmente, um número crescente de produções científicas de natureza e complexidade distintas (Soriano *et al.*, 2021). Para este estudo, entendemos que, ao tratar a educação escolar numa perspectiva inclusiva, se evidencia a relevância de mediações pedagógicas que promovam a aprendizagem de todas as crianças, superando práticas que, mesmo sem intencionalidade, possam se tornar barreiras para o aprendizado de qualquer criança. Ademais, o trabalho docente deve ser planejado, levando em conta a necessidade de se considerar diferentes especificidades e potencialidades, a exemplo daquelas relacionadas às crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

Ao levar em conta essa diversidade e destacar os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem que permita acesso a todos, cremos que as investigações efetuadas pelos fundadores do *Center for Applied Special Technology (CAST)*<sup>3</sup>, mais especificamente no que concerne ao DUA, têm contribuído para os avanços no processo de inclusão escolar, em diferentes países.

Nesse contexto, a presente investigação partiu dos seguintes questionamentos:

- O que tem sido produzido, nas literaturas nacional e internacional, sobre os princípios do DUA e das práticas pedagógicas para as etapas iniciais da

---

<sup>3</sup> O CAST foi fundado nos Estados Unidos, em 1984, em um período no qual ocorriam avanços significativos, quanto às novas tecnologias e à aspiração em conceder às pessoas com deficiência acesso a todas as áreas, incluindo a educação. Em meados da década de 1990, os pesquisadores desse centro, baseados na neurociência e em pesquisas educacionais, cunharam uma nova abordagem: o DUA. Os conceitos dessa abordagem foram publicados, pela primeira vez, em 2002 (Meyer; Rose; Gordon, 2014). De acordo com Zerbato (2018, p. 27), “[...] o conceito de DUA e suas implicações para a prática pedagógica é relativamente recente na literatura estrangeira e ainda pouco conhecido no Brasil”.

Educação Básica?

- Quais resultados apresentados por essa literatura estão ligados às atividades envolvendo produção de histórias, leitura e escrita, à formação de professores para mediar a aprendizagem de grupos heterogêneos de crianças, nessas etapas de ensino, à implementação e ao uso de recursos e de materiais em contexto escolar inclusivo e à implantação dos princípios do DUA, em contextos de sistemas educacionais?

Acreditamos que as investigações deste trabalho poderiam cooperar para os avanços das discussões sobre o DUA, enquanto aporte para o fomento de práticas pedagógicas capazes de promover a educação para todas as crianças, em contexto escolar inclusivo, nas etapas iniciais da Educação Básica, além de subsidiar um programa de histórias a ser desenvolvido durante esta pesquisa.

## **2.2 Objetivos**

O objetivo geral deste estudo foi identificar investigações nacionais e internacionais cuja temática fosse os princípios do DUA, com foco na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivo específico, pretendeu identificar, dentre essas pesquisas, as que estivessem relacionadas às atividades envolvendo a produção de histórias, a leitura e a escrita, a formação de professores para mediar a aprendizagem de grupos heterogêneos de crianças, nessas etapas de ensino, a implementação e o uso de recursos e de materiais, em contexto escolar inclusivo, e a implantação dos princípios do DUA, em contextos de sistemas educacionais.

## **2.3 Método**

Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, com caráter descritivo-discursivo.

A Revisão Narrativa (RN) permite apresentar, de maneira ampla, atualizar e discutir temas específicos de interesse científico. A RN é uma forma simples de pesquisa, frequentemente menos abrangente, sem exigir um protocolo rígido para sua execução. Ela é utilizada para identificar publicações sobre uma determinada temática e a diversidade disponível na literatura (Medrado; Gomes; Nunes Sobrinho, 2014).

Por meio desse tipo de revisão, tem-se uma visão geral sobre a temática a ser estudada, sendo possível traçar um quadro teórico, mapear e estabelecer relações entre as produções de diferentes tipos, identificar novas perspectivas e contextualizar sua pesquisa, bem como estruturar os conceitos e termos técnicos que darão sustentação ao desenvolvimento da pesquisa (Flick, 2013; Prodanov; Freitas, 2013; Silva; Menezes, 2005).

### 2.3.1 Definição das bases para a busca, descritores e período temporal

As buscas ocorreram no primeiro semestre de 2023, e as fontes de dados foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as bases de dados *Education Resources Information Center* (Eric), que é referência internacional na área da Educação, e Base, da Biblioteca da Universidade de Bielefeld (Alemanha).

Para a definição dos termos, foram consultados o Tesouro Unesp (disponível no endereço eletrônico <https://www.biblioteca.unesp.br/tesouro/vocab/index.php>) e o *Eric Thesaurus* (disponível no endereço eletrônico <https://eric.ed.gov/?ti=all>). Os descritores utilizados nas três bases (BDTD, Eric e Base) foram “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “Universal Design for Learning” e “Universal Design of Learning”, entre aspas, para restringir e especificar as buscas. Também foram levados em conta, nas buscas, os trabalhos escritos (Document type: text) de livre acesso (Access: open access), que abordassem esse assunto (subject headings).

Ainda com relação aos critérios, as buscas foram implementadas a partir de descritores primários, não sendo usados operadores booleanos. Consideramos para a pesquisa, nas três bases, os estudos publicados no período de 2008 ao primeiro semestre de 2023, em razão da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da apresentação da primeira versão das diretrizes do DUA organizadas pelo CAST, em 2008 (Carmona, 2022).

### 2.3.2 Definição dos critérios de inclusão e de exclusão para a seleção dos estudos

Os critérios de inclusão foram estudos cujo foco se associasse aos princípios do DUA e sua aplicação em atividades com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos selecionados deveriam trazer

contribuições relevantes para que a pesquisadora principal pudesse refletir sobre o DUA, no contexto de sala de aula, com perspectiva inclusiva e sobre as práticas pedagógicas ligadas às atividades de produção de histórias, leitura e escrita.

Os critérios de exclusão foram: estudos duplicados; estudos cujo foco, explicitamente, de acordo com os títulos e palavras-chave, não perpassasse a temática do DUA, o Desenho Universal em contexto de Educação, ensino e aprendizagem ou a temática da Educação Especial; estudos que, conforme os resumos ou introdução, explicitamente, não perpassavam a temática do DUA e/ou a ideia de oportunizar a aprendizagem de todos, em contexto de sala de aula inclusiva. No caso de estudos nos quais as discussões eram direcionadas para disciplinas específicas, foram descartados aqueles cujo foco não fosse a Língua Portuguesa (ou equivalente, em trabalhos internacionais) e os seus conteúdos.

### 2.3.3 Definição dos filtros para seleção dos resultados

A seleção dos trabalhos foi realizada em três etapas: a) exclusão de estudos duplicados (Filtro 1); b) leitura e análise do título e das palavras-chaves (Filtro 2); e c) leitura e análise do resumo ou introdução (na falta de resumo) (Filtro 3).

Posteriormente, foi efetuada uma leitura completa dos estudos selecionados. Os dados gerados foram tratados e analisados pela metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). Após a pré-análise e a exploração dos dados, esses foram organizados em categorias, a fim de proceder ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação que fundamentaram as reflexões sobre as importantes contribuições dos princípios do DUA para as práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva.

## 2.4 Resultados e discussão

Inicialmente, o levantamento na BDTD, empregando os dois descritores, resultou em um total de 153 trabalhos: 53 estudos a partir da busca feita com o descritor “Desenho Universal para a Aprendizagem” e 100 investigações com o descritor “Universal Design for Learning”. Após a aplicação dos três filtros de seleção, foram compilados oito estudos.

Por sua vez, as buscas iniciais, na ERIC, resultaram em um total de 214 trabalhos: 209 estudos, identificados a partir do termo “Universal Design for Learning”

e cinco trabalhos em função de “Universal Design of Learning”. Desse levantamento inicial, após a aplicação dos três filtros, foram selecionados 17 estudos.

As buscas na Base, inicialmente, resultaram em 477 trabalhos, 465 dos quais foram identificados a partir do termo “Universal Design for Learning” e 12 textos, pelo termo “Universal Design of Learning”. Após a aplicação dos três filtros de seleção, foram compilados 14 estudos.

Portanto, o levantamento nas três bases, do total de 844 investigações, após a aplicação dos filtros, resultou na seleção de 39 trabalhos, 12 dos quais foram efetuados no Brasil (Almeida, 2018; Cenci; Bastos, 2022; Costa, 2016; Mendoza, 2022; Pires, 2020; Prais, 2016, 2020; Prais; Vitaliano, 2022; Ribeiro, 2019; Souza, 2018; Zerbato, 2018; Zerbato; Mendes, 2021). De acordo com o que esses estudos investigaram, foram estabelecidas as seguintes categorias para análise: 1) as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) a formação de professores para mediar a aprendizagem de grupos heterogêneos de crianças, nessas etapas de ensino; 3) a implementação e o uso de recursos e de materiais em contexto escolar inclusivo; 4) algumas propostas ligadas à implantação dos princípios do DUA em contextos de sistemas educacionais; e 5) a temática do DUA e seus princípios, de um modo abrangente.

O Quadro 1 apresenta as dez publicações direcionadas às questões relacionadas às práticas pedagógicas a propósito da leitura e escrita das crianças que frequentam as etapas de ensino de interesse desta tese. Apenas uma delas é pesquisa nacional (Souza, 2018).

**Quadro 1** – Pesquisas com foco em práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita

<b>Autoria/ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Implicações</b>
Brand; Dalton (2012)	Apresentar os quatro princípios do DUA e suas aplicações promissoras para uma variedade de experiências de leitura e artes da linguagem, na sala de aula da Educação Infantil.	Ilustra como professores informados podem agrupar uma infinidade de estratégias de alfabetização baseadas em inteligência múltipla e teoria cognitiva, para promover a autonomia e o envolvimento de crianças pequenas com a leitura. Reúne sugestões de mediações para aprendizagem de leitura, indicando os pontos de verificação dos quatro princípios do DUA (pois, a partir do que propõe o

		CAST, acrescenta a discussão sobre os Múltiplos modos de avaliar).
Cáceres; Cáceres (2015)	Melhorar as práticas educativas, através de um plano de ensino de experiências pedagógicas inclusivo, efetivado de acordo com o DUA, na Educação Infantil e Educação básica.	Identifica, a partir dos dados coletados, as principais barreiras encontradas nas aulas tradicionais e os apoios incorporados nas intervenções realizadas com base no DUA.
Gauvreau; Lohmann; Hovey (2019)	Fornecer uma breve visão geral do DUA, com foco em múltiplos meios de representação em sala de aula da Educação Infantil.	Apresenta estratégias envolvendo instruções verbais e apoio visual. Sugere atividades práticas para o trabalho com diferentes conteúdos e habilidades, incluindo a leitura.
Hovey; Gauvreau; Lohmann (2022)	Fornecer uma breve visão geral da DUA, com foco específico em múltiplos meios de ação e expressão na sala de aula da Educação Infantil.	Apresenta estratégias envolvendo representações visuais e materiais manipulativos. Destaca a importância de oportunizar às crianças opções de escolha.
Howard (2004)	Compartilhar uma experiência de mediação pedagógica, bem-sucedida, fundamentada no DUA.	Aborda, sucintamente, os fundamentos do DUA e exemplifica com uma prática pedagógica de leitura aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.
Kebe (2021)	Identificar como a atitude dos professores em relação à inclusão contribui para o seu trabalho pedagógico, mais precisamente, como está relacionada com a implementação do DUA.	Discute a relação entre a prontidão dos professores para a educação inclusiva, suas percepções sobre ela e a frequência com que utilizam diferentes meios para envolver os estudantes no processo de aprendizagem, para expor o conteúdo e para que eles se expressem acerca de seu conhecimento.
Lakkala; Kyrö-Ämmälä (2021)	Analisar que tipos de competências profissionais os professores precisam ter, quando estão implementando DUA em classes heterogêneas, identificando os fatores cognitivos e não cognitivos.	Apresenta os resultados, incluindo exemplos das práticas pedagógicas abordando um princípio do DUA de cada vez, discutindo as competências profissionais observadas. Algumas das práticas estão relacionadas à contação de história, leitura e escrita.
Llinás Romero; Marino Castro (2022)	Compreender, através da implementação de estratégias de ensino	Caracteriza as estratégias pedagógicas implementadas pelo professores, em diferentes

	focadas no DUA, a sua relevância nos processos de aprendizagem autônoma em alunos da quinta série de um instituto colombiano.	disciplinas, no âmbito da educação inclusiva, refletindo sobre elas, a partir dos princípios do DUA.
Lohmann; Hovey; Gauvreau (2018)	Apresentar um breve panorama das práticas de DUA baseadas em evidências, com foco na utilização de estratégias de envolvimento para crianças da Educação Infantil.	Recomenda uma variedade de estratégias para motivar os estudantes, incluindo: permitir que eles escolham o formato da tarefa; responsabilizá-los pela automonitorização dos seus próprios comportamentos e aprendizagem; disponibilizar materiais de aprendizagem que reflitam suas culturas; construir vínculo afetivo.
Souza (2018)	Acompanhar e analisar duas ações do projeto “Desenho Universal para Aprendizagem: Implementação e Avaliação do Protocolo do Livro Digital Acessível”: a aplicação do piloto do livro digital e o curso de extensão.	Os resultados evidenciaram que o livro didático digital empregado nas práticas pedagógicas pode originar novas perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual; a tecnologia tem sua importância, embora não substitua a mediação pedagógica, nem tão pouco garanta, sozinha, o êxito da aprendizagem. O estudo indicou possibilidades e perspectivas que contribuem para a participação do estudante com deficiência intelectual, na escola inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, no Quadro 2, estão organizadas as sete publicações direcionadas às questões relacionadas à formação de professores para mediar a aprendizagem de grupos heterogêneos de crianças na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas uma das pesquisas é internacional (Grande; Pontrello, 2016).

**Quadro 2** – Pesquisas com foco em formação de professores

<b>Autoria/ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Implicações</b>
Grande; Pontrello (2016)	Investigar se os candidatos a professores poderiam adquirir conhecimentos sobre os princípios do DUA, melhorando os	Os resultados indicaram que o uso de Qr Code para adaptar um livro ilustrado fez com que os participantes se sentissem mais à vontade, na utilização da tecnologia com estudantes

	<p>livros ilustrados tradicionais com Códigos de Resposta Rápida (Qr Code); Determinar se o processo de realização dessas melhorias teria impacto nos seus níveis de conforto, em relação ao uso da tecnologia em alunos com e sem deficiência.</p>	<p>com deficiência. Além disso, eles identificaram formas de empregar Qr Code, a fim de adaptar livros ilustrados para o desenvolvimento da literacia. O texto também contém sugestões para a utilização desses códigos para o ensino dos princípios do DUA.</p>
Mendoza (2022)	<p>Planejar, desenvolver e avaliar um protótipo de sistema digital pensado para orientar, de forma autogerida, a elaboração de um plano de aula que aplique os princípios do DUA na perspectiva da educação inclusiva.</p>	<p>O mecanismo autoinstrucional desenvolvido (que focaliza os conceitos, orienta, exemplifica a aplicação e oferece modelo simplificado de planificação pedagógica) viabilizou a abordagem do DUA e instrumentalizou os professores do Ensino Fundamental I e do AEE para a aplicação dos seus princípios no planejamento de aulas das classes regulares inclusivas.</p>
Prais (2016)	<p>Interpretar as contribuições advindas da aplicação de uma Unidade Didática em um curso de extensão com licenciandas de um Curso de Pedagogia.</p>	<p>Os resultados apontaram que, ao se envolverem na proposta colaborativa de formação, os participantes identificaram uma mudança didático-pedagógica, ao planejar, na perspectiva inclusiva, com base no DUA; houve contribuição ao campo da formação docente para inclusão educacional, em função da organização das atividades pedagógicas baseadas nos princípios do DUA.</p>
Prais (2020)	<p>Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço, baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola, atuantes nos anos iniciais do Ensino</p>	<p>Durante a formação, as participantes passaram a planificar os princípios na prática pedagógica, elaborando atividades e usando recursos didáticos que favorecessem a aprendizagem de todos os estudantes. Constataram-se</p>

	Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).	mudanças efetivas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas, bem como o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido, não somente em relação aos estudantes com NEE, mas no favorecimento do ensino almejando a aprendizagem de todos os estudantes. Os resultados reafirmam as potencialidades da formação colaborativa e a importância do DUA, como conteúdo formativo para práxis inclusivas.
Prais; Vitaliano (2022)	Descrever um processo formativo desenvolvido junto a professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando o desenvolvimento de práxis inclusivas subsidiadas nos princípios do DUA, por meio de uma pesquisa colaborativa.	Apresenta e discute, com base nos princípios do DUA, o desenvolvimento das estratégias aplicadas em sala de aula pelas três docentes que participaram do processo formativo em turmas de segundo e quarto anos do Ensino Fundamental.
Zerbato (2018)	Elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre DUA.	Discute as possibilidades de acesso e ensino para todos, amparadas na legislação e em diferentes concepções e perspectivas para a organização do ensino, na perspectiva inclusiva. Apresenta o DUA e os resultados de uma formação teórico-prática e colaborativa de professores.
Zerbato; Mendes(2021)	Investigar se um programa de formação de professores amparado no DUA resultaria em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo	Explicita, sinteticamente, as informações coletadas, na forma de três relatos de casos, contendo: uma breve descrição do desafio da professora, na classe comum, com o ensino para um estudante público-alvo da Educação Especial, uma explicação de como ocorria o

	da Educação Especial na classe comum.	ensino para toda a turma, o que mudou no planejamento e as repercussões da aula baseada no DUA.
--	---------------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 3 mostra as seis publicações associadas às questões de implementação e ao uso de recursos e de materiais em contexto escolar inclusivo. Dentre elas, estão Almeida (2018), Costa (2016) e Ribeiro (2019), os quais desenvolveram suas pesquisas no Brasil.

**Quadro 3** – Pesquisas com foco em implementação e uso de recursos e de materiais

<b>Autoria/ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Implicações</b>
Almeida (2018)	Analisar a implementação de recursos de TA para uma aluna com paralisia cerebral na classe comum e seu uso em caráter universal.	Os resultados apontaram que a implementação e a avaliação dos recursos de TA, nos moldes do desenho universal, na classe comum, contribuíram para maior dinâmica na sala de aula e para a promoção da independência e autonomia no aprendizado dos conteúdos escolares de todos os estudantes, embora, para algumas atividades de leitura e escrita, tenha havido a necessidade de implementar recurso de TA específico para aluna com PC.
Espada Chavarría; Gallego Condo; González-Montesino (2019)	Conhecer as metodologias e estratégias de ensino usadas pelos professores equatorianos da Educação Básica e verificar se elas se baseiam no DUA.	Traçaram um panorama sobre o conhecimento dos professores sobre o DUA e a aplicação de estratégias metodológicas a ele relacionadas, discutindo as carências identificadas.
Costa (2016)	Propor diretrizes de qualidade para o projeto dos materiais educacionais, a partir da abordagem <i>Design</i> para a Experiência e da teoria das Inteligências Múltiplas, visando a promover as experiências	Apontou que a qualidade do material educacional influencia as experiências do usuário, no contexto da educação inclusiva, e arrolou um conjunto de diretrizes capaz de auxiliar no desenvolvimento e projeto de novos materiais educacionais com foco na educação inclusiva. Os requisitos de projeto

	do usuário, no contexto da educação inclusiva.	relacionaram o DUA e a Teoria das Inteligências Múltiplas.
Golloher (2015)	Investigar o uso do programa de leitura <i>Pathways to Literacy</i> em salas de aula pré-escolares inclusivas.	Estudos anteriores limitaram-se a investigar estudantes do Ensino Fundamental. A pesquisa examinou a capacidade dos estudantes da Educação Infantil de generalizar habilidades recém-aprendidas para novos livros adaptados. Com algumas modificações, o programa seria apropriado para utilização nas salas de aula para estudantes com e sem deficiência.
Ribeiro (2019)	Adaptar o primeiro capítulo de um livro didático para o primeiro ano do Ensino Fundamental, adotando as diretrizes do DUA e transformando-o numa mídia digital.	Constatou-se a melhora no desempenho acadêmico dos participantes, após a intervenção com a mídia digital. Apontaram-se, como aspectos relevantes, a implementação de recursos de acessibilidade e a diminuição de barreiras pedagógicas como as explicações adicionais, <i>links</i> e “dicas” para acesso ao conteúdo.
Spencer (2011)	Apresentar o DUA enquanto ferramenta valiosa para o planejamento proativo de aulas envolventes e acessíveis, exemplificando o planejamento instrucional de acordo com cada um de seus princípios.	Discute o planejamento instrucional sem e com o DUA, para atender crianças com características diversas, incluindo dificuldade de aprendizagem, Transtorno do Déficit de Atenção e superdotação e altas habilidades. Fornece informações sobre estratégias e materiais instrucionais e recursos.

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 4 são focalizadas as cinco investigações acerca de algumas propostas relacionadas à implantação dos princípios do DUA, em contextos de sistemas educacionais. Dentre as pesquisas, uma delas é nacional (Pires, 2020).

**Quadro 4** – Pesquisas com foco em propostas relacionadas à implantação do DUA

<b>Autoria/ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Implicações</b>
Basham <i>et al.</i> (2016)	Identificar os princípios fundamentais e os elementos operacionais	Os resultados indicaram que os ambientes de aprendizagem personalizada exigem mais do que

	em configurações de aprendizagem personalizada, bem como as características de <i>design</i> desses ambientes; identificar resultados potenciais da aprendizagem personalizada para todos os alunos, especialmente, com deficiência.	tecnologia, visto que esta se constituiu apenas como uma ferramenta para apoio à sua implementação. Os ambientes estudados foram autorregulados pelo estudante, tinham dados transparentes e acessados quase em tempo real, forneceram estruturas para voz e <i>feedback</i> dele e apoios intencionais integrados para incorporar os princípios do DUA.
Cooper-Martin; Wolanin (2014)	Avaliar a fidelidade e a extensão da implementação do DUA em Escolas Públicas do Condado de Montgomery (Maryland) e seu impacto nas atitudes e comportamentos dos alunos e nas práticas de ensino; fornecer um <i>feedback</i> à equipe do programa para apoiar o desenvolvimento de um modelo eficaz de implementação do DUA, em nível de sala de aula e de escola, o qual fosse adequado para um grande distrito.	Apresenta um relatório que inclui um resumo das conclusões, das recomendações e das respostas detalhadas compiladas pela equipe responsável pela pesquisa.
Katz (2013)	Investigar os resultados da implementação do Modelo de Três Blocos do DUA relacionados ao envolvimento acadêmico e desenvolvimento social do aluno em salas de aula inclusivas do K-12.	Os resultados demonstram que o estrutura instrucional promovida no modelo melhora o desempenho acadêmico e social do estudante.
Maryland State Department of Education (2011)	Expor as recomendações da Força-Tarefa, contemplando sugestões de orientação ou medidas que podem ser tomadas pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Departamento de Educação do Estado de Maryland, instituições de ensino superior, nos níveis	A Força-Tarefa de DUA foi encarregada de examinar a eficácia e a viabilidade da implementação do DUA nos sistemas educacionais de Maryland e promulgar os regulamentos propostos. Como resultado, chegou a um consenso de que a aplicação dos princípios da DUA deve ser promovida em todos os sistemas educacionais de

	estaduais, sistemas escolares locais e escolas, para estabelecer as bases de uma maior implementação da aplicação dos princípios do DUA.	Maryland, a fim de garantir que todos os estudantes tenham a melhor oportunidade possível de se beneficiar equitativamente das atividades de ensino e aprendizagem.
Pires (2020)	Descrever o processo de implementação de um programa educacional de intervenção, com base na proposta do DUA para alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e com desenvolvimento neurotípico inseridos no Ensino Fundamental I, de um município da Região Metropolitana de Curitiba.	A pesquisa evidencia que a implementação do DUA como currículo promove maiores oportunidades de ações colaborativas entre o corpo docente, promove ações em que o estudante seja o centro do processo de ensino e aprendizagem e exibe resultados expressivos e promissores em relação à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com desenvolvimento neurotípico e dos estudantes PAEE.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, o Quadro 5 reúne as onze publicações que investigaram a temática do DUA e seus princípios de um modo abrangente. Dessas pesquisas, apenas Cenci e Bastos (2022) realizaram seus estudos no Brasil.

**Quadro 5** – Pesquisas com foco abrangente sobre o DUA e seus princípios

<b>Autoria/ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Implicações</b>
Carmona (2022)	Aprofundar o quadro conceitual do DUA, analisando-o sob uma perspectiva neuro, enquadrando a reflexão em neurociência e psicologia cognitiva.	Realiza uma revisão estrutural das diretrizes e pontos de verificação, tanto horizontal quanto verticalmente.
Cenci; Bastos (2022)	Propor uma síntese entre o planejamento individualizado e o planejamento coletivo, organizados, respectivamente, em certas propostas, como o Planejamento Educacional	Busca aproximações entre os escritos de Vigotski e as formas de organização do ensino, na perspectiva inclusiva, agregando não apenas o coletivo, mas também o individual, para a construção de síntese que supere limitações e preserve a essência de cada uma dessas abordagens

	Individualizado (PEI) e o DUA.	metodológicas. Inclui orientações para o planejamento, em uma perspectiva colaborativa.
Dalton (2022)	Oportunizar a reflexão sobre o conceito do DUA e os seus princípios básicos, o escopo e a finalidade das diretrizes e pontos de verificação, e como o DUA pode impactar a acessibilidade do ensino.	Apresenta o DUA sob três aspectos diferentes: como uma mentalidade, como uma estrutura de <i>design</i> curricular e como uma teoria do <i>design</i> instrucional.
Dalton; Brand (2012)	Expor os princípios e a lista de verificação original do CAST, modificada e expandida pelo <i>Rhode Island UDL Workgroup</i> , incluindo exemplos explícitos e terminologia acessível.	Focaliza um quarto princípio, que se concentra na avaliação da compreensão do estudante (considerando as redes estratégica, de reconhecimento e afetiva), com as áreas: 1) métodos, 2) formatos, 3) escopo/faixa/nível, 4) produto e resultado e 5) <i>feedback</i> .
Delaware State Department of Education (2004)	Discutir o que é e o que não é DUA, seu conceito e as redes cerebrais, seus benefícios, as lições aprendidas pelo DUA, as implicações para os professores, sua implantação e seus recursos.	Explicita exemplos práticos de estratégias e recursos pedagógicos (de alta e baixa tecnologia) para mediações norteadas pelo DUA.
Finnegan <i>et al.</i> (2011)	Destacar diversas ferramentas que podem potencializar a expressão do aluno sobre seu conhecimento e apoiar o professor, no planejamento de sua mediação pedagógica.	Valorizando a avaliação formativa, propõe uma abordagem que considere os múltiplos meios de ação e expressão para avaliar o conhecimento dos estudantes nas áreas de conteúdo e analisar a necessidade de apoio ou desafios adicionais.
Knopik <i>et al.</i> (2021)	Apresentar o modelo de desenho universal como estratégia fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva.	Mostra um quadro resumido, comparativo sobre o DUA, o UDI e o UDA, tendo em vista suas metas, área de projeto, regras e estratégias de implementação. Aborda os princípios e diretrizes do DUA, bem como suas limitações e desafios para a prática.
Moffat (2022)	Destacar a importância da implementação consciente dos princípios do DUA, na	Discute os benefícios da intervenção precoce, como ela acontece no contexto da Nova

	prática da intervenção na primeira infância.	Zelândia e a implementação do DUA, na Educação Infantil.
Orkwis (2003)	Examinar, resumidamente, os princípios do DUA e relacioná-los com boas práticas de sala de aula.	Apresenta os sete princípios do Projeto <i>Do-It</i> (Universidade de Washington) e relaciona suas características às boas práticas em sala de aula: flexibilidade no currículo, inclusão de cada estudante com apoio fornecido quando necessário e emprego de materiais e tecnologia flexíveis, avaliação dos estudantes e seleção de estratégias de instrução apropriadas, por exemplo.
Salcines Aramburu (2020)	Analisar a presença do Princípio III do DUA em uma proposta didática para uma turma da Educação Infantil.	Trata das diretrizes e de cada um dos pontos de verificação, do Princípio III, comentando-os, Relata o que foi ou não contemplado na proposta didática e analisa os resultados, de acordo com esses pontos, propondo melhorias.
Wu (2010)	Introduzir o conceito de DUA, enfocando a colaboração entre departamentos educacionais, como educação geral e especial.	Fornece uma análise sucinta do processo de DUA e propõe um modelo de colaboração com diretrizes práticas entre os departamentos educacionais.

Fonte: Elaboração própria.

#### 2.4.1 Considerações gerais acerca do DUA e suas contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas

Zerbato (2018, p. 61) salienta que “[...] o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar a aprendizagem são múltiplos”. Por outro lado, assegurar o ensino para todos, em classes comuns, com turmas cada vez mais heterogêneas, é um desafio (Zerbato; Mendes, 2021).

Considerando esse contexto educacional desafiador, com base no conceito de desenho universal oriundo da arquitetura, os pesquisadores do CAST idealizaram o DUA, com seus princípios, diretrizes e pontos de verificação. Desde sua criação, essas diretrizes têm sido revisadas, refinadas e aprimoradas periodicamente

(Carmona, 2022; Meyer; Rose; Gordon, 2014). Dentre os diferentes aportes advindos das teorias de aprendizagem, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e o Andaime, desenvolvidos por Vigotski (1978), são muito importantes para o DUA.

Levando em conta esse contexto, Knopik *et al.* (2021) defendem que o DUA é uma versão ampla, confirmada por pesquisas empíricas e fortemente estabelecida nas literaturas das áreas da pedagogia e da psicologia, o que o torna uma ferramenta importante para as práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, é preciso ter claro que ele não é domínio exclusivo da Educação Especial, visto que seu objetivo é envolver todos os estudantes, com e sem deficiência, na própria aprendizagem (Orkwis, 2003).

Enquanto abordagem teórica, o DUA não ignora as práticas pedagógicas existentes, mas oferece subsídios e caminhos diferentes, para que os docentes pensem e ressignifiquem a aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os estudantes (Souza, 2018; Meyer; Rose; Gordon, 2014). Prais (2020, p. 37) afirma que o DUA se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, ao ter como prerrogativa “[...] práticas aliadas ao modelo social de deficiência e à valorização de propostas educacionais que vislumbrem assegurar o direito de todos à educação, a partir da flexibilização do currículo”.

Os princípios do DUA estimulam a criação de

[...] propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735-736).

Portanto, numa abordagem de educação subsidiada pelo DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas e flexibilizadas. As práticas pedagógicas, os objetivos, os materiais, os métodos e a avaliação docente são orientados para modos de aprendizagem mais acessíveis, proativos e interativos, tendo em conta as diferentes capacidades (cognitivas, motoras, sensoriais, afetivas ou de comunicação), a diversidade e a diferença entre os estudantes (Basham *et al.*, 2016; Espada Chavarría; Gallego Condo; González-Montesino, 2019; Prais, 2016). Ao ponderar sobre o ensino de crianças em fase de alfabetização, Brand e Dalton (2012) salientam que os melhores resultados são alcançados, quando o planejamento

se baseia em um currículo multissensorial, considerando a variedade de talentos e as necessidades individuais.

Nesse sentido, é possível notar que “[...] não se trata de atividades específicas ou adaptações de ensino [...]” (Oliveira; Gonçalves; Bracciali, 2021, p. 3037), para atender pontualmente a algumas demandas e necessidades de apoio adicional, nem tampouco de alterar o currículo, contudo, de ressignificá-lo para atender a todos (Moffat, 2022; Souza, 2018). Em outras palavras, o currículo é planejado para todos, com antecedência, ao invés de ser contemplado em um planejamento de aula para a maioria dos estudantes e depois pensado e adaptado para tornar-se acessível para estudantes individuais (Grande; Pontrello, 2016; Spencer, 2011). As Diretrizes do DUA podem “[...] auxiliar os educadores a identificar as barreiras presentes nos currículos atuais” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735), os quais são padronizados e rígidos, de acordo com Zerbato (2018). Além de minimizar as barreiras identificadas, cabe ao docente otimizar os níveis de desafios e de ajudas fornecidas às crianças.

Os idealizadores do DUA entendem como currículo os objetivos de aprendizagem, os meios de avaliação, os métodos de ensino e os materiais (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Para Ribeiro (2019, p. 27), esses quatro componentes devem ser flexibilizados, realçando que as crianças “[...] precisam de modelos alternativos de como atingir um objetivo e quais passos são necessários para se chegar lá”, mesmo porque as maneiras para atingir os objetivos são variáveis.

A avaliação constitui-se em um instrumento para monitorar continuamente o processo de aprendizagem (Lakkala; Kyrö-Ämmälä, 2021), sendo que a necessidade de revisão e “[...] adequação no decorrer do processo de ensino, embute o ato de avaliar sobre o que se previu e o que se alcançou” (Prais, 2016, p. 62). Em outras palavras, a avaliação incide sobre o processo de aprendizagem, possibilitando ajustes no ensino, apontando para o currículo, não para o estudante. Ademais, é a diversidade que determina a necessidade de variabilidade de métodos, formatos e níveis de avaliação, os quais apresentam resultados mais autênticos e precisos sobre a aprendizagem das crianças pequenas (Dalton; Brand, 2012). Esses resultados são utilizados pelo professor para orientar as instruções a serem dadas, em um processo flexível, porém, sistemático (Finnegan, 2019).

Contrapondo-se aos materiais tradicionais, que, em geral, são rígidos, pouco funcionais e criativos (Espada Chavarría; Gallego Condo; González-Montesino, 2019), os materiais, nos moldes do DUA, sempre variados e alinhados aos objetivos

de aprendizagem, oferecem caminhos alternativos para que o professor apresente o conteúdo às crianças, para que elas expressem seu conhecimento e se envolvam com o próprio aprendizado, para recrutar a atenção delas e manter seu interesse e motivação. Assim, os materiais são meios de comunicação, mídias, ferramentas e suportes necessários para acessar o conteúdo, analisar, organizar, sintetizar e demonstrar compreensão.

Não há, portanto, a escolha acertada e única de um material, mas a seleção de opções a serem disponibilizadas para atender às diversas necessidades dos diferentes estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Para crianças de uma turma da Educação Infantil, essas opções podem ser: liberdade para decidir onde sentar-se na roda, decidir entre realizar uma atividade individualmente ou em parceria, ouvir uma história por intermédio da leitura do professor ou acessando um audiolivro, escolher entre diferentes objetos para realizar contagens, por exemplo (Lohmann; Hovey; Gauvreau, 2018).

De acordo com Costa (2016, p. 47), o DUA é “[...] uma abordagem flexível que pode ser personalizada e ajustada para as necessidades individuais, maximizando as possibilidades de aprendizagem”. Nesse sentido, para além do uso de materiais e recursos pedagógicos, pontuamos que a disponibilização de recursos de TA amplia ainda mais essas possibilidades, mesmo porque, ao considerar as especificidades de crianças público-alvo da Educação Especial, o uso de recursos de TA se faz necessário, em situações específicas.

Almeida (2018, p. 35) salienta que os objetivos do DUA e da TA são muito próximos, embora se diferenciem. “Por meio da utilização dos recursos de TA a pessoa com deficiência, que antes possuía restrições para a realização de suas atividades cotidianas, passa a realizar com autonomia essas tarefas”. Para Souza (2018), a acessibilidade é o objetivo central do DUA e da TA.

Nesse contexto, a TA torna-se “[...] uma aliada em busca da melhoria da educação para os alunos com deficiência” (Almeida, 2018, p. 136), mas, se os mesmos recursos forem implementados e utilizados em caráter universal, podem incrementar a dinâmica em sala de aula e maximizar o aprendizado para todas as crianças, porque muitos recursos de TA, combinados com outros tipos de recursos, podem fornecer mais opções para todos os estudantes (Maryland State Department of Education, 2011).

Para Oliveira (2019, p. 45), é possível que um mesmo material adaptado seja utilizado para mediar a aprendizagem de crianças com diferentes perfis: “[...] esse uso, sem dúvida, depende do foco pedagógico dado ao material”. De acordo com Mendoza (2022), esse material acessível é comumente consultado por pessoas sem deficiência e, na perspectiva do DUA, é disponibilizado e usado “[...] por todos em sala de aula, podendo beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados” (Zerbato, 2018, p. 56).

Portanto, sem dar tanta evidência a diagnósticos e cessando com rótulos individuais, o professor pode, tendo em vista a heterogeneidade de perfis das crianças, fornecer um currículo que tenha a flexibilidade necessária, com aulas que, conforme Cooper-Martin e Wolanin (2014), incluam práticas de ensino centradas na escolha do estudante.

O Delaware State Department of Education (2004) afirma que as diferentes formas com que os estudantes aprendem são neurologicamente determinadas. Para Meyer, Rose e Gordon (2014), os avanços na neurociência lhes proporcionaram compreender as diferenças de aprendizagem, não somente entre os sujeitos, mas também da variabilidade de aprendizagem do próprio indivíduo, ao longo do tempo. Eles alegam que essa variabilidade é normal e previsível entre a população, de um modo geral, o que contradiz as ideias de normalidade e de desvios da normalidade. Há padrões de variações comuns entre os estudantes, e é útil considerá-los e sistematizá-los para desenvolver ambientes de aprendizagem para todos (Dalton, 2022).

Ainda com base em estudos da neurociência, os pesquisadores do DUA representaram o funcionamento do cérebro em três classes primárias de redes neurais para a aprendizagem: de reconhecimento, estratégica e afetiva, bem como os métodos de ensino. Os métodos devem estar de acordo com essas três classes primárias de redes (Figura 1), as quais estão correlacionadas ao quê, ao como e ao por quê/para quê aprendemos (Ribeiro, 2019). Essas três grandes redes, juntas, formam uma estrutura complexa e são fundamentais para o aprendizado (Delaware State Department of Education, 2004; Wu, 2010).

**Figura 1** – Classes primárias de redes neurais para a aprendizagem



Fonte: Autora (2023), adaptado de *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2* (CAST, 2018)

A partir dessas redes neurais, o DUA é orientado por três princípios fundamentais: Princípio I - Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o *quê* da Aprendizagem); Princípio II - Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o *como* da Aprendizagem); Princípio III - Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o *porquê* da Aprendizagem) (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A cognição e a afetividade são aspectos igualmente importantes e complementares, nos processos de ensino e de aprendizagem (Souza, 2018). As mudanças do ambiente escolar influenciam os estados afetivos e exercem efeitos positivos (ou não) sobre a participação e a capacidade de aprender das crianças. Há atividades nas quais as crianças se envolvem ativamente, como escrever ou desenhar, e outras, de modo passivo, como assistir a um filme (Katz, 2013). Entretanto, uma vez que não há um meio ideal para todos, oferecer opções de engajamento é essencial para o desenvolvimento afetivo, conservando o equilíbrio entre o desafio e o apoio, ajustando o nível de dificuldade e mantendo as crianças interessadas e sentindo-se capazes de aprender e realizar as atividades. Portanto, a prática pedagógica deve considerar “[...] estratégias que desenvolvam uma equidade entre: os interesses dos alunos, as formas de auxiliá-lo na persistência e manutenção das práticas propostas” (Pires, 2020, p. 40).

É imprescindível compreender que não há um meio de representação ideal para todas as crianças, o qual seja aplicável em todas as circunstâncias ou em todas as disciplinas. Por outro lado, um ambiente que dispõe de variados modos de representação torna-se potencialmente favorável ao reconhecimento (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Por conseguinte, é preciso oportunizar propostas com diferentes

facetas, tendo em vista a forma como o conteúdo é recebido (interpretado) por cada criança, ou seja, cada qual com seu modo particular de perceber, compreender, captar e relacionar as informações que lhe são transmitidas, “[...] com as informações do ambiente e ainda com seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto” (Pires, 2020, p. 41-42).

Por sua vez, as redes estratégicas permitem que as crianças planejem, executem e monitorem seus atos intencionais: desde os mais elementares (como um aceno positivo com a cabeça) até uma habilidade fluente e complexa (como falar) ou ainda atos que exigem bastante planejamento (produzir uma história). Cada um desses atos está relacionado a um nível diferente e, no nível mais alto, estão as funções executivas (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Por meio delas, as crianças definem suas metas, planejam suas estratégias para expressar os conhecimentos adquiridos, monitoram seu progresso em direção às metas estabelecidas, organizam suas ideias. “O docente tem, então, o papel essencial de fornecer feedbacks que apresentem modelos e exemplos, em casos de erros e principalmente que sinalize as potencialidades da compreensão do aluno” (Pires, 2020, p. 42). Para favorecer a ação e a expressão das crianças, Hovey, Gauvreau e Lohmann (2022) recomendam que sejam disponibilizadas a elas ferramentas tecnológicas, representações visuais, opções para escolha, além de atividades práticas.

É importante compreender que, embora cada uma das redes desempenhe uma função específica na aprendizagem, elas trabalham em conjunto e são heterárquicas (Meyer; Rose; Gordon, 2014), pois o fluxo de dados, energia e influência circula entre todos os níveis. (Ribeiro, 2019). Nesse sentido, por exemplo, se não há a previsão da participação da criança na própria aprendizagem, todos os princípios estarão comprometidos (Prais; Vitaliano, 2022, p. 14).

Ademais, Kebe (2021) pondera que, quanto mais favoráveis à educação inclusiva, mais os professores planejam o processo de aprendizagem, levando em conta as diferentes necessidades educativas dos estudantes, mais dispõem de variedade nas formas de apresentação do material, mais variam os meios para envolvê-los nesse processo, mais oferecem oportunidades para que demonstrem seus conhecimentos. Lakkala e Kyrö-Ämmälä (2021) ressaltam que a base de conhecimentos para o ensino e a aprendizagem de um professor é determinante para que ele seja capaz de aplicá-los em diferentes situações de aprendizagem e numa sala de aula heterogênea.

## 2.5 Conclusões

O estudo investigou a produção nacional e internacional acerca dos princípios do DUA e as práticas pedagógicas embasadas nessa abordagem e voltadas para as etapas iniciais da Educação Básica.

Os resultados revelam um panorama carente por publicações científicas nacionais a respeito da temática e apontam para a necessidade de mais discussões que envolvam a aplicação dos princípios do DUA em mediações direcionadas à leitura e escrita, em especial, no que diz respeito à produção de histórias.

A partir das considerações e reflexões aqui expostas, pensamos que o DUA é uma abordagem pouco explorada, embora de grande relevância para a formação de professores que atuam em sala regular, no contexto inclusivo. Quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o conhecimento dos princípios do DUA e o planejamento com base na diversidade devem ser destacados.

A revisão de literatura resultou na identificação de estudos que trouxeram consideráveis contribuições, no que concerne às reflexões sobre a educação para todos, em contexto escolar inclusivo, evidenciando a importância de se incrementar práticas pedagógicas que superem barreiras para a participação ativa de qualquer criança em atividades de produção de histórias.

Nesse sentido, os resultados desta investigação subsidiaram, também, uma pesquisa sobre a elaboração de um programa de histórias, baseado nos princípios do DUA, o qual maximizou a participação de crianças com diferentes perfis, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de produção de histórias, por meio de linguagem oral, escrita e simbólica (Lopes; Oliveira, 2024; Lopes; Oliveira; Santos, 2023).

### **3 ESTUDO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS POR SEUS PROFESSORES**

#### **3.1 Introdução**

Ao abordar a educação escolar numa perspectiva inclusiva, surgem questões relacionadas às práticas, às estratégias de ensino e aos recursos utilizados nos contextos de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, às suas contribuições para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes associados à leitura e à produção de textos.

Nesse cenário, evidencia-se a importância de mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades essenciais, para que todas as crianças participem ativamente em atividades cuja proposta seja a produção de histórias. O papel de mediador, inerente à ação docente, é fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades, considerando que a relação da criança com o objeto de conhecimento e com o mundo é perpassada pela mediação de outro sujeito (Vygotsky, 1978; Werner, 2000).

Ademais, o uso eficaz dos recursos pedagógicos está condicionado a uma mediação pedagógica bem fundamentada, teoricamente e intencionalmente planejada pelo professor: com intervenções dirigidas ou com uso de apoio para estratégias de autorregulação. Tal mediação, com a finalidade de atender a todos os estudantes, deve contemplar as diferentes especificidades e potencialidades de todas as crianças, independentemente de apresentarem uma condição de desenvolvimento ou de neurodesenvolvimento diferente.

Outro aspecto a ser ponderado diz respeito à existência de diferentes barreiras (sejam elas entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos) que dificultam ou até mesmo impossibilitam o acesso, a expressão ou o recebimento de mensagens e informações (Brasil, 2004, 2015). É evidente que tais barreiras acabam por interferir significativamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), a comunidade educacional admite que essa situação é comum a muitos estudantes, não sendo exclusividade de estudantes com deficiência. Portanto, cabe aos docentes identificar e superar práticas

pedagógicas que, mesmo sem intencionalidade, possam se tornar barreiras para o aprendizado de qualquer criança.

Logo, é preciso que a mediação docente lance mão de diferentes meios, para que as crianças possam engajar-se na própria aprendizagem, tendo acesso ao objeto de conhecimento e expressando seu saber de diferentes modos, mesmo porque os estudantes diferem nas maneiras de perceber e compreender a informação que lhes é apresentada, nas formas de procurar o conhecimento e expressar o que sabem e nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender (Sebastián-Heredero, 2020).

Nesse contexto, a proposta desse estudo partiu da seguinte questão de pesquisa: quais são as estratégias e os recursos usados em atividades de produção de histórias (com linguagem oral, escrita e simbólica), propostas para crianças de etapas iniciais da Educação Básica?

Com a finalidade de responder a esse questionamento, foram planejadas e efetuadas visitas para observação da mediação pedagógica em salas comuns do ensino regular, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, por meio das quais a pesquisadora pôde apreciar e, posteriormente, analisar, de forma específica, as práticas pedagógicas voltadas para a produção de histórias.

O presente estudo foi organizado em cinco seções, sendo que esta Introdução é a primeira delas. Na segunda seção, foram tecidas algumas considerações gerais acerca da inclusão escolar e a mediação em práticas pedagógicas, bem como a propósito de nosso entendimento sobre recursos e estratégias de ensino. Na seção seguinte, foram apresentados os objetivos do estudo.

Na quarta seção, foi descrito o Método, quanto aos tipos de estudo e aspectos éticos, ao ambiente e local da pesquisa, aos participantes desse segundo estudo e ao instrumento de pesquisa. Ademais, no que concerne à produção de dados, gerados através da observação das práticas pedagógicas, foram retratados os contextos escolares nos quais as investigações aconteceram. Por fim, essa seção explicitou as categorias para análise dos dados produzidos.

Na quinta seção, foram abordados os resultados e discussões acerca das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos adotados pelos professores e a participação das crianças nas atividades por eles propostas.

### **3.2 Objetivos**

a) caracterizar as estratégias e recursos pedagógicos adotados por professores de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em práticas de produção de histórias;

b) analisar a participação das crianças nessas atividades.

### **3.3 Considerações gerais acerca da inclusão escolar e a mediação em práticas pedagógicas**

A inclusão escolar apresenta um percurso histórico mundial com estágios distintos e os conceitos, neles implícitos, "[...] foram evoluindo conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos" (Brasil, 2001, p. 25). Nesse contexto, há muito tempo, vários pesquisadores, entendendo que a inclusão e a participação são aspectos essenciais à dignidade humana, têm colaborado para os avanços do processo de inclusão escolar.

Mais do que a matrícula e a permanência na escola, a inclusão escolar firma-se no ensino e na aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Por conseguinte, implica "[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares" (Brasil, 2008, p. 8), na mesma sala dos estudantes com desenvolvimento típico, em turmas heterogêneas.

Consideramos como turmas heterogêneas aquelas que são constituídas por crianças com e sem deficiência e que diferem nos saberes, nas formas e nos ritmos de aprendizagens, no gênero, nas personalidades, nas atitudes e autodisciplina, nas formas de comunicação e expressão, no envolvimento com as atividades escolares, nos interesses, na pluralidade social, econômica, cultural e étnico-racial, dentre outros inúmeros aspectos.

Nesse cenário bastante diverso, é imperioso que o professor atente para que sua prática pedagógica esteja orientada numa perspectiva inclusiva, visto que, muito mais que técnicas ou procedimentos didáticos, ela constitui prática social complexa. Tal prática consiste em atividades docentes planejadas previamente, impregnadas de concepções, valores e saberes do próprio docente e do contexto em que se realizam.

Toda prática pedagógica parte de pressupostos teóricos sobre educação e “[...] se concretiza na forma como se organiza e gerencia o tempo, o espaço, as relações e as vivências (ou não) dentro do espaço escolar” (Luccas, 2016, p. 43). Ademais, o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 17).

Portanto, a mediação pedagógica pode promover a interação e a troca de experiências entre todos e, acima de tudo, “[...] criar condições para que os alunos com e sem deficiência possam participar das mesmas atividades” (Fiorini; Manzini, 2018, p. 184), compartilhando seus saberes. Ora, no ambiente escolar, essas diversas relações se mostram “[...] favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, comunicativo e afetivo” (Rigoletti; Deliberato, 2020, p. 3).

De acordo com Guadagnino (2021, p. 61), o termo “mediação pedagógica” pode ser entendido como

[...] toda ação intencional e planejada pelo professor nos distintos ambientes escolares, com intuito de favorecer a apropriação do conhecimento pelas crianças, bem como, a construção de conceitos e aquisição de novas experiências que possibilitam múltiplas aprendizagens.

Para Rigoletti e Deliberato (2020, p. 3), mediação pedagógica “[...] refere-se ao ato do professor intermediar e provocar mudanças no conhecimento acadêmico do aluno”. As autoras afirmam ainda que tal mediação “[...] acontece na rotina escolar, compreendida como a sequência de atividades e de afazeres escolares organizados pelo professor para concretizar suas intenções educativas” (p. 3). A mediação em atividades, a exemplo daquelas que envolvem a participação de crianças com diferentes perfis, na produção de histórias, exige que o docente tenha em vista os recursos pedagógicos a serem empregados e planeje antecipadamente as estratégias de ensino.

Conforme Manzini e Deliberato (2007), recurso pedagógico é um objeto concreto, manipulável e com finalidade pedagógica, utilizado no contexto escolar. A partir dessa definição, é possível tomar como recursos pedagógicos aqueles que possuem uma finalidade pedagógica: os diferentes recursos usados como suporte para escrita, para leitura ou para expressão artística, os recursos lúdicos e

paradidáticos, os recursos naturais, recursos de TA<sup>4</sup>, além dos mais variados recursos tecnológicos<sup>5</sup>.

Com base em Manzini (2010, 2011) e Fiorini e Manzini (2018), considerando os diferentes perfis dos participantes da pesquisa, para esse estudo, compreendemos estratégia de ensino como uma ação previamente planejada, flexível (ou seja, passível de ser modificada para garantir sua funcionalidade) e que acontece no momento do ensino ou da avaliação das crianças, visando a atingir com sucesso o objetivo estabelecido. Essa ação leva em conta as potencialidades, as habilidades e as características físicas, cognitivas, motoras e sociais das crianças, as características da deficiência e/ou transtornos (conforme o caso, a depender da turma) e o nível de complexidade da atividade.

### **3.4 Método**

#### **3.4.1 Tipos de estudo e aspectos éticos**

O Estudo 2 desta pesquisa é de natureza exploratória e descritiva e adotou uma abordagem qualitativa.

A pesquisa exploratória tem como finalidade levantar informações, sob diferentes ângulos e aspectos, a propósito de determinado objeto de estudo, desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno estudado, por meio do emprego de procedimentos sistematizados para observação e análise dos dados. Por sua vez, a pesquisa descritiva propõe-se efetuar a descrição do objeto de estudo, possibilitando identificar e estabelecer a natureza das relações entre as variáveis do fenômeno observado, além de manipular uma variável independente, com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2003; Prodanov; Freitas, 2013).

A temática central desse estudo foi a prática pedagógica implicada na produção de histórias e as variáveis investigadas dizem respeito às estratégias, aos recursos

---

<sup>4</sup> Considerar os recursos utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais, relacionadas à atividade e à participação, das crianças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (Brasil, 2007; Public Law 100-407, 1988; Public Law 108-364, 2004), incluindo os recursos adaptados.

<sup>5</sup> Levar em conta os recursos disponibilizados para uso de toda a turma (e/ou do professor), sem a finalidade de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das crianças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.

utilizados e à participação das crianças nas atividades de produção de histórias propostas por seus professores.

A pesquisa observou as normas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, referentes aos aspectos éticos em pesquisas com seres humanos e foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, câmpus de Marília, sob o parecer nº 5.732.301 e CAEE: 62900522.9.0000.5406, e mediante a formalização do aceite dos participantes e autorização dos responsáveis legais, no caso das crianças, através de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)<sup>6</sup>.

Em reuniões agendadas pela equipe escolar de cada unidade, a pesquisadora apresentou aos professores, aos pais e responsáveis o projeto de pesquisa e o TCLE (no Apêndice E, encontra-se o TCLE destinado aos professores e, no Apêndice F, o TCLE designado aos pais e responsáveis). As cópias desse documento foram enviadas em duas vias, aos responsáveis ausentes na reunião da turma e cada professor disponibilizou-se a recebê-las assinadas e entregá-las, posteriormente, à pesquisadora. Em momento oportuno, a pesquisadora também apresentou o projeto às crianças, as quais foram autorizadas por seus pais a participar da pesquisa, a fim de que pudessem assinar o TALE, consentindo com sua participação.

### 3.4.2 Ambiente ou local da pesquisa

Esse estudo foi desenvolvido em quatro escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas dependências de salas comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que atendem turmas heterogêneas. A seleção das escolas e das turmas foi precedida de autorização específica institucional da Secretaria Municipal da Educação, assim como da aceitação da pesquisa pela comunidade escolar envolvida.

---

<sup>6</sup> No caso do termo de assentimento livre e esclarecido (Apêndice B), há versões adaptadas com uso de imagens de CSA. Esse termo foi elaborado para ser usado com crianças que possuíam NCC (Apêndice C), as quais fossem iniciantes na leitura, e com aquelas que tivessem dificuldade de compreensão de leitura (Apêndice D). Além disso, no caso de crianças com NCC, o assentimento delas poderia ser verificado também pelo tipo de vínculo estabelecido: quando deu sinal (choro, por exemplo) de que não quis ficar perto da pesquisadora ou não quis fazer determinada atividade proposta, isso foi respeitado.

Dentre as trinta e quatro escolas da rede municipal de ensino, houve contato com a direção de cinco unidades escolares instaladas em diferentes bairros do município, observando-se a importância da heterogeneidade dos participantes da pesquisa. De acordo com as demandas das unidades escolares, a pesquisadora recebeu autorização para desenvolver a pesquisa em quatro dessas escolas, realizando as investigações em catorze turmas, sendo seis turmas de Educação Infantil e oito turmas de Ensino Fundamental.

### 3.4.3 Participantes de pesquisa

Participaram desse estudo os professores que concordaram em participar da pesquisa e as crianças das catorze turmas mencionadas, totalizando cento e oitenta e seis participantes, sendo catorze professores e cento e setenta e duas crianças.

Segundo os critérios para inclusão dos participantes, as crianças estavam regularmente matriculadas no ensino regular, em sala comum, em uma mesma turma heterogênea da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, na rede de ensino público municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O principal parâmetro de heterogeneidade fixado foi a presença de crianças com deficiência, com transtorno do neurodesenvolvimento, com superdotação e/ou altas habilidades, nas turmas.

O critério de exclusão adotado contemplou crianças que frequentavam outras redes ou etapas de ensino e seus professores.

- Caracterização dos professores

Os 14 professores tinham idade entre 34 e 56 anos. Sobre o tempo de atuação como docentes, nos anos iniciais da Educação Básica, de acordo com informações disponibilizadas por esses profissionais, em questionário encaminhado via *whatsapp*, pode-se afirmar que seis deles tinham experiência entre 6 a 10 anos, dois atuavam em período que variava de 11 a 15 anos, dois professores tinham experiência entre 16 a 20 anos, enquanto outros quatro, há mais de 20 anos.

Ainda considerando a atuação dos participantes da pesquisa, os catorze tinham experiência no ensino comum, a saber: dois deles tinham experiência apenas na Educação Infantil, quatro, somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oito,

tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental e um professor também atuava no Ensino Superior. Quanto à atuação dos professores, na Educação Especial, apenas um deles tinha experiência em sala de recursos multifuncionais, em Ensino Colaborativo e em escola especial. Três participantes da pesquisa tinham experiência de atuação anterior em equipe gestora.

Apenas um dos professores declarou que aquela era a primeira ocasião em que ministrava aulas, em sala regular, para crianças público-alvo da Educação Especial. Um deles atuava concomitantemente como professora da Educação Infantil e da Educação Especial, classificando como “maravilhosa” sua experiência e acrescentando que aprende muito com as crianças.

Com relação à formação inicial docente, sete professores fizeram magistério: quatro deles em cursos oferecidos por escolas públicas e os demais em escolas privadas. Todos os professores cursaram Pedagogia, tendo um deles também se formado em Administração de Empresas e outro em Psicologia. Três professores frequentaram o curso de Pedagogia em universidades públicas, ao passo que os demais, em faculdades privadas. Um dos professores informou que o curso concluído em instituição privada foi oferecido em ambiente virtual.

Considerando as informações sobre o ano de conclusão do curso de Pedagogia, é possível constatar que houve uma variação no tempo em que os participantes da pesquisa são pedagogos: entre 11 e 24 anos.

No que se refere à formação em nível de especialização (*lato sensu*), seis professores afirmaram ter realizado ao menos um curso na área da Educação Especial, todos em instituições privadas: Educação Especial; Educação Especial Inclusiva; Educação Especial com ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades; Análise do comportamento aplicada ao autismo – ABA; Educação Infantil inclusiva; Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual. Além disso, um desses professores iniciava um curso na área da Educação Especial, oferecido de modo remoto, com alguns encontros presenciais, em uma universidade federal.

Um dos professores era Mestre em Ensino, em curso oferecido por universidade pública. Ao serem indagados acerca de cursos de extensão, aperfeiçoamento, oficinas ou similares, apenas um dos professores sinalizou participação em dois cursos na área da Educação Especial: um curso sobre Políticas Públicas na Educação Especial, oferecido pela própria SME, e outro de Educação

Especial inclusiva, com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA), em instituição privada.

Especificamente, com relação a estudar a respeito e/ou a aplicar os princípios do DUA, um dos professores destacou que teria sido iniciado um curso em parceria com uma universidade pública, que abordava a temática, mas que o curso fora interrompido por motivo desconhecido por ele. Esse professor, o qual atuava na Educação Especial, relatou que tinha procurado algumas informações sobre essa abordagem. Outro professor mencionou que a temática seria estudada mais profundamente, em um curso que tinha iniciado. Um terceiro professor comentou que o DUA foi apresentado, resumidamente, por um professor universitário que esteve na escola, a convite da equipe gestora. Os demais ressaltaram que não houve oportunidade de estudar a esse respeito. Além disso, nove professores manifestaram interesse em conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre essa abordagem de ensino (DUA).

#### 3.4.4 Instrumento de pesquisa

Com base em estudos anteriores, tais como os de Guadagnino (2021), Katz (2013), Oliveira e Oliveira (2021, 2022) e Rocha (2013), foi elaborado um protocolo de observação de estratégias e recursos adotados pelos professores, em suas práticas pedagógicas direcionadas às propostas de atividades com a produção de histórias, com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Apêndice G).

A utilização do protocolo de observação foi prevista, especificamente, para a realização desse estudo. Ao longo do processo de sua construção e aplicação, houve aprimoramentos que resultaram em sete versões diferentes. As principais modificações que ocorreram, entre a primeira e a última versão do protocolo, dizem respeito à redução dos aspectos a serem observados e sua reorganização em doze blocos temáticos (destacados em negrito), reformulação de vinte e sete itens desses blocos com adição de opções para múltipla escolha, revisão da redação do protocolo, de modo que ficasse mais objetiva e clara, e sequência dos blocos temáticos.

Os registros norteados por esse protocolo abordaram aspectos relacionados ao tipo de história contemplada, à organização da turma e do ambiente, aos recursos utilizados, à acessibilidade, às estratégias de ensino, às atividades desenvolvidas, ao

modo como elas são apresentadas e executadas, ao envolvimento e participação das crianças, ao longo da atividade proposta pelo professor.

Cabe mencionar que, com relação à **organização da turma**, o protocolo previu registros do modo como ocorreu o agrupamento das crianças. Quanto à organização do ambiente, ele foi elaborado de maneira que permitisse contemplar o espaço físico onde as atividades foram propostas pelo professor, bem como as modificações nele realizadas e os estímulos sensoriais oferecidos pelo ambiente, para oportunizar a participação das crianças.

No que se refere aos recursos pedagógicos, o protocolo possibilitou registrar quais recursos foram utilizados e por quem, quais estímulos sensoriais foram oferecidos por eles e o que esses recursos oportunizaram, considerando a participação de toda a turma nas atividades propostas pelo professor. Ademais, permitiu discriminar e descrever brevemente os tipos de acessibilidade observados.

Quanto às estratégias de ensino, ensejou observar e registrar dados sobre o momento em que as instruções aconteceram, os meios pelos quais elas foram oferecidas pelo professor e quais foram as instruções dadas. Em acréscimo, o protocolo oportunizou o registro das estratégias ligadas à avaliação da participação da criança e seu uso pelo professor, para ajustar sua prática às demandas identificadas. Ainda com relação às estratégias, permitiu pontuar aspectos voltados à mediação docente, durante a participação das crianças na produção da história.

Com relação às atividades desenvolvidas, a organização do protocolo previu breve descrição de sua realização bem como os objetivos propostos. Quanto ao modo como as atividades são apresentadas, os registros estiveram relacionados aos sistemas linguísticos, de comunicação, de escrita e de expressão, que a atividade explorou. Por sua vez, no que concerne à execução das atividades, o protocolo viabilizou a observação e registro de dados a respeito da movimentação e expressão corporal das crianças, das informações sobre o que ela favoreceu, sobre demonstração de bem-estar ou desconforto demonstrados pelas crianças, no decorrer da execução, sobre as dificuldades encontradas por elas, além das percepções e das reações do professor quanto a essas dificuldades.

No que tange ao envolvimento das crianças, o protocolo previu pontuar comportamentos que indicam sua atenção e observação, ao longo das atividades, as respostas dadas às instruções recebidas e aspectos associados à manutenção da atenção das crianças. Por fim, sobre a participação das crianças, durante a atividade,

possibilitou a coleta de dados sobre os meios usados por elas, sobre sua autonomia, ao longo da proposta, e os auxílios recebidos, se e quando elas necessitaram.

#### 3.4.5 Produção de dados

Os dados para esse Estudo 2 foram gerados pela observação das práticas pedagógicas dos professores de catorze turmas, com registros em versão impressa do protocolo de observação e em diário de campo. Ainda no segundo semestre de 2022, ocorreram as visitas para observação.

Nesse momento, também foi possível fazer a caracterização das turmas, registrada em diário de campo. Além disso, nesse diário foram efetuadas anotações que a pesquisadora julgou pertinentes, com vistas a elucidar e/u complementar alguns dados anotados no protocolo e outras informações adicionais. Os dados gerados a partir do protocolo permitiram caracterizar os recursos e estratégias usados pelos professores e sua mediação junto às crianças.

Após 29 visitas de observação, a pesquisadora organizou os dados em uma planilha eletrônica (Microsoft® Excel 2016), de acordo com os blocos temáticos, acrescentando as informações anotadas em diário de campo, com a finalidade de facilitar a visualização, a pré-análise, a exploração dos dados e a seleção dos dados de cada turma e/ou de cada aspecto observado. A análise desses dados direcionou o Estudo 3.

- Contextos escolares de produção de dados

As quatro escolas onde ocorreram as visitas para observação das práticas pedagógicas estavam localizadas em diferentes bairros do município, sendo que uma delas ficava na região central e as demais, em regiões periféricas. Em geral, elas atendiam crianças oriundas do próprio bairro e das imediações.

Todas as visitas e atividades desenvolvidas com as turmas foram previamente agendadas com os professores responsáveis, respeitando-se o horário de aulas, a rotina das turmas e o planejamento semanal.

No Quadro 6, é possível verificar a distribuição das 14 turmas das quatro escolas visitadas, os 14 professores que aceitaram participar da pesquisa e o número

de crianças autorizadas a participar do estudo, em cada turma, totalizando 172 crianças.

**Quadro 6** – Escolas, distribuição de turmas, professores e número de crianças

<b>Código da Escola</b>	<b>Turma</b>	<b>Código da turma</b>	<b>Código do professor</b>	<b>Número de crianças autorizadas</b>
E1	2 ano A	F2A-E1	PRO-F2A-E1	16
	2 ano C	F2C-E1	PRO-F2C-E1	08
	3 ano B	F3B-E1	PRO-F3B-E1	07
E2	1a etapa A	I1A-E2	PRO-I1A-E2	17
	1a etapa B	I1B-E2	PRO-I1B-E2	11
	1a etapa C	I1C-E2	PRO-I1C-E2	06
	2a etapa A	I2A-E2	PRO-I2A-E2	21
	2a etapa C	I2C-E2	PRO-I2C-E2	14
E3	2a etapa B	I2B-E3	PRO-I2B-E3	08
	3 ano A	F3A-E3	PRO-F3A-E3	12
E4	1 ano C	F1C-E4	PRO-F1C-E4	08
	2 ano A	F2A-E4	PRO-F2A-E4	15
	4 ano C	F4C-E4	PRO-F4C-E4	21
	4 ano E	F4E-E4	PRO-F4E-E4	08

Fonte: Elaboração própria.

Em respeito às normas éticas, alguns códigos alfanuméricos foram criados para identificar as escolas, as turmas e os professores participantes da pesquisa. No Quadro 6, as escolas foram elencadas de acordo com a ordem em que a pesquisadora foi autorizada, pelas equipes gestoras, a desenvolver as investigações.

O código alfanumérico da turma é assim composto: a letra inicial indica a etapa de ensino (I – infantil ou F – fundamental), seguida por um número e uma letra que assinalam a sala (por exemplo, 2C para indicar 2º ano ou 2ª etapa) e, após o uso do hífen, há a indicação da escola a que ela pertence.

O código usado para identificar os professores participantes da pesquisa segue a mesma organização do código da turma, precedido das letras PRO.

Tendo em vista a quantidade considerável de dados gerados durante as 29 visitas feitas às 14 turmas, decidiu-se delimitar a apresentação e a discussão dos resultados referentes às observações efetivadas em três dessas turmas, a saber: uma turma de segunda etapa da Educação Infantil e duas turmas do Ensino Fundamental, de anos distintos (Quadro 7). Os critérios adotados para esse recorte foram: a heterogeneidade dos participantes (contemplada pela opção por turmas de etapas e anos diferentes) e as turmas que tinham maior número de crianças que foram autorizadas por seus responsáveis e aderiram à pesquisa.

**Quadro 7** – Turmas selecionadas para apresentação dos resultados

<b>Etapa</b>	<b>Escola</b>	<b>Código da turma</b>	<b>Código do professor</b>	<b>Nº de crianças autorizadas</b>	<b>Nº de visitas realizadas</b>
Educação Infantil	E2	I2A-E2	PRO-I2A-E2	21	3
Ensino Fundamental	E1	F2A-E1	PRO-F2A-E1	16	2
Ensino Fundamental	E4	F4C-E4	PRO-F4C-E4	21	2

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as 58 crianças autorizadas a participar da pesquisa, nessas turmas, havia duas delas diagnosticadas com TEA, uma com deficiência física e três crianças que, segundo os professores, estavam em investigação diagnóstica. No tocante a essas três crianças em investigação: uma delas mostrava dificuldade de socialização e aprendizagem e, de acordo com o professor, vinha recebendo atendimento profissional de fonoaudiólogo e psicólogo; outra criança, com dificuldade de aprendizagem, aparentemente relacionada a atraso no neurodesenvolvimento e déficit de atenção, além de, na percepção do professor, ter um comportamento autodepreciativo; e ainda uma terceira criança, a qual demonstrava altas habilidades em Arte. Constatou-se que duas dessas crianças apresentavam necessidades complexas de comunicação (NCC).

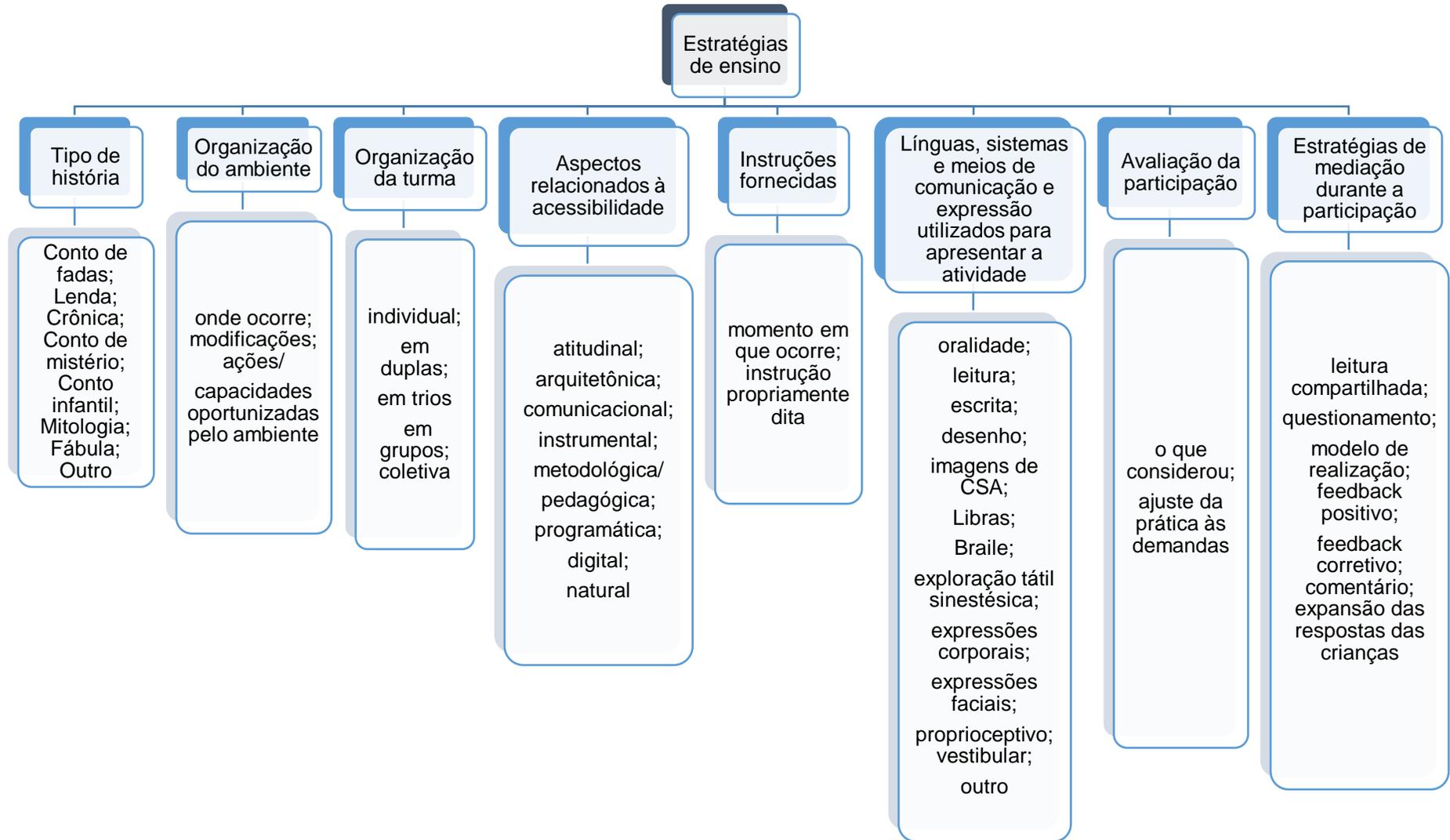
Os dados produzidos durante as sete visitas realizadas pela pesquisadora, às três turmas, serão pontuados na seção Resultados e discussões, independentemente do número de vezes em que foram observados, em cada visita, pois, para esse estudo, não foi necessário registrar a frequência de cada um deles.

#### 3.4.6 Análise de dados

Os dados produzidos por meio da observação foram tratados e analisados com base na proposta de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). Após pré-análise e exploração dos dados, estes foram organizados em categorias, subcategorias e unidades de expressões para, assim, se proceder ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações, conforme organogramas 1, 2, 3 e 4.

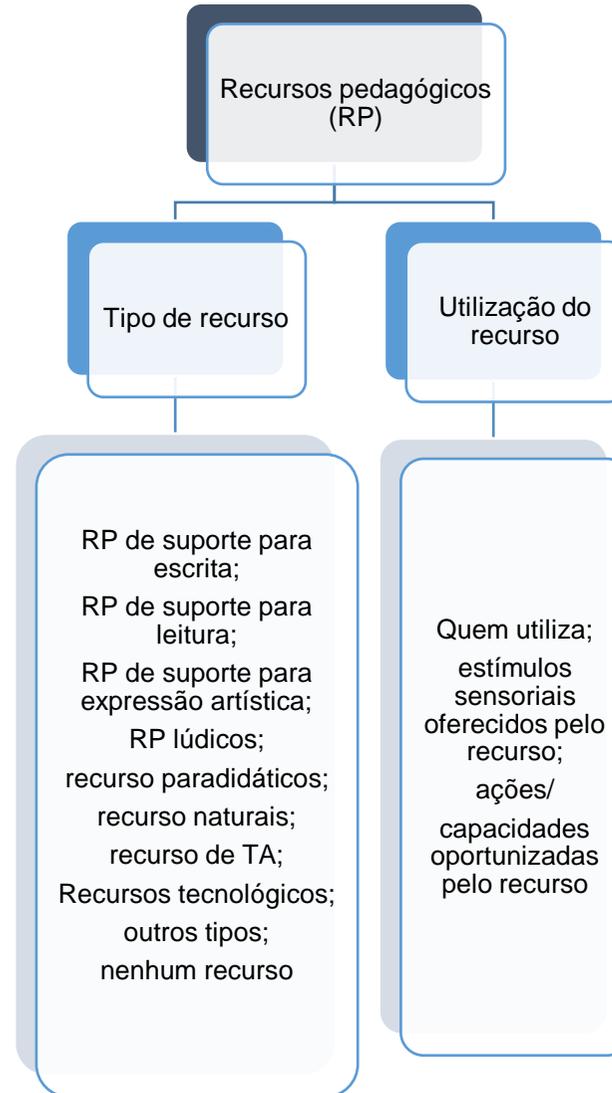
As três categorias "Estratégias de ensino", "Recursos pedagógicos" e "Participação das crianças" foram definidas em função dos resultados dessa análise, considerando os 14 professores participantes da pesquisa.

## Organograma 1 – Estratégias de ensino dos professores



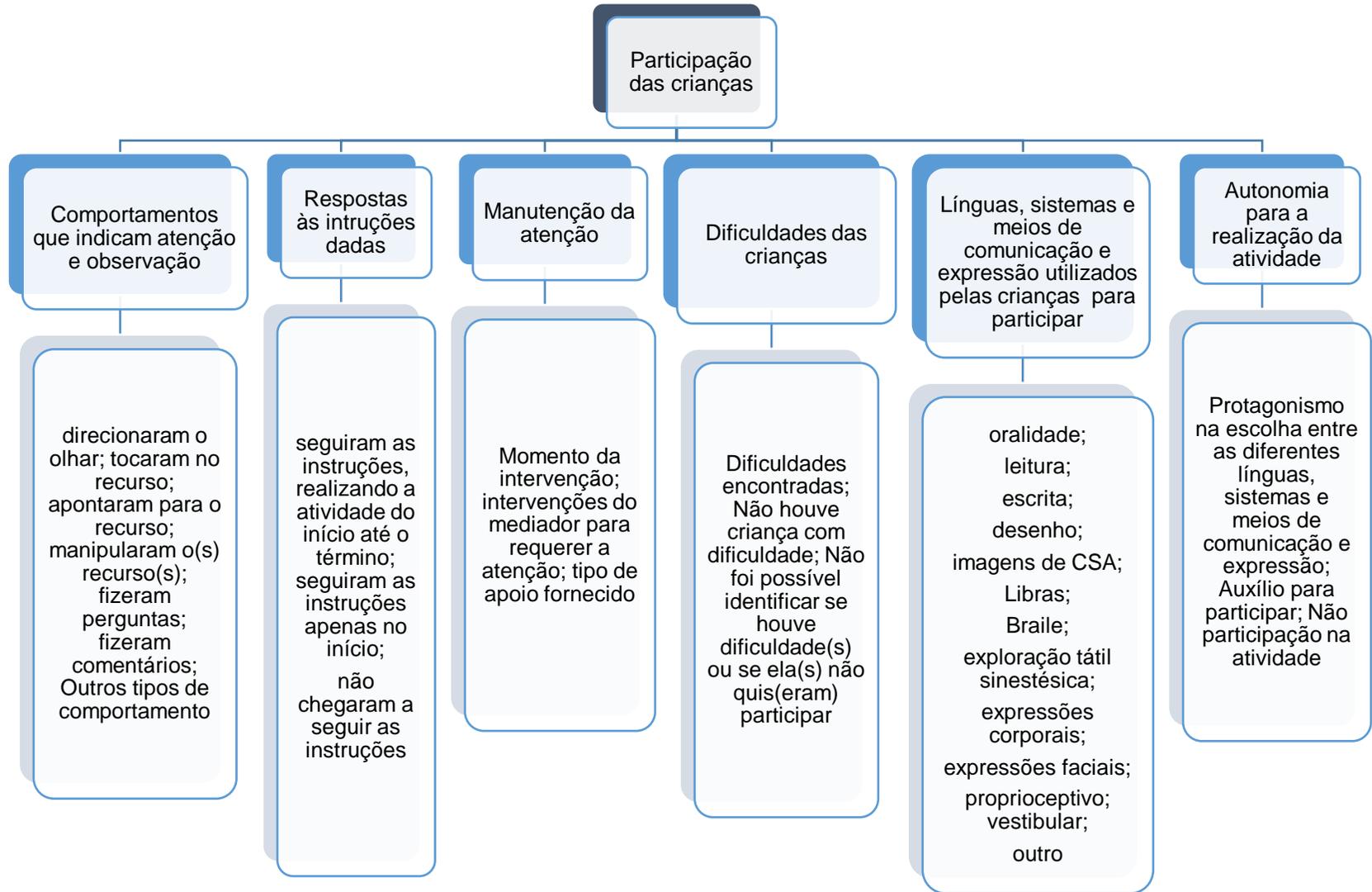
Fonte: Elaboração própria.

**Organograma 2 – Recursos pedagógicos adotados pelos professores**



Fonte: Elaboração própria.

**Organograma 3 – Participação das crianças nas atividades propostas pelos professores**



Fonte: Elaboração própria.

### 3.5 Resultados e discussão

#### 3.5.1 Estratégias e recursos pedagógicos adotados pelos professores

Para responder ao objetivo de “caracterizar as estratégias e recursos pedagógicos adotados por professores de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em práticas de produção de histórias”, apresentamos os dados gerados junto às turmas I2A-E2, F2A-E1 e F4C-E4. Eles estão dispostos em dois quadros, respeitando as categorias “Estratégias de ensino” e “Recursos pedagógicos”, identificados de acordo com cada subcategoria, os registros obtidos através do protocolo de observação e do diário de campo e as turmas em que tais registros foram realizados.

##### a) Estratégias de ensino

De acordo com a categorização que norteia as análises, a seguir, abordamos os dados referentes às estratégias de ensino adotadas pelos professores (Quadro 8) e, após as discussões desses resultados, os recursos pedagógicos por eles utilizados.

**Quadro 8** – Estratégias de ensino adotadas pelos professores de três turmas visitadas

<b>Subcategorias</b>	<b>Registros obtidos</b>	<b>Turmas</b>
Tipo de história	Conto infantil.	I2A-E2
	Outro: convite.	F2A-E1
	Fábula.	F2A-E1
	Conto de fadas.	F4C-E4
Organização do ambiente	As atividades ocorreram na sala de aula da turma;	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Houve modificação no ambiente;	I2A-E2/ F2A-E1
	Não houve modificação no ambiente;	F4C-E4
	A ambientação oportunizou a produção, a visualização das ilustrações do livro, de todos os recursos dispostos pela sala e o contato visual entre todos os envolvidos na atividade.	I2A-E2/ F2A-E1
	A ambientação oportunizou a criatividade e a movimentação.	I2A-E2
	A ambientação oportunizou a leitura de informações e instruções na lousa digital.	F2A-E1
Organização da turma	Coletiva.	I2A-E2/ F4C-E4
	Coletiva, individual e em duplas.	F2A-E1

Aspectos relacionados à acessibilidade	Atitudinal.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Pedagógica.	F2A-E1
	Comunicacional.	F2A-E1
	Metodológica.	F4C-E4
Instruções fornecidas	Previamente;	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Durante sua realização.	I2A-E2/ F2A-E1
	As instruções foram dadas oralmente;	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	As instruções foram dadas com apoio escrito.	F2A-E1/ F4C-E4
	A turma foi instruída a prestar atenção: no professor, na leitura, nas instruções, nas perguntas e/ou.	I2A-E2/ F4C-E4
	A turma foi a observar as ilustrações e/ou elementos que estavam expostos pela sala	I2A-E2
	A turma foi a comentar sobre a história e/ou fatos importantes da narrativa.	I2A-E2/ F4C-E4
	A turma foi instruída a recontar a história (com a ajuda dos colegas e do professor).	I2A-E2
	A turma foi instruída a ouvir, sem interromper (colegas e/ou professor).	I2A-E2
	A turma foi instruída a escolher um dos planetas que gostaria de visitar (pensando sobre o que faria lá, como iria, o que levaria...).	I2A-E2
	A turma foi instruída sobre a organização de um convite, usando o modelo disponível no recurso paradigmático e outros apresentados (na lousa digital) pelo professor.	F2A-E1
	A turma foi instruída a escrever convites (uma produção coletiva e outra, individual).	F2A-E1
	A turma foi instruída a reescrever uma fábula (em duplas).	F2A-E1
	A turma foi instruída sobre: organização de parágrafos, uso de pontuações, segmentação de palavras, uso vocabulário adequado e de elementos coesivos.	F2A-E1/ F4C-E4
	A turma foi instruída sobre o registro de título e moral nas fábulas escritas pelas duplas.	
A turma foi instruída sobre: marcadores de tempo e o tempo verbal apropriado.	F4C-E4	

	A turma foi instruída quanto à seleção dos principais episódios que ocorreram na história.	F2A-E1/ F4C-E4
	Instruções dirigidas e pontuais para cada dupla (algumas compartilhadas com a turma): acrescentar ou esclarecer fatos, evitar repetições, reorganizar um parágrafo e fazer correção ortográfica.	F2A-E1
	A turma foi instruída a escrever coletivamente uma lista com fatos principais da história (fábula/conta de fadas). O professor foi o escriba.	F2A-E1/ F4C-E4
	A turma foi instruída a reescrever (coletivamente) o final do conto de fadas. O professor foi o escriba.	F4C-E4
Línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão utilizados para apresentar a atividade	Oralidade;	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Leitura verbal;	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Leitura de imagens;	I2A-E2
	Escrita;	F2A-E1/ F4C-E4
	Proprioceptivo;	I2A-E2/ F2A-E1
	Vestibular;	I2A-E2/ F2A-E1
	Exploração tátil sinestésica;	I2A-E2
	Expressões corporais e faciais.	F4C-E4
Avaliação da participação	Considerou a oralidade.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Considerou o registro escrito.	F2A-E1/ F4C-E4
	Não foi possível identificar estratégias de avaliação da participação das crianças(em uma das visitas).	F4C-E4
	Ela consistiu em estratégia de ensino que possibilitou ao professor ajustar a prática à todas as demandas identificadas.	I2A-E2
	Ela não funcionou como estratégia de ensino para ajustar a prática (em uma das visitas) às demandas identificadas.	I2A-E2
	Ela se constituiu em estratégia de ensino que possibilitou ao professor ajustar parcialmente a prática às demandas identificadas, pois não chegou a garantir a participação de todas as crianças.	F2A-E1/ F4C-E4
Estratégias de mediação durante a participação	<i>Feedback</i> positivo.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	<i>Feedback</i> corretivo.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Questionamentos.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4

	Comentários.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Modelo de realização.	F2A-E1/ F4C-E4
	Expansão das respostas das crianças.	F2A-E1/ F4C-E4
	Leitura compartilhada.	F2A-E1

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontam a produção de três **tipos de histórias**: conto infantil, fábula e conto de fadas<sup>7</sup>, além de outra proposta com a produção de convites. Ou seja, no período em que as visitas ocorreram, a proposta de uma das atividades observadas na turma F2A-E1 não contemplou a produção de histórias, e a prática pedagógica docente esteve voltada à produção de convites. A pesquisadora havia informado ao professor, desde a apresentação do projeto e do TCLE (Apêndice E), que a observação das práticas pedagógicas estaria voltada para a produção de histórias. No momento de agendamento das visitas para as observações, não ficou claro para a pesquisadora que a turma realizaria a produção de um convite, ao invés de histórias.

Cabe esclarecer que os professores seguiam orientações de Assistentes Técnico-Pedagógicos, quanto ao emprego, por todas as turmas de Ensino Fundamental, de um recurso paradidático adotado pela Secretaria Municipal da Educação (material denominado “Aprender Sempre”). Embora outros gêneros textuais fossem contemplados pelo material, na ocasião, o PRO-F2A-E1 estava concluindo uma sequência didática, a qual, dentre outras atividades, propunha a produção de um convite.

Entretanto, embora o foco desta pesquisa não seja esse tipo textual, os dados gerados a propósito das estratégias pedagógicas, dos recursos usados e da participação das crianças nas atividades propostas contribuíram para as análises e para direcionar o Estudo 3 desta pesquisa. Por isso, esses dados permaneceram aqui.

Por sua vez, na proposta de atividade feita pelo PRO-I2A-E2, para que a turma criasse, coletivamente, um conto infantil sobre a temática “sistema solar”, a participação de cada criança foi limitada a responder, individualmente, sobre onde iria,

<sup>7</sup> As produções de contos infantis tiveram duas propostas diferentes: a partir da leitura dos livros *O mundo inteiro*, de Liz Garton, e *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha, e a partir da criatividade da turma, com base na temática “sistema solar”, que compunha a ambientação da sala de aula. A produção da fábula e do conto de fadas se baseou na leitura de *O leão e o ratinho* e *O príncipe rã*, respectivamente.

como iria, o que faria nesse local, quem levaria com ela, por exemplo. Assim, o professor conduzia a produção, indagando sobre um dos aspectos da história para cada uma delas (sobre o local onde a narrativa aconteceria, por exemplo) e, após ouvir a resposta de todas as crianças, elaborava outro questionamento (sobre as ações que aconteceriam, por exemplo), para que uma a uma se manifestasse, e assim sucessivamente.

Após essas intervenções, não houve um momento de fechamento, para que a turma entrasse em um consenso para criar, em função das contribuições individuais, uma única história da turma ou para que cada uma das crianças produzisse sua própria história. Nesse contexto, entendemos que a proposta forneceu base para a produção de histórias, mas não chegou a consolidar-se como produção de história, visto que não foi possível estruturá-la, observando cenário, tema, enredo e resolução ou começo, meio e fim ou introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão, como aponta a literatura em relação a essas definições (Fiorin; Savioli, 2007; Morrow, 1986; Rocha, 2018).

Com relação à prática pedagógica do PRO-F4C-E4, é interessante destacar as estratégias de leitura adotadas por ele: mudança de entonação de voz, na expressão corporal e facial e movimentação na sala para interpretar falas dos personagens e destacar momentos distintos no enredo. Notou-se que, no momento da releitura do conto e da reescrita, houve crianças que antecipavam a leitura do professor e também dramatizavam trechos do enredo.

É interessante realçar, também, que a mediação pedagógica interfere no ambiente, quanto à organização dos espaços físicos (locais específicos onde ocorrem as atividades) e à disposição dos objetos, do mobiliário e dos materiais didáticos. Para Guadagnino (2021), “[...] quanto mais rico e desafiador este espaço for, mais qualificadas serão as aprendizagens das crianças” (p. 104), porém, os resultados evidenciam que não houve variedade de **ambientes** para a realização das atividades. As propostas das três turmas foram efetuadas em sala de aula. No caso das turmas I2A-E2 e F2A-E1, percebeu-se pouca modificação: as cadeiras/carteiras foram organizadas em círculo ou semicírculo, apenas.

Os pesquisadores do CAST salientam que as modificações no ambiente incidem em mudanças tanto fisiológicas como psicológicas, o que resulta em melhoria da aprendizagem, reforçando a importância da concepção de ambientes flexíveis para atender a diversidade dos sujeitos (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Nesse sentido, é

indispensável que as modificações no ambiente “[...] ocorram com base nos princípios de aplicação de estratégias de aprendizagem, considerando a influência mútua entre o indivíduo e o meio” (Rocha, 2013, p. 27).

Em uma das visitas (turma I2A-E2), havia modificações mais pontuais, as quais ofereceram diferentes estímulos sensoriais: as cortinas foram fechadas e as lâmpadas apagadas, enquanto um globo com luzes coloridas girava, refletindo luzes coloridas no teto da sala; uma maquete do sistema solar, confeccionada com bolas de isopor e papel, estava pendurada no teto, além de cartazes com fotos, gravuras, desenhos e frases sobre a temática, distribuídos nas paredes, e uma maquete de foguete confeccionada com caixa de papelão, no fundo da sala. Nesse caso específico, a escola estava em semana de exposição de atividades e o ambiente estava preparado para receber visitantes.

Para além do posicionamento das cadeiras e carteiras, da movimentação das crianças, da delimitação dos espaços, é preciso enfatizar também a organização da turma em agrupamentos, ampliando o entendimento do termo: ambiente diz respeito igualmente às interações e às relações interpessoais que se estabelecem, ao longo da aprendizagem (Guadagnino, 2021).

Com relação às estratégias para a **organização das turmas**, verificou-se que atividades coletivas foram realizadas em todas as propostas, sendo que, na F2A-E1, houve momentos também para produção individual (em uma delas) e em dupla (em outra). A disposição da turma em semicírculo, para o desenvolvimento das atividades, favoreceu a troca de informações entre todas as crianças (nas atividades coletivas) e, quando elas foram organizadas em duplas, oportunizaram o diálogo entre os parceiros e a leitura da própria reescrita.

A diversidade de perfis das crianças que compõem as turmas exige dos professores a combinação de uma variedade de conhecimentos, habilidades e atitudes (Lakkala; Kyrö-Ämmälä, 2021, p. 242). No que concerne à acessibilidade, esses profissionais devem servir-se dela para assegurar o direito das crianças com deficiência e transtornos globais do neurodesenvolvimento à liberdade e à participação, tal como para as outras crianças. Nesses termos inclui-se, além da acessibilidade a espaços e materiais, a acessibilidade aos “[...] procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2013, p. 90).

Os resultados apontam **aspectos relacionados à acessibilidade** atitudinal presentes nas estratégias de ensino dos três professores, com destaque para as mediações do PRO-I2A-E2 e do PRO-F2A-E1. Nas atividades propostas por PRO-I2A-E2, observou-se que ele procurou envolver efetivamente e valorizar a participação ativa de todas as crianças da turma, na produção das histórias, incluindo uma criança com TEA, a qual se manifestou com frequência, durante as atividades.

No caso do PRO-F2A-E1, foram observados aspectos associados à acessibilidade atitudinal, pedagógica e comunicacional, porém, as estratégias de ensino não chegaram a envolver, de fato, a criança com TEA nas propostas de produção da fábula e do convite. Essa criança, no primeiro dia de visitas da pesquisadora, estava bastante agitada e chegou a chorar por algumas vezes, no início da aula. Ela se manteve sentada no chão da sala, encostada na porta, de onde não via a lousa digital, enquanto manipulava diferentes objetos (espanador, caderno, lápis e canetas que usa para rabiscar o caderno, papel crepom, TNT), sem qualquer relação com a atividade proposta para a turma ou outra atividade pedagógica.

Notou-se uma postura calma e afetuosa do professor: aproximava-se da criança, abaixava-se, olhava em seus olhos, convidava-a para sentar-se em uma carteira, reservada junto aos colegas. Nos momentos em que a criança estava mais tranquila, comentou com ela sobre as produções dos colegas. Enquanto atendia o restante da turma, estava sempre atento, observando a circulação pela sala e as ações da criança, comunicando-se com o estagiário por olhares, gestos discretos e sussurros. A criança permaneceu alheia à atividade proposta e não foi possível observar modos diversificados que favorecessem sua participação. As demais permaneciam tranquilas, executando a atividade e aguardando, sem requerer a atenção do professor, no momento em que ele interagia com a colega.

No outro dia, a criança com TEA estava tranquila, mas novamente permaneceu sentada à porta: foi convidada a sentar-se com os colegas, mas, quando o fez (por pouco tempo), não chegou a ser envolvida na atividade. Houve diálogos e troca de afeto entre o professor e a criança. Em um certo momento, solicitou e recebeu permissão do professor para desenhar: fez garatujas no quadro branco.

Em acréscimo, o professor oportunizou para que todos pudessem falar e ler suas produções individuais. Inclusive, houve crianças iniciantes na leitura que chegaram a pedir para ler. Ele acompanhou a leitura (pouco fluente) e fez as

intervenções, com calma, valorizando o que foi produzido: uma dessas crianças, sorridente, chegou a encostar sua cabeça no corpo do professor, enquanto lia.

No caso da turma F4C-E4, durante a reescrita do conto, enquanto as crianças realizavam a cópia da versão produzida coletivamente, o professor propôs à criança com dificuldades de aprendizagem que fizesse um desenho dos elementos do conto, usando o alfabeto móvel para registrar os personagens e partes da história. A criança não chegou a abrir a embalagem onde estavam os cartões com as letras do alfabeto móvel. Após insistência do professor, ela iniciou um desenho, mas logo rasgou a folha de papel, amassou-a e jogou-a no lixo. O professor abriu o caderno da criança e a orientou para que fizesse o desenho no caderno, porém, a criança não chegou a fazer a atividade proposta.

Guadagnino (2021, p. 105) destaca as estratégias instrucionais de professores que participaram de suas investigações. Os docentes forneceram instruções orais coletivas, para organizar e explicar as atividades por eles propostas, e “[...] reforçaram individualmente essas instruções para os alunos com deficiência, com intuito de auxiliar a criança de acordo com suas necessidades educacionais”.

Quanto às estratégias relacionadas às **instruções**, no caso do PRO-F2A-E1, houve variação nas estratégias de intervenção e de autorregulação dos professores participantes do Estudo 2. As instruções dirigidas, orais, concentraram-se nos momentos de atividades coletivas. Por sua vez, as produções individuais e em dupla (convite e fábula, respectivamente) apoiaram-se em orientações escritas da sequência didática e de um *checklist*, disponibilizado pelo professor na lousa digital, o que reduziu as instruções dirigidas. Com relação às instruções verbais (tanto orais como escritas), Rocha (2013) salienta que, ao fornecê-las “[...] os profissionais precisam ter certeza de que as informações estão organizadas e claras para o aluno” (p. 148) e, portanto, devem ser planejadas, de sorte a garantir que todas as crianças realmente compreendam o que é apresentado, particularmente as crianças com deficiência.

Durante as instruções dadas previamente pelos três professores, as crianças foram motivadas a se manifestar sobre a estrutura e os elementos ligados à organização dos tipos textuais propostos. O PRO-I2A-E2 comentou sobre título, personagens, ambiente e ações que se desencadeiam, no decorrer de um conto infantil. O PRO-F2A-E1, no caso do convite, destacou data, horário, local do evento, motivação do convite, remetente e destinatário e, sobre a fábula, fez considerações

sobre estruturá-la em começo, meio e fim ou em cenário, tema, enredo e resolução (embora não tenha usado tais termos, em suas discussões com a turma). Por sua vez, o PRO-F4C-E4 abordou com a turma a estrutura do conto de fadas, composta por introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão, solicitando que a turma observasse que sua reescrita comporia a conclusão da história.

Após esse levantamento, em algumas das propostas dirigidas às três turmas, houve instruções para que fizessem o reconto da história lida, seja oralmente (no caso das crianças da turma I2A-E2), seja por escrito (no caso das crianças das turmas F2A-E1 e F4C-E4). É interessante valorizar esse tipo de atividade, de maneira particular, quando a proposta se direciona a crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Oliveira (2021) ressalta a importância da habilidade de reconto, para a alfabetização, e das habilidades de narrativa oral, para o sucesso escolar.

Em uma das atividades sugeridas para a turma I2A-E2, as crianças fizeram o reconto de uma história lida por seu professor. Em outra atividade, a história partiu do imaginário das crianças, considerando a ambientação da sala, seguindo a instrução para que cada criança “falasse um pouquinho”, com o objetivo de criar uma história que aconteceria em um planeta escolhido por elas.

Quanto à produção do reconto efetivada pela turma F4C-E4, cabe esclarecer que a proposta de reescrita foi composta pelo trecho final do conto de fadas. Para isso, o professor fez uma primeira leitura completa do conto, permeada por considerações orais acerca do enredo (feita por ele e pelas crianças) e uma segunda leitura, interrompida estrategicamente em um determinado ponto, a partir do qual as crianças iniciariam a reescrita.

Para Cooper-Martin (2014), convém que o professor utilize vários meios para complementar suas apresentações verbais (orais ou escritas), a fim de apoiar e desafiar a aprendizagem de crianças com diferentes perfis. Ao analisar os dados produzidos para o Estudo 2, entendemos que as estratégias empregadas pelos três professores, para apresentar as atividades, resultaram em um número limitado de **línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão**.

A oralidade e a leitura foram as mais recorrentes, nas três turmas, além do registro escrito, em todas as propostas do PRO-F2A-E1 e do PRO-F4C-E4. A única situação na qual se percebeu a exploração tátil sinestésica foi espontânea, por parte de algumas crianças, as quais entraram na maquete do foguete, no momento em que o professor iniciava a apresentação da atividade. Em nenhum momento, a turma I2A-

E2 recebeu qualquer orientação para esse tipo de exploração. O PRO-F4C-E4, conforme já mencionado, no momento de leitura, utilizou também expressões faciais e corporais, além de mudança de entonação de voz, para interpretar trechos do enredo.

No que diz respeito à leitura, é oportuno realçar a relação colaborativa existente entre o texto e as imagens, na produção da história, no caso da turma I2A-E2. De acordo com Linden (2011, p. 21), “[...] numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois” e, em uma função completiva, “[...] há interação entre as duas linguagens e o sentido da narrativa emerge, justamente, da relação entre elas [...]” (Lopes; Girotto; Guadagnino, 2021, p. 117). Ainda com relação à leitura, as estratégias utilizadas pelo PRO-F4C-E4, para interpretar o enredo, mencionadas anteriormente, merecem destaque, tendo em vista sua importância para a atenção e o envolvimento das crianças na apresentação da atividade.

Observamos que, na exposição de todas as atividades, em todas as turmas, as crianças permaneceram sentadas, acompanhando com o olhar a professora ou algo que ela lhes mostrava: livro de literatura, recursos distribuídos pela sala ou informações registradas na lousa. Portanto, não houve muitas oportunidades para a exploração dos sistemas proprioceptivos e vestibular<sup>8</sup>.

Os estímulos provenientes dos sistemas proprioceptivo e vestibular, em conjunto, “[...] tornam possível regular a postura e o tônus muscular [...] informam-nos se estamos de pé ou sentados, dobrados, encostados, esticados ou encolhidos. Ajudam-nos ainda a regular a nossa distância das pessoas e dos objetos [...]” (Serrano, 2016, p. 20).

Ademais, o cérebro articula as informações advindas de todos os sistemas sensoriais de nosso corpo que, em sua totalidade, “[...] dão-nos a percepção que

---

<sup>8</sup> Segundo Serrano (2016), o sistema vestibular tem receptores no ouvido interno e é estimulado pelos movimentos da cabeça, pescoço, olhos, bem como pelos movimentos do corpo, no ambiente. Ele responde à força da gravidade e percebe a posição que os nossos corpos têm em relação ao planeta. Por meio dele, mantemos o equilíbrio, percebemos quando estamos em movimento ou parados, nossa velocidade e a direção para a qual nos movemos, coordenamos os movimentos dos olhos com os da cabeça, fixando o olhar, inclusive, quando nos movimentamos e seguindo o percurso de um objeto quer estejamos parados ou em movimento. Por sua vez, o sistema proprioceptivo tem receptores localizados nos músculos, articulações e ligamentos. Por meio dele, sabemos a posição do nosso corpo, como está, que partes estão imóveis e quais estão em movimento (inclusive, sobre um músculo que se contrai ou relaxa, ou o movimento de uma articulação), além de conseguirmos graduar automaticamente a postura e a força que exercemos, quando realizamos alguma atividade (Serrano, 2016).

temos do espaço, posição e orientação dos objetos em relação ao nosso corpo, e em relação uns aos outros” (Serrano, 2016, p. 18).

Os sistemas proprioceptivos e vestibular são muito importantes e têm um papel essencial no desenvolvimento infantil; assim, acreditamos que oportunizar situações de aprendizagem que ativem esses sistemas é imprescindível.

A **avaliação, enquanto estratégia de ensino**, deve favorecer ajuste da prática pedagógica, para maximizar a aprendizagem das crianças. Conhecendo a turma, é possível tomar decisões mais acertadas acerca das estratégias de mediação e do emprego de recursos que gerem o desenvolvimento cognitivo e social (Covatti; Fischer, 2012).

A estratégia adotada pelo professor, ou seja, toda a sua ação, no momento de ensino ou de avaliação, de acordo com Fiorini e Manzini (2021, p. 126), deve ser “[...] flexível e passível de ser modificada, caso se constate a não funcionalidade para o aluno”. Porém, ao analisar os resultados referentes às três turmas, pontuamos que a avaliação da participação das crianças nas atividades nem sempre se constituiu em estratégia de ensino capaz de propiciar o ajuste das práticas pedagógicas às demandas identificadas pelos professores.

Cabe, neste ponto, alguns esclarecimentos. Com relação à turma F2A-E1, nas duas visitas realizadas, os ajustes não chegaram a atender às demandas de toda a turma: as intervenções do professor não foram eficazes para que todas as crianças participassem ativamente das atividades propostas. Isso foi similar ao que ocorreu em uma das visitas à turma F4C-E4, sendo que, na outra visita a essa turma, a pesquisadora não chegou a identificar o uso de estratégias para avaliação. Por sua vez, o exame dos dados gerados sobre as práticas pedagógicas do PRO-I2A-E2 fez-nos inferir que as demandas identificadas por ele, na avaliação da participação das crianças, durante a primeira visita, foram consideradas em mediações posteriores.

Na primeira visita à turma I2A-E2, as crianças estavam dispersas e houve frequentes interrupções para retomada de orientações (pouco eficazes). Na ocasião, não foi possível notar ajustes, contudo, os dados revelaram efeitos dessa avaliação na prática docente, nas próximas visitas: observou-se que o professor usou outros meios de intervenção (cantar, pular e bater palmas e desenhar uma estrela na mão das crianças atentas), de sorte a manter a atenção da turma, durante as atividades propostas nas duas visitas seguintes e dinamizar as suas participações.

Ainda com relação aos ajustes da prática pedagógica, é possível depreender que seria interessante a aplicação de estratégias de intervenção individualizadas, com instruções mais pontuais e com foco reduzido, como, por exemplo, recomendando, conforme as preferências da criança do F4C-E4, um único personagem a ser desenhado e “nomeado” com o alfabeto móvel e, após a conclusão dessa tarefa, sugerindo um novo desenho (de um fato que envolve o personagem no enredo ou de outro personagem). Outro ajuste na estratégia se refere à proposta de flexibilização para agrupamentos que favorecesse a interação com colegas da turma. A criança do F4C-E4 também poderia beneficiar-se com esse tipo de interação, pois executar atividades em dupla ou em pequenos grupos eleva os níveis de envolvimento ativo das crianças (Baker *et al.*, 2008).

Por sua vez, tratando-se de estratégias de intervenção junto a uma criança com TEA, levando em conta dificuldades de socialização e comunicação, é necessário que elas contemplem adaptações que promovam o seu engajamento nas atividades (Oliveira, 2021). Entretanto, Bezerra (2010) salienta a necessidade de respeitar sua vontade em não querer participar da atividade, observando seu comportamento e o momento adequado para insistir, evitando que a intervenção cause efeito contrário. Considera-se, portanto, a relevância de se conhecer cada criança. Tal conhecimento “[...] conduz à individualização do ensino e o respeito à diversidade leva a avaliar cada aluno, em função de suas necessidades e dos objetivos pedagógicos” (Reganhan, 2006, p. 34).

Outra questão que merece ser pontuada é o fato de que a avaliação da participação das crianças deveria considerar outras formas de comunicação e expressão, além da oralidade e do registro escrito, tendo em vista a presença de crianças com NCC nas turmas visitadas.

Para Reganhan (2006), as estratégias adequadas permitem manter a participação, a motivação e o interesse das crianças nas atividades propostas, garantindo o sucesso da aprendizagem. Quanto às **estratégias de mediação durante a participação das crianças**, todos os professores utilizaram constantemente o *feedback* positivo, o *feedback* corretivo, os questionamentos e os comentários. Ao dar *feedback* para as crianças, o professor disponibiliza informações importantes, as quais favorecem que elas tenham pistas e possam se aproximar mais dos objetivos que se pretende alcançar (Espada Chavarría; Gallego Condo; González-Montesino, 2019).

Outro aspecto positivo foi o uso de questionamentos e de comentários para dialogar com as crianças, durante as leituras, as instruções e a execução das atividades, propriamente dita. Essas estratégias estimularam a expressão e a ação das crianças, principalmente quando associadas a outras, como ocorreu no caso das propostas feitas pelos professores participantes da pesquisa. Uma ressalva deve ser feita, entretanto, no que diz respeito ao uso frequente e exclusivo de questionamentos: corre-se o risco de se estar propondo constantemente atividades avaliativas, ao invés de atividades de ensino (Manzini, 2010).

Entendemos que as estratégias adotadas, ao longo das leituras, trouxeram suas contribuições para promover a participação das crianças na produção das histórias com linguagem oral e escrita. Gauvreau, Lohmann e Hovey (2019) destacam que a variedade de estratégias que podem ser usadas pelo professor, no momento em que ele promove as leituras, “pensando em voz alta” (durante os *thinkalouds*), incluem, dentre outras, fazer perguntas, conectar novos conteúdos ao conhecimento atual e fazer previsões.

Na turma F2A-E1, o professor proporcionou momentos para Leitura Compartilhada (LC) das instruções sobre a produção dos convites, dos modelos de convites (para diferentes eventos), que disponibilizou na lousa digital, da fábula e do *checklist* para a elaboração das produções em duplas. Por sua vez, o PRO-I2A-E2 utilizou-se da Leitura Dialógica (LD), para mediar as produções das crianças. De acordo com Souza, Queiroz e Flores (2017, p. 87), a LD “[...] consiste na leitura compartilhada de livros ilustrados intercalada com perguntas, *feedback* e expansão das respostas da criança”, e sua adaptação, para o trabalho com crianças com deficiência e com TEA, tem apresentado bons resultados.

Oliveira e Oliveira (2024) conduziram um estudo com o emprego de LD, com crianças que tinham diagnóstico de TEA. As autoras concluíram que as estratégias utilizadas durante a LD favoreceram a participação das crianças, principalmente em razão de o mediador e as crianças interagirem com o material (nesse caso, o PRONARRAR) que estava sendo usado como suporte para a interação. E, por isso, também as autoras reiteraram que essas estratégias, a partir de aspectos da LD, incentivam as emissões de linguagem oral e da comunicação, de um modo geral.

Com foco nos objetivos desta investigação, prosseguimos com a análise e a discussão dos resultados deste estudo, visando a caracterizar os recursos

pedagógicos adotados pelos professores em práticas pedagógicas voltadas à produção de histórias.

b) Recursos pedagógicos

A seguir, focalizamos os dados referentes aos recursos pedagógicos utilizados pelos professores, durante as visitas de observação (Quadro 9).

**Quadro 9** – Recursos pedagógicos adotados pelos professores de três turmas visitadas

<b>Subcategorias</b>	<b>Registros obtidos</b>	<b>Turmas</b>
Tipo de recurso	Recursos pedagógicos de suporte para leitura.	I2A-E2/ F4C-E4
	Recursos pedagógicos de suporte para escrita.	F2A-E1/ F4C-E4
	Recursos tecnológicos.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Recursos paradidáticos.	F2A-E1
	Outros tipos de recurso.	I2A-E2
Utilização do recurso	Os recursos oportunizaram a leitura.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Os recursos ensejaram a contação/reconto.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Os recursos favoreceram a criatividade.	I2A-E2/ F2A-E1
	Os recursos possibilitaram a movimentação.	I2A-E2
	Os recursos oportunizaram a produção escrita.	F2A-E1/ F4C-E4
	Todos os recursos foram utilizados tanto pelo professor como pelas crianças;	I2A-E2
	Houve recursos que foram usados tanto pelo professor como pelas crianças;	F2A-E1/ F4C-E4
	Houve recursos que foram empregados apenas pelas crianças.	F2A-E1/ F4C-E4
	Houve recursos que foram utilizados apenas pelo professor.	F4C-E4
	Os recursos ofereceram estímulos visuais.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Os recursos ofereceram estímulos: tátil, proprioceptivo e vestibular.	I2A-E2

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados evidenciaram pouca diversidade de recursos utilizados, tanto no que concerne à apresentação das propostas como para a participação das crianças

nas atividades. Quanto aos recursos pedagógicos de suporte para leitura, os professores recorreram a livros de literatura infantil, cartazes com fotos, gravuras, desenhos pintados pelas crianças, frases e brochura com um compilado de contos. No que diz respeito aos recursos pedagógicos de suporte para escrita das crianças do Ensino Fundamental, foi previsto o uso de lápis grafite, canetas esferográficas, cadernos das próprias crianças, folhas pautadas, A4 e alfabeto móvel.

O recurso tecnológico digital utilizado em uma das atividades propostas pelo PRO-I2A-E2 foi um globo de luz; lousas digitais foram usadas nas mediações do PRO-F2A-E1 e do PRO-F4C-E4. Este professor também se serviu de recurso paradidático (material "Aprender sempre"), em uma de suas intervenções. O PRO-I2A-E2 adotou também outros tipos de recursos, elaborados em aulas anteriores pelas crianças: uma maquete do sistema solar afixado no teto, uma maquete de foguete ao fundo, além de cartazes nas paredes da sala<sup>9</sup>.

Durante as visitas, não foi oferecido qualquer recurso de TA às crianças com NCC, TEA e com deficiência física. No caso específico da criança com TEA e NCC da F2A-E1, acreditamos que disponibilizar recursos que pudessem favorecer sua comunicação e expressão poderia ter contribuído para engajá-la nas atividades propostas para sua turma, nos momentos em que ela estava calma e aberta ao diálogo com seu professor. Outra criança com NCC (I2A-E2) não esteve presente nos dias nos quais aconteceram as visitas para observação. Quanto às outras duas crianças (uma com TEA e outra com deficiência física), observou-se que elas não necessitaram desse tipo de recurso, para participar das atividades propostas por seus professores.

No caso da proposta efetivada na turma I2A-E2, a partir da temática "sistema solar", entendemos que não apenas a utilização dos recursos, mas também as modificações na organização da sala de aula oportunizaram a movimentação e a criatividade das crianças. Com relação ao desenvolvimento da imaginação das crianças e da promoção de ações criativas (Reganhan, 2006), os recursos empregados na mediação pedagógica cumpriram sua finalidade.

As estratégias de leitura adotadas na mediação dos três professores, com apoio nos recursos pedagógicos, ofereceram estímulos auditivos. Todavia, as análises evidenciaram que os recursos utilizados em todas as propostas

---

<sup>9</sup> A escola estava em semana de exposição de atividades, e esses recursos faziam parte da exposição da turma, a qual receberia a visita de toda a comunidade escolar. A atividade observada, portanto, fazia parte de um projeto interdisciplinar.

proporcionaram a oferta recorrente de estímulos visuais, em detrimento de outros estímulos sensoriais, o que não seria interessante para determinados perfis de aprendizagem que não se engajariam apenas com esse tipo de estímulo.

Por outro lado, vivemos em uma sociedade cuja apreensão de informações ocorre principalmente através do sentido da visão, que é "[...] culturalmente mais valorizado e usado por suas características, como capturar uma série de informações do ambiente de forma rápida, global e sem grandes esforços" (Torres; Costa; Lourenço, 2016, p. 606). É inegável que o uso de recursos pedagógicos para apoio visual traga vários benefícios, inclusive colaborando para que as crianças se concentrem numa informação específica, reduzindo a ansiedade da turma, favorecendo a concretização de conceitos abstratos e o fornecimento de informações adicionais (Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022).

Porém, em face dessa supervalorização da visão, comprometimentos visuais podem limitar o aprendizado. Portanto, tomando a educação escolar na perspectiva inclusiva, o modo de acesso às informações e aos conhecimentos deve levar em conta o uso de diferentes vias sensoriais: "[...] as metodologias, os recursos e os materiais pedagógicos adotados devem garantir oportunidades de aprendizado, por meio de todos os outros sentidos [...]" (Lopes, 2019, p. 44).

É preciso compreender que o êxito no ensino de estudantes com deficiência depende, em parte, "[...] de recursos que lhes permitam compensar as limitações funcionais motoras, físicas, sensoriais ou mentais no processo de inclusão e de construção do conhecimento" (Sartoretto; Bersch, 2010, p. 62). Ademais, o emprego dos recursos pedagógicos deve favorecer a flexibilização da prática, promovendo "[...] o desenvolvimento, a aprendizagem, proporcionar progresso, em função das possibilidades e diferenças individuais" (Reganhan, 2006, p. 25).

### 3.5.2 Participação das crianças nas atividades propostas pelos professores

Para responder ao objetivo de "analisar a participação das crianças nessas atividades", a seguir, apresentamos os dados gerados junto às turmas I2A-E2, F2A-E1 e F4C-E4. Todos os dados estão dispostos no Quadro 10, identificados de acordo com cada subcategoria, os registros obtidos por meio do protocolo de observação e do diário de campo, assim como as turmas em que tais registros foram realizados.

**Quadro 10** – Participação das crianças nas atividades propostas pelos professores de três turmas visitadas

<b>Subcategorias</b>	<b>Registros obtidos</b>	<b>Turmas</b>
Comportamentos que indicam atenção e observação	Direcionaram o olhar para o professor e/ou para o que ele estava expondo.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Fizeram perguntas e comentários sobre as instruções e a produção realizada.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Tocaram ou apontaram para os recursos apresentados ou para algum dos elementos que os compunham.	I2A-E2
	Recontaram a história e opinaram sobre o comportamento e decisões de algum personagem da história.	I2A-E2/ F4C-E4
	Deslocaram-se na sala e entraram em um dos recursos dispostos no fundo da sala (maquete de foguete).	I2A-E2
	Trocaram ideias em dupla, para escrever sua versão da fábula, organizando o texto em parceria e chamando o professor para verificar, corrigir e sugerir. Além disso, leram sua versão para ele.	F2A-E1
	Comentaram sobre comportamentos dos personagens, interpretando as vozes e ações e demonstrando divertir-se com a história.	F4C-E4
Respostas às instruções dadas	Houve crianças que seguiram as instruções, executando a atividade do início até o término.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Houve crianças que seguiram as instruções apenas no início ou pontualmente, quando o professor fazia alguma intervenção diretamente a elas.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Houve criança que não chegou a seguir as instruções.	F2A-E1/ F4C-E4
Manutenção da atenção	As intervenções aconteceram durante as instruções e ao longo da execução da atividade.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	O mediador chamou a criança pelo nome, perguntando diretamente para ela sobre a história.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	O mediador trouxe a criança para sentar-se a seu lado ou o mais próximo possível.	I2A-E2
	O mediador cantou, pulou e bateu palmas para que o ouvissem/acompanhassem até silenciar; desenhou estrelas nas mãos	I2A-E2

	das crianças atentas; orientou uma criança a guardar brinquedo.	
	O mediador foi até a criança, chamou-a pelo nome, pegou em suas mãos e tocou em seus ombros, comentou sobre a produção dos colegas; pediu-lhe para sentar-se com eles.	F2A-E1
	O mediador, quando apenas um dos membros da dupla veio mostrar-lhe a reescrita (ou parte dela), chamou o parceiro, para dar-lhes o retorno sobre o que produziram juntos.	F2A-E1
	O mediador circulou entre as carteiras; posicionou-se diante das crianças desatentas, sem interromper a tarefa a que se dedicava; gesticulou e olhou para elas ou tocou-lhes no braço/mão; deu leves batucadas em suas carteiras.	F4C-E4
	Tipo de apoio fornecido: oral, visual, físico e gestual.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Tipo de apoio fornecido: escrito.	F2A-E1/ F4C-E4
Dificuldades das crianças	Não foi possível identificar se houve dificuldades ou se as crianças não quiseram participar (parcial ou integralmente) da atividade.	I2A-E2/ / F4C-E4
	Não houve.	I2A-E2/ F4C-E4
	No caso da criança com NCC, não foi possível identificar se houve outra dificuldade ou se ela não quis participar.	F2A-E1
Línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão utilizados pelas crianças para participar da atividade	Oralidade.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Escrita.	F2A-E1/ F4C-E4
	Leitura de imagens.	I2A-E2
	Leitura verbal.	F2A-E1/ F4C-E4
	Exploração tátil sinestésica.	I2A-E2
Autonomia para a realização da atividade	As crianças não tiveram opção de escolha quanto aos sistemas de comunicação e de expressão, para participar da atividade: o professor os determinou, previamente.	I2A-E2/ F2A-E1/ F4C-E4
	Nenhuma criança recebeu auxílio para realizar a atividade.	I2A-E2/ F2A-E1
	Houve criança que não participou da atividade.	F2A-E1/ F4C-E4

Quanto aos **comportamentos que indicam atenção e observação**, os dados produzidos em todas as visitas feitas à turma I2A-E2 apontaram que sua emissão espontânea foi diminuindo, no decorrer da atividade. Nos momentos finais das atividades, houve criança que emitia tais comportamentos (direcionar o olhar ou recontar) apenas quando o professor intervinha, posicionando-se à sua frente para mostrar as ilustrações do livro ou interpelando-o diretamente.

No que tange à atividade em que essa turma deveria criar uma história com a temática “sistema solar”, com ressalva aos primeiros quinze minutos iniciais, enquanto o professor dialogava com uma das crianças sobre suas ideias para compor a história, foi possível notar que, com raras exceções, somente as crianças mais próximas permaneciam atentas. As demais crianças, dispersas, olhavam a movimentação externa, conversavam com algum colega, observavam o próprio corpo ou a movimentação da turma. Por outro lado, aquelas que permaneceram atentas ao diálogo do professor com seus colegas, quando indagadas, deram respostas alternativas às sugestões anteriores (por exemplo, patinar nos anéis de Saturno, ao invés de pendurar-se neles). Houve, inclusive, uma criança que pediu a palavra mais de uma vez e, espontaneamente, fez comentários sobre as respostas dos colegas.

Nas visitas à turma F2A-E1, composta por 16 crianças, observou-se que elas eram bastante participativas, atentas e organizadas. As crianças mantinham seu foco na atividade proposta por seu professor, inclusive nos momentos nos quais uma delas esteve bastante agitada, chorando, circulando pela sala e manipulando diferentes objetos (espanador, caderno, lápis e canetas que usa para rabiscar o caderno, papel crepom, TNT). Elas demonstravam atenção às respostas emitidas pelos colegas, aguardando a oportunidade para se manifestar. Mesmo quando as emissões não aconteciam de maneira voluntária, as crianças tinham respostas imediatas aos questionamentos do professor.

Houve risos, caretas e comentários paralelos, entre as crianças da turma F4C-E4, inclusive daquelas que interagiram menos com o professor ou que tiveram pouca participação voluntária. Tais comportamentos foram observados durante a leitura do conto, de modo particular, quando eram feitos pelo próprio professor ou por algum colega comentários e dramatizações espontâneas (modificando timbre de voz ou gesticulando) a propósito das ações ou dos comportamentos dos personagens. A análise dos dados faz-nos depreender que a turma se divertiu com o enredo da história

escolhida para a realização das atividades propostas nas duas visitas realizadas pela pesquisadora.

Portanto, as análises possibilitaram notar, nos comportamentos das crianças: indicadores de participação ativa, considerando as respostas motoras ou verbais; participação passiva, nos casos em que as crianças apenas escutaram e observaram silenciosamente as discussões dos colegas com o professor (por exemplo, em alguns casos, na turma F4C-E4) e a não participação, evidenciada por demonstração de comportamentos concorrentes (fora da tarefa, olhando em volta, conforme se verificou na turma I2A-E2) (Katz, 2013).

Quanto às **respostas às instruções dadas** pelo PRO-I2A-E2, no que diz respeito ao início das atividades, percebeu-se que, logo que o professor acendeu o globo com luzes, espontaneamente todas as crianças levantavam as mãos, apontando para os recursos e expondo suas ideias para compor a história. Com a intervenção do professor, questionando criança por criança, de sorte a oportunizar que todos tivessem oportunidade de falar, após quinze minutos de atividade, as crianças, aparentemente, foram perdendo o interesse em ouvir os colegas.

Na turma F2A-E1, somente uma das crianças seguiu as instruções apenas no início, em uma das visitas da pesquisadora. A criança em questão, por motivos de saúde, foi embora mais cedo. Todavia, enquanto permaneceu na sala, participou das discussões sobre a estrutura textual, comentou sobre a fábula a ser reescrita e contribuiu com seu parceiro para produzir o início do texto da dupla. Em sua ausência, seu colega prosseguiu com a produção.

Ainda com respeito às respostas às instruções dadas, na turma F4C-E4, houve criança que apenas copiou a lista de episódios ou a versão do final do conto produzido coletivamente e registrado pelo professor na lousa. A criança não cooperou oralmente de modo espontâneo e não foi interpelada pelo professor.

No que diz respeito à **manutenção da atenção** um dos aspectos observados se refere às intervenções do mediador para requerer a atenção das crianças. Em uma das visitas, as intervenções efetuadas pelo professor da turma I2A-E2 estiveram direcionadas à retomada de orientações acerca de questões comportamentais e disciplinares. O professor chegou a interromper a atividade, para reorganizar a turma.

Houve intervenção pontual do PRO-F2A-E1 com um trio de crianças que conversava, durante a atividade, e ele logo foi atendido. No caso das intervenções com a criança com TEA, verificamos que elas não tiveram êxito para que a criança

voltasse sua atenção às atividades e participasse da produção da fábula, não sendo utilizado qualquer recurso pedagógico ou adaptação para esse fim. Quanto a sentar-se junto aos colegas, na carteira reservada a ela, a criança chegou a atender à solicitação do professor, entretanto, não permaneceu sentada.

As intervenções feitas pelo PRO-F4C-E4 para a manutenção da atenção da criança a quem foi proposta uma atividade adaptada se deram oralmente. Houve apenas uma situação na qual o professor, ao ver que a criança não tinha atendido às suas orientações, abre o caderno da criança, apontando o espaço onde deveria fazer seus desenhos.

Um aspecto interessante das estratégias de ensino empregadas pelo PRO-F4C-E4 e que merece destaque, novamente, a esta altura, foi o uso de diferentes entonações, durante a leitura, e de expressões corporais e faciais (o professor chega a cantarolar trecho de fala de personagem, além de modificar o semblante e movimentar-se pela sala, de acordo com o enredo). Observamos que tal estratégia contribuiu bastante para a manutenção da atenção de toda a turma, reduzindo o uso de instruções específicas para esse fim.

As reações do PRO-I2A-E2 não indicam que ele tenha notado **dificuldades** de alguma criança para participar da criação de uma história vinculada ao “sistema solar”. Embora não tenhamos identificado quais seriam essas dificuldades, para a participação até o término da atividade, inferimos que três fatores podem ter sido preponderantes: o tempo de duração da proposta, o número de crianças presentes na turma (20 crianças) e a expectativa da chegada de visitantes para a exposição de atividades, na escola.

Considerando o tempo de duração da atividade e o número de crianças presentes, a análise dos dados indica que a estratégia de ensino adotada para mediar a participação de toda a turma prolongou o tempo de execução da atividade: o professor indagou, criança por criança, acerca de suas próprias ideias sobre cada um dos elementos da história, permanecendo 35 minutos com a turma, até concluir esse levantamento – e esse fator pode ter colaborado para a dispersão da turma.

Entendemos que as modificações na organização do ambiente e os recursos pedagógicos adotados, associados a uma estratégia de ensino mais flexível, poderiam ter mantido o interesse, a motivação e o engajamento das crianças, do início ao término da atividade. Seria interessante, por exemplo, que cada criança complementasse as ideias dos colegas, compondo uma única história, ou que fossem

divididas em duplas ou trios, para sugerir um dos elementos dela, reduzindo o tempo da atividade.

Por fim, a escola realizava, naquela semana, a exposição de atividades temáticas nas salas de aula. A expectativa da chegada de visitantes para a exposição pode ter interferido na atenção das crianças. Além disso, logo após o início da atividade, era possível notar maior movimentação de crianças de outras turmas, nos corredores e no pátio da escola.

De acordo com Guadagnino (2021), a Educação Infantil é por excelência espaço para que as crianças experimentem e ampliem gradativamente suas capacidades de comunicação e expressão, para além da oralidade. Todavia, no que concerne às **línguas, aos sistemas e aos meios de comunicação e expressão**, constatou-se que a oralidade foi o meio de comunicação mais utilizado pelas crianças das três turmas, a fim de participar das atividades propostas por seus professores.

Além disso, no caso da turma I2A-E2, houve quatro crianças que chegaram a empregar a exploração tátil sinestésica, ao entrar, espontaneamente, na maquete do foguete, mas a situação, aparentemente, não recebeu a devida atenção por parte do professor e não chegou a ser considerada por ele, durante a produção da história. É possível acrescentar que, ao flexibilizar a proposta, oferecendo a todas as crianças a oportunidade de se movimentarem pelo ambiente e participarem da atividade, inclusive, por meio da expressão corporal, o professor poderia ter promovido o envolvimento de um maior número de crianças até o final da atividade.

Ademais, Cooper-Martin e Wolanin (2014) mencionam a expressão corporal como uma das opções para que as crianças demonstrem suas habilidades e conhecimentos. A proposta concretizada com a turma F4C-E4 permeou essa possibilidade apenas durante a releitura, quando, de modo espontâneo, algumas crianças dramatizaram trechos do enredo. Entretanto, observou-se que as crianças das três turmas não tiveram opções de escolha para participar da atividade que envolvesse a expressão corporal: os professores determinaram, previamente, que as turmas adotariam a oralidade (e a escrita, no caso do PRO-F2A-E1 e PRO-F4C-E4).

Com relação às propostas voltadas à produção de histórias, Weisheimer (2019) pontua que as práticas pedagógicas devem levar em conta as habilidades de comunicação e, nesse sentido, explorar diferentes linguagens (oral, escrita e simbólica), seja para mediar a proposta e orientar as atividades, seja para proporcionar ao estudante formas diversificadas para expressar suas ideias.

Cabe mencionar que o desenho foi proposto, sem êxito, pelo PRO-F4C-E4, para favorecer a participação na produção de história de uma criança. Outra criança (da turma F2A-E1) fez uso de vocalizações, de expressões corporais e faciais, para comunicar-se com seu professor sobre assuntos que não tinham vínculo algum com as atividades realizadas pela turma. Nesse momento, por exemplo, seria uma oportunidade de inserir recursos de comunicação alternativa, com a participação de todas as crianças.

Quanto à **autonomia para a realização da atividade**, além de as crianças não terem opções de escolha das línguas, sistemas e meios de comunicação e de expressão, para participar da atividade, foi também o professor que determinou, previamente, a organização delas para produzirem a história. Sobre isso, Spencer (2011) entende como benéfico fornecer às crianças opções de escolha entre trabalhar sozinho, com um parceiro ou em pequenos grupos. Os benefícios estariam relacionados à motivação para a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades sociais e de pensamento. Além disso, é importante valorizar o protagonismo das crianças, tendo em vista o seu potencial de criatividade e envolvimento, quando elas estão nesse lugar de atores principais (Cenci; Bastos, 2022).

Garantir apenas a presença da criança com deficiência na escola não é suficiente. Esse “estar presente” é o primeiro fator que fundamenta o processo inclusivo, todavia, assim como os demais colegas, ela tem direito à participação e à construção de seus conhecimentos. Dentre esses três fatores, a participação da criança merece destaque e atenção. Essa criança deve estar

[...] ,junto aos demais colegas da sua faixa etária e na sua comunidade [...] em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares, com um currículo aberto e flexível [...] que significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e se desenvolvendo (Dutra; Griboski, 2005, p. 1).

Nesse sentido, facilitar diferentes formas de participação, possibilitando que a criança demonstre suas preferências quanto ao tipo de colaboração na execução das atividades (em alguns casos, individual e, em outros, coletivo, por exemplo), é necessário para aumentar a motivação e o envolvimento, além de permitir o equilíbrio emocional (Espada Chavarría; Gallego Condoy; González-Montesino, 2019).

Destaca-se, por conseguinte, a importância do planejamento da mediação pedagógica e da constante reflexão do docente a propósito da intencionalidade “[...] de suas práticas, para que as estratégias de ensino, equipamentos e recursos utilizados atendam às necessidades dos estudantes, garantindo assim, condições de acessibilidade” (Massaro; Deliberato, 2013, p. 336) que potencializem o protagonismo das crianças na realização das atividades por ele propostas e “[...] a plena participação de todos” (Cenci; Bastos, 2022, p. 20).

### **3.6 Conclusões**

O estudo investigou as práticas pedagógicas, direcionadas à produção de histórias, de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando caracterizar as estratégias e recursos pedagógicos adotados, além de analisar a participação das crianças nessas atividades.

A análise dos dados gerados pela observação em uma turma de segunda etapa da Educação Infantil e duas turmas do Ensino Fundamental ensejou identificar estratégias de ensino e o uso de recursos que se mostraram eficazes para as intervenções com algumas dessas crianças. Por outro lado, evidenciou pouca variabilidade de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos empregados, o que dificultou e até inviabilizou a participação e o engajamento de algumas das crianças, de maneira especial, daquelas que não se comunicavam por meio da fala.

Com relação à pouca variabilidade de estratégias de ensino, referimo-nos, por exemplo, à pouca modificação no ambiente, ao fato de que as crianças não tiveram qualquer oportunidade de decisão sobre os agrupamentos ou ao modo de apresentar seus conhecimentos, ao número limitado de línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão utilizados. Por sua vez, quanto à pouca variabilidade de recursos pedagógicos usados, podemos exemplificar o fato de que foi observado a presença de pouca diversidade de recursos, tanto pelo professor como pelas crianças, e a ausência de recursos de TA.

Cabe destacar que a caracterização dos professores participantes da pesquisa e os dados produzidos através da observação da prática pedagógica forneceram indicadores sobre uma formação docente insuficiente, no que diz respeito, principalmente, ao DUA. Ponderamos que os conhecimentos aprofundados relacionados a essa abordagem e à aplicação de seus princípios seriam essenciais

para assegurar uma mediação pedagógica para, de fato, engajar todas as crianças nas produções propostas. Por conseguinte, a carência de ações formativas com foco no DUA impactou nos resultados apresentados.

Compreendemos, no entanto, que se trata de uma temática recente, na qual as próprias pesquisas ainda estão avançando, no que se refere aos planejamentos capazes de observar seus princípios. Por isso, não se trata aqui de exigir que essas formações já os contemplassem, mas de apontar a relevância dos conhecimentos acerca do DUA, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Tais resultados revelaram práticas pedagógicas pouco flexíveis, que não chegam a abarcar a diversidade de perfis presente nas turmas heterogêneas e, portanto, acabaram negligenciando a participação ativa de algumas das crianças, de modo particular, aquelas que exibiram uma condição de desenvolvimento ou de neurodesenvolvimento diferente. Embora essas crianças estejam presentes na sala de aula comum, sua participação e a consequente construção de conhecimentos podem estar comprometidas. Compreendemos que não há um meio ideal para promover a participação de todos, todavia, oferecer diferentes opções é imprescindível.

Essa investigação subsidiou um terceiro estudo acerca do desenvolvimento e da análise dos efeitos de um programa de histórias, baseado nos princípios do DUA, com a participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de produção de histórias, por meio de linguagem oral, escrita e simbólica.

Assim, a análise dos dados e as considerações e reflexões aqui expostas direcionaram o desenvolvimento de quatro formas diferentes de apresentação de uma história selecionada (dentre as doze histórias que compõem o PRONARRAR) e o planejamento das estratégias de mediação pedagógica para compor o programa. Além disso, norteou a escolha de uma turma para a realização de um Estudo-Piloto e outras três para a aplicação do programa propriamente dito.

## 4 ESTUDO 3: ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE HISTÓRIAS E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS FAZENDO USO DOS MATERIAIS DO PROGRAMA

### 4.1 Introdução

O DUA se configura como uma abordagem de grande relevância, a qual impulsiona práticas pedagógicas inclusivas na promoção do desenvolvimento de habilidades e atitudes para a participação ativa de crianças com diferentes perfis em sua própria aprendizagem. Entendemos que essa abordagem, quando concretizada em mediações voltadas à leitura e à escrita, traz contribuições substanciais para o envolvimento das crianças em produções de histórias.

Nesse sentido, esse estudo propôs um programa de histórias, baseado nos princípios do DUA, para a mediação pedagógica dirigida a crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de investigar as possibilidades de maximizar a participação de crianças de diferentes perfis, em produção de histórias, com o uso de linguagens oral, escrita e simbólica.

Sob a ótica do DUA, todas as crianças devem ser desafiadas a se envolver, de forma ativa, efetiva e afetiva, na própria aprendizagem. De acordo com Orkwis (2003, p. 6, tradução nossa), o DUA está longe de ser uma

[...] solução de tamanho único ou faça você mesmo para problemas de aprendizagem, mas um meio para alcançar uma experiência educacional ideal. Como a democracia, raramente é alcançado totalmente, mas vale a pena ser promulgado, mesmo que parcialmente.

Temos consciência de que “[...] disponibilizar o mesmo conteúdo ao maior grupo possível de destinatários não significa recepção universal [...]” (Knopik *et al.*, 2021, p. 64). Entretanto, salientamos que, ao flexibilizar os modos de acesso a esse conteúdo, as opções para que as crianças expressem seu conhecimento e se engajem no processo de aprendizagem, ampliam-se as possibilidades de participação ativa de crianças que, de outra forma, permaneceriam na passividade.

O programa de histórias concebido atentou às demandas e ao desenvolvimento de cada uma das faixas etárias, intencionando proporcionar a participação de todas

as crianças de uma mesma sala comum em produções orais e simbólicas, para as crianças da Educação Infantil, e produções orais, escritas e simbólicas, para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como mencionado, o DUA é orientado por três princípios fundamentais, os quais serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa. Esses três princípios fundamentam nove diretrizes.

No que tange a proporcionar modos múltiplos de apresentação (Princípio I), as diretrizes são: oferecer opções diferentes para a percepção; fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos; e ensinar opções para compreender e entender. Quanto a proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (Princípio II), são traçadas como diretrizes: fornecer opções para a interação física; proporcionar opções para a expressão e a comunicação; e disponibilizar opções para funções executivas. Por fim, para proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (Princípio III), o DUA estabelece, como diretrizes: proporcionar opções para promover o interesse por parte dos estudantes, para manter o esforço e a persistência e para a autorregulação (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato, 2018).

Considerando que o desenho para a aprendizagem de cada criança seja único, Zerbato (2018, p. 231) afirma que

[...] o ensino precisa ser múltiplo. Múltiplo em sua forma de ensinar, múltiplo em sua forma de aprender, múltiplo porque depende da atuação de diferentes profissionais no apoio para a construção de um ensino inclusivo, múltiplo na organização da escola que se desenha de acordo com o seu contexto [...]

Nessa conjuntura, é possível compreender a necessidade de buscar alternativas e propor novas formas capazes de favorecer a plena participação e o aprendizado de todos (Kelly *et al.*, 2022; Madureira, 2018). Dessa maneira, depreendemos como pertinente a proposta do presente estudo de desenvolver um programa preliminar para produção de histórias que contemple recursos pedagógicos e estratégias inclusivas e flexíveis.

A construção de um programa com base nos princípios do DUA deu seguimento às investigações feitas a partir do PRONARRAR, o qual se originou da pesquisa de doutorado de Oliveira (2010) e, inicialmente, destinou-se a ser “[...] um suporte que auxiliasse os alunos em relação à habilidade de produção de textos, em

práticas pedagógicas de rotina” (Oliveira, 2019, p. 15), com o objetivo de melhorar a estrutura de produções de narrativas de estudantes em atraso no processo de alfabetização. À época, os estudos apontavam “[...] como promissor o desenvolvimento de programas de ensino ou de intervenção voltados para a habilidade escrita, com o uso do gênero narrativo [...]” (Oliveira, 2010).

Estudos posteriores (Mata; Soriano; Oliveira, 2016; Oliveira, 2014, 2021; Oliveira *et al.*, 2016; Soriano, 2017; Zaboroski, 2014), vinculados ao programa, propuseram investigações de sua aplicação em diferentes populações. Enquanto procedimento de ensino, o PRONARRAR também pode ser empregado para o aperfeiçoamento das elaborações de outras crianças (Soriano, 2017), “[...] que estejam em fase inicial de alfabetização e que não estejam em situação de dificuldades, nesse processo” (Oliveira; Braga, 2012, p. 15).

Além disso, os estudos apontaram outras demandas, inclusive ligadas ao uso de diferentes linguagens: oral, escrita e simbólica. Como fruto de resultados atingidos, ocorreram aperfeiçoamentos e diferentes adaptações, com base no PRONARRAR, sendo que ele tem “[...] demonstrado eficácia no aperfeiçoamento da estrutura de narrativas orais e escritas e o apoio de imagens com características específicas tem sido apontado como um importante diferencial” (Oliveira, 2021, p. 18-19).

Consoante aos Estudos 1 e 2, bem como às investigações anteriores acerca do PRONARRAR, a proposta do Estudo 3 partiu das seguintes questões de pesquisa:

- Quais seriam as características iniciais ou preliminares de um programa baseado nos princípios do DUA, para favorecer a participação de todas as crianças em produção de histórias (com linguagem oral, escrita e simbólica) propostas para as etapas iniciais da Educação Básica?
- Quais os efeitos do uso de um programa preliminar amparado nos princípios do DUA, na participação de crianças em produções de histórias nas etapas iniciais da Educação Básica?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, as investigações empíricas desse estudo foram direcionadas à elaboração inicial do programa e à produção de dados obtidos através de um Estudo-Piloto, com a Aplicação propriamente dita dos recursos produzidos para esse programa.

Diante do exposto, defendemos a tese de que um programa baseado nos princípios do DUA pode maximizar a participação de crianças com diferentes perfis em produção de histórias, por meio de linguagem oral, escrita e simbólica, e favorecer

o desenvolvimento de práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva que contribuam para a participação e o engajamento de todas as crianças.

O presente estudo foi organizado em cinco seções, sendo que esta Introdução é a primeira delas. Na segunda seção, são apresentadas a origem, os objetivos, a estrutura e os principais resultados do uso do PRONARRAR em avaliações e intervenções. Na seção seguinte, foram explicitados os objetivos específicos do estudo.

Na quarta seção, foi descrito o Método quanto aos tipos de estudo e aspectos éticos, quanto ao ambiente e local e quanto aos participantes da pesquisa. Um roteiro para aplicação das etapas iniciais do programa é o instrumento de pesquisa utilizado. No que diz respeito à produção de dados, gerados através de um Estudo-Piloto e da Aplicação, foram retratados os contextos escolares nos quais as investigações aconteceram e a utilização dos dados produzidos no Estudo-Piloto para fazer os ajustes necessários nas estratégias de mediação e instruções para emprego dos recursos do programa, antes das sessões destinadas à sua aplicação. Essa seção evidenciou ainda a categoria e as subcategorias para análise dos dados gerados no estudo e, por fim, apontou a delimitação efetuada para realizar a apresentação dos resultados da aplicação das etapas iniciais do programa construído, diante do volume de dados gerados.

Na quinta seção, foram enfocados os resultados e discussões acerca do programa construído, a partir da análise dos seguintes aspectos: contribuições das investigações anteriores sobre o PRONARRAR, das observações das práticas pedagógicas realizadas no Estudo 2 e das pesquisas acerca do DUA para o desenvolvimento do programa construído; sua construção; os princípios do DUA e os resultados de construção do programa; a organização do ambiente e as instruções para o uso do programa; e a participação das crianças fazendo uso dos materiais que integram o programa desenvolvido. No que concerne às discussões sobre a participação das crianças, elas abordam os comportamentos que indicam atenção e observação, durante a apresentação dos recursos, os indicadores de intenção de obter uma sequência e produzir uma história, as variáveis relacionadas às produções das crianças e as inferências e descrições presentes nas produções.

## 4.2 PRONARRAR: origem, objetivos, estrutura e efeitos de seu uso em avaliações e intervenções

O PRONARRAR é um programa de “[...] intervenção que sistematiza com mediações, o ensino da estrutura do tipo textual narrativo concomitante ao apoio visual de imagens em sequência” (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020, p. 435).

Ele originou-se do aperfeiçoamento dos estudos realizados por Oliveira (2010). À época, em suas investigações de Doutorado, a autora elaborou e testou um programa de produção escrita que incorporava conceitos de conhecimento metatextual. Inicialmente, o PRONARRAR destinou-se a ser “[...] um suporte que auxiliasse os alunos em relação à habilidade de produção de textos, em práticas pedagógicas de rotina” (Oliveira, 2019, p. 15).

No contexto de análise metatextual, nas pesquisas do PRONARRAR, a estrutura do texto é tomada como objeto de análise e reflexão. Para a autora, estrutura “[...] é o termo que se refere a um conjunto de elementos específicos e organizados que caracterizam um dado texto” (Oliveira, 2019, p. 24).

A partir dos aspectos de consciência metatextual, é possível pensar nos elementos que constituem o texto, “[...] considerando o conhecimento que a criança possui acerca das características ou elementos que o formam, remetendo às noções de gêneros textuais e, também, às convenções sobre esse tipo de texto” (Oliveira, 2019, p. 25).

As imagens, selecionadas de modo criterioso e consonantes com histórias relacionadas aos contextos da infância, “[...] fornecem a organização e a estrutura do texto narrativo” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 360). Além da estrutura e organização do texto, as investigações com o PRONARRAR oportunizam o trabalho com o conteúdo, as formas e o uso da linguagem, aproximando-se de uma abordagem funcional (Oliveira, 2022).

Originalmente, o programa proposto por Oliveira (2010) tinha o objetivo de melhorar a estrutura de produções de narrativas de estudantes em atraso no processo de alfabetização. Estudos posteriores (Mata; Soriano; Oliveira, 2016; Oliveira, 2014, 2021; Oliveira *et al.*, 2016, 2018; Soriano, 2017; Zaboroski, 2014), vinculados ao programa, propuseram investigações de seu uso em diferentes populações.

Nesse contexto, de acordo com Oliveira, Viana e Zaboroski (2020, p. 436), o principal objetivo do PRONARRAR é “[...] auxiliar o processo de elaboração de

histórias orais, escritas e simbólicas (com o uso de símbolos) de escolares em fase inicial de escolarização”, podendo ser empregado também como procedimento de ensino e/ou de aperfeiçoamento das elaborações de outras crianças (Soriano, 2017), atendendo às demandas relacionadas às linguagens escrita, oral e simbólica.

O PRONARRAR surgiu como uma possibilidade de uso na prática pedagógica (Oliveira; Braga, 2012) e é aplicado, atualmente, em três etapas: Etapa 1 – Conhecendo as histórias; Etapa 2 – Elaborando uma história com imagens; Etapa 3 – Finalização da história (Oliveira, 2019). A Etapa 1 é indicada para os casos nos quais as crianças não conhecem o gênero textual de histórias ou este não faz parte de sua rotina. Na Etapa 2, o foco é a sequência das quatro imagens disponibilizadas para a criança, de forma aleatória. Essas imagens caracterizam cada um dos elementos da história (cenário, tema, enredo e resolução), como é possível verificar no Quadro 11.

**Quadro 11** – Descrição dos elementos principais que compõem uma história

<b>Elementos que compõem uma história</b>	<b>Caracterização de cada um dos elementos</b>
Cenário	O lugar no qual se passa a história O tempo em que aconteceu a história Um ou mais personagens da história
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações para resolver o problema
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens mencionados resolvem o problema

Fonte: Oliveira (2010, p. 57).

Nessa etapa, a qual se constituiu como o procedimento principal desse instrumento, é solicitado à criança que sequencie as imagens, havendo a possibilidade de intervenção do mediador, quando necessário, para garantir que a sequência seja adequada. “Posteriormente, solicita-se a descrição oral dessa história e, em seguida, a produção escrita, a partir de cada um de seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução), representados em cada imagem” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 438).

Na Etapa 3, a história é finalizada, com instruções para correções, bem como complementações, além de possível sugestão para reescrita. Nela é possível que a criança, ao analisar os elementos que compõem a narrativa (cenário, tema, enredo e

resolução), esteja propensa a melhorar suas produções, quer orais, quer escritas, quer ainda com símbolos (Oliveira, 2019).

Para analisar as histórias produzidas pelas crianças, o PRONARRAR conta também com instrumentos específicos de avaliação e pontuação, construídos exclusivamente no programa de Oliveira (2010), a partir de estudos anteriores. Com o uso constante do PRONARRAR, ao longo das investigações vinculadas ao programa, “[...] esses instrumentos têm sido revisados, com o intuito de torná-los mais objetivos, já que se trata de uma classificação que atribui uma pontuação às histórias” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 362).

Ao longo das investigações vinculadas ao programa, ocorreram aperfeiçoamentos e diferentes adaptações, para serem aplicadas com crianças distintas em ambientes escolares inclusivos. Desde sua criação, em 2010, essas pesquisas com o PRONARRAR têm demonstrado “[...] avanços no que diz respeito à construção de narrativas tanto orais, quanto escritas de escolares com e sem deficiências” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 363).

#### 4.2.1 Destaques de pesquisas vinculadas ao PRONARRAR

Os participantes da pesquisa de Oliveira (2010) foram escolares com um quadro de dificuldades de aprendizagem, de acordo com o relato dos pais sobre seu desenvolvimento e com as informações geradas com os professores sobre seu desempenho escolar.

As mediações junto a essas crianças tiveram um tempo de duração de doze semanas, em média, com duas sessões semanais, empregando um delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos, constituído por linha de base e intervenção proposta em duas fases: fase A, na qual foram utilizadas instruções dirigidas, e fase B, na qual foi usada uma estratégia de autorregulação. “Esse programa (variável independente) foi ministrado pela pesquisadora, cuja meta era o ensino de elementos organizadores de histórias (variáveis dependentes), em sua modalidade escrita” (Oliveira, 2010, p. 50). Os elementos organizadores da história eram: cenário, tema, enredo, resolução e sequência.

Os resultados apontaram que o ensino desses elementos modificou positivamente a elaboração das mesmas, em relação aos aspectos linguísticos e de textualidade: as produções de histórias das crianças passaram de esquemas

elementares (33%), com predomínio de descrições de ações, para um esquema mais elaborado (77%), com uma estruturação maior. Nesse esquema mais elaborado, o desfecho da trama foi explicitado com sequência adequada de todos os elementos que constituem a história.

Embora o foco das intervenções fosse o ensino dos elementos da história, os resultados evidenciaram efeitos positivos também em relação às outras variáveis dependentes: convenções contextuais, linguagem contextual e elaboração de história.

Outro aspecto positivo observado, tendo em vista o tempo de duração das intervenções e as dificuldades de aprendizagem das crianças, foi sua rápida evolução quanto aos aspectos de produção escrita.

De acordo com Oliveira (2010, p. 85), “[...] os resultados obtidos confirmaram o uso da leitura e de gravuras em sequência como recursos eficazes para a emergência de histórias escritas [...]”

A investigação de Oliveira, Viana e Zaboroski (2020), desenvolvida em 2013, com 59 crianças, empregou um delineamento quase-experimental com duas condições de intervenção: na primeira, foram usadas instruções explícitas, dadas pelo professor das crianças e, na segunda, elas se apoiaram em uma estratégia de autorregulação.

A pesquisa aconteceu em três etapas. Na primeira, os professores foram treinados para usar o programa. Na segunda etapa, os professores fizeram um treino com as crianças, com a finalidade de identificar as partes que compõem uma história. Para finalizar essa etapa, as crianças construíram um quadro com as principais características de cada uma dessas partes.

A terceira etapa baseou-se na leitura de imagens do programa em sequência, para formar uma história, inicialmente oral e, em seguida, escrita. As intervenções aconteceram em um total de seis semanas e, em cada uma delas, foi realizada uma sessão com instruções explícitas (com apoio do professor) e uma sessão com o uso do quadro, construído pelas crianças na Etapa 2, como estratégia de autorregulação ou de apoio. “Este quadro foi utilizado por eles em algumas das sessões do programa com o intuito de reduzir a mediação das professoras” (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020, p. 439)

Essa investigação teve como objetivo verificar a evolução na produção escrita de escolares, durante a aplicação do PRONARRAR; os resultados obtidos, em função das diferenças estatisticamente significativas entre as sessões com e sem apoio

tutorial, permitiram uma avaliação satisfatória desse instrumento como “[...] um recurso didático eficaz para melhorar e/ou aperfeiçoar a produção de textos narrativos em sala de aula” (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020, p. 443).

Em relação à análise das sessões com apoio tutorial, foi possível verificar que o desempenho das crianças, na primeira sessão, foi sempre inferior ao das sessões subsequentes, ao passo que, nas sessões 7 e 9, o desempenho foi superior, se comparado às anteriores. O desempenho na sessão 11 foi inferior ao das sessões 7 e 9. “Analisando as sessões sem apoio tutorial (sessões 2, 4, 6, 8, 10 e 12), também são verificadas diferenças significativas no desempenho das crianças em função do momento temporal em que este é avaliado” (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020, p. 441).

As autoras destacam que os resultados permitiram depreender que os elementos de competência linguística podem ser aperfeiçoados à medida que as produções avançam. “Em alguns casos, as narrativas iniciais eram compostas por frases soltas, enquanto as finais continham parágrafos com mais de um período para cada elemento da história” (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020, p. 443).

Os estudos realizados e compilados por Oliveira *et al.* (2018) envolveram uma equipe interprofissional das áreas de Saúde e Educação, à época, pesquisadores e discentes do Laboratório de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (LADI). As ações dessa equipe fizeram o uso dos materiais produzidos a partir do PRONARRAR, privilegiando o ambiente escolar e possibilitando propor e avaliar “[...] a construção, a adaptação e o uso de recursos e estratégias com foco para o favorecimento de habilidades da comunicação oral, escrita e simbólica (Oliveira *et al.*, 2018, p. 364). Os estudos dessa equipe também favoreceram o acesso ao currículo de crianças com NCC, por meio de adaptações com o emprego de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

Na publicação, os autores descrevem algumas ações englobando a adaptação e o uso do PRONARRAR, em diferentes intervenções implementadas pela equipe, com crianças público-alvo da Educação Especial, as quais estavam em processo inicial de escolarização, em escolas regulares.

Os resultados dessas pesquisas mostraram avanços relacionados à construção de narrativas, orais e escritas, de crianças com e sem deficiência. Tais avanços, em consonância com outros trabalhos, indicam “[...] o uso de apoio de imagens e mediação explícita como uma das estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento da comunicação, em suas diferentes perspectivas” (Oliveira *et al.*,

2018, p. 364), além de apontar a recorrência a imagens em sequência como uma das estratégias de ensino que mais tem contribuído para o surgimento de histórias mais elaboradas.

Dentre as pesquisas realizadas pela equipe, Oliveira *et al.* (2018) mencionam os estudos de Mata, Soriano e Oliveira (2016), Soriano (2017) e Oliveira *et al.* (2016). Os resultados dessas investigações foram bastante promissores e desvelaram diferentes perspectivas para novas pesquisas, a partir do PRONARRAR. Houve aplicações do programa com públicos distintos e os resultados identificaram elementos que compõem uma história (cenário, tema, enredo e resolução), na produção textual de estudantes surdos, usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Mata; Soriano; Oliveira, 2016), uma melhor elaboração de narrativas orais de uma criança com baixa visão, em idade pré-escolar, com apoio em histórias visotáteis (Soriano, 2017), e melhora na elaboração de histórias, em relação aos elementos que a compõem, de uma criança diagnosticada com TEA.

Desde a criação do PRONARRAR, ocorreram diferentes adaptações para uso do programa em populações distintas. Já nos primeiros estudos, foi desenvolvido um jogo, utilizando a plataforma *Android*, no qual um personagem (Reru) surge, quando a câmera do *tablet* é sobreposta à figura, fornecendo “dicas” e instruções que orientam na construção da narrativa (Mata; Soriano; Oliveira, 2016; Oliveira; Oliveira, 2018).

Além disso, houve a recriação de histórias do PRONARRAR, com elaboração de um *designer*, que considerou os componentes metatextuais como linhas-guias e a aplicação de técnicas de ilustração para a composição das cenas. A equipe do PRONARRAR pôde investigar também o uso do programa adaptado a partir de figuras confeccionadas com materiais de texturas diferentes, sugerido por Soriano (2017), e a produção de histórias com o uso de símbolos, com influência de pesquisas na área de CSA (Blanco *et al.*, 2018; Freitas; Blanco; Oliveira; 2019; Oliveira, 2021; Oliveira; Oliveira, 2017).

Oliveira *et al.* (2018) também mencionam uma parceria com o Laboratório “Ninho dos Pardais”, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus de Cornélio Procópio, Paraná, para o desenvolvimento de um robô, criado a partir da plataforma *Arduino*, destinado à interação com crianças do público-alvo da Educação Especial, em uma brincadeira, fornecendo instruções para a construção de uma história.

Oliveira e Freitas (2018) encontraram efeitos positivos do uso do PRONARRAR vinculado a adaptações com o sistema de CSA, com dois sujeitos com TEA não oralizados. O estudo efetuado pelas autoras evidenciou que as estratégias do PRONARRAR associadas à adaptação com os recursos da CSA possibilitaram o relato da história daqueles sujeitos e, conseqüentemente, a melhora nos aspectos comportamentais típicos do espectro, como interesse restrito, baixa concentração, atenção reduzida, agitação e irritabilidade. Concluiu-se que a associação do emprego do PRONARRAR com a CSA pode ser enriquecedora para o desenvolvimento da comunicação dos sujeitos com TEA com NCC, configurando-se em um vasto campo de pesquisa a ser explorado.

Oliveira e Oliveira (2024) fizeram um estudo com o objetivo de analisar os comportamentos indicadores de engajamento emitidos por quatro crianças com diagnóstico de TEA, durante o uso do PRONARRAR. Além disso, as pesquisadoras procuraram identificar quais os suportes fornecidos pelo interlocutor e, por esse programa, ajudariam a manter o engajamento das crianças nas atividades de produção das histórias contempladas por ele. Os estudos mostraram que os principais indicadores de engajamento obtidos foram a atenção sustentada, as emissões correspondentes às imagens observadas e as inferências. Quanto aos suportes do programa identificados, perceberam que os principais foram o *design* atrativo das imagens e a permanência delas no campo visual das crianças com TEA, durante toda a atividade. As pesquisadoras apontaram que os apoios verbais, gestuais e físicos do interlocutor também foram importantes para o engajamento das crianças.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2021) objetivou examinar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual que possui apoio estruturado para a produção de narrativas, sistematizar os suportes fornecidos por esse programa, ao longo dessa atividade, e relacionar esses comportamentos emitidos com o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido por elas, em cada narrativa construída. A pesquisadora concluiu que, com o suporte estruturado oferecido pelo PRONARRAR, foi possível emergir e aperfeiçoar a narrativa das crianças com TEA, visto que as estratégias metatextuais puderam promover o desenvolvimento de narrativas e forneceram importantes implicações em relação ao processo inicial de escolarização das crianças com esse diagnóstico.

Há quatro aspectos que diferenciam esse programa e têm indicado efeitos

positivos em outras intervenções com diversificados públicos: a) sua estrutura “metatextual” associada “[...] àquelas práticas ditas mais sistematizadas, portanto, envolvendo a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem, em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para reflexão” (Oliveira, 2019, p. 21); b) sua classificação, com base na análise do cenário, do tema e do enredo de cada uma das doze histórias, em níveis distintos de complexidade: fácil, intermediário e difícil; c) a utilização de instrumentos específicos que permitem a avaliação das histórias produzidas pelas crianças e o acompanhamento da intervenção efetivada, por meio de uma proposta de pontuação para cada característica (cenário, tema, enredo, resolução/desfecho e sequência), de acordo com sua presença na história; e d) a possibilidade de usar as histórias com diferentes idades, públicos e modalidades (orais, escritas e com símbolos).

Considerando essa estrutura de histórias, as implicações dos estudos conduzidos até o momento com o programa PRONARAR e os resultados do Estudo 2, descritos anteriormente, é que propusemos o Estudo 3, de sorte a identificar as características iniciais ou preliminares e os efeitos de um programa baseado nos princípios do DUA, o qual favorecesse a participação de todas as crianças em produção de histórias (com linguagem oral, escrita ou simbólica) propostas para as etapas iniciais da Educação Básica.

### **4.3 Objetivos**

- a) Construir um programa de histórias amparado nos princípios do DUA e no PRONARRAR;
- b) Testar os efeitos desse programa inicial de histórias;
- c) Analisar elementos da participação das crianças, usando diferentes materiais das partes iniciais desse programa.

### **4.4 Método**

#### **4.4.1 Tipo de estudo**

Este estudo é de natureza exploratória e descritiva, utilizando uma abordagem qualitativa. No caso dessa investigação (Estudo 3), seu foco principal foi a sondagem

de uma parte preliminar do programa de histórias, com base nos princípios do DUA. As variáveis investigadas dizem respeito, em um primeiro momento, aos recursos construídos (materiais que integram essa parte inicial do programa) e às instruções a serem dadas para o uso desses recursos. Em um segundo momento, as variáveis da investigação referem-se à participação das crianças na produção de histórias, empregando os diferentes materiais que integram partes iniciais desse programa.

#### 4.4.2 Local da pesquisa

O Estudo 3 foi iniciado em 2022, em diferentes espaços físicos. Para a produção dos recursos e materiais que compõem a parte inicial do programa, foi necessário dispor de diferentes locais, como ateliê de costura e estúdio de som. Já as investigações ligadas ao Estudo-Piloto e a Aplicação inicial do programa ocorreram em salas de aulas de duas turmas da Educação Infantil (I2A-E2 e I2C-E2) e outras duas do Ensino Fundamental (F2A-E1 e F4C-E4), totalizando quatro turmas alocadas em três escolas municipais (E1, E2 e E4), escolhidas dentre as 14 que haviam participado do Estudo 2.

Como a Educação Infantil já estava sendo contemplada, a decisão de aplicar o programa em duas turmas do Ensino Fundamental, de escolas e anos distintos, pautou-se na busca do critério de heterogeneidade dos participantes da pesquisa. Em função desse primeiro critério, outro fator considerado foi priorizar a implementação do programa nas turmas com maior número de crianças que aderiram à pesquisa. Assim, o Estudo 3 também aconteceu nas escolas E1 e E4, nas turmas F2A-E1 e F4C-E4 (Quadro 12).

**Quadro 12** – Turmas selecionadas para participar do Estudo 3

<b>Etapa</b>	<b>Escola</b>	<b>Código turma</b>	<b>Nº de crianças autorizadas</b>
Educação Infantil	E2	I2A-E2	21
Educação Infantil		I2C-E2	14
Ensino Fundamental	E1	F2A-E1	16
Ensino Fundamental	E4	F4C-E4	21

Fonte: Elaboração própria.

As atividades foram desenvolvidas em diferentes espaços físicos definidos pela equipe, de acordo com as demandas e disponibilidades das unidades escolares: a própria sala de aula da turma, a sala de recursos e a sala multiuso.

#### 4.4.3 Participantes de pesquisa e critérios de seleção

Participaram desse estudo as 64 crianças, do total de 72 autorizadas, que se encontravam em conformidade com os seguintes critérios de inclusão de participantes da pesquisa: estar presente nos dias em que as investigações aconteceram, nas quatro turmas mencionadas (I2A-E2, I2C-E2, F2A-E1 e F4C-E4); estar autorizado por seus responsáveis, por meio de consentimento em TCLE, a participar da pesquisa; e formalizar seu assentimento em participar da pesquisa, por meio do TALE.

Como critérios de exclusão, foram adotados: crianças que, embora estivessem autorizadas e assentissem em participar da pesquisa, tenham faltado no dia em que as investigações aconteceram, em sua turma; crianças que frequentavam as outras turmas participantes da pesquisa, no Estudo 2; crianças que não haviam entregue, até o momento da aplicação, o TCLE preenchido e assinado por seus responsáveis.

As crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis a participar da pesquisa e que estavam presentes no momento em que esse estudo aconteceu, em sua turma, permaneceram com seus professores em outro local, executando outras atividades por eles propostas, de acordo com seu plano de aulas.

#### 4.4.4 Instrumentos de pesquisa

As ações de intervenção foram orientadas com base em investigações anteriores sobre o PRONARRAR e o DUA (Almeida, 2018; Blanco *et al.*, 2018; Freitas; Blanco; Oliveira, 2019; Oliveira; Braga, 2012; Oliveira, 2014, 2019, 2021; Oliveira; Oliveira, 2018; Soriano, 2017; Zerbato, 2018). Assim, foi elaborado um roteiro para aplicação dessas etapas iniciais do programa (Apêndice J), contendo um *checklist* para apoiar a organização do ambiente para possíveis intervenções, além de instruções iniciais a serem transmitidas, pela pesquisadora, às crianças em diferentes momentos dessa sondagem preliminar. Esse roteiro foi utilizado no Estudo-Piloto e nessa Aplicação Preliminar.

Quanto à organização do ambiente, o roteiro previu que essa sondagem preliminar pudesse acontecer em uma sala silenciosa, bem iluminada e com o mínimo de distrações externas, organizada em Estações de Ensino, também denominadas setores, cantinhos ou ateliês (Santos, 2021). Para fins desta pesquisa, esse arranjo de sala de aula foi similar ao que ocorre nos cantos temáticos na Educação Infantil,<sup>10</sup> em que a delimitação do espaço da sala permite “[...] a descentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças [...]” (Horn, 2007, p. 114).

A organização das Estações de Ensino esteve baseada na perspectiva de ensino diferenciado de Tomlinson (2008, 2014, 2017, 2023). Tais estações permitem trabalhar a mesma temática, organizando os espaços com diferentes configurações, muitas vezes utilizando diferentes materiais ou linguagens.

Para Santos (2021, p. 60), a organização do ambiente em Estações de Ensino “[...] envolve a estruturação da sala em diferentes espaços e permite dividir as aprendizagens e tarefas em tempos mais ou menos curtos”, sendo que as crianças podem deslocar-se de um local para outro (Santos, 2021).

De acordo com o roteiro, no caso do programa, elas teriam a liberdade para permanecer em uma única Estação de Ensino, se assim o desejassem, porque há crianças que precisam se movimentar no ambiente para aprender, enquanto outras, para isso, necessitam estar sentadas, em silêncio (Tomlinson, 2000). Nesse sentido, as estratégias de mediação, previstas para a aplicação dessas etapas do programa, respeitaram os diferentes modos de aprender, tanto das crianças da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, inclusive no que tange ao trânsito entre as Estações de Ensino.

O roteiro presumiu a adoção dessas Estações de Ensino, três ao todo, “[...] para arranjar os apoios, auxílios ou regulações durante tarefa” (Santos, 2021, p. 60) e, assim, promover um ambiente que fizesse com que os participantes da pesquisa que tinham diferentes perfis pudessem se sentir “[...] felizes, confortáveis, aceitos e apoiados em seus processos de aprendizagem” (Santos, 2021, p. 46).

---

<sup>10</sup> Considerando os participantes da pesquisa oriundos, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, adotamos o termo “estações de ensino” para representar a finalidade da organização dos materiais do programa para uso das crianças. As estações de ensino são originárias da abordagem do ensino estruturado, enquanto a ideia dos cantos temáticos parte de estudos que remetem às Pedagogias Participativas (Edwards; Gandini; Forman, 2016; Katz, 2016). Nas instruções dadas às crianças, a pesquisadora optou por utilizar a palavra “cantos”, por ser um termo já conhecido por elas.

No que concerne às instruções, o roteiro contou com orientações a serem dadas para toda a turma, ainda na presença de seu professor, antecipando a saída das crianças em pequenos grupos (máximo de seis crianças), para acompanhar a pesquisadora, na aplicação das etapas iniciais do programa.

Quanto às instruções relacionadas a essa aplicação, elas seriam transmitidas com a finalidade de apresentar ao grupo os materiais disponíveis em cada uma das Estações de Ensino, orientá-lo quanto à posterior execução da produção de histórias, utilizando os diferentes materiais e apoiar cada criança (ou agrupamento de crianças), durante a execução da proposta, com instruções diferenciadas para aquelas que participassem oralmente, manipulando os materiais, registrando suas histórias por escrito ou por meio de desenho.

As orientações e instruções dadas, quando associadas ao emprego de materiais manipulativos e outros objetos físicos, servem de apoio para a aprendizagem das crianças (Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022). No caso do roteiro em questão, os materiais manipulativos, a audiodescrição e os recursos de TA seriam usados em todos os momentos, desde as instruções dadas para a apresentação das Estações de Ensino e, principalmente, pelas crianças, durante sua participação na produção de histórias.

Ademais, a participação das crianças seria enriquecida pela oportunidade de produzirem essas histórias com diferentes linguagens: oral, simbólica e escrita. Cabe destacar, portanto, o uso de recursos pedagógicos de suporte para escrita e para a expressão artística (como lápis colorido, caneta hidrocor e giz de cera), nesse momento criativo.

#### 4.4.5 Materiais que integraram o programa

Para a confecção dos materiais que integram o programa, optou-se por escolher uma das histórias do PRONARRAR (“A lição de Totó”), de nível fácil, para a realização da pesquisa com as crianças tanto da Educação Infantil (I2A-E2 e I2C-E2) como do Ensino Fundamental (F2A-E1 e F4C-E4). A história selecionada envolve dois personagens, um menino e um cachorro, em situações da vida real: brincadeira e cuidado com o animal.

A autora do PRONARRAR cedeu à pesquisadora as imagens da história (Anexo A). Considerando os diferentes elementos que compõem a narrativa (cenário,

tema, enredo e resolução), buscou-se observar os detalhes presentes nas imagens (cores, posicionamento, proporção de tamanho entre seus elementos, por exemplo), de modo que os diferentes materiais construídos mantivessem similaridades entre si. Dalton e Brand (2012) apontam a importância da equivalência entre informações auditivas e textuais oferecidas concomitantemente aos estudantes. No caso dos materiais desenvolvidos nesta pesquisa, a equivalência envolve também as informações visuais e cinestésicas.

Assim, com base nos princípios do DUA e pressupondo a participação dessas crianças em produção de histórias, através de linguagem oral, escrita e simbólica, foram confeccionados os seguintes materiais: cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de CSA. Além disso, foram impressos cartazes, em tamanho A4, com imagens da história selecionada, para uso durante as intervenções.

Houve o cuidado de que esses materiais fossem constituídos por componentes de fácil manipulação e que sua organização favorecesse a movimentação dos itens e também, no caso do cenário tridimensional articulado, da criança entre os itens. Os componentes do cenário foram confeccionados com tamanho correspondente à realidade, como, por exemplo, o cachorro medindo 32 centímetros de altura, similar a um animal de pequeno porte.

O cenário tridimensional e o kit de apoio foram idealizados, com base nas imagens do PRONARRAR, procurando caracterizar cada um dos elementos da história (cenário, tema, enredo e resolução) e contemplando itens de diferentes texturas, cores e tamanhos. Uma artesã foi contratada e orientada sobre a confecção, em feltro, dos materiais que necessitavam de costura, a saber: quatro bonecos (dois meninos e dois cachorros), duas correntes com coleira, uma bolinha, uma bacia, uma mangueira com esguicho e uma cerca. A pesquisadora confeccionou uma bolinha em isopor, uma cerca (construída em duas partes, para facilitar o transporte) com ripas de madeira, além de adquirir uma bacia plástica, um pedaço de mangueira com esguicho, tecidos estampados em azul e branco, algodão, feltro nas cores azul, verde e marrom. Para representar o gramado, foi providenciado um tapete de grama sintética.

Para a audiodescrição, foi elaborado um roteiro (Apêndice H) com base na norma ABNT NBR 16452 - Acessibilidade na comunicação — Audiodescrição. O material privilegiou elementos que incluíssem a descrição da aparência física dos

personagens, da sua vestimenta, do cenário, de possíveis gestos, ações e expressões e do enquadramento da cena, empregando, para isso, verbos descritivos.

A gravação em formato MP3, a edição e a mixagem da audiodescrição foram feitas por um técnico de som, em um estúdio profissional, utilizando equipamentos e programas disponíveis no local, com a participação da pesquisadora. Além de ceder sua voz para a narração da audiodescrição, ela conferiu o material, acompanhando o trabalho do técnico de som, no cuidado com a qualidade sonora, tanto no que diz respeito ao timbre, à entonação, ao ritmo e à pronúncia adequados como aos efeitos dos elementos de sonoplastia.

Para possibilitar o acesso ao conteúdo sonoro, ao todo, quatro arquivos de áudio, foi produzido um *QR Code* (Apêndice I) referente a cada elemento da história (cenário, tema, enredo e resolução) no *site* do *QR Code Generation*. Os quatro códigos foram impressos em cada um dos cartazes do PRONARRAR.

Todos os recursos de CSA foram desenvolvidos pela pesquisadora, a partir das imagens disponibilizadas no *site* da *Arasaac*<sup>11</sup>. A seleção das imagens teve como critério sua relação com os itens que compõem a história do PRONARRAR. Em pesquisa anterior, Oliveira e Oliveira (2017, p. 252-253) verificaram que algumas das histórias do PRONARRAR “[...] requerem figuras que não constam em programas específicos do PCS. Nesse caso, é possível que sejam consideradas outras fontes para complementar tais histórias ou até mesmo, solicitar ao design a confecção da figura separada [...]”

Para integrar esse material, foi confeccionada uma prancha, além de figuras e cartões com legendas. Em consonância com Oliveira e Oliveira (2017), constatou-se a necessidade de edições em alguns dos materiais oriundos do *site*. Assim, as imagens selecionadas para compor as figuras foram editadas pela pesquisadora, no editor de imagens gratuito *Krita*, com a finalidade de adequar cores, acrescentar ou remover detalhes para que esse recurso de CSA estivesse em conformidade com as imagens dos cartazes do PRONARRAR.

Após esse trabalho de edição de imagens, as figuras foram impressas em papel fotográfico, coladas em isopor e recortadas (com cortador próprio para isopor), de

---

<sup>11</sup> O Arasaac, Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, é um projeto financiado pelo governo espanhol que dispõe de uma Biblioteca de símbolos e recursos para CSA, disponível gratuitamente pelo *site* <https://arasaac.org/>.

acordo com seu contorno. A prancha foi elaborada no programa *Microsoft® PowerPoint 2016*, retratando o ambiente onde o enredo acontece. Por sua vez, os cartões de CSA, também legendados, foram impressos em papel fotográfico, e suas imagens foram mantidas conforme baixadas do *site*, não havendo qualquer edição.

#### 4.4.6 Produção de dados

Os dados da pesquisa foram gerados por dois meios diferentes: Estudo-Piloto e Aplicação de etapas iniciais do programa. O Estudo-Piloto foi realizado com uma das turmas da Educação Infantil (I2A-E2) e a Aplicação do programa, com as outras três turmas, uma da Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental (I2C-E2, F2A-E1 F4C-E4), em três sessões de aplicação distintas, uma para cada turma.

Assim como no Estudo 2, as visitas para a execução da proposta foram previamente agendadas com os professores. Tal agendamento respeitou o horário de aulas, a rotina das quatro turmas selecionadas e o planejamento semanal. Nessa perspectiva, a primeira turma a ter disponibilidade de horário foi a turma I2A-E2, o que justifica a realização do Estudo-Piloto com essas crianças. Após esse Estudo-Piloto, efetivou-se a Aplicação de etapas iniciais do programa, propriamente ditas, nas demais turmas (F2A-E1 e F4C-E4).

Por meio do Estudo-Piloto, foi possível testar e ajustar os aspectos principais propostos no programa desenvolvido. O Estudo-Piloto, também citado como projeto-piloto, pesquisa-piloto ou teste-piloto, é um instrumento de coleta de dados, aplicado em uma amostra reduzida, para reproduzir os meios, procedimentos e métodos planejados para uma determinada pesquisa definitiva (Mackey; Gass, 2005; Silva; Oliveira, 2015). Antecedendo o estudo principal, tem por objetivo testar todos os instrumentos e procedimentos contidos no método, a fim de verificar possíveis falhas, sua adequação e necessidade de adaptações (Canhota, 2008).

Segundo Zaccaron, D'Ely e Xhafaj (2018) e Danna (2012), enquanto estratégia metodológica, o Estudo-Piloto é fundamental para o delineamento, planejamento e aprimoramento do método da pesquisa. Ele “[...] permite também uma estimativa sobre os futuros resultados, podendo, inclusive, alterar hipóteses, modificar variáveis e a relação entre elas. Dessa forma, haverá maior segurança e precisão para a execução da pesquisa” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 228).

Com base nessas considerações, as investigações efetuadas mediante o Estudo-Piloto tiveram a finalidade de possibilitar à pesquisadora apreciar, especificamente, a participação das crianças em produção de histórias, em função do uso dos materiais que integram o programa, conforme o roteiro para aplicação das etapas iniciais do programa. Todos os dados gerados foram registrados por meio de filmagens e em diário de campo. Os resultados do Estudo-Piloto, portanto, tiveram implicações para ajustes em relação às posteriores aplicações. No entanto, alerta-se para o fato de esses ajustes não terem inviabilizado o uso dos dados obtidos nesse Estudo-Piloto.

As filmagens aconteceram em cada uma das três Estações de Ensino, coletando-se dados acerca da movimentação das crianças pela sala, de seus comportamentos durante a apresentação dos materiais, de seus modos de ação e expressão, de implicação, engajamento e envolvimento na produção de histórias proposta pelo programa. O diário de campo foi usado para que a pesquisadora fizesse anotações, com vistas a elucidar e/ou complementar alguns dados filmados ou reflexões que julgasse pertinente discutir.

Essas filmagens foram assistidas pela pesquisadora, a qual, posteriormente, de acordo com os objetivos da pesquisa, selecionou eventos que seriam analisados, registrando o início e o fim temporal necessário para posterior transcrição.

Um evento constitui-se no recorte, em determinados momentos, do episódio a ser analisado e é definido como uma sequência de ações e interações (envolvendo um ou mais sujeitos e/ou artefatos culturais), em torno de um tema, situação ou propósito, seja ele explícito, seja implícito, que se quer evidenciar, dada a importância para a pesquisa. Em um evento, é possível identificar o início, o meio e o fim do episódio e explorar quem são os sujeitos da ação, o que estão fazendo e/ou falando, quando, onde, com quem, com que finalidade e quais as consequências dessa ação. O evento é o segmento da atividade transcrita, composto por imagens e/ou discursos relevantes para a investigação (Castanheira *et al.*, 2000; Silva; Santos; Rhodes, 2014; Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005).

A pesquisadora transcreveu, na íntegra, os eventos demarcados, transformando as informações audiovisuais em uma produção escrita. Para isso, apoiou-se no uso de recursos tecnológicos digitais, a saber: o © *Transkriptor* 2021, *software* desenvolvido para a transcrição automática de conversas em Língua Portuguesa e o LLC — *InqScribe*®, *software* de mídia de transcrição digital. A análise

utilizada para esse *corpus* foi baseada em Castanheira *et al.* (2000), Silva, Santos e Rhodes (2014) e Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005).

Além da filmagem e dos registros em diário de campo, com a autorização das crianças, ao término de sua participação, quer no Estudo-Piloto, quer na Aplicação de etapas iniciais do programa, algumas das produções escritas e desenhos foram arquivados para serem fotografados pela pesquisadora e empregados para complementar os dados gerados e analisados, através dos eventos transcritos.

#### 4.4.6.1 Implicações do Estudo-Piloto para a aplicação das etapas iniciais do programa

A partir da execução do Estudo-Piloto, identificou-se a necessidade de alguns ajustes que antecederam a Aplicação do programa propriamente dito.

Tais ajustes dizem respeito às mediações da pesquisadora, durante a apresentação dos elementos que compõem cada uma das Estações de ensino e durante a participação das crianças, no momento em que faziam o uso dos materiais que integram o programa.

Com relação à apresentação dos materiais, foram feitas as seguintes acomodações, nas estratégias de intervenção para a Aplicação do programa: permitir que crianças manipulassem ou tocassem nos materiais disponibilizados em cada uma das Estações de Ensino, por um curto tempo, enquanto a pesquisadora interagiu oralmente com elas; escanear o *QR Code*, para que as crianças entendessem o funcionamento do sistema disponibilizado no *site*; e demonstrar para as crianças como sequenciar os cartões de CSA, para narrar uma ação da história (selecione uma das ações sobre a qual o grupo já tenha comentado).

Por sua vez, os ajustes realizados no programa, quanto à mediação durante a participação das crianças, estão relacionados ao cuidado da pesquisadora em possibilitar às crianças acesso a todos os materiais desenvolvidos e, portanto, cuidou-se de recordar às crianças (quando o grupo não o fazia, de forma espontânea) sobre a disponibilidade de auxílio para acesso à audiodescrição e a observação e ordenação dos cartazes com as imagens da história, para dar prosseguimento à suas produções. Ao fazer novamente menção aos recursos de TA, além de “[...] reforçar as instruções sobre o uso do recurso e conseqüentemente despertar o interesse do aluno em utilizá-lo” (Rocha, 2013, p. 99).

Outro ajuste se liga a uma questão que, embora implícita, deveria estar mais bem pontuada no roteiro: as mediações para instrução dirigida, para a comunicação com as crianças com NCC e para oferecer-lhes estratégias de autorregulação, por meio de cartões de CSA.

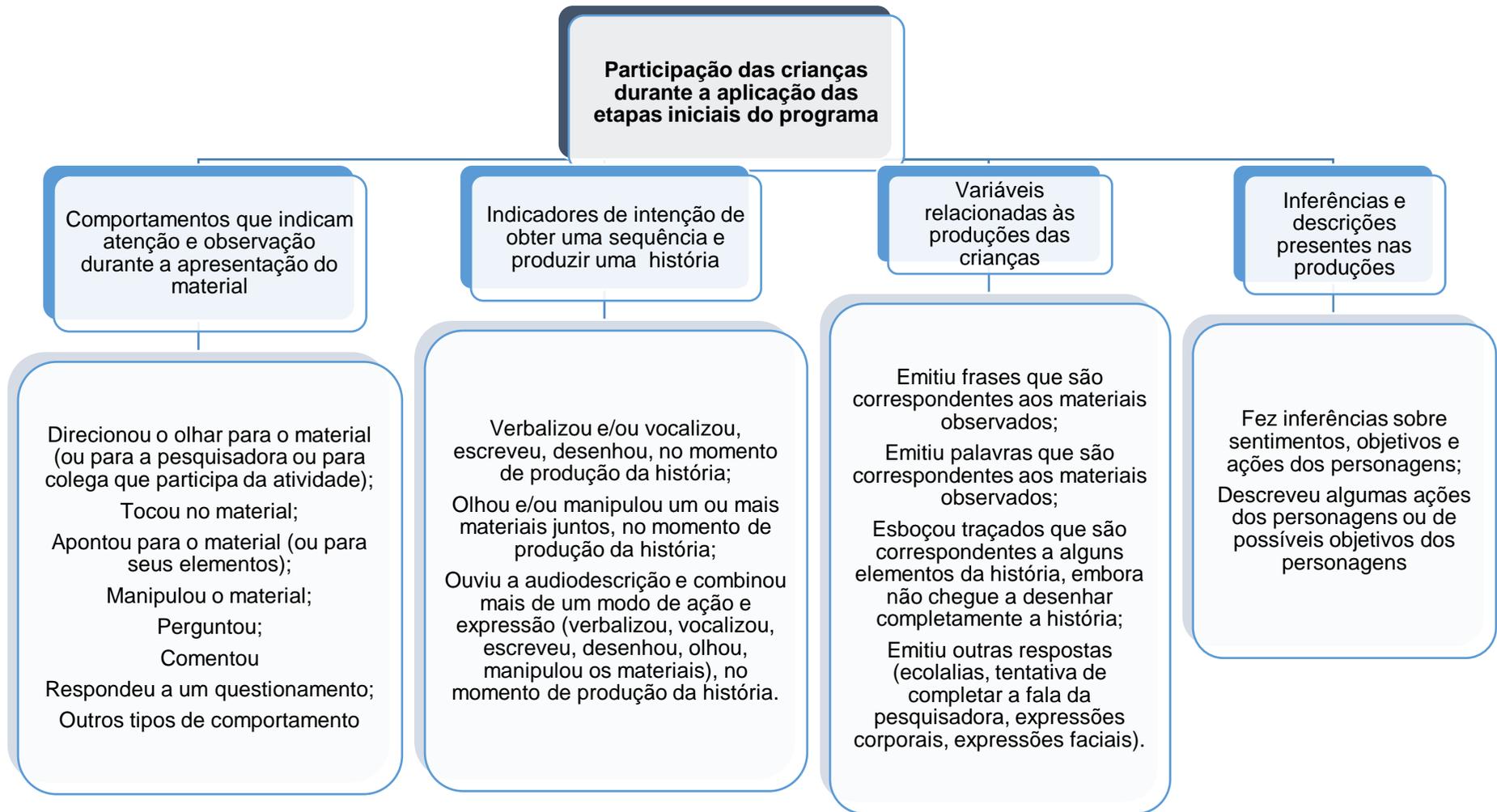
Com o cuidado de não retirar das crianças a sua liberdade criativa e o seu protagonismo, aspirado pelo programa, o roteiro precisaria prever intervenções mais direcionadas, com níveis variados de intensidade, baseados nas necessidades percebidas pela pesquisadora, no momento da aplicação. As intervenções fornecidas durante a aplicação, gradualmente, poderiam ser: universais (orientação verbal para todo o grupo), suplementares direcionadas (combinando estímulos auditivos e gestos) e intensivas (com estímulos manuais e modelos, oferecidos individualmente) (Golloher, 2015; Zerbato; Mendes, 2021). Aliás, segundo Carmona (2022), o DUA minimiza a necessidade de adaptações e de intervenções mais intensas, mas nem sempre as elimina e, portanto, privar as crianças de ajustes razoáveis seria uma forma de segregação (Carmona, 2022, p. 102).

Por fim, considerando a flexibilidade do ambiente, o roteiro passou a permitir que as crianças levassem os materiais de uma estação para a outra, promovendo a criação de histórias bem diferentes do que foi previsto originalmente pelas imagens do PRONARRAR. Essa liberdade criativa, aliás, já é pretendida: “Não é necessário que essa história seja semelhante à original (algumas ilustrações possuem uma história pronta”, pois a ideia é que sejam favorecidos os aspectos de autoria das crianças, ao longo das produções” (Oliveira, 2019, p. 32).

#### 4.4.7 Análise de dados

Os dados produzidos no Estudo-Piloto e na Aplicação de etapas iniciais do programa foram tratados com base nas etapas propostas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). Após a pré-análise e a exploração dos dados gerados, estes foram organizados em uma única categoria, com subcategorias e unidades de expressões para, assim, se proceder ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, conforme o Organograma 4, a seguir.

**Organograma 4** – Elementos sobre a participação das crianças durante o Estudo-Piloto e a Aplicação de etapas iniciais do programa em desenvolvimento



Fonte: Elaboração própria.

O foco das análises incidiu, portanto, nos efeitos que cada uma das diferentes formas de apresentação das histórias provocou, em relação às reações das crianças diante delas e, por consequência, suas participações nas produções dessas histórias. Assim, ao retomar os princípios do DUA, foi possível analisá-los, contemplando os modos de apresentação (Princípio I), de ação e expressão (Princípio II) e de implicação, engajamento e envolvimento (Princípio III).

#### 4.4.8 Critérios para apresentação dos resultados da aplicação das etapas iniciais do programa construído

Em vista do volume de dados gerados, decidiu-se delimitar as discussões a propósito dos resultados da aplicação das etapas iniciais do programa construído, enfocando os dados produzidos junto às turmas I2A-E2, F2A-E1 e F4C-E4, em conformidade com o que foi abordado nos resultados do Estudo 2 (Quadro 13).

**Quadro 13** – Turmas que participaram do Estudo 3

Etapa	Escola	Código turma	Nº de crianças		Tipo de investigação
			Autorizadas	Presentes	
Educação Infantil	E2	I2A-E2	21	19	Estudo-Piloto
Ensino Fundam.	E1	F2A-E1	16	16	Aplicação do programa
Ensino Fundam.	E4	F4C-E4	21	17	Aplicação do programa

Fonte: Elaboração própria.

Todas as 58 crianças dessas turmas, as quais foram autorizadas por seus responsáveis, assentiram em participar da pesquisa. Nos dias em que as investigações aconteceram, seis dessas crianças estavam ausentes e, assim, os resultados discutidos se referem à participação de apenas 52 crianças.

Constatou-se que duas dessas crianças apresentavam NCC. Além disso, dentre os presentes, havia duas crianças diagnosticadas com TEA, uma criança com deficiência física e duas que estavam em investigação diagnóstica (uma terceira criança, a qual aguardava diagnóstico, faltou no dia da Aplicação do programa).

No tocante às duas crianças presentes que estavam em investigação, uma delas apresentava dificuldade de socialização e aprendizagem, recebendo

atendimento profissional de fonoaudiólogo e psicólogo, enquanto a outra demonstrava altas habilidades em Arte.

Os dados reunidos na subseção Resultados da aplicação das etapas iniciais do programa construído são oriundos das transcrições dos eventos selecionados a partir dos vídeos gravados, nos momentos de aplicação das etapas iniciais do programa, bem como de fotos de produções escritas e desenhos das crianças. As transcrições estão discriminadas em fonte Times New Roman. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e facilitar o entendimento dos eventos transcritos, utilizamos a seguinte legenda:

P1 – Pesquisadora

P2 – Professor (acompanha uma criança)

C1 – primeira criança a emitir uma ação ou expressão no evento

C2 – segunda criança a emitir uma ação ou expressão no evento

C3 – terceira criança a emitir uma ação ou expressão no evento

C4 – quarta criança a emitir uma ação ou expressão no evento

Ao término de cada um dos eventos, alinhadas à direita, entre parênteses, identificamos a turma a que pertencem o professor e as crianças envolvidas e em qual das Estações de Ensino o episódio ocorreu.

As crianças da turma I2A-E2 foram organizadas, inicialmente, em quatro grupos com quatro crianças e um grupo com três crianças, pois uma delas, aparentemente, havia faltado. A criança chegou posteriormente, foi convidada a se dirigir a outra sala, na companhia da pesquisadora e de uma colega (com a qual tinha mais afinidade), mas se negou a ir. Os personagens e alguns elementos do kit de apoio foram levados até ela, porém, embora tenha demonstrado interesse em manipulá-los, não aceitou o convite da pesquisadora.

Nesse contexto, em acordo com a pesquisadora, após a realização do Estudo-Piloto com todas as outras crianças, o professor foi visitar a sala ambientada pela pesquisadora com toda a turma. A estratégia garantiu que a criança participasse espontaneamente da proposta, mesmo ela não tendo recebido as instruções, conforme o roteiro planejado para a realização do Estudo-Piloto. Nesse momento, pois, a pesquisadora pôde registrar em vídeo a participação dessa criança, enquanto o professor interagiu com as demais crianças da turma.

Por sua vez, as 16 crianças da turma F2A-E1 foram organizadas em quatro grupos com quatro crianças, ao passo que a organização da turma F4C-E4 aconteceu do seguinte modo: três grupos com quatro e um grupo com cinco crianças.

Todas as 52 crianças participaram de forma ativa na produção de histórias propostas, com o uso dos materiais que integram o programa.

#### **4.5 Resultados e discussão**

Para responder ao objetivo de “construir um programa de histórias amparado nos princípios do DUA e no PRONARRAR” e “testar os efeitos desse programa inicial de histórias”, antecipamo-nos a identificar as contribuições oriundas das investigações anteriores sobre o PRONARRAR, das observações das práticas pedagógicas adotadas pelos professores participantes do Estudo 2 e de apontamentos encontrados em pesquisas relacionadas ao DUA.

Posteriormente, serão apresentados aspectos da construção das etapas iniciais desse programa propriamente dito. E, por fim, serão expostos os resultados da implementação dessas etapas iniciais construídas, da conformidade de seus elementos e materiais com os princípios do DUA e do modo como isso foi disponibilizado para uso das crianças, tanto no Estudo-Piloto quanto na fase de Aplicação. Para fins de otimizar a escrita, doravante, não diferenciaremos no texto essas etapas, tendo em vista que os resultados do Estudo-Piloto também passaram a fazer parte do Estudo 3.

##### **4.5.1 Contribuições das investigações anteriores sobre o PRONARRAR e dos Estudos 1 e 2 para a construção das etapas iniciais do programa proposto**

Os estudos sobre o PRONARRAR que antecederam esta pesquisa já investigavam sua aplicação com crianças distintas, em ambientes escolares inclusivos. Tais estudos consideravam os aspectos de consciência metatextual para pensar nos elementos que constituem a história (cenário, tema, enredo e resolução) e usavam quatro imagens para sua sequenciação.

Nesse mesmo sentido, já na concepção do projeto da presente pesquisa, foram cogitados o emprego das imagens correspondentes a uma ou mais histórias do PRONARRAR e também a confecção e o uso de diferentes recursos visotáteis lúdicos

e de recursos de TA. Esses usos estariam associados tanto à apresentação da história quanto à promoção do envolvimento e da participação das crianças, na produção de histórias.

Por outro lado, o exame dos resultados das investigações (Estudo 2) sobre as estratégias e recursos adotados pelos professores foi determinante para a definição dos materiais que comporiam o programa, bem como dos insumos que seriam empregados em sua confecção e das instruções e mediações iniciais para manipular tais materiais.

As análises dos dados gerados nas observações possibilitaram identificar estratégias de ensino e o uso de recursos que se mostraram eficazes para as intervenções com algumas dessas crianças e que, portanto, poderiam ser utilizados, também, no programa a ser desenvolvido. Por sua vez, a limitação observada quanto à variabilidade de estratégias e de recursos pedagógicos destacou-se como ponto de atenção a ser ponderado, implicando a oferta de recursos pedagógicos de suporte para expressão artística e recursos pedagógicos lúdicos, em um ambiente que promovesse o protagonismo criativo das crianças.

Os princípios do DUA são a base desta pesquisa e, por conseguinte, outras investigações acerca dessa abordagem trouxeram igualmente contribuições para o desenvolvimento do programa, no que concerne às estratégias de ensino e aos recursos pedagógicos que podem ser adotados, por estarem em consonância com essa abordagem.

Nesse contexto, portanto, os esforços empreendidos estiveram concentrados em identificar e selecionar aspectos positivos das práticas observadas, para incorporá-los ao programa, juntamente com outras recomendações encontradas em pesquisas sobre o PRONARRAR e o DUA. No Quadro 14, é possível visualizar dados pontuais sobre os recursos implementados no programa e, no Quadro 15, os dados remetem às estratégias adotadas.

**Quadro 14** – Recursos adotados e contribuições para a implementação do programa

<b>Sobre os recursos</b>	<b>Adotados por investigações sobre o PRONARRAR</b>	<b>Adotados pelos professores</b>	<b>Adotados por investigações sobre o DUA</b>	<b>Implementados no programa desenvolvido</b>
Recursos pedagógicos de suporte para leitura	Imagens do PRONARRAR (Oliveira <i>et al.</i> , 2018).	Livros de literatura infantil (com imagens), cartazes com fotos, gravuras, desenhos e frases.	<p>Uso de imagens em apostilas de papel para complementar a informação verbal (Cooper-Martin; Wolanin, 2014).</p> <p>Para a Educação Infantil, o uso regular de imagens (Salcines Aramburu, 2020).</p> <p>Uso de imagens sem muitos elementos visuais (Martins <i>et al.</i>, 2020).</p>	Cartazes do PRONARRAR (com imagens) e cartões para CSA (com imagens e legendas).
Recursos pedagógicos de suporte para escrita	-	Cadernos, folhas pautadas e A4 e alfabeto móvel.	Incluir escolhas: lápis, caneta ou aplicativo de computador (Lohmann; Hovey; Gauvreau, 2018).	Folhas pautadas, lápis grafite, canetas esferográficas (disponibilizadas durante a aplicação).
Recursos pedagógicos de suporte para expressão artística	-	-	Incluir escolhas: papel, giz de cera ou ferramentas tecnológicas (Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022).	Folhas A4, lápis de cor, giz de cera e canetas hidrocor (disponibilizadas durante a aplicação).

<p>Recursos pedagógicos lúdicos</p>	<p>Figuras confeccionadas com materiais de texturas diferentes – histórias visotáteis (Soriano, 2017).</p>	<p>Maquete de sistema solar e de foguete.</p>	<p>Cita o uso de ursinhos de pelúcia para realizar atividade de contagem (Lohmann; Hovey; Gauvreau, 2018).</p> <p>Adição de um objeto tátil (lagarta de plástico) a cartão-palavra (Golloher, 2015).</p> <p>Em turmas de alfabetização, sugere: objetos concretos (Dalton; Brand, 2012).</p>	<p>Bonecos e outros elementos que compõem o cenário tridimensional articulado e o kit de apoio.</p>
<p>Recursos tecnológicos</p>	<p><i>Tablet</i> (disponibilizado para acesso, por meio da câmera, a “dicas” e instruções, via figura) (Mata; Soriano; Oliveira, 2016; Oliveira; Oliveira, 2018).</p>	<p>Globo de luz e lousa digital.</p>	<p>Adaptação de um livro infantil com <i>QR Code</i> (Grande; Pontrello, 2016).</p> <p>Cita o uso de ferramentas de média ou alta tecnologia, incluindo computadores e tablets (Finnegan, 2019).</p> <p>Tecnologias de tela sensível ao toque: tablets, smartphones, iPads ou outras tecnologias móveis portáteis (Hovey;</p>	<p>Celular e <i>tablet</i> (disponibilizados para acesso, por meio da câmera, à audiodescrição, via <i>QR Code</i>).</p>

			<p>Gauvreau; Lohmann, 2022).</p> <p>Uso de TA combinada com produtos de consumo: <i>tablet</i> e <i>smartphones</i>, com <i>software</i> e aplicativos baseados na <i>Web</i> (Maryland State Department of Education, 2011).</p>	
Recursos de TA	Recursos de CSA (Blanco <i>et al.</i> , 2018; Freitas; Blanco; Oliveira, 2019, 2021; Oliveira; Oliveira, 2017; Oliveira <i>et al.</i> , 2018).	-	<p>Em turmas de alfabetização, sugere: audiolivros (Dalton; Brand, 2012; Lohmann; Hovey; Gauvreau, 2018).</p> <p>Evitar informações sonoras muito longas, com muitas informações diferentes. (Martins <i>et al.</i>, 2020).</p> <p>Sugere: texto ampliado, informação em áudio, Libras, audiodescrição e <i>softwares</i> de leitura (Cenci; Bastos, 2022).</p>	Audiodescrição e recursos de CSA.

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 15** – Estratégias adotadas e contribuições para a implementação do programa

<b>Sobre as estratégias</b>	<b>Adotadas por investigações sobre o PRONARRAR</b>	<b>Adotadas pelos professores</b>	<b>Adotadas por investigações sobre o DUA</b>	<b>Implementadas no programa desenvolvido</b>
Tipo de história contemplada	Narrativa.	Conto infantil, fábula, conto de fadas.	-	História/narrativa
Organização do ambiente	-	Modificações em diferentes pontos da sala (em uma turma): maquete do sistema solar no teto; cartazes nas paredes e maquete de foguete ao fundo.	Escolha dos materiais de trabalho; escolha da ordem das visitas e de transição pelas estações (Cáceres; Cáceres, 2015; Cooper-Martin; Wolanin, 2014).	Estações de Ensino.
Organização da turma	-	Coletiva, individual e em duplas.	Opções de escolha entre: trabalho individual, em pequeno grupo ou com um parceiro (Cáceres; Cáceres, 2015; Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022; Lohmann; Hovey; Gauvreau, 2018; Spencer, 2011).	Apresentação do programa: grupo (máximo seis crianças); Execução da produção da história: as crianças têm opção para escolher se querem e como se agrupar.
Instruções fornecidas	Na primeira fase, instruções dirigidas, e na seguinte, uso de estratégia de autorregulação (Oliveira, 2010).  Na primeira condição de intervenção, instruções explícitas e, na segunda,	Previamente e durante sua realização: instruções dirigidas orais e com apoio escrito (listas e modelos) e visual (elementos expostos na sala).	Uso de <i>QR Code</i> como andaime extra (Grande; Pontrello, 2016).  Uso de andaime até que, finalmente, estudantes consigam realizar as tarefas sozinhos; Zona de Desenvolvimento	Instruções dirigidas (prévias e, se necessário, durante a produção): oralmente, com apoio visual e manipulação dos materiais, com uso de expressões corporais e faciais.

	<p>estratégia de autorregulação ou de apoio (uso de quadro visando a reduzir a mediação) (Oliveira; Viana; Zaboroski, 2020)</p> <p>Mediação com o uso de imagens em sequência (Oliveira <i>et al.</i>, 2018)</p>		<p>Proximal (Salcines Aramburu, 2020).</p> <p>Diferentes níveis de andaimes, repetição e desafios apropriados para manter o envolvimento; Zona de Desenvolvimento Proximal (Moffat, 2022).</p>	<p>Estratégias para autorregulação (durante a produção da história): sequenciar os cartazes do PRONARRAR, ordenar os cartões de CSA e ouvir audiodescrição.</p>
<p>Línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão utilizados para apresentar a atividade/os materiais</p>	<p>Comunicação oral, escrita e simbólica (Oliveira <i>et al.</i>, 2018).</p>	<p>Oralidade, leitura verbal e de imagens, escrita, proprioceptivo, vestibular, exploração tátil sinestésica, expressões corporais e faciais.</p>	<p>Formatos adicionais, além do texto visível e da fala do professor (áudio, vídeo, fotos, gráficos) (Cooper-Martin; Wolanin, 2014).</p> <p>Combinar instruções verbais com representações visuais (Gauvreau; Lohmann; Hovey, 2019, p. 5</p>	<p>Oralidade, leitura de imagens e de legendas, CSA, audiodescrição, proprioceptivo, vestibular, exploração tátil sinestésica, expressões corporais e faciais.</p>
<p>Línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão usados pelas crianças para participar da proposta</p>	<p>Comunicação oral, escrita e simbólica (Oliveira <i>et al.</i>, 2018).</p>	<p>Oralidade, leitura verbal e de imagens, escrita exploração tátil sinestésica.</p>	<p>Relato sobre a participação de estudantes, na narração de histórias, verbalmente, desenhando e escrevendo (Lakkala; Kyrö-Ämmälä, 2021).</p>	<p>Oralidade, leitura de imagens e de legendas, CSA, audiodescrição, proprioceptivo, vestibular, exploração tátil sinestésica, expressões corporais e faciais.</p>

			<p>Oportunidades para manipulação de objetos e para interagir fisicamente com o concreto e com representações. (Gauvreau; Lohmann; Hovey, 2019)</p> <p>Opções de respostas e produtos: verbal, escrito, desenho, demonstração física, tecnologia (Cooper-Martin; Wolanin, 2014).</p> <p>Múltiplas opções de linguagem e símbolos: auditiva, visual ou tátil (Espada Chavarría; Gallego Condoy; González-Montesino, 2019).</p> <p>Permitir e melhorar a participação dos estudantes, possibilitando-lhes falar, escrever, ouvir, ver, movimentar-se e navegar em</p>	
--	--	--	---	--

			computadores (Wu, 2010).	
Estratégias de mediação durante a participação	-	<i>Feedback</i> positivo e corretivo, questionamentos, comentários, modelo de realização, expansão das respostas das crianças, leitura compartilhada.	<i>Feedback</i> do professor, método sócrático de questionamento (Brand; Dalton, 2012).	<i>Feedback</i> positivo, <i>feedback</i> corretivo, questionamentos, comentários, expansão das respostas das crianças, apresentação de cartão de CSA, enquanto a criança com NCC manipula outros materiais, possibilitar acesso às audiodescrições.
Tipo de apoio fornecido para a manutenção da atenção	-	Oral, visual, físico, gestual e escrito.	Aviso inicial de baixo nível (orientação verbal). Um segundo estímulo, um pouco mais intenso (estímulo verbal combinado gesto) para apoiar uma resposta correta. Finalmente, alerta de nível mais alto (orientação manual) (Golloher, 2015).	Oral, audiovisual, físico, gestual e escrito.
Quanto à autonomia para	-	Sem opções de escolha acerca das línguas e dos sistemas de	Oferta de escolhas de recursos, agrupamentos, línguas, sistemas e	Com opções de escolha das línguas e dos sistemas de comunicação e de

a realização da proposta		comunicação e de expressão para participar da atividade e dos agrupamentos.	meios de comunicação e expressão (Cáceres; Cáceres, 2015; Cooper-Martin; Wolanin, 2014; Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022; Lohmann; Hovey; Gauvreau, 2018; Spencer, 2011).	expressão, para participar da proposta e dos agrupamentos.
--------------------------	--	---	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Acreditamos que os estudos, observações e análises efetuadas foram promissoras para a elaboração de um programa que, por meio do uso de estratégias e materiais diversificados, fornecesse suporte para estilos e ritmos de aprendizado variados (Zerbato; Mendes, 2021).

Outro fator importante considerado na aplicação das etapas iniciais do programa se refere ao perfil dos participantes da pesquisa, no que concerne aos comportamentos relacionados à sua atenção e envolvimento, e às estratégias utilizadas para a manutenção dessa atenção.

A análise dos resultados acerca da participação das crianças, nas atividades propostas por seus professores, teve sua importância para o planejamento do tempo reservado para a apresentação do programa e para a execução das produções das crianças. O cuidado com esse quesito levou em conta a percepção de que houve uma diminuição da atenção e do envolvimento espontâneo das crianças da turma I2A-E2, no decorrer do tempo, durante as visitas de observação, por exemplo.

Notou-se que o ambiente prazeroso que observamos, durante a leitura e a dramatização espontânea do conto, na turma F4C-E4, cooperou para manter a atenção e a interação da turma, no decorrer da atividade. Essa constatação enfatiza a relevância de se oportunizar, durante a aplicação das etapas iniciais do programa, um ambiente acolhedor e amplo, capaz de permitir a movimentação, a dramatização e a liberdade de criação artística. De acordo com a equipe do Delaware State Department of Education (2004), a forma como atribuímos significado emocional aos recursos e às ações, de certa maneira, determina nossas experiências no ambiente educacional e nossa aprendizagem.

Segundo Katz (2013), o estudante incluído academicamente realiza as mesmas atividades da sala de aula comum, o que é diferente de estar engajado em uma tarefa à parte. Acreditamos que ter essa diferenciação clara é muito importante para se pensar em estratégias e recursos que sejam, de fato, inclusivos.

A implementação de recursos de TA já era prevista desde a concepção do projeto de pesquisa, incluindo a audiodescrição das imagens da história e o uso de recursos de CSA. Com a participação de crianças com NCC, na pesquisa, optamos por aproveitar os recursos de CSA de duas formas distintas (tanto as figuras como os cartões), para atender às demandas dessas crianças. De modo particular, durante as observações (Estudo 2), compreendemos que a ausência de recursos adaptados, em

especial de CSA, tornou-se uma barreira para a participação de uma das crianças nas atividades observadas na turma F2A-E1.

Observou-se que algumas estratégias de intervenção adotadas para a manutenção da atenção dessas crianças foram apropriadas e, por isso, também consideradas no programa, a saber: aproximar-se da criança, usar o toque físico como apoio, dar instruções mais curtas e objetivas associadas a outros tipos de apoio (visual, expressão corporal e facial exploração tátil sinestésica), formular questionamentos direcionados à criança desatenta, além de oferecer modelos (para o uso dos cartões de CSA, por exemplo).

Entendemos que é preciso oportunizar experiências significativas, criativas e estimulantes, as quais convidem à exploração e envolvam ativamente as crianças. Isso só é possível, “[...] fornecendo uma rica variedade de materiais, desafios e ideias que são dignos da atenção das crianças” (Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022, p. 5 – tradução nossa).

#### 4.5.2 Construção das etapas iniciais do programa

##### a) Construção dos recursos que subsidiaram as Estações de Ensino

A implementação da história “A lição de Totó”, no programa, gerou, portanto, quatro diferentes formas de apresentação: cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de CSA.

A elaboração do cenário tridimensional articulado resultou em dois personagens (de feltro): um menino com altura aproximada de um metro e um cachorro, medindo 32 centímetros de altura, além de uma bolinha com diâmetro de seis centímetros. O céu, a coleira com corrente e a poça de lama também são representados em feltro: para a lama, há um pedaço maior e vários pedaços pequenos com velcro colado no verso. Um tecido de poliéster com estampa de bolhas de sabão representa a água ensaboada.

O cenário ainda contém uma cerca de madeira, medindo dois metros de comprimento por 50 centímetros de altura, um tapete de grama sintética, medindo dois por um metro, uma bacia de plástico, medindo 40 centímetros de diâmetro e treze centímetros de altura, um metro de mangueira com esguicho e uma bolinha de algodão fracionada em pequenos pedaços (Figura 2).

**Figura 2** – Itens que compõem o cenário tridimensional articulado - “A lição de Totó”



Fonte: Acervo da pesquisadora

De modo similar ao cenário tridimensional articulado, o kit de apoio é composto por personagens confeccionados em feltro, porém, em dimensões menores: o menino, com altura aproximada de 25 centímetros, e o cachorro, com oito centímetros de altura, aproximadamente. A mangueira medindo 50 centímetros de comprimento com esguicho, a bacia medindo 15 centímetros de diâmetro e seis centímetros de altura, a cerca, a coleira com corrente, o céu, o gramado e a poça de lama também foram produzidos em feltro. O feltro azul, que representa o céu, foi afixado em uma placa de isopor medindo 50 centímetros de altura por 80 centímetros de comprimento. Um tecido de poliéster com estampa esfumada em azul e branco representa a água ensaboada. Há uma bolinha de isopor com um centímetro de diâmetro, pintada com caneta hidrocor verde e impermeabilizada com cola branca. Uma bolinha de algodão, fracionada em pequenos pedaços, representa espuma de sabão (Figura 3).

**Figura 3** – Itens que compõem o kit de apoio - “A lição de Totó”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em comparação ao cenário tridimensional articulado, os ajustes de tamanho e, conseqüentemente, de peso dos personagens, no kit de apoio, resultam em uma solução que enseja o acesso à história, por parte das crianças com dificuldade de mobilidade ou até mesmo das crianças mais tímidas. Entendemos que os itens do kit de apoio são mais fáceis de manipular e apresentam as mesmas condições de aprendizagem oferecidas pelo cenário tridimensional articulado.

Por sua vez, a audiodescrição resultou em quatro arquivos de áudio MP3. O arquivo denominado “Cenário” tem um tempo de gravação de um minuto e 17 segundos, o arquivo “Tema” tem duração de 41 segundos, o “Enredo” tem um tempo de gravação de um minuto e 28 segundos e o arquivo “Resolução”, um minuto e nove segundos de gravação.

Em três desses arquivos, o material contempla detalhes sobre a aparência física do menino (cor de pele, cabelo e olhos), aspectos associados à sua vestimenta (camiseta, calça e tênis), sua posição no cenário (ou de parte de seu corpo), suas expressões corporais e faciais e possíveis ações. O áudio descreve, nos quatro arquivos, informações sobre a aparência física do cachorro (detalhes sobre seu pelo, olhos, focinho, rabo, boca, língua e orelhas), aspectos relacionados à sua coleira e à sua posição no cenário, bem como de possíveis ações.

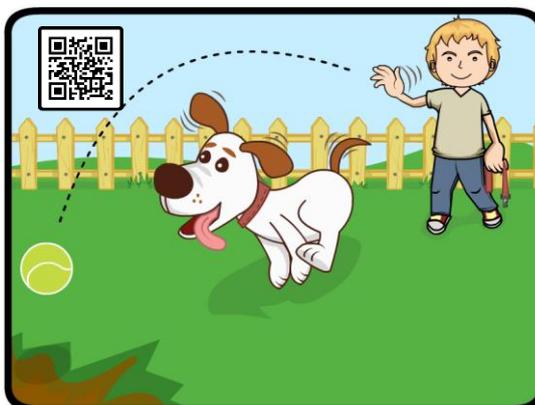
Além disso, são focalizados detalhes sobre os demais elementos que compõem o cenário e seu enquadramento em cada cena: céu, gramado, cerca, lama, bacia, bolinha, mangueira, água e espuma de sabão. Além da voz do narrador, é possível ouvir outros componentes de sonoplastia: latido, respiração ofegante, barulho de água pingando e som que remete a algo sendo esfregado.

Os arquivos com a audiodescrição das quatro imagens foram armazenados no *notebook* pessoal da pesquisadora. Posteriormente, foram criados quatro códigos de acesso, através de um programa gerador (*QR Code Generation*). Tais códigos foram impressos no canto superior esquerdo de cada um dos cartazes com as quatro imagens correspondentes à história “A lição de Totó”, como exemplifica a Figura 4.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> No Apêndice I, é possível visualizar o modelo do *QR Code* (teste gratuito que expirou quinze dias após sua criação) para o acesso à audiodescrição de cada uma das imagens da história “A lição de Totó”.

**Figura 4** – Imagem (cenário) da história “A lição de Totó” com QR Code



Fonte: Oliveira (2019)

Legenda: Enredo da história “A lição de Totó”, disponibilizada em materiais específicos do PRONARRAR (Oliveira, 2019).

A audiodescrição foi disponibilizada às crianças, por meio de *QR Code*, com acesso permitido por equipamentos da própria pesquisadora (celular e *tablet*). A câmera do equipamento (leitor de QR) foi posicionada defronte ao código impresso, a fim de que fosse possível escanear o *QR Code* para acesso digital.

Pensamos que, enquanto recurso de TA, a audiodescrição implementada no programa pode aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais, ligadas à participação de crianças com deficiência visual em produção de histórias, possibilitando a elas maior autonomia para realizar tal tarefa.

Mesmo não havendo, entre os participantes da pesquisa, criança com deficiência visual, o recurso foi implementado tendo em vista o fato de que, com base nos princípios do DUA, a audiodescrição das imagens do PRONARRAR pode beneficiar todas as crianças participantes da investigação, quando usada em caráter universal. Nessa situação, a audiodescrição acaba fornecendo mais opções para acesso às informações contempladas pelas imagens, despertando, inclusive, a atenção de algum detalhe que poderia passar despercebido por vias visuais. Desse modo, o recurso favorece, igualmente, diferentes perfis de percepção e de aprendizagem, independentemente da presença de uma condição de impedimento.

Ao permitir que todas as crianças acessem e experimentem diferentes materiais, incluindo a audiodescrição, estamos oportunizando a cada uma delas compreender o que funciona ou não para si e, naturalmente, elas passarão a utilizar, com mais ou menos frequência, o tipo de recurso que seja mais favorável à sua

aprendizagem. De acordo com Howard (2004), as crianças que constantemente se apoiam em um recurso específico são as que, geralmente, mais precisam dele.

O mesmo ocorre em relação à implementação dos recursos de CSA: observamos que o resultado da confecção da prancha, das figuras e dos cartões com imagens e legendas pode beneficiar a todas as crianças. Todavia, é preciso considerar que, enquanto recurso de TA, para os participantes da pesquisa com NCC, eles são aliados para superar a barreira da comunicação, oportunizando sua participação por intermédio do uso desses materiais na produção de histórias.

Conforme o Maryland State Department of Education (2011), o emprego de dispositivos de tecnologia, associado a *softwares* e aplicativos *on-line*, contém recursos de acessibilidade capazes de beneficiar a participação das crianças nas atividades pedagógicas, sua comunicação e interação social. Nesta pesquisa, esse é o caso dos recursos de TA implementados no programa. Além disso, os recursos de CSA aumentam o desenvolvimento de habilidades de alfabetização das crianças pequenas com NCC e TEA (Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022).

A implementação dos recursos de CSA resultou em uma prancha plastificada (medindo 23 por 40 centímetros) ilustrando o gramado, o céu e a cerca; nove figuras legendadas (com tamanhos variando entre 14 por seis centímetros a dois por dois centímetros), caracterizando elementos do cenário, não contemplados na prancha (menino, cachorro, bola, coleira, poça de lama, mangueira, bacia, água e bolhas de sabão); e 19 cartões legendados (medindo 6,5 por 6,5 centímetros e plastificados), representando os elementos e possíveis ações e acontecimentos da narrativa (substantivos: céu, grama, cerca, menino, cachorro, bola, corrente, coleira, barro, mangueira, bacia, água e sabão; verbos: correr, sujar, lavar, brincar, tocar e lançar).

As imagens das nove figuras são coladas em isopor com espessura de 3,5 centímetros. Com a edição das imagens, feita pela pesquisadora, as figuras conservam as cores do cabelo, do tênis e da roupa do menino, as cores do pelo, rabo e orelhas do cachorro, bem como o formato do corpo do cachorro e da bacia, conforme as imagens dos cartazes do PRONARRAR.

Como resultado da implementação de recursos de CSA (Figura 5), o programa possibilita, a partir do uso desses recursos, duas maneiras distintas e complementares, para que as crianças participem da produção de histórias: manipulando as figuras sobre uma prancha que simula o ambiente onde acontece a história e sequenciando os cartões de acordo com o desenrolar da história.

**Figura 5** – Prancha, figuras e cartões com imagens de CSA - “A lição de Totó”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além dessas formas de apresentação desenvolvidas durante a pesquisa, as imagens cedidas pela autora do PRONARRAR (Anexo A) foram impressas e plastificadas em duas vias (além de uma via contendo o QR Code, como já mencionado). Essas três vias dos cartazes com imagens do PRONARRAR foram distribuídas nas três Estações de Ensino, conforme previsto pelo roteiro de aplicação (Apêndice J).

O uso de legendas, de modo especial nos cartões de CSA, da forma como é proposto no programa, favorece a comunicação e a interação entre todos, mesmo daqueles que não estão acostumados com o emprego de recursos dessa natureza. Entendemos que, apoiados nas legendas e nos demais materiais implementados, qualquer pessoa pode compreender o que é comunicado sobre a história, através da sequenciação desses cartões.

Para selecionar e implementar os materiais do programa, foram levadas em conta a variedade, a possibilidade de escolhas e a flexibilidade. A combinação desses materiais com estratégias de ensino flexíveis é essencial para fornecer acesso, desafio e engajamento, de sorte a melhorar a participação das crianças na produção das histórias (Orkwis, 2003; Wu, 2010).

As quatro diferentes formas de apresentação da história (cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de CSA) resultam em uma variedade de materiais que estimulam os diferentes sentidos, oportunizando a manipulação, a movimentação, a exploração lúdica, a criatividade e a contação, com

vistas à flexibilidade. “A flexibilidade é primordial para acessar os benefícios do DUA” (Delaware State Department of Education, 2004, p. 5, tradução nossa).

Com relação ao lúdico, ganha destaque o planejamento do contexto para favorecer a exploração dos brinquedos (no caso do programa, os itens do cenário tridimensional articulado e do kit de apoio), para a representação dos papéis do contexto real e sua relevância para a aprendizagem das crianças (Rocha, 2013). Carbonneau e Marley (2015), inclusive, destacam como positiva para a aprendizagem das crianças a manipulação de materiais que se assemelham aos objetos da vida real, conforme a história é apresentada no cenário tridimensional articulado.

b) A presença dos princípios do DUA nas etapas iniciais do programa

A seguir, identificamos os elementos que resultaram da construção e/ou proposição do cenário tridimensional articulado, do kit de apoio, da audiodescrição e dos recursos de CSA, assim como dos cartazes com as imagens do PRONARRAR. Isso permitiu observar a consideração, durante a construção das etapas iniciais do programa, de cada um dos três princípios (destacados em negrito) e das diretrizes do DUA (sublinhadas).

Quanto a proporcionar **modos múltiplos de apresentação**, procurando facilitar o acesso e a compreensão dos elementos que compunham a história a ser produzida, o programa ofereceu opções diferentes para a percepção, visto que procurou garantir que as informações principais da história fossem igualmente perceptíveis por todos os participantes da pesquisa, fornecendo as mesmas informações, através de diferentes estímulos sensoriais (Quadro 16).

**Quadro 16** – Opções diferentes para a percepção oferecidas pelo programa

<b>Cenário tridimensional articulado</b>	<b>Kit de apoio</b>	<b>Audiodescrição</b>	<b>Recursos de CSA</b>
Visual, tátil e proprioceptiva e vestibular.	Visual, tátil e proprioceptiva e vestibular.	Auditiva.	Visual, tátil e proprioceptiva e vestibular.

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, em vista das diferentes capacidades das crianças de lidar com modos distintos de representação e a importância de fornecer várias opções de

linguagem e símbolos, o programa viabilizou alternativas para promover a acessibilidade, a clareza e a compreensão de todos os estudantes, explorando diferentes línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão (Quadro 17).

**Quadro 17** – Opções de linguagem e símbolos utilizadas para apresentar o programa

<b>Cenário tridimensional articulado</b>	<b>Kit de apoio</b>	<b>Audiodescrição</b>	<b>Recursos de CSA</b>
expressões corporais e expressões faciais (dos personagens)	expressões corporais e expressões faciais (dos personagens)	oralidade e sonoridade	expressões corporais e expressões faciais (dos personagens), escrita, imagens de CSA

Fonte: Elaboração própria.

Um exemplo dessa variedade é o cachorro, um dos personagens da história. Composto como um boneco em tecido, no cenário tridimensional articulado, o boneco tem tamanho real do animal (pequeno porte) que representa. No kit de apoio, é menor, cabendo em uma das mãos dos participantes da pesquisa. Nessas duas formas, a confecção do cachorro explorou a expressão corporal e facial.

Na audiodescrição, a presença do personagem é marcada pela oralidade (quando o narrador faz menção a ele) acompanhada do efeito sonoro do latido do animal. Nas figuras de CSA, observa-se a imagem do personagem (adaptada de acordo com as imagens do PRONARRAR), recortada conforme o contorno da figura, revelando as expressões corporais e faciais do animal, além de cartões nos quais o cachorro é representado por imagens de CSA e escrita.

O programa também oferece opções para compreender e entender as informações apresentadas, a partir de sua própria organização, como, por exemplo, agrupando as informações em unidades menores (de acordo com os elementos da história), mostrando-as progressivamente (embora não sequencialmente), orientando o processamento, a visualização e a manipulação das informações. O uso do programa prevê a participação na produção de histórias inserida em um processo ativo, no qual os participantes da pesquisa, com base nos elementos que a compõem (cenário, tema, enredo e resolução), com o mínimo de interferência do mediador, elaboram a sequência desses elementos e, por ela, fazem sua produção oral, escrita e com uso de símbolos.

Quanto a proporcionar **modos múltiplos de ação e expressão**, procurando maximizar os meios de uso para crianças de diferentes perfis, o programa forneceu opções para a interação física, de sorte que elas pudessem interagir e expressar o que sabiam, em função da manipulação dos personagens e demais elementos do cenário tridimensional articulado, do kit de apoio, dos recursos de CSA e dos cartazes com as imagens do PRONARRAR.

A variabilidade de materiais implementados e de outros recursos disponibilizados permitiu às crianças, durante seu processo criativo, por exemplo, substituir o emprego de um material por outro, de acordo com o que lhes pareceu mais conveniente, enquanto produziam suas histórias. Essa troca de “abordagem” da criança, quando ela observou que suas estratégias para expressar seus conhecimentos sobre a história não estavam surtindo o efeito esperado, indica que o programa ofereceu opções para funções executivas. Ademais, ele também possibilitou às crianças planejar, iniciar e monitorar suas ações, ativar sua memória de trabalho e o seu controle inibitório, quando outros colegas solicitavam para usar o mesmo material, por exemplo.

O programa propiciou diferentes opções para a expressão e a comunicação que intencionaram permitir às crianças se expressarem de modo apropriado acerca de seus conhecimentos e ideias para participar da produção da história. Para tanto, foi flexibilizada a combinação e a utilização de mais de um dos materiais criados para sequenciar seus elementos. Além disso, alguns recursos pedagógicos (papel com e sem pauta, borracha, régua, lápis grafite e colorido e caneta hidrocor) foram disponibilizados para que as crianças pudessem participar da maneira que lhes parecesse mais conveniente.

Segundo a estratégia de mediação prevista pelo programa, a participação poderia acontecer por meio da oralidade, da escrita, do desenho, da manipulação dos cartazes com imagens do PRONARRAR, dos cartões com imagens de CSA, da exploração tátil sinestésica do cenário tridimensional articulado, do kit de apoio e das próprias figuras de CSA, recortadas e coladas em isopor, de expressões corporais e faciais.

Para proporcionar **modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento**, o programa foi implementado, tendo-se em conta a necessidade de fornecer opções para promover o interesse das crianças em participar da atividade de produção. Considerando a diversidade de perfis dos participantes da investigação,

procurou-se garantir a variedade e a proporcionalidade de tamanhos dos componentes, a diversidade de materiais com que foram confeccionados e a qualidade estética do cenário tridimensional articulado, do kit de apoio e dos recursos de CSA (recortadas e em cartões), além da qualidade sonora da audiodescrição. Esse planejamento criterioso para o desenvolvimento do programa intencionou atrair e manter a atenção das crianças, sua motivação e engajamento.

Acreditamos que o programa ofereceu opções para manter o esforço e a persistência, pelo fato de haver usado instruções (APÊNDICE J) e elementos que permitiram às crianças visualizar o resultado esperado. Ele também diferenciou o grau de dificuldade ou complexidade das produções a serem realizadas, fornecendo alternativas em relação às formas de apresentação e representação da história: tanto por disponibilizar diferentes materiais como por possibilitar seu uso concomitante. Essas alternativas, inclusive, ensejam um grau de liberdade criativa, havendo uma flexibilidade quanto aos resultados de produção aceitáveis, o que contribui para que as crianças possam regular sua atenção e emoções, de sorte a manter o esforço e a concentração.

A própria estrutura metatextual do PRONORRAR possibilita oferecer aos participantes da pesquisa opções para a autorregulação. Isto é possível, pelo fato de que, desde sua origem, as intervenções com o PRONARRAR são constituídas de duas fases: em uma delas, são utilizadas instruções dirigidas e, em outra, a produção de história da criança acontece a partir de uma estratégia de autorregulação, com pouca interferência (instrução) do pesquisador (Oliveira, 2010). No estudo de Oliveira, Viana e Zaboroski (2020), por exemplo, uma das fases de intervenção adotou apenas essa estratégia de autorregulação sugerida pelo próprio programa.

Brand e Dalton (2012) afirmam que, por meio de dramatizações, da identificação dos “atores” com os personagens das histórias, das diferentes experiências sensoriais e do uso de previsões e *feedback* sobre o texto (e nós ousamos ampliar essa percepção para outros tipos de línguas e sistemas de comunicação e expressão, que não apenas a textual), as crianças fazem conexões que auxiliam a estabelecer bases sólidas para desenvolver e internalizar a aprendizagem.

Nesse sentido, parece-nos que a construção do programa converge para esse fim, por oferecer uma variação de materiais sensoriais ricos relacionados com a história a ser produzida, por usar estratégias de intervenção e de autorregulação que

consideram os diferentes perfis, por contar com o uso de TA para apoiar o acesso dos estudantes à história e permitir-lhes meios de participar ativamente da proposta.

- c) Quanto à dinâmica de visitação às Estações de Ensino e o uso de instruções para o uso dos recursos do programa

Compreendemos que essa é uma parte fundamental que integra o programa, tendo em vista que, sem a presença de instruções mínimas, durante a visita às Estações de Ensino, não seria possível obter interações ou participações das crianças. Por outro lado, reconhecemos que elas ainda não se encontram sistematizadas para um uso definitivo por outros profissionais. É necessário fazer essa sistematização, numa publicação separada desse programa, para que seja possível seu uso, seja por professores, seja por outros profissionais que tenham interesse nesse uso. Reiteramos, no entanto, que os dados presentes nesta tese fornecem uma noção para esse uso e indicadores de sua efetividade.

Essa foi uma das razões pelas quais temos utilizado a expressão “etapas iniciais do programa”. O Estudo-Piloto também serviu de base para observar a necessidade de fornecer essas instruções, tanto em maior número quanto com mais especificidades, em cada uma das Estações de Ensino, de maneira que a passagem das crianças por elas não ficasse meramente como visita.

A descrição da dinâmica utilizada e as instruções fornecidas seguirão o padrão temporal de resultados. Desse modo, ao chegar à sala, foram dadas as primeiras **instruções com a finalidade de apresentar os materiais** disponíveis em cada uma das Estações de Ensino.

A pesquisadora levou o grupo até a Estação 1 e deu instruções, no sentido de prestar atenção e observar cada um dos elementos que compõem os materiais disponíveis (cenário tridimensional articulado e cartazes com imagens do PRONARRAR); responder aos questionamentos da pesquisadora sobre esses materiais; perguntar ou comentar sobre o que observa. Enquanto dava instruções orais, a pesquisadora manipulou e apontou para os materiais disponíveis naquela estação, apoiando-se em expressões corporais e faciais. Por fim, sobre os recursos pedagógicos de suporte para a escrita e a expressão artística, comentou que, nas demais estações, também encontrariam esse tipo de material e que receberiam instruções posteriores para seu uso.

Ao se aproximarem da Estação de Ensino 2, as crianças receberam as mesmas instruções acerca da atenção, da observação, de elaborar ou de responder perguntas ou de fazer comentários, como ocorreu na primeira estação. As instruções direcionaram a atenção das crianças, de modo que notassem que os elementos que compõem o kit de apoio remetem à mesma história representada no cenário tridimensional articulado.

Houve instruções específicas para o acesso ao *QR Code* impresso em cada um dos cartazes com imagens do PRONARRAR, para o uso da audiodescrição, por meio de câmera de celular ou *tablet*. Sobre a audiodescrição, as orientações dadas destacaram a sua importância para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual e a possibilidade e benefícios de emprego do mesmo recurso pelas demais pessoas. Ademais, ao longo dos estudos sobre o DUA, o uso de recursos de TA por estudantes com e sem deficiência trouxe inúmeros benefícios para o rendimento de aprendizagem de todos (CAST, 2018).

Na Estação de Ensino 3, as instruções foram similares às que foram dadas nas estações anteriores. O foco das instruções orais, apoiadas nos cartazes com imagens do PRONARRAR, na leitura das legendas e na manipulação dos cartões com imagens de CSA, esteve voltado para a sua sequenciação, de acordo com a criatividade das crianças para a produção de suas histórias. Para cada grupo, como modelo, a pesquisadora organizou, em silêncio, uma possível sequenciação dos cartões de CSA, de acordo com o que as crianças comentaram sobre a história (como, por exemplo, ordenando os cartões: MENINO – BRINCAR – CACHORRO).

Além disso, de modo correlato ao que foi destacado sobre o uso de audiodescrição por pessoas com deficiência visual, as orientações dadas ressaltaram a importância da CSA para as pessoas com NCC, para seus interlocutores ou até para outras pessoas que tenham interesse em utilizá-la. A pesquisadora também orientou sobre a possibilidade de emprego das figuras sobre a prancha e dos cartões por todas as crianças participantes da pesquisa, naquele momento (de Aplicação das etapas iniciais do programa).

Durante a apresentação dos materiais, as crianças foram motivadas a “pensar em voz alta”, falando sobre o que estavam vendo em cada uma das Estações e sobre suas percepções acerca da história. Nesse momento, a interação e a mediação da pesquisadora, por meio de questionamentos e comentários, procuraram orientar a compreensão dos fatos envolvidos na história e servir de apoio para que as crianças

conectassem esse novo aprendizado a seus conhecimentos prévios a respeito da produção de histórias. Essa estratégia de “pensar em voz alta” tem sido bastante utilizada em situações de leitura, com estudos que comprovam sua eficácia (Gauvreau; Lohmann; Hovey, 2019; Girotto; Souza, 2010).

Após visitar cada uma das Estações de Ensino, a pesquisadora reuniu a turma próximo à porta, a fim de dar **instruções (prévias), com a finalidade de orientar o uso dos diferentes materiais** que integram o programa, para a produção de histórias.

As instruções dadas nesse momento foram as seguintes: percorrer livremente as Estações de Ensino, aproveitando, conforme seu desejo, todos os recursos nelas disponíveis (manipulando elementos do cenário tridimensional articulado, do kit de apoio e as figuras sobre a prancha de CSA, sequenciando cartões para CSA e cartazes do PRONARRAR, acessando o *QR Code* para ouvir a audiodescrição); escolher uma das Estações para contar a história da forma como achar melhor (falando, escrevendo, desenhando, usando as imagens com a prancha, os cartões, os cartazes, os personagens ou os outros recursos que estão nela); e pedir ajuda da pesquisadora e perguntar sempre que tiver dúvida.

Enquanto as crianças faziam uso dos materiais que integram o programa, a pesquisadora forneceu **instruções para orientar a produção das histórias**. Tais instruções variaram, conforme o modo como as crianças escolheram participar e se expressar. Para Katz (2013), esse tipo de instrução é comum, quando as crianças estão localizadas em “estações de trabalho ou de interesse” com atividades diferentes, as quais exigem tarefas diversas.

A pesquisadora, nesse momento, aproximou-se de cada criança e deu o mínimo possível de instruções dirigidas, procurando respeitar sua autonomia e protagonismo, de sorte que elas utilizassem os materiais disponíveis e estratégias de autorregulação. Katz (2013) entende que essa “instrução independente” é apropriada em situações nas quais a criança está engajada na atividade com tarefas “autodeterminadas e autogerenciadas”. Ademais, a proposta era que as crianças aproveitassem o máximo de tempo disponível para interagir com os materiais, a fim de construir suas histórias, com o mínimo de interferência por parte da pesquisadora.

Para quem participava oralmente, as instruções alertaram para a importância de sequenciar os acontecimentos da história, descrever o máximo de detalhes possíveis e falar em um tom de voz que pudesse ser ouvido pela pesquisadora,

quando acessasse a filmagem, além da possibilidade de emprego de diferentes meios de expressão (fala, expressão corporal e facial).

Quem participava, manipulando os materiais, recebeu instruções para mover os personagens e demais materiais, buscando sequenciar os acontecimentos da história. Além disso, foi orientado sobre a possibilidade de recorrer a diferentes meios de expressão (fala, expressão corporal e facial).

Para quem participava registrando sua história por escrito, foram dadas instruções para sequenciar os acontecimentos da história, descrevendo o máximo de detalhes possíveis; escolher um título para a história; organizar o texto em parágrafos, usando pontuação adequada e cuidando da ortografia das palavras. Nesse caso, apenas quando as crianças manifestaram dúvidas acerca da ortografia, por exemplo, a pesquisadora esclareceu, mas não fez qualquer correção textual, visto que o objetivo da pesquisa não era avaliar a qualidade da produção escrita da criança.

As instruções dadas para quem participava registrando sua história, através de desenho, foram: desenhar os elementos observados e as ações dos personagens, ao longo do enredo, procurando sequenciar os acontecimentos da história, aproveitar ao máximo o espaço disponível na folha e cuidar da proporcionalidade do tamanho dos elementos da história.

As estratégias de intervenção, a partir do uso desses recursos, possibilitaram à pesquisadora apresentar a proposta, não apenas com instruções verbais, todavia, por meio de estímulos visuais, auditivos e táteis, e ainda oportunizaram às crianças opções variadas para expressarem seus conhecimentos e se engajarem na produção da história.

Durante a execução da proposta, os participantes da pesquisa tiveram liberdade de manipular todos os materiais, modificando, inclusive, a organização inicial do ambiente, conforme sua criatividade e uso dos recursos. Entretanto, é imprescindível compreender que a construção do conhecimento não é garantida apenas por essa manipulação de recursos, mas depende, sobretudo, “[...] das relações e das generalizações que vão sendo construídas nas situações de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, assim, a intencionalidade da mediação pedagógica, que precisa considerar todos esses aspectos na organização do ensino” (Cenci; Bastos, 2022, p. 21).

O programa combinou o uso de recursos de TA de baixo custo com recursos tecnológicos, recursos pedagógicos de suporte para a leitura, a escrita e a expressão

artística, além de recursos lúdicos. Nesse sentido, a flexibilidade das intervenções proporcionou às crianças a autonomia para, por exemplo, o uso concomitante dos cartões com imagens e legendas de CSA e o kit de apoio, a manipulação dos elementos do kit de apoio combinado com o acesso à audiodescrição.

Ao analisar os resultados obtidos, verificamos que o programa construído durante a pesquisa dispõe de modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de implicação, de engajamento e envolvimento que favorece a participação ativa de crianças com diferentes perfis, nas atividades de produção de história.

Enfim, todos esses destaques servem, igualmente, para chamar a atenção para o fato de que não houve, na maioria das situações, nenhuma atividade diferenciada ou voltada especificamente para as crianças, em função da presença de uma limitação no desenvolvimento delas (Guadagnino, 2021, p. 138).

#### d) Sobre a organização do ambiente

Especificamente para o seu uso, os materiais que compuseram as partes iniciais do programa foram pensados em três dimensões, organizadas em uma sala disponibilizada pela equipe escolar: durante a Aplicação das etapas iniciais do programa, essas dimensões se transformaram em três Estações de Ensino. Essas Estações propuseram-se apresentar a mesma história (“A lição de Totó”), de maneiras diferentes, a partir dos materiais disponibilizados em cada uma delas.

Quanto às salas utilizadas, cabe esclarecer que, de uma unidade escolar para outra, havia diferenças de tamanho entre as salas e entre o mobiliário disponível para uso da pesquisadora. No momento de organizar as estações, foram feitos pequenos ajustes (como, por exemplo, empregando uma cadeira, ao invés de mesa, para colocar os cartazes com imagens do PRONARRAR), o que não chegou a interferir na proposta do programa.

Quando os ambientes e a disposição dos espaços são intencionalmente organizados, considerando as necessidades e as diferenças entre as crianças, as aprendizagens tornam-se significativas, pelo fato de proporcionarem uma melhor exploração dos materiais e dos espaços (Guadagnino, 2021; Horn, 2007). Em consonância com o DUA, esse ambiente “[...] é academicamente, socialmente e emocionalmente inclusivo para todas as crianças” (Barteaux, 2014, p. 53) e “[...] sua

organização, sem dúvida, é um dos fatores que favorecem, tanto a ação pedagógica, quanto a participação de todas as crianças” (Lopes; Oliveira, 2024, p. 7).

Segundo Horn (2007), quanto mais rico e desafiador esse espaço for, mais qualificadas serão as interações e aprendizagens das crianças. Durante a execução da proposta, as crianças tiveram a oportunidade de circular pelas estações e de manipular seus componentes, sozinhas ou em colaboração entre si.

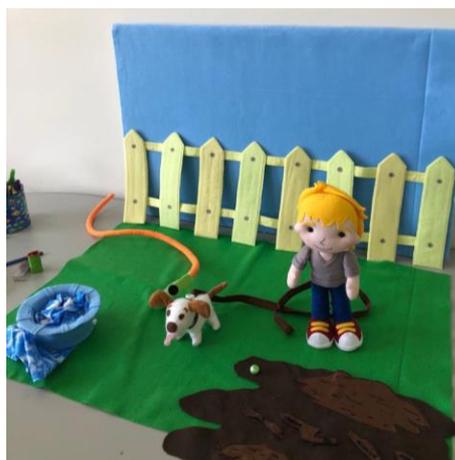
Conforme ilustra a Figura 6, na Estação de Ensino 1, foram distribuídos: no chão, próximo a um armário, o cenário tridimensional articulado; de um dos lados do cenário, sobre uma cadeira, os quatro cartazes com imagens do PRONARRAR plastificados (sem qualquer ordenação); e, sobre três mesas, alguns materiais pedagógicos disponíveis para a produção da história.

**Figura 6** – Organização da Estação de Ensino 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na Estação de Ensino 2 (Figura 7), foram posicionados: sobre uma mesa, o kit de apoio; de um dos lados do cenário, sobre outra mesa, os quatro cartazes com imagens do PRONARRAR, plastificados (com QR Code para acesso à audiodescrição) e um aparelho celular para leitura do código; do outro lado, sobre três mesinhas, alguns materiais pedagógicos disponíveis para a produção das crianças.

**Figura 7** – Organização da Estação de Ensino 2

Fonte: Acervo da pesquisadora

Por fim, a Estação de Ensino 3 foi arranjada da seguinte forma: em uma mesa, a prancha com as figuras de CSA, além dos cartões com imagens CSA, empilhados ao lado; os quatro cartazes com imagens do PRONARRAR, plastificados; do outro lado, sobre três mesinhas, alguns materiais pedagógicos disponíveis para uso das crianças, em suas produções.

**Figura 8** – Organização da Estação de Ensino 3

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em sua publicação, Cáceres e Cáceres (2015) sugerem a retirada de materiais não relacionados a cada atividade. No caso desta pesquisa, toda a mobília e recursos que estavam na sala e que não seriam utilizados durante a atividade proposta pela pesquisadora foram organizados em um canto da sala, onde não atrapalhassem a

circulação das crianças, cobertos com tecido, visando a preservar o foco de atenção das crianças apenas nos materiais que integram o programa.

Outro fator considerado foi o clima instrucional. Para Wu (2010), a atmosfera da sala de aula deve ser acolhedora e inclusiva, promovendo práticas que respeitem a diversidade. Nesse ambiente, todas as crianças são bem-vindas e apoiadas, “[...] desde o espaço físico que oferece fácil acesso a todas as áreas de aprendizado até o reconhecimento de que cada aluno é importante e está incluído em todas as atividades” (Orkwis, 2003, p. 4).

Na Aplicação das etapas iniciais do programa, os participantes da pesquisa, em grupos de, no máximo, seis crianças, foram levados à sala disponibilizada. As crianças receberam diferentes instruções da pesquisadora, desde a saída da sala em que estavam com o professor até o final das intervenções, conforme o Roteiro para aplicação das etapas iniciais do programa construído (Apêndice J). As intervenções duraram, em média, trinta minutos com cada grupo de crianças.

#### 4.5.3 Resultados da aplicação das etapas iniciais do programa construído

##### 4.5.3.1 Sobre a participação das crianças no programa

Para responder ao objetivo de “analisar elementos da participação das crianças, usando diferentes materiais das partes iniciais desse programa”, a seguir, explicitamos os resultados referentes aos comportamentos que indicam atenção e observação, durante a apresentação do material, aos indicadores de intenção de obter uma sequência e produzir uma história, às variáveis relacionadas às produções das crianças e às inferências e descrições presentes nas produções.

- a) Comportamentos que indicam atenção e observação, durante a apresentação do material

Alguns comportamentos emitidos pelas crianças, enquanto a pesquisadora apresentava o material e dava as instruções, revelaram atenção e observação. Esses comportamentos são exemplificados a partir da transcrição dos eventos, relatados a seguir.

Neste evento, é possível verificar que houve criança que direcionou o olhar, tocou, apontou e/ou manipulou o material, além de perguntar e/ou comentar sobre o que via:

Chegando à Estação 3, antes de a pesquisadora apresentar os materiais:

C1 – Aqui tem os personagens igual (mostrando os cartazes do PRONARRAR).

Enquanto isso, as outras três crianças se posicionam no entorno da mesa e começam a manipular as figuras de CSA sobre a prancha.

P1 – Isso! E tem mais umas coisas diferentes...

C1 também se aproxima: - Que é isso?

P1 – Aqui, oh! Deixa eu mostrar para vocês (tocando no ombro de duas crianças, para que abram espaço para aproximar-se do material).

C1- É de isopor...

C2 – É de isopor...

P1 – Vou mostrar... é de isopor. Mas vocês viram que é dos personagens (aponta as figuras): um menino...

C2 – O cachorro...

C3 – A bola... a lama tá vermelha... (tocando a figura da lama)

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 3)

Houve crianças que, além de direcionar o olhar para o material e para a pesquisadora e comentar sobre o que acontecia, emitiram outros comportamentos envolvendo expressões corporais e vocalizações:

A pesquisadora está demonstrando como acessar a audiodescrição das imagens, por meio do *QR Code*, usando o celular. Apoia um dos cartazes numa cadeira e aproxima o celular, enquanto as crianças estão à volta, olhando para a tela do aparelho:

P1 – A gente vem aqui, ó, aponta a câmera, no *QR Code*... olha o que acontece... Ó, eu vou acessar... Agora é aqui... Ó, essa imagem... (uma das crianças balança a cabeça, afirmativamente) e olha aqui no meu celular o que vai acontecer... está na internet... ó...

C1 – Ssghnn! Oh! Hahaha (quando aparece a mesma imagem do PRONARRAR na tela do celular, a criança respira fundo, admirada, troca um olhar com a pesquisadora e ri)

Outra criança também sorri e olha para a pesquisadora:

C2 – É igual!

P1 – E se eu clico nessa setinha aqui (as crianças tornam a olhar para o celular), ouço uma audiodescrição. O que é uma audiodescrição? (as crianças, olham para pesquisadora, em silêncio). É para a gente ouvir... (a pesquisadora coloca uma das mãos em seu próprio ouvido e C2 também coloca sua mão em seu próprio ouvido) falando, descrevendo, trazendo detalhes dessa imagem aqui.

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 2)

Certos comportamentos, como direcionar o olhar para o material, apontá-lo e/ou manipulá-lo, comentar e responder a um questionamento, podem ser observados no próximo evento transcrito:

Ao lado da mesa com as figuras e cartões para CSA:

P1 – Vamos pensar, então... Se a pessoa não sabe falar, se ela não aprendeu ainda a escrever, se ela não consegue desenhar (como se numerasse com os dedos e, depois, colocando as mãos na cintura), como que ela conta para mim a história? É difícil?

C2 – Ela fica assim, pegando aqui as coisinhas e mostrando (pega a figura do menino e mostra para a pesquisadora).

P1 – Isso! Ela pode ir mostrando ou... ou... (a frase acaba ficando incompleta)

C1 – Ela pega esse depois, depois (aponta o cachorro e outra figura que não foi possível identificar pelo vídeo).

P1 – E a até a gente pode fazer assim, não pode?

C1 e C3 – Pode!

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 3)

As crianças direcionaram o olhar para o material, para pesquisadora e/ou para um colega, apontaram tanto para os elementos do material como para a pesquisadora e fizeram comentários sobre os elementos que compunham o cenário:

P - O que que vocês estão vendo? (as crianças estão olhando para o cenário)

C1 - Um cachorro. Um menino. (aponta o menino)

C2 - Uma piscina.

C1 - Um balde (aponta a bacia)

C3 - Tem água dentro dela, do lado e por fora...

P - Escorrendo sabão... bolinha de sabão (olhando para C3, balançando afirmativamente a cabeça e apontando o tecido esfumado e as bolinhas de algodão)

C1 - Espuma de sabão

C2 - É pro banho do cachorro! (olhando para a pesquisadora)

P - Ah! É pro banho do cachorro?

C1 - Tem uma mangueira. (apontando)

C4 - Uma bolinha do cachorro

P - E daí, eles estão onde será, hein?

C2 - Passeando!

C3 - Passeando.

P - Em que lugar será?

C1 - É no quarto.

P - Ahm? Um quarto?

C2 - Isso não: foi fora da casa deles. (olhando para o colega)

P - Fora da casa deles?

C2 - No quintal da casa dele. (apontando para a pesquisadora)

(Crianças da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 1)

Houve uma criança que, além de direcionar o olhar para o material e para a pesquisadora, comenta sobre o desejo de uso de um dos materiais disponíveis:

P - Que que significa isso? Que vai contar pra gente... Não é a história, mas vai contar tuuudo, tim tim por tim tim, detalhe por detalhe, dessa cena (pesquisadora mostra um cartaz com as imagens do PRONARRAR e as crianças olham para ele).

C - Não...

P - Na outra, Também. Toodos os detalhes dessa cena. (aponta para outro cartaz)

C1 - Ô, tia, eu quero ver todos os detalhes dessa cena. (olha para a pesquisadora)

P - Ah, então ó... nós vamos deixar, vou lá na outra mesa com vocês, aí depois você me pede, eu venho aqui, eu coloco, a gente vai ouvir os áudios (olhando para a criança)

Criança da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

As crianças participaram oralmente, olhando e apontando os elementos que compuseram a Estação 1 e também, mesmo de longe, a Estação 2, comentando sobre o que viam e respondendo às perguntas da pesquisadora. Além disso, houve crianças que usaram também a expressão corporal e a facial:

C1 - Aqui tem um cachorro, um menino, uma coleira

C1, C2 e C3 – Uma bola

C1 – Uma mangueira, uma poça de lama e uma bacia de água (tocando com o dedo indicador direito cada um dos dedos da mão esquerda).

C2 – E a coleira.

C3 – Lá também é igual (apontando para elementos do kit de apoio. Todos os colegas olham para a Estação 2).

C1 – Eu vi.

P1 – Isso... e será que lá conta outra história?

C3 – Não

C4 – Não! (erguendo a cabeça e arregalando seu olho)

C1 balança a cabeça negativamente, enquanto C2, C5 e C6 parecendo estar pensativos.

P1 – Muda o quê, será?

C1 – O tamanho.

C2 – Mas é tecido.

P1 – Muito bem! Lá (mostrando a Estação 3) também contará a mesma história, embora não seja feito de tecido.

(Crianças da turma F4C-E4 na Estação de Ensino 1, referindo-se também às outras estações)

Neste evento é possível verificar que houve criança que direcionou o olhar para a pesquisadora e para o material, manipulou esse material, leu uma legenda, fez perguntas e comentários sobre o que via, além de expressar-se por meio de gestos.

Durante o diálogo sobre os recursos alternativos de comunicação, uma criança fez uso de sinais da Língua Brasileira de Sinais:

P1 – Aqui eu tenho também esses cartões com imagens e legendas. Eles têm aqui substantivos e verbos (C1 está distraída: olha para a câmera de vídeo, faz pose, arruma a sua franja e manda um beijo. As outras crianças observam os materiais que a pesquisadora mostra).

P1 nota a distração de C1, arca levemente para seu lado e diz (alterando a entonação e volume da voz):

P1 – OOOlhem aqui! Estão veeeendo? (C1 olha para P1 e para os materiais).

P1 seleciona alguns dos cartões de CSA que representam verbos:

P1 – Olhem os verbos... correr, brincar, sujar, tocar...

C2 – relar... (fala ao mesmo tempo em que P1 diz tocar)

P1 – Isso: RELAR é o mesmo que tocar. Os verbos seriam as ações... o que eles fazem...

C3 – Jogar a boo-la... (aponta para um dos cartões e observa que não é isso que está escrito na legenda)

P1 – Isso! (vê que C3 tenta ler, de longe). O que está escrito?

C3 pega o cartão: - Lançar!

Há um diálogo os cartões que representam substantivos e, em seguida:

P1 –Então! Uma pessoa que não fala, se comunica de que forma?

C1 olha para a P1 e começa a gesticular.

P1 – Por gestos?

C1 sorri e balança a cabeça afirmativamente e outro colega passa a gesticular também. Enquanto isso, C2 começa a fazer o alfabeto em Libras.

P1 fala rapidamente sobre o uso de Libras pelas pessoas com deficiência auditiva e depois sobre o uso de CSA para pessoas com NCC. P1, de forma simples, destaca que são condições diferentes.

(Criança da turma F4C-E4 na Estação de Ensino 3)

Os eventos transcritos permitem observar diferentes comportamentos, os quais atestam que as crianças mantiveram a atenção e a observação, no momento em que a pesquisadora apresentava os materiais distribuídos nas Estações de Ensino. Como veremos adiante, tais comportamentos também estiveram presentes durante a produção das histórias. As ações demonstraram que, desde o momento inicial da aplicação, as crianças responderam aos diferentes estímulos sensoriais recebidos: olhando, tocando, manipulando, ouvindo orientações e comentando sobre o que viam, por exemplo.

As estratégias de ensino empregadas para instruir as crianças, bem como para manter sua atenção, favoreceram a espontaneidade e maior participação e engajamento das crianças. Os *feedbacks* concedidos às crianças, sobretudo aqueles que ampliavam suas contribuições, proporcionam reformulações e/ou acréscimo de informações, certamente direcionando sua atenção aos objetivos da proposta (Rocha,

2013; Oliveira, 2021). Esse retorno dado às crianças pela pesquisadora, sinalizando a valorização da sua participação na sondagem do programa elaborado, propiciou um clima acolhedor, que favoreceu a predisposição das crianças em produzir suas histórias.

A composição dos grupos (com, no máximo, seis crianças) ensejou a proximidade delas com a pesquisadora e o seu posicionamento diante dos materiais que estavam observando, o que não seria possível com um número grande de crianças. Enfatizamos que essa adequação quanto à disposição das crianças no ambiente favoreceu a comunicação, a atenção e a compreensão. Esse aspecto reforça a efetividade da organização de grupos, em sala de aula comum, para desenvolver planejamentos que incentivem práticas pedagógicas inclusivas, a exemplo da bidocência e do coensino (Cáceres; Cáceres, 2015; Lang; Bell, 2017; Oliveira, 2022; Paulino, 2017; Zerbato, 2014, 2018).

Um aspecto específico do programa que colaborou para a atenção e a observação das crianças, desde a apresentação dos materiais, diz respeito ao apoio visotátil. Todos os materiais estavam expostos no campo visual e ao alcance das crianças, durante toda a atividade. O *design* atrativo de todos os materiais também merece destaque, na manutenção da atenção e envolvimento das crianças.

#### b) Indicadores de intenção de obter uma sequência e produzir uma história

Os resultados evidenciam que, a partir da apresentação dos diferentes materiais desenvolvidos, foi possível notar que as crianças participaram da atividade expressando-se de diferentes modos, sequenciando a história ou parte dela, de sorte a produzir uma história.

As emissões das crianças aconteceram de maneira voluntária e como resposta às instruções iniciais dadas ao grupo ou, também, às intervenções pontuais da pesquisadora com a criança. Essas intervenções pontuais são mencionadas na transcrição do evento em questão, quando é o caso.

Os eventos, a seguir, exemplificam os indicadores de intenção de obter uma sequência e de produzir uma história, nas ações e expressões (orais, escritas ou simbólicas) das crianças das três turmas.

É possível perceber que as crianças, em dupla, tiveram intenção de sequenciar e produzir uma história, quando verbalizaram (oralmente), olharam e manipularam os materiais que compunham o cenário tridimensional articulado:

Uma criança chega à Estação 1 e começa a mexer na mão do menino, encostado na cerca. Outra criança, que já estava manipulando o cachorro na poça de lama, diz (aparentemente falando sozinha):

C1 – Aí, o cachorro se sujou.

C2 – Ah, bom! Espera aí. Vou tirar a bolinha (deixando o menino, se aproxima e tira a bolinha da poça de lama).

As duas crianças começando a colar lama (pedaços de feltro com velcro) no corpo do cachorro:

C1 – Coitado do cachorro! (levantando-se, passa por trás do cachorro e do colega e vai em direção à bacia).

C2 – Vamos dar um banho? (olha para a pesquisadora)

C1 – Vai ter que tomar um banho! (pega a mangueira e gira o esguicho)

C2 – Eh, eh, eh... Vem, cachorrinho... (vira-se e coloca o cachorro próximo à bacia, olha o que o colega faz) – Deixa que eu te ajudo! (tira o esguicho da mão do colega) – Swish! Swish! (jogando água dentro da bacia)

Quando C2 solta a mangueira dentro da bacia para pegar o cachorro, C1 pega a mangueira para continuar enchendo a bacia de água:

C1 – Vamos lá cachorrinho, vamos tomar um banhinho... swish!

Cada um dos dois passa uma das mãos numa parte do corpo do cachorro e C2 começa a retirar a lama (pedaços de feltro) e devolver na poça de lama.

C1 – Tem lama na boca do cachorro (mostrando para C2).

C2 sorri e C1 coloca o feltro na poça de lama.

C2 – Eu cuido dele (tirando o cachorro da bacia, olha para o parceiro e levando para próximo do menino, prende-o com a corrente).

C1 – Tem que prender... eu vou lavar a bolinha (levanta-se, pega a bolinha que estava próximo à lama e volta até a bacia para lavá-la) – Swish! Swish!

C2 – Agora, tem que levar ele pra passear (levanta-se, carregando o cachorro pendurado pela corrente, próximo ao chão, olhando para a pesquisadora).

C1 – Ahhh! Cuidado com a lama!

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 1)

Outra dupla, além de verbalizar (oralmente), olhar e manipular os personagens do cenário tridimensional articulado, usou como apoio, para sequenciar e produzir sua história, os cartazes com as imagens do PRONARRAR:

C2 chega correndo, pega a bolinha e a encosta na mão do menino (personagem):

C2 - Pega! Vuuuu (jogando a bolinha por cima do cachorro, na lama, como se fizesse o trajeto de lançamento da bolinha).

C1 – Calma... (abaixado, movimentando o cachorro à frente do boneco).

C2 – Pega, cachorro! Pega...

C1 – Segura aí que eu vou colocar a coleira nele.

Depois de C1 colocar a corrente no cachorro:

- Eu vou levar ele... (começa a movimentar o cachorro pendurado na coleira, sobre o gramado).

C2 pega o cachorro e leva-o até a bolinha (interrompendo a ação de C1).

C2 – Pega cachorro! Tá na lama... (interpreta os dois personagens: o menino e o cachorro) – Au, au, au, au, au, au, au, au!

C1 solta a corrente, observa a ação de C2 e diz:

C1 – Agora, vamos ver o que vai acontecer (pegando os cartazes do PRONARRAR)

C2 – Sujou tudo...

C1 – Agora, você vai ter que colocar ele para tomar banho! (olhando para C2, depois de mostrar o cartaz do PRONARRAR)

C2 – Não! Eu que coloco! Eu que vou lavar ele (gruda feltro no cachorro)

C1 – Ahan!!

C1 espera que C2 termine de colar a lama e sai.

C2 – Au, au! Au, au!

Vai de joelhos da lama até a bacia. Depois de colocá-lo na bacia, pega a mangueira para dar banho nele.

C2 – Swish! Swish! Swish! (balança a mangueira, sobre o cachorro, com a mão esquerda e retira a lama com a direita).

C2 devolve a lama na poça e retira o cachorro da bacia. Prende a corrente na mão do menino e na coleira do cachorro. Olha os cartazes do PRONARRAR e diz: – Eh!

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 1)

No evento a seguir, podem ser observadas ações e expressões de uma das crianças participantes da pesquisa (C1), a qual ouviu a audiodescrição de cada uma das imagens (tema, cenário, resolução e enredo, nessa ordem, por sua escolha), enquanto manipulava os materiais do kit de apoio. Há indicadores de que houve intenção da criança em obter uma sequência para cada uma das imagens e, assim, de produzir uma história, embora ela não tenha ordenado a trama como um todo. Em alguns momentos, a criança utilizou-se de expressões corporais, em sua produção:

Duas crianças estão desenhando, C1 se levanta e pergunta se pode ouvir a audiodescrição e C2, que está desenhando, demonstra interesse também.

Enquanto P1 traz os cartazes para perto das crianças, C1 se posiciona junto ao kit de apoio e C2 continua desenhando. Observando as imagens dos cartazes, segue-se um diálogo sobre a ordem em que irão ouvir a audiodescrição.

C1 – Eu quero esse aqui. (pegando o cartaz – imagem do Tema – que estava por cima e entregando na mão da pesquisadora).

P1 – Esse aqui? Então, vamos por aqui... (prepara o celular para leitura do QR Code e aproxima o aparelho dos cartazes). Pronto... já apareceu o código aqui...

C1 manipula os elementos do kit de apoio, de acordo com o que ouve na audiodescrição. Pega o cachorro e bate com suas patas várias vezes sobre a poça de lama e, de onde está, olha para o celular, como que esperando para saber o que fará a seguir. Manipula mais vezes o cachorro, deitando-o sobre a poça, até acabar o áudio.

C2 permanece desenhando, sorri quando ouve o latido do cachorro e, em determinado momento, repete mecanicamente o que ouve: – Rabo!

P1 – Prontinho. Esse já acabou!

C1 vem até a mesinha onde estão os cartazes, pega outro e diz:

C1 – Agora, esse! (tocando em um dos cartazes – imagem do Cenário)

P1 – Esse aqui agora? (enquanto C1 retorna ao kit de apoio)

C2 – Uhum! (balançando afirmativamente a cabeça). Eu quero esse... é porque... É porque ele tá pegando aqui... (apontando detalhe da imagem do mesmo cartaz que C1 escolheu para ser ouvido)

P1 – Ele tá pegando ali?

C2 – É.

Ao se iniciar a audiodescrição, C2 olha sorrindo para a pesquisadora e, em seguida, olha para o celular, retomando seu desenho.

C2 – Loiro? (sobre um dos detalhes da descrição referente ao menino).

C1 manipula o menino com sua mão direita e pega a corrente do gramado com a mão esquerda. Toca a corrente na mão do personagem.

Quando o áudio menciona a presença do cachorro ao centro da imagem, C1 pega o cão com a mão esquerda e, com a língua do cachorro, toca o rosto do menino (que continua segurando com a mão direita) várias vezes (simulando lambidas). Olha para a pesquisadora e sorri.

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de ensino 2)

O modo como C1 participou da proposta, manipulando os elementos do kit de apoio, de acordo com o que ouvia na audiodescrição, demonstra que o programa garantiu a essa criança diferentes oportunidades de ter sua aprendizagem representada. Essa circunstância se assemelha a uma situação exemplificada por Moffat (2022), na qual, durante uma atividade de leitura, algumas crianças têm à sua disposição adereços visotáteis para representar a história que está sendo contada.

O que indica a intenção de sequenciar e produzir uma história é o fato de que a criança vocalizou, olhou e manipulou diferentes materiais do kit de apoio, em sua criação, com intervenção dirigida da pesquisadora, conforme observamos, no próximo evento:

C1 pega o cachorro enroscado na corrente e circula pela sala, imitando latidos e balançando o personagem, sem interagir com outros colegas.

Sempre que a corrente escapa, C1 vai até P1 ou P2, mas não verbaliza o que deseja, nem olha para elas. Após alguns minutos, C1 vai à Estação 2 e coloca o cachorro sobre a poça de lama: – Au, au!

P1 vai até lá e mostra para C1 os pedaços de feltro com velcro:

P1 – Ó, Fulano! Aí tem até a laminha pra sujar...

C1 continua olhando e movimentando o cachorro, como se este pulasse sobre a poça de lama. Em seguida, esvazia a bacia (retira o tecido esfumado, que representa a água) e coloca o cachorro dentro dela.

P1 – Ai, Fulano! Ai, Fulano! Eu preciso de um banho? (modificando o tom de voz, como se o cachorro é quem estivesse falando).

C1 retira o cachorro da bacia e, com ele nas mãos, vai até a Estação 1. Toma a mangueira das mãos de um colega (sem encontrar resistência) e traz para a Estação 2 (a mangueira da Estação 1 não estava lá).

P2 – Ah! Ela foi pegar a mangueira... (rindo)

C1 manipula a mangueira sobre a bacia com uma das mãos e com a outra coloca o tecido esfumado. Solta a mangueira, entrega a bacia para P1, olhando para a bacia, e pega o cachorro novamente.

P1 pega o menino com a outra mão e, modificando o timbre de voz, diz:  
 P1 – Ô, Fulano! Você está cuidando do meu cachorro, Fulano? (levando o menino até onde C1 está movimentando o cachorro).  
 C1 tira o menino da mão da pesquisadora, deita-o sobre o gramado e coloca o cachorro sobre ele, vocalizando: – Rrrrrr! Rrrrrr! (como que rosnando).  
 C1 levanta o menino, segura o cachorro na outra mão e movimenta-os sobre o gramado, como se o cachorro corresse atrás do menino.

(Criança da turma I2A-E2 na Estação de ensino 2)

No caso dessa situação em particular, a criança em questão havia chegado à sala ambientada pela pesquisadora, posteriormente, na companhia de seu professor e de toda a turma. Ela tinha iniciado sua interação com os materiais, de forma espontânea, sem ter recebido as instruções previstas no roteiro para a aplicação do programa.

No evento transcrito, a pesquisadora, atenta à movimentação da criança, nota oportunidades para realizar algumas intervenções dirigidas oralmente para lhe apresentar os materiais e, assim permitir a compreensão do que os elementos representam: com base nas ações da criança de movimentar o cachorro sobre o feltro marrom e de retirar o tecido esfumado para colocar o cachorro na bacia, a pesquisadora identifica a lama e a bacia que poderia ser usada para dar banho no cachorro (“tem até a laminha pra sujar” e “Eu preciso de um banho?”), por exemplo.

No evento a seguir, C1, espontaneamente, incentiva C2 a envolver-se em uma produção da história, entregando-lhe os personagens e acompanhando-o até a Estação 2. Não há qualquer ação colaborativa das crianças para essa situação criativa, entretanto, a iniciativa de C1 (ligada a aspectos de acessibilidade atitudinal) e o uso dos recursos tiveram importância para proporcionar a participação da criança na proposta. Essa observação é bastante pertinente, ao se considerar que C2, durante as visitas realizadas no Estudo 2, não havia participado de nenhuma das atividades propostas por seu professor e também não lhe foram disponibilizados, naquele momento, recursos que favorecessem sua participação.

É possível observar que as ações de C2 contemplam elementos do Tema e do Enredo da narrativa. Para sequenciar e produzir uma história, a criança vocaliza, olha e manipula alguns elementos do kit de apoio e os cartazes do PRONARRAR:

C1 busca os personagens do kit de apoio e leva para C2, que circula pela sala. Eles vêm até a Estação 2: C2 carrega em suas mãos o menino, o qual segura a corrente presa na coleira do cachorro, sujo de lama, e C1 logo sai.

C2 coloca o menino em pé, encostado na cerca, e movimenta o cachorro, como se ele desse pulinho, próximo à poça. O cachorro acaba se soltando da corrente (ação involuntária da criança).

Há momentos em que C2 pula, enquanto manipula o cachorro, emite vocalizações (sempre parecidas com relinchos), solta o cachorro para balançar os braços com as mãos fechadas.

C2 pega um dos cartazes com imagens do PRONARRAR e, balançando-o com as mãos, olha para o cachorro e diz:

– Pega. (sorri).

C2 troca de cartaz, vocaliza e chacoalha-o. Olha sorrindo para o menino (personagem) e grita:– Ah!

C2 retira lama do cachorro e coloca na poça. Chacoalha o cachorro no ar, vocaliza, olha para a pesquisadora e sorri.

C1 se aproxima e utiliza a mangueira, como se colocasse água na bacia.

C2 pega-a da mão do colega e, balançando-a sobre o cachorro, emite:

C2 – Swish!

C1 – A Fulana está fazendo a história! (olhando para os outros colegas)

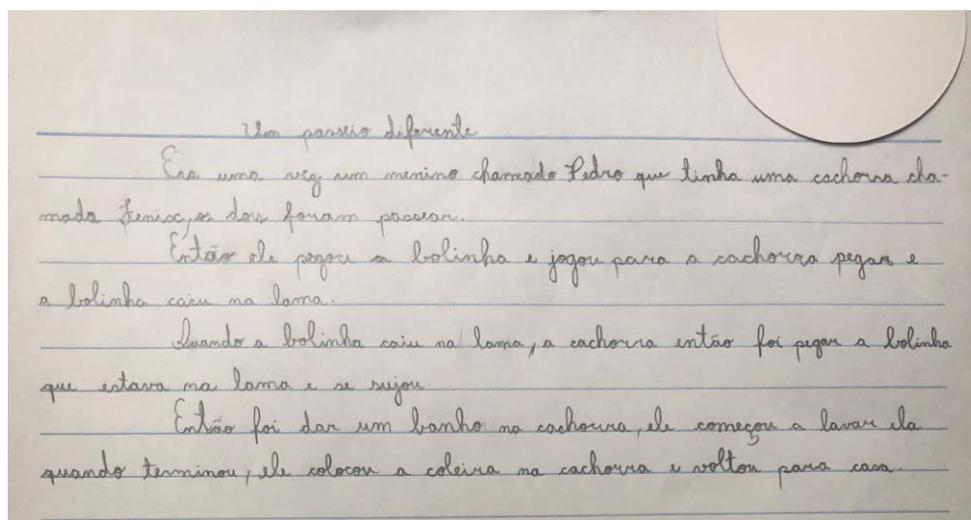
(Crianças da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

De acordo com Katz (2013), tarefas cooperativas acontecem, quando as crianças trabalham juntas, para realizar uma única produção, ou quando trabalham em parceria, para discutir a atividade, mas cada uma cria seu próprio produto, posteriormente. Durante a Aplicação do programa junto à turma F4C-E4, observou-se uma situação de produção colaborativa envolvendo uma dupla de crianças.

A Figura 9 registra o momento em que, após manipularem juntas os elementos do kit de apoio, C1 e C2 sentam-se defronte do material, para escreverem, cada qual, sua história. A escrita é interrompida, algumas vezes, para conversarem sobre o desenrolar da narrativa. O registro escrito de C1 e de C2 indicam a intenção de obter uma sequência e de produzir uma história. Na Figura 10, é possível ver o resultado da produção escrita de C1 e, na Figura 11, o texto de C2. Nota-se que os títulos dos textos de C1 e C2 são iguais e o trecho inicial do texto de cada um deles também é semelhante.

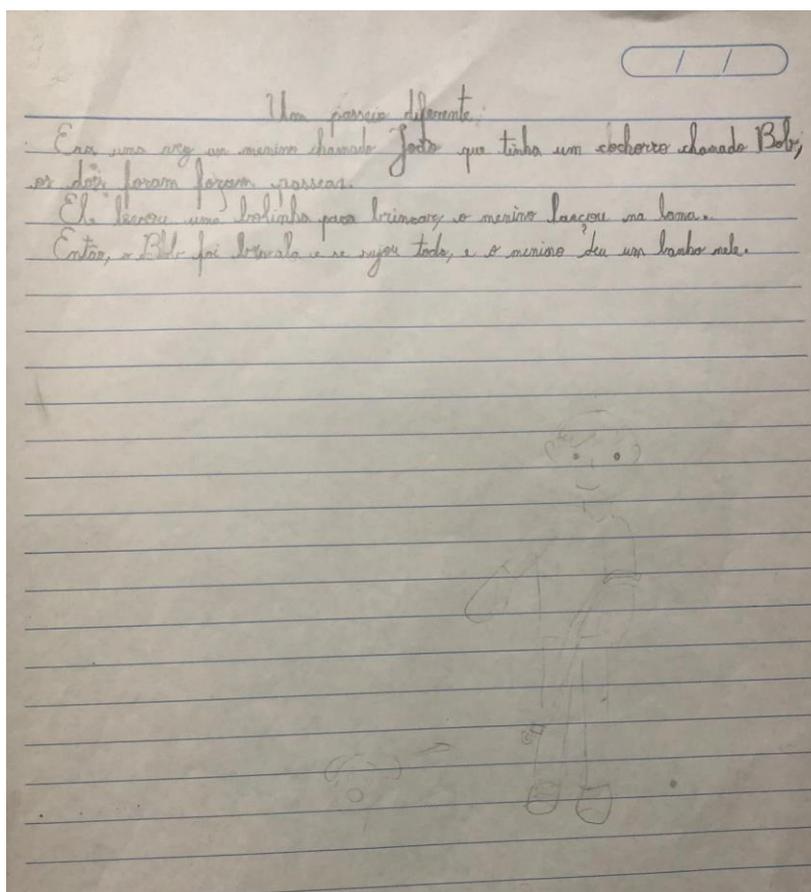
**Figura 9** – C1 e C2 escrevem suas histórias – Turma F4C-E4

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 10** – Registro escrito: “Um passeio diferente” de C1 – Turma F4C-E4

Fonte: acervo da pesquisadora

**Figura 11** – Registro escrito: “Um passeio diferente” e desenho de C2 – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os indicadores de que houve intenção, de duas crianças, de obter uma sequência e de produzir uma história, podem ser observados nas ações relatadas no evento (desenhando, olhando e manipulando os materiais) e no resultado de suas produções: desenhos (Figura 12 e Figura 13).

C1 e C2 desenharam lado a lado, comentando sobre suas produções. C2 utiliza uma folha A4 e C1 usa quatro folhas pautadas.

C1 inicia desenhando o menino, ocupando boa parte do espaço de uma das folhas. Para prosseguir com o desenho em outra folha, C1 alinha as duas (a que já está desenhada é colocada à direita), garantindo que o traçado na segunda folha coincida com o desenho da primeira. Conforme avança com os desenhos, prossegue com a mesma estratégia para uso das folhas.

C2 – Posso trazer o cachorro? (olhando para a pesquisadora e apontando para a Estação 2)

P1 – Você quer levar aí com vocês?

C1 – Pra gente olhar (apontando para o colega e, depois, para si).

P1 – Pode! Todo mundo já foi lá... se alguém precisar, vocês emprestam...

C2 – Tá! (sorrindo)

C2, ainda com uma caneta hidrocor preta numa das mãos, busca o cachorro e coloca sobre a mesa onde está desenhando. C1 pega o cachorro e manipula,

algumas vezes, e devolve próximo a C2, que também está desenhando esse personagem.

Depois, C2 busca o menino, dá alguns passos, mas titubeia, volta e observa por alguns segundos os demais elementos que compõem o kit de apoio.

Ao sentar-se, observa o desenho da C1 e coloca o menino sobre a mesa.

C1 sorri e olha o boneco.

As crianças seguem desenhando e conversando. C1 recebe elogios dos colegas por suas produções e conta para pesquisadora que gosta de desenhar... A criança afirma que sim.

C2 retorna para buscar a bacia com água. De onde está C1, fala:

- A bolinha...

C2 deposita os materiais na mesa, volta para buscar a mangueira e dispõe todos os elementos (cachorro, menino, bacia com água, bolinha e mangueira), de modo parecido com o que estava organizado no canto. C1 e C2 seguem desenhando e observando os elementos.

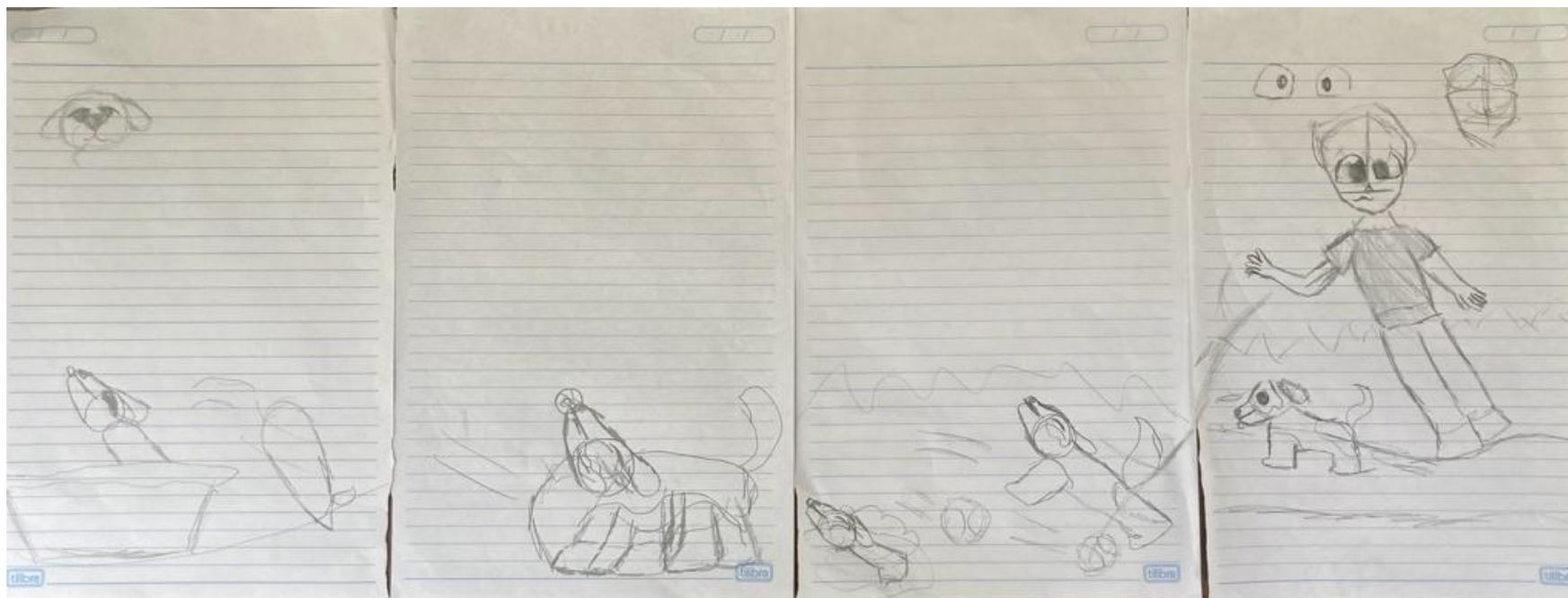
(Crianças da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

**Figura 12** – Desenho da criança C2– Turma F2A-E1



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 13** – Desenho da criança C1, em quatro folhas – Turma F2A-E1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Com auxílio de C2, C1 acessa a audiodescrição. Juntas, ouvem, em conjunto, a audiodescrição de uma das imagens e, posteriormente, seguem com suas produções individuais: escrevendo, desenhando (C1) e manipulando os materiais do kit de apoio (C2). Lakkala e Kyrö-Ämmälä (2021, p. 256, tradução nossa) ratificam a possibilidade da participação dos estudantes, “[...] na narração de histórias em função dos seus próprios pontos de partida, alguns verbalmente, outros desenhando e outros escrevendo [...]”, em um contexto similar ao que propusemos neste estudo.

C1 mexe no celular da pesquisadora que está sobre a mesa, junto com os cartazes (com imagens do PRONARRAR e códigos *QR Code*): aponta o aparelho para um dos cartões, tentando fazer a leitura do *QR Code*.

C2 se aproxima do kit de apoio, olha a ação de C1 e vai até ele para auxiliá-lo. Os dois ouvem a audiodescrição (imagem do enredo).

C1 vai até uma mesinha para continuar seu registro escrito.

C2 volta ao kit de apoio. Pega o menino e o cachorro com as mãos:

C2 – Você está beeeem sujo!! (olha para o cachorro e constata que ele está “limpo”. Cola alguns pedaços de feltro no personagem).

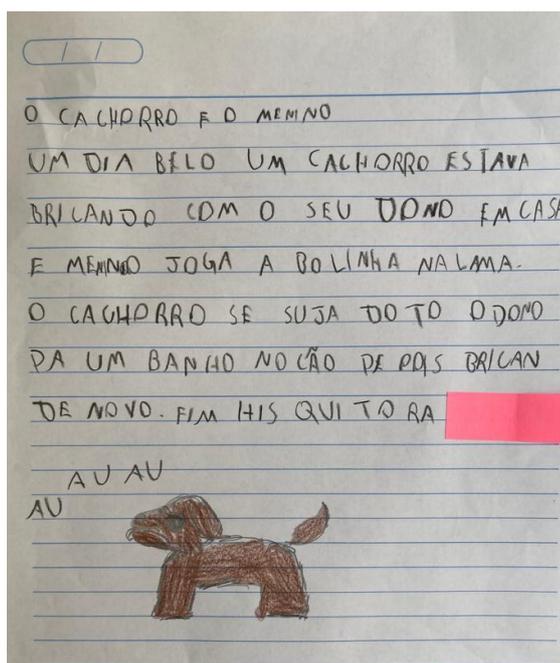
Colocando o cachorro sobre a bacia:

C2 – Hora do banho!! Vou te esfregar... (arca o menino sobre o cachorro, fazendo com que a mão direita do menino encoste na cabeça do cachorro)

(Crianças da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

Os indicadores de intenção de obter uma sequência e de produzir uma história podem ser percebidos na produção escrita de C1 (Figura 14).

**Figura 14** – Registro escrito: “O cachorro e o menino” de C1 – Turma F2A-E1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ainda sobre o uso da audiodescrição por duas crianças videntes, é possível fazer uma ressalva: essa situação valida a adequação e a importância desse tipo de material, implementado na perspectiva do DUA, para a aprendizagem de crianças com e sem deficiência. Os pesquisadores do DUA relatam sobre materiais acessíveis que continham audiodescrições, os quais, em princípio, teriam sido desenvolvidos para o uso de estudantes cegos, contudo, que passaram a ser consultados por estudantes videntes. Eles mencionam que esses estudantes fizeram tal consulta por considerar que o detalhamento das explicações era adequado ao seu perfil de aprendizagem (CAST, 2018).

Nas figuras 15 e 16, é possível verificar, por meio dos desenhos, os indicadores de intenção de duas crianças da turma F4C-E4 de obter uma sequência e produzir uma história. As crianças sentaram-se próximas à Estação de Ensino 3, observaram a prancha e foram desenhando os elementos da história, conforme manipulavam cada uma das figuras de CSA:

**Figura 15** – Desenho 1 com apoio nas figuras e prancha de CSA – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 16** – Desenho 2 com apoio nas figuras e prancha de CSA – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

O evento a seguir apresenta indicadores de intenção de três crianças de obter uma sequência e produzir uma história, a partir da manipulação das figuras, da prancha e dos cartões de CSA. Além disso, elas verbalizam a movimentação sobre a prancha e a ordenação dos cartões. O evento em questão é parte de uma produção que contemplou todos os elementos da história (cenário, tema, enredo, resolução). Ao final, uma das crianças também fez o registro escrito de sua narrativa (Figura 17). O texto que resultou da participação de C3 pode ser observado na Figura 18.

Um trio de crianças se aproxima dos materiais e, enquanto uma delas (C1) manipula as figuras CSA e descreve oralmente a movimentação sobre a prancha, as outras duas (C2 e C3), em colaboração, localizam e sequenciam os cartões sobre a mesa:

C1 – A bolinha caiu aqui (coloca a figura “bola” sobre a figura “poça de lama”) e o cachorro vai atrás (arrasta a figura “cachorro” sobre a prancha e coloca-a sobre a figura “poça de lama”)

A figura da “bola” havia caído da figura “poça de lama” sobre a prancha, e C1 a posiciona novamente, encostada na figura “cachorro”.

C1 – Nossa, sujou tudo! Vai ter que lavar! (faz uma pequena pausa para olhar o que C2 e C3 estão fazendo)

Enquanto isso, C2 e C3 procuram os cartões “menino”, “lançar”, “bola”, “barro”, “cachorro”, “sujar”, entre os demais.

Conforme os encontram, vão sequenciando e falando entre si:

C2 – O menino lança... booolaaaa...

C3 – No barro!. Cadê o cachorro? (olhando para os cartões)

C2 – Cachorro (já estava segurando a figura e coloca-a na ordem)

C3 – Sujou...

C2 – Sujar.

Olham para C1 e C3 aponta para os cartões ordenados, dizendo:

C3 – Menino jogou a bola na lama. Daí, o cachorro ficou sujo.

C2 completa: - A bola também!.

C3 – Meu Deus! (sorrindo)

C1 – Agora, no banho... (as crianças trocam olhares)

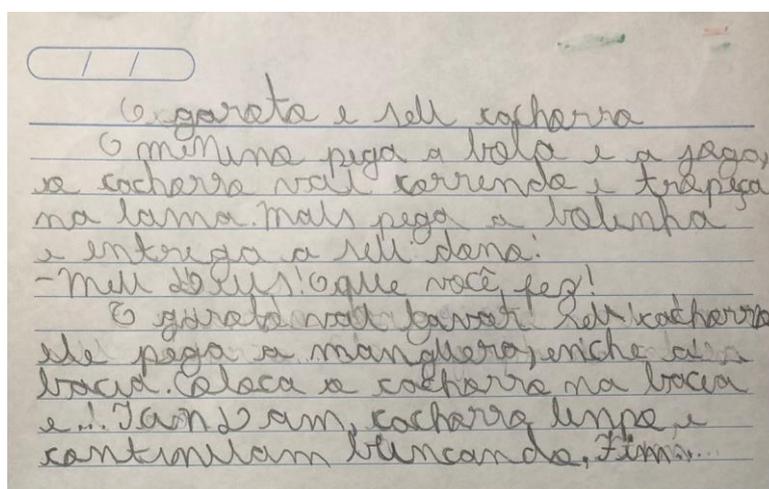
(Crianças da turma F4C-E4 na Estação de ensino 3)

**Figura 17** – C3 escreve sua história – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 18** – Registro escrito: “O garoto e seu cachorro” de C3 – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma criança da turma I2A-E2 organizou os cartões de CSA, para obter uma sequência e produzir uma história e, posteriormente, registrou os elementos por meio de desenho, utilizando para isso caneta hidrocor e giz de cera. A Figura 19 apresenta o resultado de parte da ação da criança com os recursos de CSA, enquanto a Figura 20 evidencia sua expressão artística.

**Figura 19** – Sequência para a história com cartões de CSA – Turma I2A-E2



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 20** – Desenho da história após sequenciar os cartões de CSA– Turma I2A-E2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Gauvreau, Lohmann e Hovey (2019) apontam que as estratégias de modelagem podem ser aplicadas de diferentes maneiras, inclusive, para que o professor mostre às crianças como e o que fazer. Cabe destacar que essa criança da turma I2A-E2 nunca fez uso nem convive com usuários de CSA. Assim, compreendemos que a estratégia de modelagem utilizada pelo professor, no momento da apresentação dos materiais que compunham a Estação de Ensino 3, foi de extrema importância para que a criança notasse a possibilidade de optar por expressar seu conhecimento sobre a história recorrendo aos cartões de CSA.

Tocar em alguns dos materiais de cada uma das estações, manipular os cartazes do PRONARRAR, escrever e desenhar são indicadores da intenção de C1 em obter uma sequência e produzir uma história. O resultado de sua produção pode ser visualizado nas Figuras 21 e 22.

Após percorrer todas as Estações de ensino e tocar em alguns de seus elementos, C1 pegou os cartazes com as imagens do PRONARRAR da Estação 3, ajoelhou-se no chão e organizou-as da direita para a esquerda.

Permaneceu por alguns segundos, em silêncio, olhando para cada um dos cartazes. Enquanto olhava, C1 tocava, pausadamente, com o dedo indicador da mão direita cada um deles.

Por fim, foi se sentar em uma mesinha próxima, redigiu um texto, desenhou e coloriu.

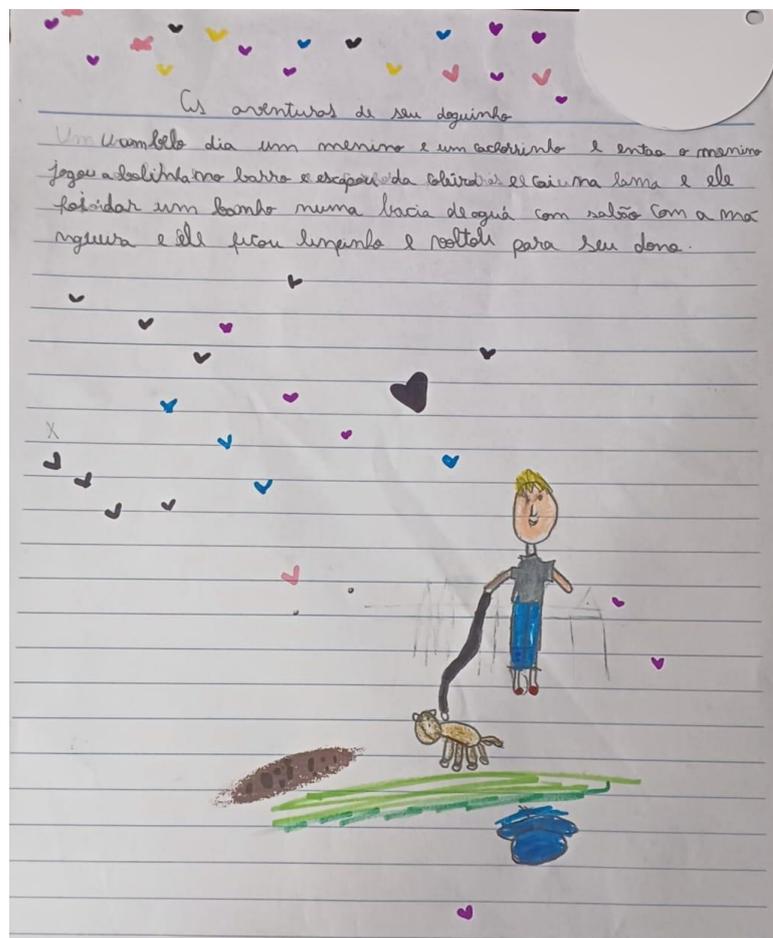
(Criança da turma F4C-E4 usando cartazes com imagens do PRONARRAR)

**Figura 21** – Sequência de imagens do PRONARRAR – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 22** – Registro escrito: “As aventuras de seu doguinho” e desenho de C1 – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os eventos transcritos, as fotos com os textos, os desenhos e a ordenação dos cartazes do PRONARRAR e dos cartões de CSA permitem observar a intenção das crianças em obter uma sequência para suas histórias, além de produzi-las. Todas as produções, sejam elas orais, sejam escritas ou simbólicas, incorporaram, além dos personagens e de aspectos associados ao lugar onde estão, suas ações, o lugar em que a trama se passa e os fatos ocorridos numa sequência temporal. Essa produção consiste em um processo que envolve a “[...] seleção e organização de acontecimentos de maneira a formar um todo, uma história ou uma ação completa” (Oliveira; Sousa, 2012, p. 125).

É oportuno compreender que, nesse processo, todos os sistemas sensoriais são acionados, entretanto, “[...] cada informação sensorial isolada tem pouco significado [...]. As cores, os sons, cheiros, sabores, toques, movimentos e vibrações têm significado quando o cérebro os analisa em conjunto” (Serrano, 2016, p. 30).

Com relação a isso, na intenção de sequenciar e produzir uma história enquanto ouvia a audiodescrição, uma criança manipulou o kit de apoio, pegando a bolinha e lançando-a em direção à lama. Nessa situação, ela acionou diferentes sistemas (visual, tátil, vestibular, proprioceptivo e auditivo). Uma colega, que também ouviu a audiodescrição, enquanto desenhava e coloria, ativou os mesmos sistemas sensoriais, embora os recursos que tenham gerado os estímulos fossem outros (pegou o lápis, ao invés, da bolinha, por exemplo) e a forma como as informações foram neurologicamente processadas, tenha sido igualmente diversa.

Oliveira *et al.* (2016) afirmam que a riqueza de detalhes das imagens do PRONARRAR e a presença de ações, nessas figuras podem ajudar numa melhor elaboração das histórias. No caso do programa que aqui é proposto, com uma maior variedade de materiais e estímulos sensoriais e com instruções que possibilitam múltiplas opções para que as crianças se expressem, a emergência de histórias é favorecida e os resultados demonstram que o envolvimento e a participação das crianças na produção de histórias são ampliados.

Gauvreau, Lohmann e Hovey (2019) ressaltam que a manipulação de materiais melhora o aprendizado, a experiência das crianças, o pensamento, a resolução de problemas, a criatividade e a abstração, garantindo sua participação ativa na própria aprendizagem. Nesse sentido, podemos constatar que o programa trouxe importantes contribuições, mesmo em momentos nos quais as crianças parecem ter circulado entre as estações e manipulado os diferentes materiais (ou acessado a audiodescrição) apenas para experimentá-los sensorialmente, sem intenção de produzir a história.

Nessas situações, os sistemas visual, tátil, vestibular e proprioceptivo foram acionados conjuntamente, quando as crianças encostaram a língua do cachorro em seu próprio rosto, apertaram o corpo do menino do cenário tridimensional, contornaram com o dedo uma das figuras de CSA colada no isopor, apertaram a bolinha de isopor do kit de apoio e passaram a mão no gramado sintético, alternaram a força empreendida para pegar os personagens do cenário e do kit de apoio e se movimentaram entre os elementos do cenário, por exemplo.

Nessa perspectiva, é importante notar que

[t]odas estas experiências e variedades de estímulos contribuem para que o sistema vestibular vá amadurecendo, ao mesmo tempo que a

criança vai ganhando confiança nas suas capacidades de controlar o seu corpo no espaço, em relação ao movimento e ao que a rodeia. Esta experiência de autoeficácia no espaço é fundamental para a segurança emocional da criança e para a sua disponibilidade para se envolver em atividades desafiantes [...] (Serrano, 2016, p. 19)

Ao acionar em conjunto os sistemas vestibular e proprioceptivo, foi possível que as crianças regulassem sua postura e o tônus muscular, para percorrer todas as estações e manipular os materiais, além de controlar sua distância com relação aos colegas, circulando pela sala sem esbarrar em nada, nem em ninguém. Por sua vez, as informações oriundas dos sistemas tátil e proprioceptivo permitiram às crianças realizar o planejamento motor, a fim de que tudo acontecesse de forma coordenada (Serrano, 2016).

#### c) Variáveis relacionadas às produções das crianças

Há outras variáveis que foram observadas nas participações das crianças e que estão relacionadas às suas produções: emissões de palavras ou frases nas participações verbais (orais e escritas), traçados que correspondem a alguns elementos da história, mas que não a representam completamente, e outras emissões (ecolalias, tentativas de completar a fala da pesquisadora, expressões corporais e expressões faciais).

Na produção de uma das duplas, é possível perceber emissões de palavras e frases que intencionaram produzir um diálogo entre os personagens do cenário tridimensional articulado e do kit de apoio. As crianças usaram a criatividade para iniciar a produção de um enredo diferente do que o material desenvolvido sugere. Além disso, manipulando os personagens e expressando oralmente sua ação, C1 e C2 fazem inferências sobre uma necessidade fisiológica do cachorro (alimentar-se):

C1 e C2 trazem, para a Estação de Ensino 1, o menino e o cachorro da Estação 2, em um diálogo cantarolado:

C1 – Esse era o filhote... (coloca o cachorro menor ao lado do maior)

C2 – Esse é o fiilho. (mostra o boneco para a colega)

C2 - Papai!! (coloca o menino menor perto do maior)

C1 – Filhiinho... (afina a voz)

C2 – Eu tô com foome... (olhando para o boneco maior)

C1 – Aah! Não tenho comida... (balançando a mão esquerda do boneco maior e olhando para a pesquisadora).

C2 olha para C1:

C2 – Ó! Vamos... Vamos lá, papai!

C2 sai, levando os cachorros e o menino menor, seguida de C1.

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 1)

As ações transcritas, no evento a seguir, indicam a intenção das crianças de fazer seus desenhos apoiadas nos personagens do kit de apoio e do cenário tridimensional articulado. É possível verificar, em suas produções (Figura 23 e Figura 24), que os esboços traçados correspondem a alguns elementos da história, os quais não a representam completamente:

Duas crianças iniciam seus desenhos sobre a história.

C1 – Eu não sei fazer cachorro! (olha para a pesquisadora)

P1 – Não sabe fazer o cachorro?

P1 sugere que usem imagens dos cartazes como apoio.

C1 levanta-se e vai até o kit de apoio, enquanto a pesquisadora pega um dos cartazes.

P1 – Ó, tem esse aqui... (mostrando para a criança)

A criança olha o cartaz e mostra o cachorro do kit:

C1 – Esse tá bom... tão fofinho! (aproxima o cachorro de seu rosto, esfregando-o em sua pele, afasta-o para olhá-lo, virando-o em suas mãos).

Da mesinha onde está sentada, C2 observa o cachorro nas mãos de C1.

P1 – Fofinho... Agora, vocês podem mexer com ele, podem brincar... Fazer tudo...

C1 deixa o boneco, observa o menino (sem tocá-lo) e volta para a mesinha.

C2 – Eu tô fazendo o menino...

C1 – Eu sei fazer cachorro do meu jeito. (olhando para C2)

C2 – Eu também sei. Depois vou fazer o cachorro, mas também não sei... sei lá... (olha de canto de olho para C1).

As crianças prosseguem com seus desenhos, olhando eventualmente para algum elemento do kit de apoio ou do cenário tridimensional articulado.

(Crianças da turma I2A-E2 apoiadas nas Estações de Ensino 1 e 2)

**Figura 23** – Desenho de C1 – Turma I2A-E2



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 24** – Desenho de C2 – Turma I2A-E2



Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir da situação relatada no evento e do resultado das produções apresentadas, é possível notar que houve um equilíbrio entre os desafios propostos pela atividade de produção e as habilidades das crianças, de acordo com a etapa de ensino e suas características individuais. Ao tratar da importância da oferta de um currículo flexível, Meyer, Rose e Gordon, (2014) enfatizam que o envolvimento com a tarefa de aprendizagem está condicionado ao equilíbrio entre os desafios da tarefa e os apoios fornecidos, dos modelos alternativos para atingir uma meta e da percepção que a criança tem de que as ações para concluir a atividade são realizáveis. Assim, compreendemos que, no que diz respeito ao próprio programa desenvolvido e às intervenções da pesquisadora, esse equilíbrio foi viabilizado.

O próximo evento permite notar que a criança, com intervenção dirigida da pesquisadora, emite palavras e vocalizações que correspondem às imagens observadas nos cartões para CSA e às ações expressas por meio da manipulação de elementos que compõem o kit de apoio:

P1 traz C1 até o kit (após distribuir os cartões para CSA, ao lado).

P1 – Fulana, conta para mim a história (olha para a criança). O que acontece aqui? (aponta para os elementos do kit em movimento circular).

C1 pega, aparentemente de forma aleatória, um cartão com a imagem escrita “água”, olha para ele e pronuncia a palavra (a pronúncia não é adequada, mas, no contexto, foi possível compreender).

P1 – Água. (repete dando um *feedback* positivo)

C1 pega a mangueira e a balança na direção da bacia:

C1 – Swish!!

P1 – Água... Muito bem! Pôs água...

C1 devolve o cartão na mesa ao lado e mexe em outros dois cartões. Olha o cartão com imagem “bola”. Volta para o kit, pega a bolinha com a mão direita e o cachorro com a mão esquerda:

C1 – Au! Au! Au! (colocando a bolinha na frente do cachorro).

C1 solta o cachorro e, olhando para ele, balança o dedo negativamente:

C1 – Não!

C1 toca no corpo da pesquisadora, faz sinal negativo, novamente:

C1 – Não!

P1 – Não? Não pode?

C1 – Nã...

P1 – O que ele queria fazer com a bolinha?

C1 olha para a pesquisadora e sai.

(Criança da turma F2A-E1, apoiada em elementos das Estações de Ensino 2 e 3)

Pode-se perceber que a intervenção da pesquisadora e o uso dos cartões de CSA foram oportunos para a troca interacional com C1 e para prolongar o tempo de envolvimento da criança com a história (Oliveira, 2021). As variáveis observadas (emissão de palavras, vocalizações e manipulação de materiais) podem ser vistas de modo positivo, mesmo que sua produção tenha sido parcial e, aparentemente, sem intenção de dar sequência às ações. A criança atendeu, prontamente e de forma autônoma, à solicitação da pesquisadora para contar a história, utilizando os materiais do programa.

Na situação, a criança esteve envolvida por pouco tempo na tarefa e não chegou a contemplar os elementos essenciais e centrais da narrativa, sem os quais sua produção ficou sem uma trama, contudo, as variáveis apresentadas estavam relacionadas, de forma coerente, com a história (colocar água na bacia e posicionar a bolinha diante do cachorro).

Observa-se, a seguir, o uso de expressões, corporal e facial, como variáveis para produzir uma narrativa. Para sua composição, o uso da expressão corporal combinada com a movimentação do personagem foi o modo encontrado pela criança para, aparentemente, expressar a ação do cachorro de secar-se, logo após o banho.

C1 manipula o cachorro como se este pulasse em volta do menino.

Pega a bolinha que está sobre o gramado e coloca na boca do cachorro, ao mesmo tempo que põe sua própria língua de fora, imitando a respiração de um cachorro ofegante:

C1 – Arf! Arf! Arf! Arf! (olhando para o cachorro)

Em seguida, olhando para o menino, C1 segura o cachorro e o menino, manuseando-os como se o menino estivesse levando o cachorro para passear.

Depois, coloca o cachorro dentro da bacia, movimentando-o para os lados, enquanto apoia o menino, como se estivesse em pé, ao lado da bacia.

C1, retirando o cachorro da bacia, balança-o, ao mesmo tempo que sacoleja seu próprio corpo.

Por fim, deixa o cachorro sobre o gramado, coloca o menino encostado na cerca e enrosca a corrente na coleira do cachorro.

(Criança da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

No próximo evento, pode-se constatar uma tentativa de produção da história na qual a criança emite frases que correspondem às ações, descritas oralmente e expressas na manipulação dos personagens e outros elementos que compõem o cenário. Ela também faz uso de expressões faciais:

C1 aproxima-se do kit de apoio e movimenta o cachorro. Olha frente a frente para ele e imita sua expressão, colocando sua própria língua de fora. Dá uma rápida olhada para o *notebook* (onde se vê sendo filmado) e começa a narrar:  
C1 - Essa é a história do cachorro e do menino.

Olha para os elementos do kit que está manipulando e continua falando, num tom de voz bem baixo.

C1 - O cachorro tinha uma bolinha e o menino foi brincar com ele.

C1 - Totó tava brincando com a bolinha.

A criança aproxima o cachorro do menino:

C1 – Ungh! Ungh! (como se cachorro estivesse ganindo para o menino; estica seu próprio pescoço e faz bico)

Põe a bolinha na mão do menino.

C1 - O menino jogou tão forte que ela veio parar aqui na poça.

O volume da fala das crianças que estão no Canto 1 aumenta consideravelmente, a criança para de narrar, olhando a movimentação, coloca o cachorro no kit e sai reclamando em direção a eles:

C1 – Ô, gente, vocês não deixam fazer a história!

C1 – Ô, prô, o barulho não me deixa fazer! Não vai dar pra eu fazer... (falando com a pesquisadora).

(Criança da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

O evento a seguir desvela algumas variáveis para produzir uma narrativa, em dois momentos distintos: C1 emite palavras que são correspondentes aos materiais manipulados (no cenário tridimensional articulado) e frases (no registro escrito). O resultado de sua produção escrita pode ser observado na Figura 25:

C1, ajoelhado, movimenta o cachorro no cenário, de um lado para o outro. Posiciona o cachorro em frente ao menino e, depois, como se pulasse em sua volta.

C1 – Pega! (como se o menino falasse).

C1 pega a bolinha e lança em direção da poça de lama.

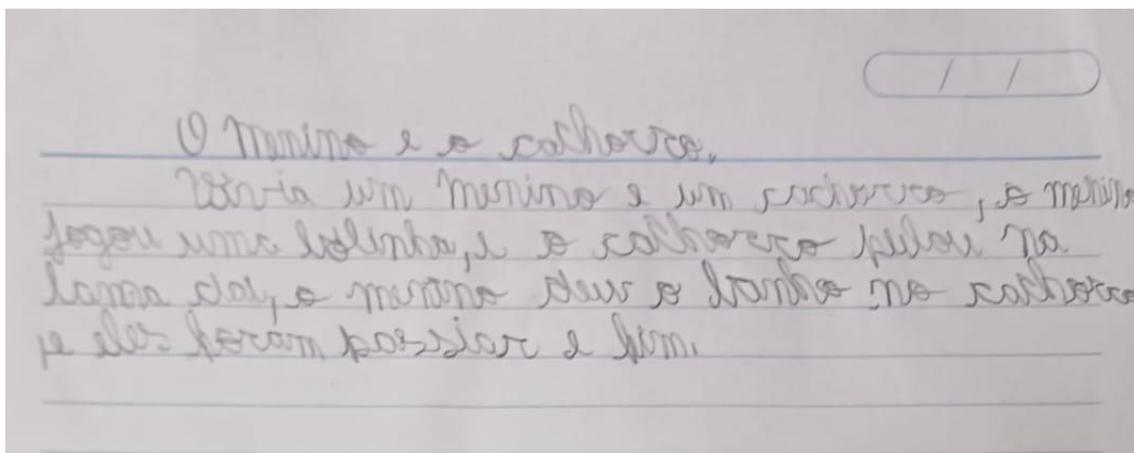
C1 – Arf! Arf! Au! Au! Au! (levanta-se, erguendo o cachorro e colocando-o na lama, como se ele tivesse pulado).

C1 – Sujou!

C1 coloca o cachorro na bacia e esfrega suas mãos nas costas e cabeça do animal. Depois, coloca-o próximo ao menino. Sai do cenário e vai para uma mesinha fazer seus registros.

(Criança da turma F4C-E4 na Estação de Ensino 1)

**Figura 25** – Registro escrito “O menino e o cachorro” de C1 – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na Figura 26, uma criança da turma F4C-E4 esboça traçados que são correspondentes a um dos cartazes com imagens do PRONARRAR (Enredo):

**Figura 26** – Desenho retratando elementos do Enredo – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os resultados indicaram algumas variáveis relacionadas às produções das histórias, por meio de linguagem oral (com apoio na manipulação dos materiais), escrita e simbólica. Essas produções, com esquemas narrativos elementares

(Oliveira, 2010), contemplaram os personagens e uma ou duas ações, realçando o início ou parte da história, sem sequenciá-la.

Em uma dessas produções, houve a intervenção dirigida da pesquisadora. Reforçamos que o foco desta pesquisa é maximizar a participação das crianças em produções de histórias. Nesse sentido, é interessante lembrar que as intervenções, no momento de produção das crianças, visaram a promover a interação delas com os materiais, sem, no entanto, interferir em sua autonomia para produzir a narrativa. Não temos o propósito de avaliar a qualidade das produções, embora percebamos que elas possam ser aperfeiçoadas. O próprio PRONARRAR oferece instrumentos para isso (Oliveira, 2019).

Ainda sobre essa questão, a qual envolve instruções dirigidas e estratégias de autorregulação, cabe ressaltar que todas as crianças iniciaram a proposta prontamente, sem que fosse necessário qualquer tipo de insistência da pesquisadora. Foi possível evidenciar um comprometimento ativo, de envolvimento, de certa persistência e atenção das crianças até a finalização de suas produções. Notamos que, no momento em que elas estiveram livres para percorrer as Estações de Ensino e explorar os diferentes materiais, prevaleceram as estratégias de autorregulação, com poucas situações de instruções dirigidas. Ademais, Basham *et al.* (2016) apontam como fundamental que as ferramentas, as estratégias e as interações que ocorrem no ambiente apoiem o processo de aprendizagem autorregulado.

As crianças fizeram suas produções de forma independente, para concluir a atividade, consultando a pesquisadora apenas para saber sobre a possibilidade de levar os materiais de uma estação a outra, sobre trazer algum dos elementos para junto de si no momento de fazer seu desenho, solicitando o acesso à audiodescrição, pedindo esclarecimento a propósito da grafia correta de alguma palavra. Todas as iniciativas relacionadas às instruções dirigidas partiram da pesquisadora.

Considerando as habilidades das crianças – e, como apoio para as produções de histórias, o uso dos diferentes materiais implementados no programa –, a análise dos resultados demonstrou que a audiodescrição, as figuras e os cartões de CSA foram pouco utilizados. Tal situação foi discutida por Howard (2004), para quem, comumente, se uma criança não precisa de um tipo de suporte, ela não o usa com tanta frequência. Isso justificaria a pouca procura, por parte das crianças que fazem uso da fala e da escrita para comunicar-se e expressar-se, por esses recursos.

Por outro lado, o fato de as crianças com NCC não terem buscado apoio neles não significa que elas não precisem desse tipo de suporte. Ora, durante as observações das práticas pedagógicas, foi possível constatar que essas crianças não tinham esse tipo de recurso à sua disposição. Esse fato faz-nos acreditar que a falta de conhecimento acerca desses recursos de TA foi determinante para seu uso, em detrimento do interesse de crianças com e sem deficiência pelos demais materiais.

#### d) Inferências e descrições presentes nas produções

Ao longo de sua participação, houve crianças que fizeram inferências sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens. A literatura especializada atesta o quanto esses elementos são complexos, dentro dessas produções (Van Kraayenoord; Paris, 1996). Outras descreveram algumas dessas ações ou os possíveis objetivos dos personagens. Os eventos que se seguem exemplificam essas inferências e descrições verificadas na participação das crianças das três turmas.

Nota-se que C1 faz inferências sobre o objetivo e a ação do cachorro para quebrar a cerca e chegar à lama, aparentemente, de improviso. Isso é expresso verbalmente e na ação da criança, quando manipula o personagem e envolve os colegas na situação:

C1 passa a corrente (que está amarrada na cerca) na coleira do cachorro.  
 C1 – Ô, Fulano, olha o cachorro correndo para a lama! (arrasta o cachorro pelo cenário, enquanto comenta com o C2, que está próximo) O cachorro tá correndo pra lama, né?! (continua a puxá-lo).  
 C2– Ôuu! Vai quebrar a cerca! (aponta a cerca, arrastada pelo gramado).  
 C1 – Ih! Ele tá querendo quebrar a cerca!  
 C1 sorri para o colega, enquanto dá outros dois puxões no cachorro. Quando olha para o personagem novamente, sorrindo, constata:  
 C1 – Ó! Já relou a pata! E até a bunda na lama (movimenta o cachorro na lama, enquanto olha novamente para o colega; os dois sorriem)  
 C2 – Vai limpar o bumbum dele...  
 C1 começa a retirar a lama do cachorro (pedaços de feltro que estão grudados nele), olha para a pesquisadora e coloca o cachorro na bacia.  
 C3 se aproxima no momento em que C1 vê que esqueceu um feltro grudado no bumbum do cachorro e lhe diz, rindo:  
 C1 - Ciclana, passa a mão aqui! (ri e mostra-lhe o bumbum do cachorro)  
 C3 – Urgh! Que nojo! (olha e sorri para C1)

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 1)

É interessante notar também que os resultados, nesta e em outras situações, indicaram que as crianças estavam predispostas a se envolver com a tarefa, sendo percebidas, em seus comportamentos, espontaneidade física, social e cognitiva, além de manifestarem alegria e senso de humor (Barnett, 1991).

No próximo evento, as crianças descrevem oralmente algumas ações do cachorro, além de manipular o personagem, de acordo com as descrições:

C1 mexe com o menino encostado na cerca, senta-se no gramado e olha todos os elementos do cenário.  
 C1 - Au, Au! (em seguida, coloca sua língua de fora, imitando a expressão do cachorro).  
 C2 vem até C1, pega o cachorro e retira sua coleira.  
 C1 - Agora, ele vai tomar banho! (diz, olhando para o colega).  
 C2 devolve o cachorro para C1 e sai do cenário.  
 C1 coloca o cachorro na bacia, enquanto C3 chega e pega a bola:  
 C3 - Vai pegar! (engatinha com a bola, aproximando-se da bacia).  
 C1 sorri, pega o cachorro e vai atrás da bola: - Está indo.  
 C3 faz gesto como se lançasse a bola de volta para o outro canto  
 C1 acompanha o movimento com os olhos, enquanto C3 leva a bola e a coloca ao lado do menino. Pega o boneco e diz, com o olho arregalado:  
 C3 - Nossa! É pesado! (sorri)  
 C1 - Aham!  
 C3 encosta o personagem na cerca, pega novamente a bola e a coloca na mão do menino.  
 C1 - Au, Au! (posiciona o cachorro em direção ao menino).  
 C3 movimentava a mão do personagem, que “joga” a bola na lama: - Vai.  
 C1 leva o cachorro em direção à bola, parando-o sobre a lama e sujando o cachorro (gruda pedaços de feltro no personagem).  
 C1 - Ei, cachorro! (faz careta, expressão de estar brava, olhando para o cachorro).  
 C1 coloca o cachorro na bacia, tira a lama (pedaços de feltro) do cachorro e entrega para C3, que a devolve na poça, enquanto C3 esfrega o corpo e a cabeça do cachorro (usando algodão, que representa a espuma de sabão).  
 C1 retira o cachorro da bacia e balança a mangueira sobre ele. Por fim, leva-o até o menino, tocando sua língua no rosto do personagem (novamente coloca sua própria língua de fora).

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 1)

Na produção de uma das duplas, encontramos inferências orais sobre os sentimentos (gosto por banho) do cachorro, com relação a tomar banho de mangueira:

C1 segura o cachorro sujo de lama. C2 segura a bacia e diz:  
 C2 - Dog! Tá na hora de você tomar banho (como que cantarolando).  
 C1 - Vem, meu cachorro, vem tomar banhinho! (coloca o cachorro na bacia)  
 C1 tira a corrente do cachorro, enquanto C2 pega a mangueira.  
 C2 - Vamos dar um banho ligeirinho, sem falar que você ama mangueira!

C1 – Como você adora tomar banho de mangueira, a gente vai dar banho em você aqui! (aponta a bacia com o dedo indicador direito e acena uma vez com a cabeça para baixo)

C2 – Swish! Swish! Swish! (balança a mangueira sobre o cachorro)

C1 – Au, au! (sorri, olhando para C2 e, depois, coloca a própria língua de fora, imitando a expressão do personagem).

(Crianças da turma I2A-E2 na Estação de Ensino 1)

O próximo evento exemplifica essas inferências e descrições observadas por meio da combinação da expressão corporal e a movimentação do personagem, logo após o banho. Nele, observa-se que C1 deduz outras ações e objetivos do cachorro, em consequência da ação do menino. A expressão corporal da criança foi fundamental, nesse caso, para se notar que se tratava de uma inferência aos objetivos e ações do personagem (eliminar parte da água dos pelos):

C1 manipula os personagens como se o cachorro pulasse em volta do menino. Em seguida, pega a bolinha que está sobre o gramado e coloca na boca do cachorro, ao mesmo tempo que põe sua própria língua de fora, imitando uma respiração ofegante:

C1 – Arf! Arf! Arf! Arf! (olhando para o cachorro)

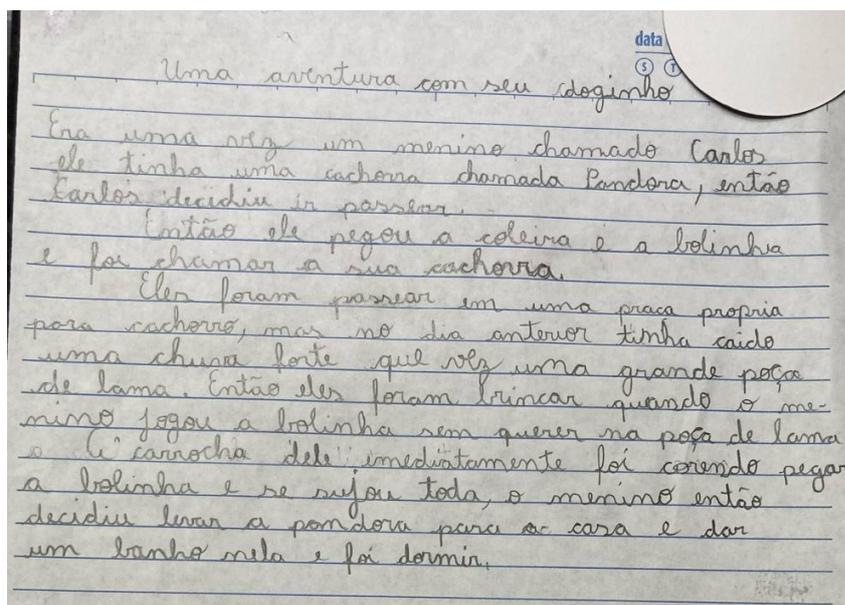
C1 olha para o menino, segurando os dois personagens nas mãos, brinca com eles, como se o menino estivesse levando o cachorro para passear. Depois, coloca o cachorro dentro da bacia, movimentando-o para os lados, enquanto apoia o menino, em pé, ao lado da bacia.

C1 retira o cachorro da bacia, balança o cachorro e o seu próprio corpo.

(Criança da turma F2A-E1 na Estação de Ensino 2)

No registro escrito focalizado na Figura 27, a criança faz inferências sobre os objetivos do menino e descreve algumas de suas ações e de sua cachorra. Na Figura 28, é possível observar o momento em que ela, manipulando elementos do kit de apoio, pouco antes de iniciar seus registros, simula uma das ações da cachorra (sujar-se de lama).

**Figura 27** – Registro escrito “Uma aventura com seu doguinho” – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 28** – Criança manipulando o kit de apoio – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Por fim, podemos notar, na transcrição do evento, a seguir, durante a participação de C1 usando os materiais do cenário tridimensional articulado, algumas das ações de um dos personagens (menino) que são descritas, posteriormente, em sua produção escrita (de acordo com a Figura 29):

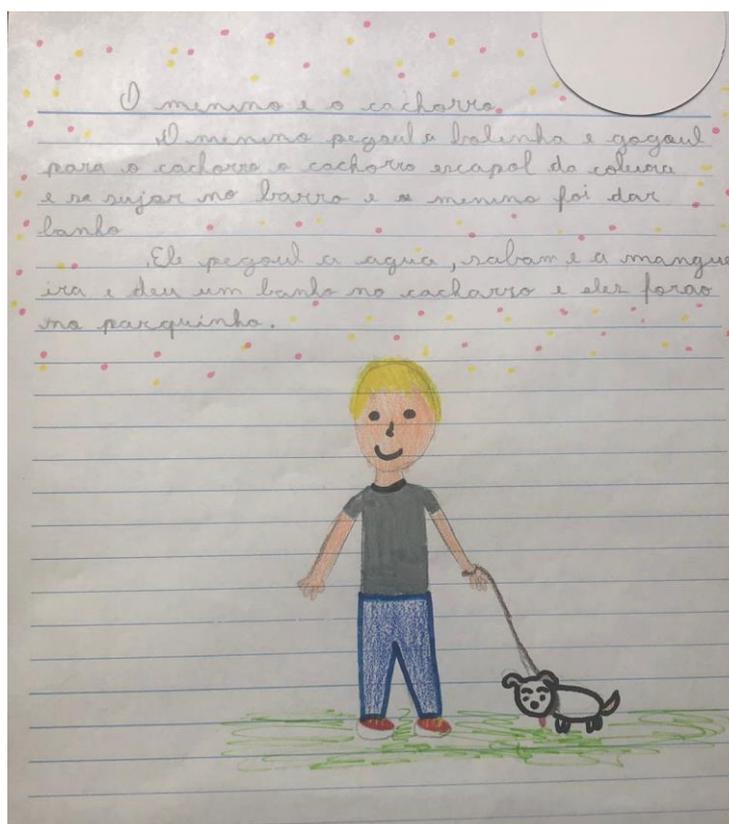
C1 deixa o cachorro ao lado da bacia e busca o menino.  
 Com o boneco à sua frente, posiciona-se diante dela, segura com suas mãos cada um dos bracinhos do personagem e, tombando-o para a frente, faz com que “ele retire” o tecido de dentro da bacia.

Com uma das mãos, C1 apoia o menino em pé, enquanto coloca, com a outra mão, o cachorro dentro da bacia.

Novamente, segura com suas mãos cada um dos bracinhos do menino e o tomba para a frente, para que ele jogue a água (coloca o tecido com estampas de bolinhas sobre o cachorro), o sabão (bolinhas de algodão) e enxague o cachorro (chacoalha a mangueira sobre o cão e a bacia).

(Criança da turma F4C-E4 na Estação de Ensino 1)

**Figura 29** – Registro escrito: “O menino e o cachorro” de C1 – Turma F4C-E4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao analisar os eventos transcritos e as produções das crianças, visualizadas nas figuras, foi possível identificar suas inferências e descrições acerca da história produzida. Faria (2004) menciona que as inferências estabelecidas para completar as histórias ou suscitar outros desdobramentos marcam o processo de autonomia na leitura. Traçando um paralelo com as ideias da autora, pode-se detectar, na participação das crianças, a autonomia delas na produção das histórias. Para isso, é imperioso possibilitar que as crianças tenham a liberdade de trazer, para sua produção, aquilo que sabem da história (Van Kraayenoord; Paris, 1996), a partir de suas vivências (Oliveira, 2021).

Os materiais desenvolvidos no programa favoreceram que as crianças compreendessem os personagens e suas ações, inferissem sobre suas perspectivas e as emoções do comportamento representado por eles, estabelecessem relações entre os objetos e os personagens e causalidades, além de identificarem os acontecimentos importantes da história (Stringfield; Luscre; Gast, 2011; Van Kraayenoord; Paris, 1996).

Entendemos que os resultados encontrados, quanto aos comportamentos que indicam atenção e observação, aos indicadores de intenção de obter uma sequência e produzir uma história, às variáveis ligadas às produções e às inferências e descrições presentes nessas produções, podem configurar-se como indícios de engajamento das crianças participantes da pesquisa na tarefa proposta pelo programa.

É preciso ponderar que comportamento, emoção e cognição estão dinamicamente inter-relacionados à ideia de engajamento (Cooper-Martin; Wolanin, 2014; Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). De acordo com Cooper-Martin e Wolanin (2014), existem três tipos de engajamento e, tendo em vista os resultados da aplicação do programa implementado, identificamos: engajamento acadêmico, no momento em que as crianças estiveram dedicadas a realizar a tarefa; engajamento cognitivo, o qual envolve as estratégias de autorregulação utilizadas por elas, na produção de suas histórias; e engajamento afetivo, definido como entusiasmo, empolgação e prazer em participar desse momento de “teste” do programa.

A atenção, as respostas dadas, suas produções e as conversas relacionadas à essa tarefa demonstraram o envolvimento das crianças no que estavam fazendo e, portanto, acreditamos que a atividade promoveu um momento satisfatório de interação das crianças com os materiais implementados, entre elas e com a pesquisadora.

Compreendemos que o engajamento das crianças aconteceu de forma passiva, quando apenas ouviam com atenção as instruções dadas pela pesquisadora, por exemplo, e de forma ativa, no momento em que manipulavam os materiais, perguntavam, respondiam, comentavam e produziam suas histórias oralmente, por escrito ou por meio de desenhos (Katz, 2013).

Ainda com respeito ao engajamento, pudemos notar diferentes situações: houve criança que participou da tarefa de forma independente, sem olhar nem conversar com os colegas; outras fizeram suas produções de modo independente, mas olhavam para as colegas sem, no entanto, falar com elas; houve também crianças

que olharam, falaram ou sorriram para os colegas sem, entretanto, ajustar seu comportamento ao que eles faziam; e houve ainda quem tenha realizado a tarefa de forma colaborativa, de maneira mútua, recíproca e complementar, ajustando seu comportamento ao que a outra fazia (Oliveira; Oliveira, 2022).

Outra condição relacionada ao engajamento na proposta está diretamente vinculada ao ambiente preparado para a aplicação do programa. Acreditamos que a ambientação e os materiais disponibilizados proporcionaram às crianças situações para interagir com os elementos que constituem a história e com seus colegas, de maneira apropriada e contextualizada. Para Meyer, Rose e Gordon, (2014), o engajamento ativo com a aprendizagem é obtido por meio de processos sociais.

#### **4.6 Conclusões**

Esse estudo teve como objetivos construir um programa de histórias amparado nos princípios do DUA e no PRONARRAR, testar os efeitos desse programa inicial de histórias e, ainda, analisar elementos da participação das crianças, usando diferentes materiais das partes iniciais desse programa.

Avaliamos que esses objetivos foram alcançados, na medida em que, em função das contribuições das investigações anteriores sobre o PRONARRAR, das observações das práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e de pesquisas acerca do DUA, foi construído e testado um programa de histórias com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, por intermédio da Aplicação das etapas iniciais do programa, foi possível analisar a participação dessas crianças, fazendo uso dos diferentes materiais que integram o programa desenvolvido.

De modo geral, observamos que a flexibilidade incorporada ao programa foi fundamental para a participação das crianças na produção de suas histórias, a partir da organização dos diferentes materiais (cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de CSA), em três Estações de Ensino, e da adoção de estratégias de mediação e de autorregulação que promoveram a autonomia e a criatividade das crianças, permitindo-lhes expressar-se por diferentes linguagens: oral, escrita e simbólica.

Os resultados desse estudo foram apresentados de modo a não identificar crianças com ou sem deficiência, justamente porque todas as ações da pesquisa

estiveram comprometidas com a ênfase em práticas pedagógicas inclusivas, as quais envolvessem todas as crianças em sua própria aprendizagem.

Entendemos que as crianças participantes deste estudo tinham diferentes perfis, incluindo aquelas com deficiências, com TEA, com dificuldades de aprendizagem e com altas habilidades. Por sua vez, o ambiente de aprendizagem, os materiais implementados e as instruções dadas possibilitaram a todas essas crianças, com capacidades e desafios de aprendizagem bastante variados, participar com sucesso da proposta do estudo.

## 5 RECOMENDAÇÕES

O programa elaborado nesta pesquisa não está fechado ou acabado, inclusive, considerando-se o fato de que as estratégias de ensino para sua aplicação ainda não se encontram sistematizadas para um uso definitivo por outros profissionais. Por outro lado, os dados apresentados nesta tese contemplam as instruções utilizadas na aplicação do programa e fornecem uma noção para o seu uso.

Cabe ressaltar que, independentemente dessa situação, o emprego posterior do programa deverá levar em conta as especificidades da turma a ser contemplada, as quais, provavelmente, irão diferir das necessidades e potencialidades do público atendido pela pesquisadora. Nessa perspectiva, cremos que ajustes mínimos deverão ser considerados, antes da utilização do material e das instruções aqui propostas.

A partir dos resultados da aplicação das etapas iniciais desse programa, os interessados em usá-lo também poderão elaborar outros tipos de recursos e planejar diferentes estratégias para mediação. Desse modo, dispomo-nos aqui a reunir algumas orientações e sugestões, acerca de utilizações futuras. Elas estão direcionadas aos docentes de salas comuns do ensino regular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou outros pesquisadores que estiverem motivados a trabalhar com esse programa inicial de produção de histórias.

Algumas das orientações e das sugestões, a seguir, podem contribuir nesse sentido e já indicam um caminho em relação à sistematização das estratégias e instruções do programa.

### a) Quanto à confecção ou adaptação dos materiais

Os arquivos com a audiodescrição de cada uma das imagens da história foram armazenados no *notebook* pessoal da pesquisadora e, durante a aplicação do programa, disponibilizados às crianças, por meio de *QR Code*, com acesso permitido através de celular. Para possibilitar o uso futuro dos quatro arquivos de áudio MP3 gerou-se *links*<sup>13</sup> para acesso a um drive onde eles foram armazenados ao concluir

---

<sup>13</sup> [https://drive.google.com/file/d/1O33QesbPAEDI0ki4TI7rO1xaUsXYDbA-/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1O33QesbPAEDI0ki4TI7rO1xaUsXYDbA-/view?usp=drive_link)  
[https://drive.google.com/file/d/1ONbfbWMLGcxhquJ6J9B8G6MGowuSBE3/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1ONbfbWMLGcxhquJ6J9B8G6MGowuSBE3/view?usp=drive_link)  
[https://drive.google.com/file/d/1yYA3-XB-Tllsfl65TiXabi-bEPEjYB/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1yYA3-XB-Tllsfl65TiXabi-bEPEjYB/view?usp=drive_link)  
[https://drive.google.com/file/d/1yLBYqy1uMVayb6gN9q7sgn\\_JdRQKq-vM/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1yLBYqy1uMVayb6gN9q7sgn_JdRQKq-vM/view?usp=drive_link)

esta tese. Essa forma de uso depende de conexão com a internet, o que nem sempre é possível. Uma sugestão é que os arquivos com o material em áudio sejam baixados e disponibilizados diretamente do equipamento no qual eles estiverem salvos.

No momento em que a audiodescrição for reproduzida, dependendo do número de crianças presentes, quando estiverem sendo empregados o programa e a estratégia planejada (para o acesso individual ou coletivo, por exemplo), talvez seja interessante o uso de caixa de som ou de fone de ouvido.

Sobre os recursos de CSA, para facilitar a visualização das legendas neles presentes, o tamanho da fonte pode ser aumentado, conforme as necessidades das crianças que utilizarão o material, a exemplo de crianças com baixa visão. Outra forma de acesso às informações disponibilizadas pelos recursos de CSA seria a adição de legendas em Braille, junto às figuras e cartões com imagens, contemplando crianças com cegueira e/ou surdocegueira usuárias desse sistema. Além disso, os cartões também poderiam ser maiores, com a opção de serem movimentados em pranchas imantadas. Quanto às figuras de CSA, as quais ficaram bastante leves, sugerimos que sejam coladas em pranchas de EVA, com espessura de 20 milímetros, substituindo o uso do isopor.

No que concerne ao cenário tridimensional articulado, para reduzir os custos, é possível substituir a grama sintética por carpete verde-bandeira. O mesmo carpete pode ser usado no kit de apoio, ao invés do feltro verde (o qual, aliás, é escorregadio) para representar o gramado. Além disso, o uso de materiais reaproveitados ou reciclados, para a construção dos bonecos e demais elementos do cenário e do kit de apoio, é interessante e viável, desde que a qualidade estética seja preservada.

Ainda com relação ao cenário tridimensional articulado, seria possível a proposta de confecção de máscaras ou de fantasias, para que as crianças pudessem utilizá-las enquanto explorassem o espaço e dramatizassem as histórias por elas produzidas.

Para apoiar o acesso aos conteúdos de aprendizagem, que podem ser inacessíveis em formatos tradicionais, para algumas crianças pequenas com deficiência, o uso de tecnologias de tela sensível ao toque é bastante útil (Hovey; Gauvreau; Lohmann, 2022). Nesse sentido, seria possível pensar em disponibilizar as imagens do PRONARRAR, por meio de um recurso eletrônico que permitisse à criança arrastar as imagens para ordená-las, substituindo ou complementando o uso dos cartazes implementados no programa.

Os recursos de CSA também podem ser disponibilizados a partir do uso de programas, aplicativos e *softwares* instalados (ou com acesso remoto) em dispositivos eletrônicos, como *tablets*, ou por meio de vocalizadores. Salientamos, entretanto, que

[...] é de extrema importância que antes de iniciar um trabalho com recursos alternativos de comunicação, seja realizado uma avaliação considerando a idade do aluno, se está alfabetizado ou não, não deixando de considerar a realidade social em que este vive (Pozzer; Alencar, 2007, p. 4).

Nessa circunstância, o professor deverá contar com o apoio de uma equipe de profissionais para refletir sobre qual a melhor indicação de recurso, quando e como ele pode ampliar a funcionalidade da criança (Rocha, 2013). Considerando a sistematização do uso de recursos de TA, em ambiente escolar, dentre eles os de CSA, Manzini e Santos (2002) estabeleceram e descreveram as etapas para o processo de implementação da TA, nas escolas. Esse processo leva em conta a participação do próprio usuário e de sua família, nas decisões a serem tomadas.

É possível pensar também na opção de que os bonecos do kit de apoio (menino e cachorro) tenham o formato de fantoches. Além disso, parece interessante a confecção de cenário e de fantoches de vareta, para uma apresentação teatral sobre a história.

#### b) Quanto à organização das Estações de Ensino

A decisão sobre a sala onde os materiais serão distribuídos nas Estações de Ensino é de extrema importância. Devem ser considerados: a acessibilidade para todas as crianças, o tamanho adequado para a circulação delas durante a atividade e a iluminação adequada.

Em especial, no caso de haver uma criança surda usuária de Libras, entre as crianças da turma, o cuidado com uma boa iluminação e fundo preto (com o uso de uma cortina, por exemplo), que brilhe no rosto do interlocutor ou intérprete de Libras, é fundamental para que a comunicação de fato aconteça (McKinney, 2022). É oportuno reforçar que a qualidade da iluminação favorece a todas as crianças. Ademais, é essencial que o ambiente seja adequado ou adaptado, sem barulho ou movimentação externa, que possa atrapalhar a atenção das crianças.

Há uma observação que julgamos interessante fazer, que diz respeito à organização do ambiente e que foi uma estratégia usada pela pesquisadora, no momento da aplicação, a qual pode ser replicada futuramente. Embora, em um primeiro momento, não fosse perceptível para as crianças, quando a pesquisadora preparou os materiais na Estação de Ensino 3, já havia deixado os cartões de CSA organizados da seguinte forma: à esquerda, substantivos, e, à direita, verbos. Isso favoreceu que, ao apresentar os materiais, ela não prolongasse o tempo de instrução, procurando entre os cartões aqueles que desejava mostrar para o grupo.

### c) Quanto às estratégias de intervenção

Uma estratégia de ensino bastante útil para a apresentação do programa seria que o professor transmitisse as instruções orais a todo o grupo e, ao mesmo tempo, aproximasse o material sobre o qual está falando do rosto de uma criança com deficiência visual, ou que está dispersa, por exemplo. É possível, inclusive, permitir a essa criança manipular esse material, antes mesmo de iniciar tais instruções. Dar as mesmas instruções em Libras ou contar com um intérprete que o faça são alternativas para se ampliar os modos de acesso à história.

Quanto às instruções dirigidas, caso o público atendido necessite de um apoio mais pontual, é interessante avaliar a possibilidade de proporcionar situações em que a criança possa complementar (oralmente) ideias sobre a história. Em uma situação como essa, o professor pode sugerir que a criança complete frases do tipo “A bolinha caiu na (?)”. Há também a possibilidade de empregar uma intervenção similar, com uso de imagens, preparando uma prancha de CSA na qual a criança complete a ideia com o uso de um ou mais cartões.

No caso de notar o desvio do foco atencional de alguma das crianças, enquanto acontece a exposição do material, é interessante não interromper a instrução, tendo em vista que isso pode contribuir para que o restante do grupo venha a se distrair. As estratégias adotadas para fazer a manutenção da atenção poderiam ser: a simples aproximação até a criança, um toque físico, algum sinal sutil indicando os materiais apresentados ou uma mudança no volume ou timbre da voz, por exemplo.

Em algumas situações, seria adequado propor que a criança ouvisse a audiodescrição mais de uma vez, antes de produzir sua história. Também é possível, no caso de registros escritos, sugerir à criança que, após ordenar os cartazes com as

imagens e *QR Code* da história, intercale suas ações entre acessar a audiodescrição de um dos cartazes e fazer o registro escrito das informações que acabou de ouvir, para só depois passar para o próximo cartaz.

Uma estratégia utilizada pela pesquisadora e que deve estar incorporada à prática pedagógica, em todas as circunstâncias, é a adequação do discurso ao interlocutor. Ao apresentar o material para a turma F4C-E4, a pesquisadora informou às crianças que os cartões de CSA representavam “substantivos” e “verbos”. Para as demais turmas, em especial da Educação Infantil, ela considerou que o uso desses termos não seria viável e, assim, para tais turmas usou expressões como: “Tem cartões com desenhos dos personagens e com os objetos da história” e “tem outros cartões que mostram o que os personagens fazem e o que acontece na história”.

Ainda com relação ao registro escrito das crianças, dependendo da intencionalidade do professor ou do pesquisador que futuramente venha a utilizar o programa, é possível traçar estratégias de mediação, a fim de garantir a sequência adequada da história, bem como fixar instruções para correções e complementações, além de possível reescrita com a melhoria das produções. O PRONARRAR, organizado em três etapas de aplicação, conta com instrumentos específicos de avaliação e pontuação, os quais servirão como base para a implementação dessas estratégias de mediação (Oliveira, 2019).

#### d) Quanto às opções para produção das crianças

Às crianças que tenham interesse em registrar suas histórias por escrito, poderiam ser oferecidas letras móveis confeccionadas em cartolina, emborrachadas ou imantadas, além de editores de texto disponíveis em dispositivos eletrônicos. Os mesmos equipamentos poderiam ser usados para a elaboração de desenhos digitais.

Além de se beneficiarem dessas mesmas adaptações, especificamente, no caso de uma criança com comprometimentos motores, como na paralisia cerebral, por exemplo, na hipótese de que ela opte por fazer seu registro por escrito ou por meio de desenhos, é importante avaliar e disponibilizar o uso de recursos de TA, tais como: mesa adaptada, adaptadores para lápis ou ponteiros associadas ao uso de dispositivos eletrônicos com telas sensíveis ao toque ou de pranchas para CSA. O uso de programas com predição de palavras ou por comando de voz (para que a criança dite sua história em um microfone e acompanhe a transformação de sua fala

em escrita) pode ser útil para promover a participação de todas as crianças, inclusive de crianças com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Outras formas de expressão que podem ser empreendidas incluem: gravação de áudio contendo a narrativa oral da criança, uso de massa de modelar ou argila, registro em Braille da história produzida pela criança, gravação de vídeo em Libras, com a “contação” da história da criança, uso de fantoches, de máscaras ou de fantasias para a realização de dramatizações.

Salientamos que, de acordo com a abordagem do DUA, é imprescindível diversificar no coletivo, visto que, muitas vezes, o planejamento das adaptações pensadas para a turma como um todo atenderá à necessidade de crianças com e sem deficiência, sendo dispensável um planejamento individualizado específico (Cenci; Bastos, 2022).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas acerca do DUA ainda são escassas, na literatura nacional. Ademais, há carência de investigações que envolvam diretamente o uso dos princípios do DUA, em sala de aula, o que é igualmente observado em relação às mediações voltadas para a leitura e a escrita, em especial, no que diz respeito à produção de histórias infantis. Todavia, há evidências de que o DUA tem contribuído para os avanços no processo de inclusão escolar, em diferentes países, de sorte que os estudos existentes têm discutido a importância de se considerar a diversidade e destacam diferentes aspectos do processo de ensino e de aprendizagem que permitem o acesso a todos.

Diante disso, acreditamos ser fundamental o desenvolvimento de estudos como o que foi realizado nesta tese, com discussões sobre o DUA enquanto aporte para o fomento de práticas pedagógicas capazes de promover a participação de todas as crianças, em contexto escolar inclusivo, na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que os estudos empreendidos nesta tese evidenciaram a importância de se incrementar práticas pedagógicas que superem quaisquer barreiras para a participação ativa de crianças com diferentes perfis, em atividades de produção de histórias.

As reflexões oriundas dos estudos acerca do DUA e das práticas pedagógicas observadas possibilitaram compreender que não há um meio ideal para promover a participação de todos, mas que oferecer diferentes opções é imprescindível para engajar efetivamente as crianças em sua própria aprendizagem. Tais investigações subsidiaram a elaboração inicial de um programa de histórias e a aplicação das etapas iniciais deste programa.

Ao retomar os objetivos estabelecidos nesta tese, tivemos como objetivo geral elaborar e analisar os efeitos de um programa inicial para produção de histórias baseado nos princípios do DUA, direcionado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em produções dessa natureza.

Os dados obtidos possibilitaram constatar que esse objetivo foi atingido, pois o programa maximizou a participação, o envolvimento e o engajamento de todas as crianças participantes da pesquisa, em produções de histórias, a partir do uso dos diferentes materiais que o integraram. Além disso, a flexibilidade incorporada ao programa foi fundamental, especialmente para a participação de crianças que outrora

não haviam realizado as atividades propostas por seus professores. Nesse sentido, reiteramos a contribuição das observações anteriores para subsidiar a construção do programa proposto.

Também nessa direção, podemos inferir que os estudos empreendidos forneceram indicadores de uma formação docente insuficiente, no que tange, principalmente, ao DUA, e de bases que poderiam fortalecer uma educação escolar inclusiva. Entendemos que isso certamente impactou na atuação desses professores, diante do desafio de ensinar turmas cada vez mais heterogêneas. Havemos de convir que estas são temáticas bastante complexas e amplas e que não fazem parte do currículo da formação de professores, independentemente do tipo de licenciatura cursada e, exatamente por se tratar de um conteúdo muito específico, entraria numa disputa nesse currículo, como tantas outras.

O DUA, inclusive, desde a sua concepção, tem sido constantemente aprimorado e não se constitui como uma abordagem de fácil compreensão. Em acréscimo, é uma temática recente e que, aos poucos, tem recebido atenção no campo científico nacional e internacional.

Não se trata aqui de exigir que essas formações já contemplassem essa abordagem, porém, cremos que, se os professores não têm acesso a essa formação, ousamos afirmar que, muitas vezes, sozinhos, eles não sabem como e nem por onde começar a “procurar por informações”; assim, é possível que os direitos de muitas crianças à educação plena e de qualidade sejam negligenciados. Não estamos, com essa afirmação, eximindo os professores de suas responsabilidades quanto à sua própria formação profissional e ao seu compromisso a propósito da educação inclusiva. Entretanto, a carência por formação implica o docente em um sentimento de falta de competências pedagógicas suficientes para atender um público tão diverso, queixa recorrente nas pesquisas do campo da Educação Especial.

Mesmo em número ainda pouco expressivo, têm sido efetivados trabalhos com foco em formações docentes envolvendo o DUA. Nesta tese, foram identificadas algumas pesquisas nacionais e internacionais sobre a formação de professores com foco no DUA e na diversidade educacional, sob a perspectiva inclusiva. Porém, ainda há muito por fazer. Nesse sentido, uma das implicações principais deste estudo aponta para a necessidade de às futuras pesquisas, com vistas a aprofundar a temática.

São prementes, portanto, investimentos em políticas públicas de e para a formação docente, um maior comprometimento das universidades, desde a formação inicial e dos sistemas de ensino com a formação permanente dos professores, nessas áreas do conhecimento. Ademais, a formação permanente é urgente para prover os professores de saberes que possibilitem aprimorar sua prática pedagógica para, de fato, promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Esperamos que o programa inicial desenvolvido e as reflexões feitas nesta pesquisa de Doutorado possam, mesmo que indiretamente, cooperar para mudanças conceituais e para a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às limitações do estudo, destacamos que, embora as instruções utilizadas na aplicação das etapas iniciais do programa ainda não se encontrem sistematizadas para um uso definitivo, por outros profissionais, há possibilidades de aplicação do programa com populações diferenciadas e em diferentes contextos escolares, visto que os dados presentes nesta tese fornecem uma noção para esse uso.

Por fim, observamos a necessidade de outros estudos para o aprimoramento das instruções e a sistematização de estratégias de ensino voltadas à aplicação do programa. A publicação futura dessa sistematização deverá contribuir para o uso, tanto por professores quanto por outros profissionais que tenham interesse no programa. Esses aprimoramentos poderão contar, inclusive, com a seleção de outras histórias do PRONARRAR.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. C. G. O. **Desenho Universal e Tecnologia Assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10449>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BAKER, J. A. *et al.* The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 24, n. 7, p. 1876-1883, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.019>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2010.
- BARNETT, L. The playful child: measurement of disposition to play. **Play & Culture**, [S.l.], v. 4, p. 51-74, 1991. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232541667\\_The\\_playful\\_child\\_Measurement\\_of\\_a\\_disposition\\_to\\_play](https://www.researchgate.net/publication/232541667_The_playful_child_Measurement_of_a_disposition_to_play). Acesso em: 05 jan. 2024.
- BARTEAUX, S. Universal Design for Learning. **BU Journal of Graduate Studies in Education**, Brandon, v. 6, n. 2, p. 50-54, 2014. Disponível em: [ERIC - EJ1230738 - Universal Design for Learning, BU Journal of Graduate Studies in Education, 2014](https://eric.ed.gov/?id=EJ1230738). Acesso em: 15 fev. 2023.
- BASHAM, J. D. *et al.* An operationalized understanding of personalized learning. **Journal of Special Education Technology**, Thousand Oaks, v. 31, n. 3, p. 126-136, 2016. Disponível em: [JST660835 126..136 \(ed.gov\)](https://jst.ed.gov/article/126-136). Acesso em: 26 abr. 2023.
- BEZERRA, A. F. S. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.** 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bezerra\\_afs\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bezerra_afs_do_mar.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.
- BLANCO, M. B. *et al.* Implementação do Pronarrar no desenvolvimento da oralidade de crianças com necessidades educacionais especiais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., São Carlos, 2018. **Anais [...]**, São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRAND, S. T.; DALTON, E. M. Universal Design for Learning: cognitive theory into practice for facilitating comprehension in early literacy. **Forum on Public Policy Online**, Urbana, v. 2012, n. 1, p. 1-19, 2012. Disponível em: [EJ979433.pdf \(ed.gov\)](https://www.ed.gov/epo/2012/1/1-19). Acesso em: 26 abr. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, v.1, 2001.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 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. Brasília: DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004). Acesso em: 31 jun. 2022.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 jun. 2021.

CÁCERES, C.; CÁCERES, R. Lecciones pedagógicas a partir de experiencias inclusivas basadas en Diseño Universal para el Aprendizaje en Chile. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA*, 5., La Plata, **Proceedings** [...]. La Plata: Repositorio Institucional de la UNPL, 2015. p. 534-542. Disponível em: [Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf \(unlp.edu.ar\)](Documento_completo.pdf-PDFA.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

CANHOTA, C. Qual a importância do Estudo Piloto? *In: SILVA, E. E. (org.). Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARBONNEAU, K. J.; MARLEY, S. C. Instructional guidance and realism of manipulatives influence preschool children's mathematics learning. **Journal of Experimental Education**, [S.l.], v. 83, n. 4, p. 495-513, maio 2015. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.989306>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2014.989306>. Acesso em: 20 maio 2023.

CARMONA, C. E. Diseño Universal para el Aprendizaje y neuroeducación: una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. **Journal of Neuroeducation**, Barcelona, v. 3, n.1, p. 99-108, jul. 2022. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39714>. Acesso em: 20 maio 2023.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em: [UDL: The UDL Guidelines \(cast.org\)](https://www.cast.org/). Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. *In*: CUMMING, J. J.; WYATT-SMITH, C. M. (ed.). **Special issue of Linguistics and education: Analyzing the discourse demands of the curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 353-400, out. 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272681294\\_Interactional\\_Ethnography\\_An\\_Approach\\_to\\_Studying\\_the\\_Social\\_Construction\\_of\\_Literate\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/272681294_Interactional_Ethnography_An_Approach_to_Studying_the_Social_Construction_of_Literate_Practices). Acesso em: 14 jul. 2023.

CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 1-26, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27402>. Acesso em: 20 maio 2023.

COOPER-MARTIN, E.; WOLANIN, N. **Evaluation of the Universal Design for Learning Projects**. Maryland: Montgomery County Public Schools, 2014. Disponível em: [ED557728.pdf](https://www.montgomeryschoolsmd.org/~/media/ED557728.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

COSTA, D. S. **Diretrizes de qualidade para materiais educacionais no contexto da educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/143714>. Acesso em: 15 fev. 2023.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/355>. Acesso em: 20 maio 2023.

DALTON, E. M. Universal Design for Learning: UDL Basics. *In*: MCKENZIE, J. *et al.* **Disability Studies in Inclusive Education**. Cape Town: University of Cape Town, 2022. p. 1-12. Disponível em: [Universal Design for Learning: UDL basics \(uct.ac.za\)](https://www.uct.ac.za/~/media/UDL_basics.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

DALTON, E. M.; BRAND, S. T. The Assessment of young children through the lens of Universal Design for Learning (UDL). **Forum on Public Policy Online**, Urbana, v. 2012, n. 1, p. 1-19, 2012. Disponível em: [EJ979436.pdf \(ed.gov\)](https://www.ed.gov/~/media/EJ979436.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

DANNA, C. L. **O teste-piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação**. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 1.; ENCONTRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 7., 2012, Blumenau. **Anais eletrônicos [...]**. Blumenau: FURB, 2012. Disponível em:

<https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art16.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DELAWARE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. **Universal Design for Learning (UDL):** Reaching All, Teaching All. 2004. Disponível em: [ED485470.pdf](https://www.udlcenter.org/sites/default/files/2014-04/UDL-Guide-to-Practice.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para inclusão. **Revista do Centro de Educação:** Cadernos, [S.l.], n. 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566>. Acesso em: 24 nov. 2023.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESPADA CHAVARRIA, R. M.; GALLEGRO CONDOY, M. B.; GONZÁLEZ-MONTESINO, R. H. Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. **Alteridad Revista de Educación**, Quito, v. 14, n. 2, p. 207-218, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.05>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

FINNEGAN, L. A. *et al.* Supporting student knowledge using formative assessment and Universal Design for Learning expression. **The Journal Of Special Education Apprenticeship**, Upland, v. 8, n. 2, p. 1-14, set. 2019. Disponível em: [EJ1231809.pdf \(ed.gov\)](https://www.ed.gov/eoisa/104/journals/special/2019/ej1231809.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto:** leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORINI; M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p.183-198, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PdNFXtkjnKcsS3NBLpTctQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

FIORINI; M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 124-137, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/56939>. Acesso em: 13 out. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543074001059>. Acesso em: 13 out. 2023.

FREITAS, F. P. M.; BLANCO, M. B.; OLIVEIRA, J. P. Emprego de um programa de intervenção metatextual com o uso de recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa. *In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS*, V, 2019, Marília. **Anais [...]** Marília: DefSen, 2019. v. 1. p. 247-254.

GAUVREAU, A. N.; LOHMANN, M. J.; HOVEY, K. A. Using a Universal Design for Learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, Upland, v. 8, n. 1, p. 1-13, jul. 2019. Disponível em: [EJ1223992.pdf \(ed.gov\)](#). Acesso em: 26 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, R. J. de (org.). Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOLLOHER, A. N. **An adapted shared storybook reading program implemented in inclusive preschool classrooms**: An Investigation of its Use and Effectiveness. 2015. Dissertation (Doctor of Philosophy in Special Education) - University of California, Berkeley, 2015. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/2gr5p5nv>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GRANDE, M.; PONTRELLO, C. Teacher candidates implementing universal design for learning: enhancing picture books with QR Codes. **Journal on School Educational Technology**, Tamil Nadu, v. 12, n. 2, p. 11-23, set./nov. 2016. Disponível em: [Sep-Nov '16 JSCH \(ed.gov\)](#). Acesso em: 20 maio 2023.

GUADAGNINO, K. dos S. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202762>. Acesso em: 28 ago. 2021.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOVEY, K. A.; GAUVREAU, A. N.; LOHMANN, M. J. Providing Multiple Means of Action and Expression in the Early Childhood Classroom Through a Universal Design for Learning Framework. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, Upland, v. 11, n. 2, p. 1-17, jun. 2022. Disponível em: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol11/iss2/7/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

HOWARD, K. L. Universal Design for Learning: meeting the needs of all students. **Learning & Leading with Technology**, Eugene, v. 31, n. 5, p. 26-29, fev. 2004. Disponível em: [howard\\_315\\_jr \(ed.gov\)](#). Acesso em: 26 abr. 2023.

KATZ, J. The Three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 36, n. 1,

p. 153-194, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

KATZ, L. **O que Podemos Aprender com Reggio Emilia?** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

KEBE, E. **Pogledi učiteljev razrednega pouka o udejanjanju univerzalnega dizajna v povezavi z inkluzijo na razredni stopnji.** 2021. Magistrsko delo (Magistrsko delo iz Pedagoška) — Univerza na Primorskem, Koper, 2021. Disponível em: <https://repositorij.upr.si/lzpisGradiva.php?id=17751>. Acesso em: 20 maio 2023.

KELLY, O. *et al.* Universal Design for Learning: a framework for inclusion in outdoor learning. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, p. 1-15, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>. Acesso em: 22 mar 2022.

KNOPIK, T.; PAPUDA-DOLIŃSKA, B.; WIEJAK, K.; KRASOWICZ-KUPIS, G. Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. **Niepelnosprawność - Dyskursy Pedagogiki Specjalnej**, [S.l.], n. 42, p. 53–69, 2021. Disponível em: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosc/article/view/6357>. Acesso em: 20 maio 2023.

LAKKALA, S.; KYRÖ-ÄMMÄLÄ, O. Teaching for diversity with UDL: analysing teacher competence. In: GALKIENĖ, A.; MONKEVIČIENĖ, O. (ed.). **Improving inclusive education through Universal Design for Learning.** [S.l.]: Springer, 2021. p. 241-277. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_10). Acesso em: 20 maio 2023.

LANG, L. A; BELL, S. M. Preparing Preservice Teachers for Inclusive Classrooms: A State-Wide Survey of Teacher Education Faculty. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, Chandler Heights, p. 44-57, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Universal+Design+for+Learning%22&ft=on&pg=8&id=EJ1164543>. Acesso em: 20 maio 2023.

LINDEN, S. Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 182 p. Título original: Lire l'album.

LLINÁS ROMERO, M.; MARINO CASTRO, Y. **Mediación Didáctica del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para el Fortalecimiento del Aprendizaje Autónomo.** 2022. Tesis de grado (Maestría en Educación) - Universidad de la Costa, Barranquilla, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9670>. Acesso em: 20 maio 2023.

LOHMANN, M. J.; HOVEY, K. A.; GAUVREAU, A. N. Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, Upland, v. 7, n. 2, p. 1-17, jun. 2018. Disponível em: [EJ1185417.pdf \(ed.gov\)](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185417.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

LOPES, V. R. F. **Educação Financeira e alunos com baixa visão**: audiolivro enquanto proposta de recurso didático adaptado. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-turma2/12653-valeria-rosa-farto-lobes/file>. Acesso em: 26 out. 2023.

LOPES, V. R. F.; GIROTTO, C. G. G. S.; GUADAGNINO, K. S. A literatura infantil, o ensino de estratégias de leitura e a perspectiva inclusiva na Educação Infantil. *In*: OLIVEIRA, J. P.; MATA, S. P.; BLANCO, M. B. (org.). **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar**. São Carlos: De Castro, 2021.

LOPES, V. R. F.; OLIVEIRA, J. P. de. Estratégias e recursos utilizados por professores em práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. **Revista FormAção**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2024 (no prelo).

LOPES, V. R. F.; OLIVEIRA, J. P.; SANTOS, N. T. R. dos. Estratégias e recursos pedagógicos para produção de histórias infantis de crianças brasileiras em contexto escolar. *In*: PERALBO, M. R. *et al.* CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, XVII. Universidad de A Coruña, 2023. **Actas** [...], A Coruña, 2023. p. 1536-1550.

LUCCAS, M. B. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil**: análise de dissertações e teses brasileiras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144492>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. *In*: MACKEY, A.; GASS, S. **Second Language Research: methodology and design**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p.43-99.

MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: sua pertinência na escola atual. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (org.) **Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva**. Marília: ABPEE, 2018. p. 35-51.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p.111-132.

MANZINI, E. J. Interfaces entre educação especial e comunicação alternativa: Enfocando as estratégias de ensino. *In*: CAPOVILA, F. C. **Transtornos de aprendizagens**. São Paulo: Mennon, 2011. p.181-186.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação, e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf). Acesso em: 27 jul. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, V. F. *et al.* Accessibility recommendations for open educational resources for people with learning disabilities. **Trends and Innovations in Information Systems and Technologies**, [S.l.], v. 3, n. 1161, p. 387-396, 2020.

MARYLAND STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. **A route for every learner: Universal Design for Learning (UDL) as a framework for supporting learning and improving achievement for all learners in maryland, prekindergarten through higher education**. Baltimore, 2011. Disponível em: [DRAFT March 17, 2011 \(ed.gov\)](#). Acesso em: 26 abr. 2023.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 331-350, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4821>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. *In*: ENCONTRO DO CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS – CESLIBRAS – E V ENCONTRO - SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – SAPE, I., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2016, p.1-6.

MCKINNEY, E. Curriculum and adaptation for children who are D/deaf or hard of hearing. *In*: MCKENZIE, J. *et al.* **Disability Studies in Inclusive Education**. Cape Town: University of Cape Town, 2022, p. 110-123. Disponível em: [Curriculum and adaptation for children who are D/deaf or hard of hearing \(uct.ac.za\)](#). Acesso em: 20 maio 2023.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. de P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L. R. d'O de P. (ed.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2014. p. 105-126.

MENDOZA, B. de A. P. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): formação de professores para elaboração de planos de aula**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16425>. Acesso em: 20 maio 2023.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login.jsessionid=AB3518581582530F488908F6036E10D3>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOFFAT, T. K. The beauty of Universal Design for Learning (UDL) and why everyone in early childhood education and intervention should be using it. **Kairaranga**, Universidade Massey, v. 23, n.1, p. 66-73, 2022. Disponível em: [EJ1349098.pdf \(ed.gov\)](http://ejournal.massey.ac.nz/issue/view/issueId/1349098). Acesso em: 26 abr. 2023.

MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. **Journal of Reading Behavior**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ393483>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. R. P.; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: complementares ou excludentes? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3034-3048, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, E. K. S. S. **Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204303>. Acesso em: 21 ago. 2021.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; FREITAS, F. P. M. O uso do PRONARRAR e adaptação com a Comunicação Suplementar e Alternativa em sujeitos com o Transtorno do Espectro Autista. *In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, XIV; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, II., 2018, Marília. Anais eletrônicos* [...] Marília: Unesp, 2018. Disponível em: <http://ftp.ocs-jee.marilia.unesp.br/anais-jornada2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Construção de histórias no contexto de uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa e estratégias metatextuais com autistas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, VII – ISAAC Brasil., 2017, Natal. Anais* [...] Marília, ABPEE, 2017. v. 7. p. 245-254.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Histórias escritas produzidas por uma criança autista com o uso de estratégias metatextuais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 2018, São Carlos. Anais* [...] São Carlos, 2018. v. 1. p. 1-18.

OLIVEIRA, E. K. S.; OLIVEIRA, J. P. Protocolo para análise de comportamentos de engajamento em atividades do PRONARRAR. *In: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A.; D; C. MARTINS, A. P. A Linguagem e o Brincar em Condições Neurodiversas*, Marília, Editora Unesp, 2022. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/388](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/388). Acesso em 08 mai. 2022.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades de produção de histórias. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-35, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/83702/63272>. Acesso em: 01 mar. 2024.

OLIVEIRA, F. C. de; SOUSA, M. M. F. de. A narrativa em produções textuais de alunos de 6º ano. **Revista (Con)textos Linguísticos**, Vitória, v.6, n.7, p. 122-143, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4622>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. P. **Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102210>. Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. P. Gênero textual narrativo e produções escritas de escolares: contribuições para a apropriação da linguagem. **Entremeios**, v. 9, p. 1-11, 2014.

OLIVEIRA, J. P. **Novo PRONARRAR**: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Curitiba: CRV; 2019.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial**: Formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. **PRONARRAR – Programa de Intervenção Metatextual**: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba: CRV, 2012. 70 p.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, M. S. Instrumentos que dão suporte à caracterização da comunicação de crianças com atraso ou alteração de linguagem. *In*: BLASKO, C. E.; UJIE, N. T. (org.). **Psicopedagogia, Formação e Atuação do Psicopedagogo**: possibilidade de metamorfosear o aprender. 1. ed. Santa Maria: Arco, 2021, v. 1, p. 56-71. Disponível em: <https://www.arcoeditores.com/livros-1>. Acesso em: 08 maio 2022.

OLIVEIRA, J. P.; VIANA, F. L. P.; ZABOROSKI, A. P. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 32, p. 434-444, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/44677>. Acesso em: 19 ago. 2023.

OLIVEIRA, J. P. *et al.* **Revisão e adaptação das histórias do PRONARRAR**. (Texto não publicado). Elaboração de material didático do Laboratório de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (LADI). Marília, 2016.

OLIVEIRA, J. P. *et al.* Contribuições de ações interprofissionais em contextos educacionais com perspectiva inclusiva. **Movimenta**, Goiânia, v. 11, p. 357-367, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/movimenta/article/view/8051>. Acesso em: 19

ago. 2023.

ORKWIS, R. **Universally Designed Instruction**. [S.l.]: ERIC/OSEP Digest. 2003. Disponível em: [ED475386.pdf](#). Acesso em: 26 abr. 2023.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10714>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/rTXQQvSG5QDyfn5GpBzwvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

PIRES, S. S. **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69322>. Acesso em: 15 fev. 2023.

POZZER, M. M.; ALENCAR, G. A. R. Paralisia Cerebral e Comunicação Alternativa: definindo conceitos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2007, Londrina. **Anais** [...] Londrina, 2007.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000232800>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, R. C. Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-25, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-11>. Acesso em: 20 maio 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUBLIC LAW 100-407. **Technology-related assistance for individuals with disabilities Act of 1988**. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-102/pdf/STATUTE-102-Pg1044.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

PUBLIC LAW 108-364. **Assistive Technology Act of 2004**. Amendment to the assistive technology act of 1998. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ364/html/PLAW-108publ364.htm>. Acesso em: 18 maio 2023.

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência**: percepção de professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3c87b464-ad29-4510-b63c-68ef2b2ff37b/content>. Acesso em: 25 out. 2023.

RIBEIRO, G. R. P. S. **Possibilidades e limitações do uso do Desenho Universal para a Aprendizagem em uma unidade didática**. 2019. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/26478>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: v. 33, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37968/pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da Tecnologia Assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102193/rocha\\_andc\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102193/rocha_andc_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 jun. 2020.

ROCHA, R. A. de M. **A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7JMFP>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SALCINES ARAMBURU, C. **El Diseño Universal para el Aprendizaje**: análisis de una propuesta educativa de Educación Infantil según el Principio III. 2020. Tesis de grado (Maestro en Educación Infantil) - [Universidad de Cantabria](http://hdl.handle.net/10902/19695), Cantabria, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10902/19695>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul/set. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabiano/Downloads/44677-Texto%20do%20Artigo-147809-1-10-20200903.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, v. 6, 2010. Disponível em:

[https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218?locale=pt_BR). Acesso em: 01 dez. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 ago. 2021.

SERRANO, P. **A integração sensorial** – no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Lisboa: Papa-Letras, 2016.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n.1, p. 225-245, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7584>. Acesso em: 13

ago. 2021.

SILVA, N. M. V. da; SANTOS, C. V. M. S.; RHODES, C. A. A. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 513-528, dez. 2014. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n3/v20n3a07.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SORIANO, K. R. da. **Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/soriano\\_kr\\_me.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/soriano_kr_me.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

SORIANO, K. R. da *et al.* Elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases brasileiras na área da Educação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 16., 2021, Braga. **Anais** [...] Braga: Universidade do Minho, 2021. Disponível em:

<https://congreso-xvigp.asocip.com/index.php/pt/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SOUZA, I. M. S. S. **Desenho Universal para a Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4806>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SOUZA, V. G. L. de; QUEIROZ, L. R.; FLORES, E. P. Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 87-99, 2017. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v17n1/v17n1a10.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SPENCER, S. A. *Universal Design for Learning: assistance for teachers in today's*

inclusive classrooms. **Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning**, Baton Rouge, v. 1, n.1, p.10-22, 2011. Disponível em: [EJ1055639.pdf \(ed.gov\)](https://www.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055639.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

STRINGFIELD, S. G.; LUSCRE, D.; GAST, D. L. Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high functioning autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, [S.l.], v. 26, n. 4, p. 218-229, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088357611423543>. Acesso em: 02 fev. 2024.

TOMLINSON, C. A. **Differentiation of Instruction in the Elementary Grades**. [S.l.]: ERIC Digest. 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED443572>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade** - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora, 2008.

TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom**: responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

TOMLINSON, C. A. **How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms**. 3. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

TORRES, J. P.; COSTA, C. S. L. da; LOURENÇO, G. F. Substituição sensorial visuo-tátil e visuo-auditiva em pessoas com deficiência visual: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 605-618, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NDWjGVqkpJsVJKRGs6GxM6R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VAN KRAAYENOORD, C.; PARIS, S. Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners. **Early Childhood Research Quarterly**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 41-61, 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200696900289?via%3Dihub>. Acesso em: 02 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. USA: Harvard University Press, 1978.

WEISHEIMER, I. C. **A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4488>. Acesso em: 26 jul. 2021.

WERNER, J. **Saúde & educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Grypus, 2000.

WU, X. Universal Design for Learning: a collaborative framework for designing inclusive curriculum. **I.e.: inquiry in education**, Chicago, v. 1, n. 2, p. 1-14, dez. 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171793.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ZABOROSKI, A. P. **O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste/PR (UNICENTRO), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Guarapuava, 2014.

ZACCARON, R.; D'ELY, R. C. S. F.; XHAFAJ, D. C. P. Estudo-Piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. **Revista do GELNE**, Natal, v. 20, n. 1, p. 30-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/13201>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 20 maio 2023.

### APÊNDICE A – Informações metodológicas: Estudo 1, Estudo 2 e Estudo 3

<b>Aspecto Metodológico</b>	<b>Estudo 1</b>	<b>Estudo 2</b>	<b>Estudo 3</b>
Tipo de estudo	Estudo bibliográfico – Revisão Narrativa; natureza descritiva-discursiva; abordagem qualitativa.	Natureza exploratória e descritiva; abordagem qualitativa.	Natureza exploratória e descritiva; abordagem qualitativa.
Ambiente da pesquisa	Biblioteca e bases de dados virtuais: BDTD, Eric e Base.	Salas comuns do ensino regular: 6 turmas da Educação Infantil e 8 turmas do Ensino Fundamental, distribuídas em 4 escolas municipais.	Salas comuns do ensino regular: 2 turmas da Educação Infantil e 2 turmas do Ensino Fundamental, distribuídas em 3 escolas municipais.
Participantes da pesquisa	-	14 professores e 172 crianças.	64 crianças.
Participantes apresentados nos resultados	-	3 professores e 58 crianças de 3 turmas (1 da Educação Infantil e 2 do Ensino Fundamental) de 3 escolas distintas.	52 crianças das mesmas 3 turmas apresentadas nos resultados do Estudo 2: 1 turma da Educação Infantil e 2 do Ensino Fundamental, de 3 escolas distintas.
Instrumentos de pesquisa	Protocolo de busca.	Protocolo de observação.	materiais que compõem o programa construído e roteiro para aplicação do programa.
Produção de dados	Filtros para seleção dos trabalhos.	Observação das práticas pedagógicas.	Estudo-Piloto e aplicação do programa.
Registro de dados	-	Protocolo impresso e diário de campo.	Filmagens e diário de campo.

Análise de dados.	Análise de conteúdo (Bardin, 2010).	Análise de conteúdo (Bardin, 2010).	Análise de conteúdo (Bardin, 2010).
Apêndices e Anexo.	-	Apêndice G	Apêndice H Apêndice I Apêndice J  Anexo A

## **APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças leitoras<sup>14</sup>**

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA: **“EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS”**.

EU SOU A PESSOA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA. MEU NOME É VALÉRIA ROSA FARTO LOPES E VOU CRIAR UM PROGRAMA COM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS. VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO ME AJUDAR A TESTAR ESSE PROGRAMA. SUA AJUDA SERÁ MUITO IMPORTANTE.

SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS CONCORDARAM COM SUA PARTICIPAÇÃO, MAS VOCÊ É LIVRE PARA ACEITAR OU NÃO ESSE CONVITE: SE NÃO QUISER, NÃO TEM PROBLEMA ALGUM.

O PROGRAMA ESTARÁ ORGANIZADO EM QUATRO TIPOS DE ATIVIDADES DIFERENTES. EU ACREDITO QUE ELE PODERÁ POSSIBILITAR UMA MELHOR PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES CRIANÇAS EM PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS.

SE VOCÊ E SEUS COLEGAS ACEITAREM O CONVITE:

- PRIMEIRO, EU VOU VISITAR SUA TURMA POR ALGUNS DIAS PARA VER ALGUMAS ATIVIDADES QUE VOCÊS COSTUMAM FAZER COM SEU (SUA) PROFESSOR(A)

- DEPOIS, VOU CRIAR O PROGRAMA;

- QUANDO ELE ESTIVER PRONTO, VOCÊ E SEUS COLEGAS FARÃO OS TESTES E EU PENSAREI SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: DESCOBRINDO, POR EXEMPLO, O QUE FICOU BOM NO PROGRAMA DESENVOLVIDO E O QUE É PRECISO MELHORAR.

NOS DIAS EM QUE EU ESTIVER COM SUA TURMA, PRECISAREI FILMAR AS ATIVIDADES, MAS, ANTES DE COMEÇAR, PEDIREI PERMISSÃO E SÓ INICIAREI AS FILMAGENS QUANDO TODOS CONCORDAREM E ESTIVEREM BEM COM ISSO.

A PESQUISA É CONSIDERADA SEGURA, MAS PODE ACONTECER QUE VOCÊ SE SINTA DESCONFORTÁVEL COM A MINHA PRESENÇA OU COM AS FILMAGENS: TALVEZ FIQUE COM VERGONHA OU INSEGURO(A) PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA, POR EXEMPLO.

POR ISSO FICA COMBINADO QUE EU FICAREI ATENTA E SE PERCEBER QUALQUER SINAL DE DESCONFORTO, QUE NÃO QUER ESTAR PERTO DE MIM OU FAZER ALGUMA ATIVIDADE, ISSO SERÁ RESPEITADO. ENTÃO, PODEREI SAIR DA SALA, PARAR AS FILMAGENS OU VOCÊ PODERÁ DEIXAR DE FAZER A ATIVIDADE SEM PROBLEMA NENHUM: NINGUÉM VAI FICAR BRAVO, CHATEADO OU TRISTE COM VOCÊ.

A PESQUISA TEM BENEFÍCIOS: VOCÊS PODERÃO PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA DA FORMA COMO FOR MELHOR PARA CADA UM: FALANDO, ESCRIVENDO E/OU USANDO IMAGENS E BRINQUEDOS QUE

---

<sup>14</sup> HÁ VERSÕES ADAPTADAS DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, COM USO DE IMAGENS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA, CASO SEJA NECESSÁRIO, POR EXEMPLO, PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO, INICIANTE NA LEITURA OU COM DIFICULDADE DE COMPREENSÃO DE LEITURA.

FARÃO PARTE DO PROGRAMA QUE A PESQUISADORA IRÁ CRIAR.

FICA COMBINADO QUE NENHUM DESCONHECIDO SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA, NEM OS SEUS DADOS. OS RESULTADOS DA PESQUISA, SERÃO PUBLICADOS EM REVISTAS CIENTÍFICAS, MAS SEM REVELAR SEU NOME.

### AUTORIZAÇÃO

EU, \_\_\_\_\_ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA **“EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS”**. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE DEPOIS POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA/CHATEADO COMIGO. A PESQUISADORA TIROU MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM OS MEUS PAIS/RESPONSÁVEIS LEGAIS. EU LI ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO COM A PESQUISADORA E COM MEUS PAIS/RESPONSÁVEIS LEGAIS E RECEBI UMA CÓPIA DELE.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO(A) MENOR

RG (SE JÁ TIVER): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
VALÉRIA ROSA FARTO LOPES

(RESPONSÁVEL PELA PESQUISA)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

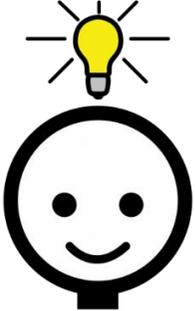
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

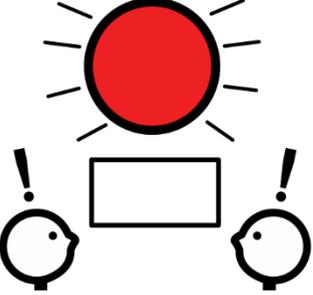
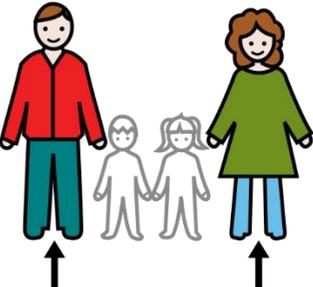
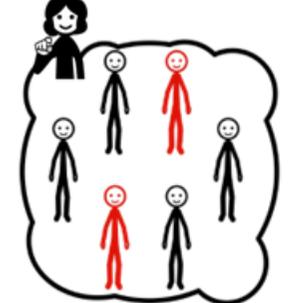
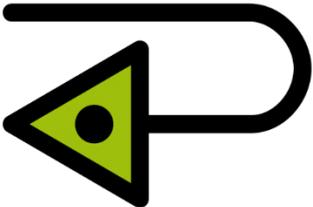
CAMPUS DE MARÍLIA/SP.

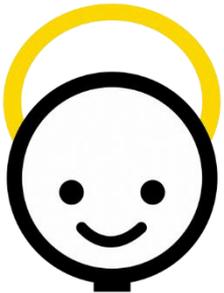
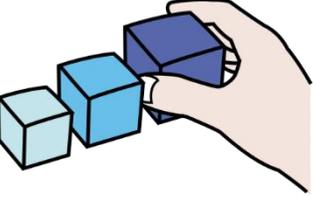
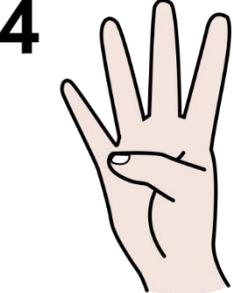
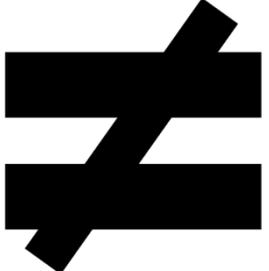
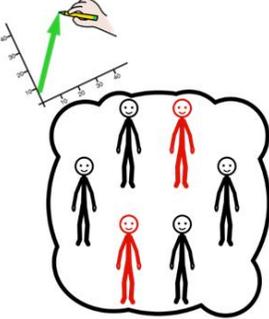
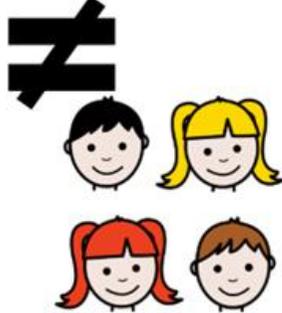
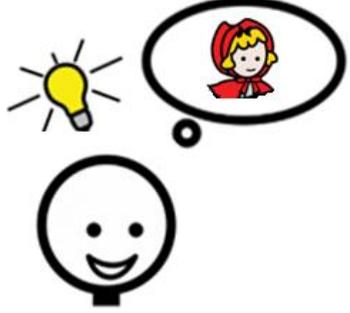
TELEFONE DE CONTATO: (18) 99736-9572

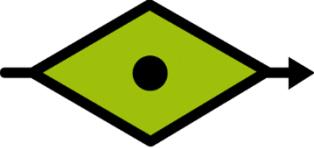
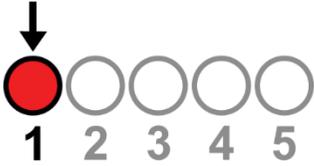
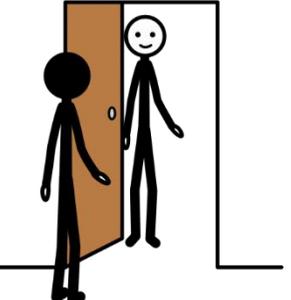
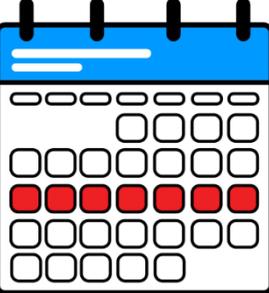
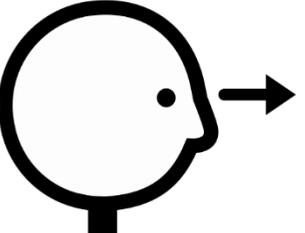
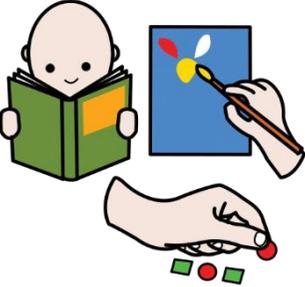
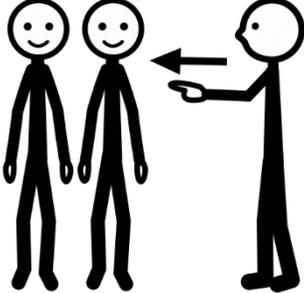
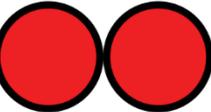
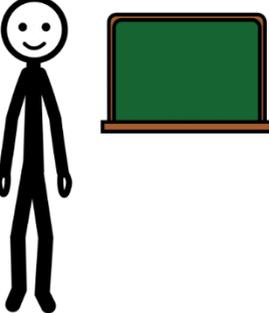
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças – versão adaptada em CSA

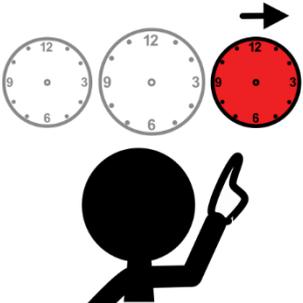
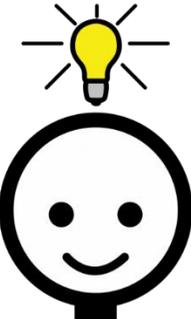
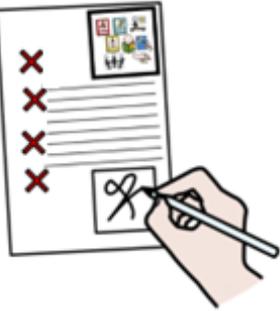
	
<p>VOCÊ</p>	<p>CONVIDADO PARA MINHA PESQUISA</p>

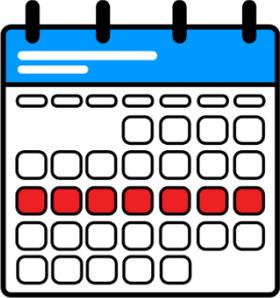
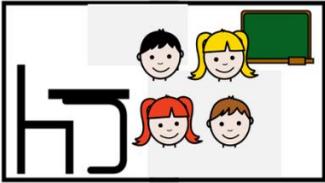
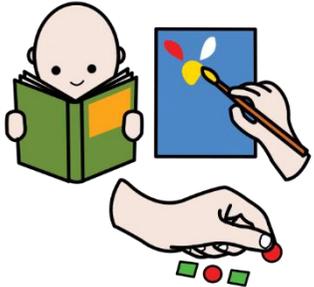
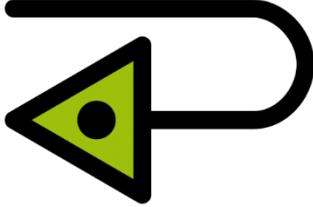
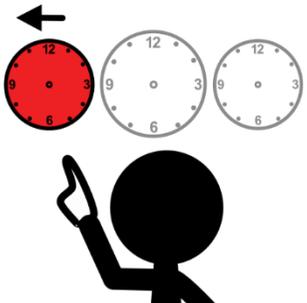
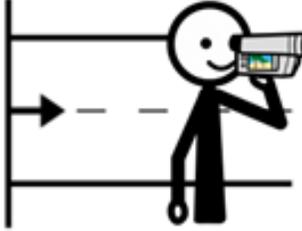
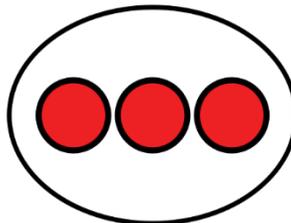
			
<p>EU</p>	<p>PESQUISADORA VALÉRIA</p>	<p>CRIAR</p>	<p>PROGRAMA COM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS</p>

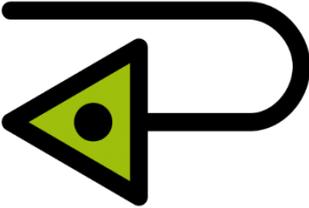
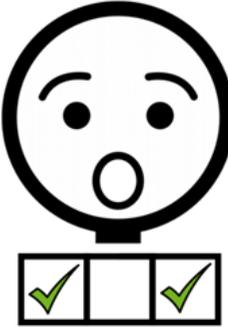
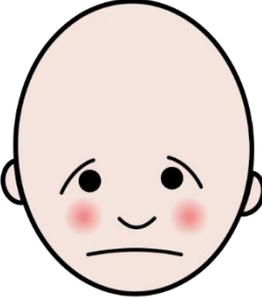
				
<p>VOCÊ</p>	<p>COLEGAS</p>	<p>AJUDAR</p>	<p>A TESTAR</p>	
				
<p>SUA</p>	<p>AJUDA</p>	<p>IMPORTANTE</p>		
				
<p>PAIS/RESPONSÁVEIS</p>	<p>CONCORDARAM</p>	<p>SUA PARTICIPAÇÃO</p>	<p>MAS</p>	

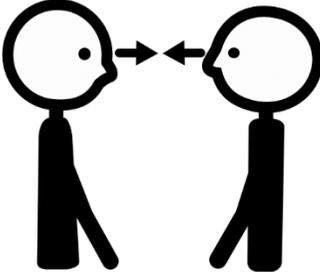
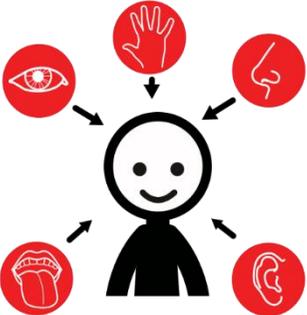
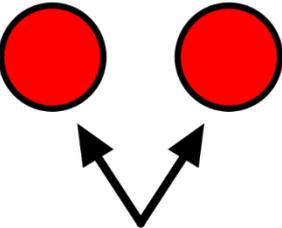
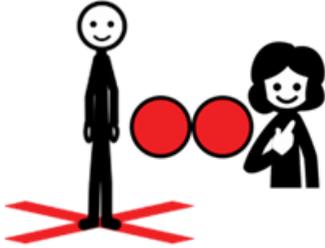
				
VOCÊ	LIVRE	PARA CONCORDAR	PARA RECUSAR	SEM PROBLEMAS
				
PROGRAMA	ORGANIZADO	QUATRO	ATIVIDADES	DIFERENTES
				
EU ACREDITO	PROGRAMA	MELHOR PARTICIPAÇÃO	DIFERENTES CRIANÇAS	PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS

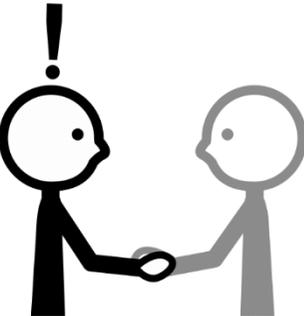
				
SE	VOCÊ	COLEGAS	ACEITAREM	CONVITE
				
PRIMEIRO	EU	VISITAR	TURMA	ALGUNS DIAS
				
VER	ATIVIDADES	VOCÊS	JUNTO A	PROFESSOR(A)

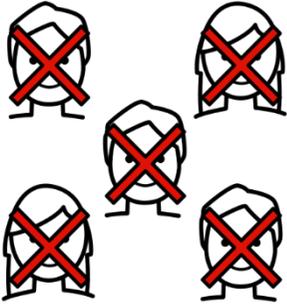
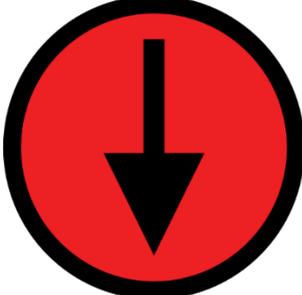
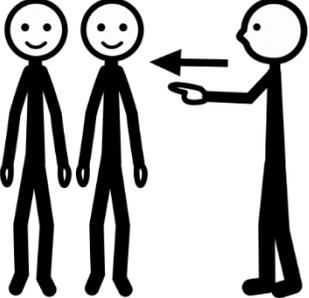
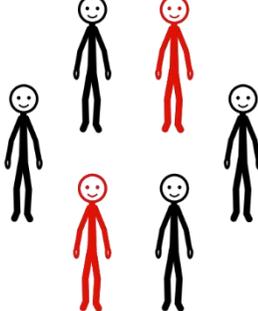
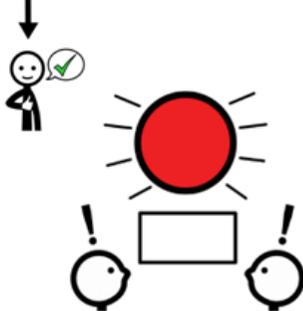
			
DEPOIS	EU	CRIAR	O PROGRAMA
			
PROGRAMA PRONTO	VOCÊ	COLEGAS	TESTES
			
EU	PENSAR SOBRE RESULTADOS	O QUE FICOU BOM NO PROGRAMA	E O QUE PRECISA MELHORAR

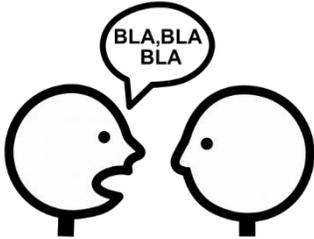
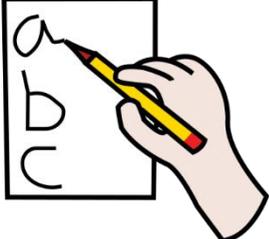
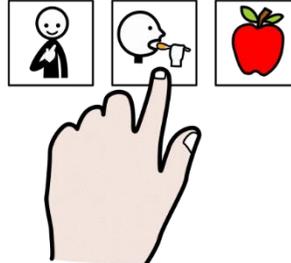
				
DIAS	EU	TURMA	FILMAR	ATIVIDADES
				
MAS	ANTES	PEDIR PERMISSÃO		
				
COMEÇAR A FILMAR	QUANDO	TODOS	CONCORDAREM	ESTIVEREM BEM

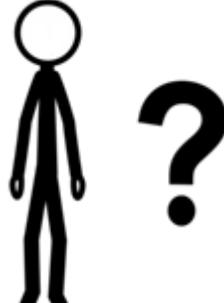
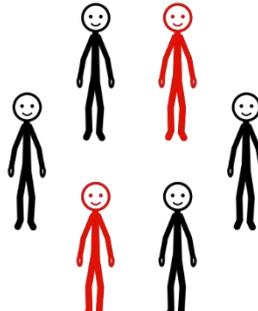
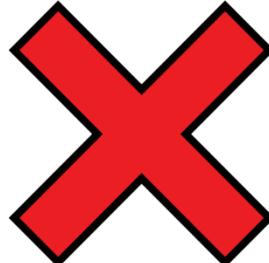
				
PESQUISA	SEGURA	MAS	PODE ACONTECER	
				
VOCÊ	SENTIR-SE MAL	MINHA PRESENÇA NA SALA	FILMAGENS	
				
ÀS VEZES	VOCÊ	VERGONHA	INSEGURO	ATIVIDADES DO PROGRAMA

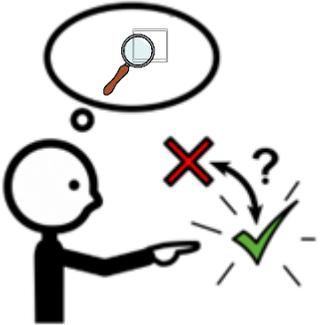
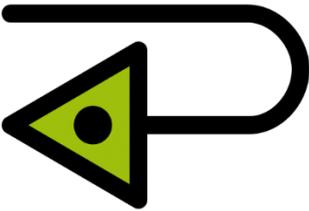
				
<p>COMBINADO</p>	<p>EU</p>	<p>FICAREI ATENTA</p>	<p>PERCEBER</p>	
				
<p>QUALQUER</p>	<p>SINAL DE DESCONFORTO</p>	<p>VOCÊ</p>	<p>NÃO QUER</p>	<p>ESTAR PERTO DE MIM</p>

			
NÃO QUER	ATIVIDADES DO PROGRAMA	EU	RESPEITAR
			
EU	SAIR	PARAR	FILMAGENS
			
VOCÊ	DEIXAR DE FAZER	ATIVIDADES DO PROGRAMA	SEM PROBLEMAS

			
NINGUÉM	BRAVO	CHATEADO	TRISTE
			
PESQUISA	TEM	BENEFÍCIOS	
			
VOCÊS	PARTICIPAR	ATIVIDADES DO PROGRAMA	MELHOR PARA CADA UM

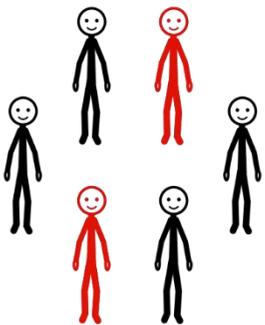
			
FALANDO	ESCREVENDO	IMAGENS	BRINQUEDOS

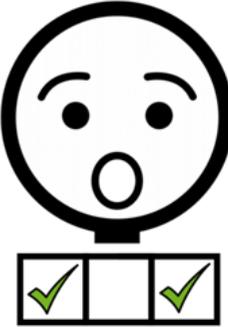
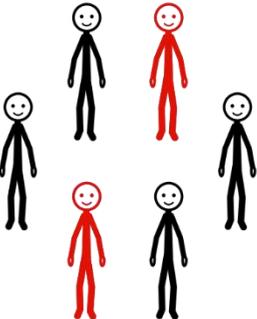
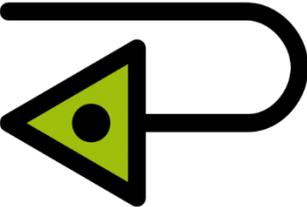
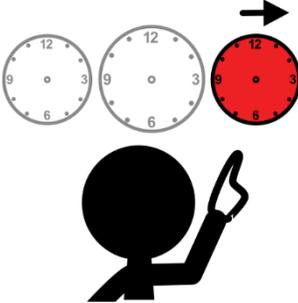
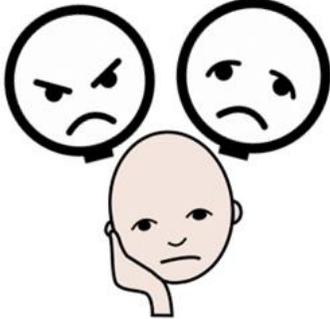
				
COMBINADO	NENHUM	DESCONHECIDO	SABER	VOCÊ
				
PARTICIPANDO	PESQUISA	NÃO	SABER	SEUS DADOS

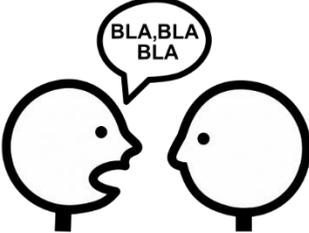
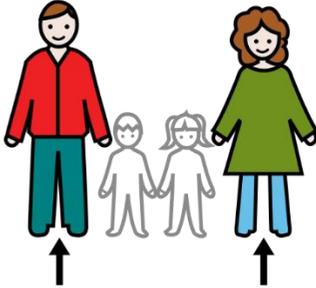
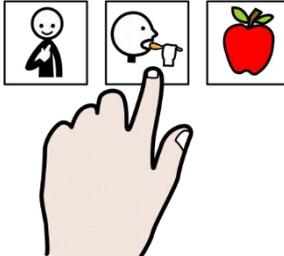
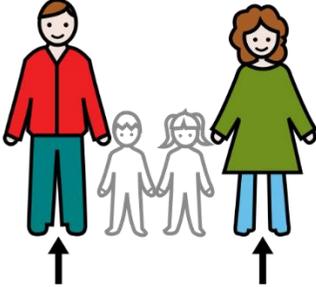
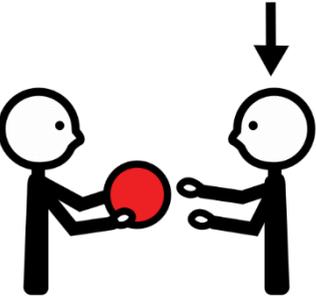
				
RESULTADOS DA PESQUISA	PUBLICADOS	MAS	NÃO	SEU NOME

**AUTORIZAÇÃO**

EU, \_\_\_\_\_

				
EU	ACEITO	PARTICIPAR	PESQUISA	

				
ENTENDI	COISAS BOAS	COISAS RUINS	PODEM ACONTECER	
				
EU	POSSO DIZER "SIM"	PARTICIPAR	MAS	DEPOIS
				
EU	POSSO DIZER NÃO	DESISTIR DE PARTICIPAR	NINGUÉM	BRAVO, CHATEADO OU TRISTE

				
<p>PESQUISADORA</p>	<p>TIROU MINHAS DÚVIDAS</p>	<p>FALOU</p>	<p>PAIS/RESPONSÁVEIS</p>	
				
<p>EU</p>	<p>LI</p>	<p>ESTE TERMO</p>	<p>PESQUISADORA</p>	<p>PAIS/RESPONSÁVEIS</p>
				
<p>RECEBI</p>	<p>UMA CÓPIA DELE</p>			

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_.



MANIFESTAÇÃO DO ASSENTIMENTO DO(A) MENOR

RG (SE JÁ TIVER): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
VALÉRIA ROSA FARTO LOPES

(RESPONSÁVEL PELA PESQUISA)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

CAMPUS DE MARÍLIA/SP.

TELEFONE DE CONTATO: (18) 99736-9572

## APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças iniciantes na leitura



VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA: "EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS".



EU SOU A PESSOA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA. MEU NOME É VALÉRIA ROSA FARTO LOPES E VOU CRIAR UM PROGRAMA COM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS.



VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO ME AJUDAR A TESTAR ESSE PROGRAMA. SUA AJUDA SERÁ MUITO IMPORTANTE.

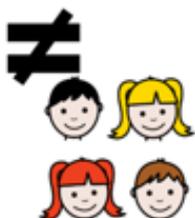


SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS CONCORDARAM COM SUA PARTICIPAÇÃO, MAS VOCÊ É LIVRE PARA ACEITAR OU NÃO ESSE CONVITE: SE NÃO QUISER, NÃO TEM PROBLEMA ALGUM.

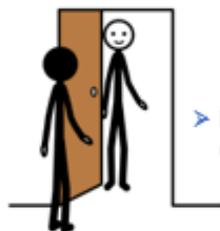
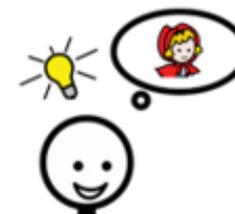




O PROGRAMA ESTARÁ ORGANIZADO EM QUATRO TIPOS DE ATIVIDADES DIFERENTES.

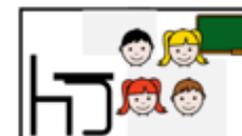


EU ACREDITO QUE ELE PODERÁ POSSIBILITAR UMA MELHOR PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES CRIANÇAS EM PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS.



SE VOCÊ E SEUS COLEGAS ACEITAREM O CONVITE:

> PRIMEIRO, EU VOU VISITAR SUA TURMA POR ALGUNS DIAS PARA VER ALGUMAS ATIVIDADES QUE VOCÊS COSTUMAM FAZER COM SEU (SUA) PROFESSOR(A);



> DEPOIS, VOU CRIAR O PROGRAMA;





➤ QUANDO ELE ESTIVER PRONTO, VOCÊ E SEUS COLEGAS FARÃO OS TESTES.;



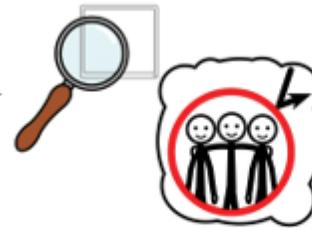
➤ EU PENSAREI SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: DESCOBRINDO, POR EXEMPLO, O QUE FICOU BOM NO PROGRAMA DESENVOLVIDO E O QUE É PRECISO MELHORAR.



NOS DIAS EM QUE EU ESTIVER COM SUA TURMA, PRECISAREI FILMAR AS ATIVIDADES, MAS, ANTES DE COMEÇAR, PEDIREI PERMISSÃO E SÓ INICIAREI AS FILMAGENS QUANDO TODOS CONCORDAREM E ESTIVEREM BEM COM ISSO.



A PESQUISA É CONSIDERADA SEGURA.



MAS PODE ACONTECER QUE VOCÊ SE SINTA DESCONFORTÁVEL COM A MINHA PRESENÇA OU COM AS FILMAGENS: TALVEZ FIQUE COM VERGONHA OU INSEGURO(A) PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA, POR EXEMPLO.



POR ISSO FICA COMBINADO QUE EU FICAREI ATENTA E SE PERCEBER QUALQUER SINAL DE DESCONFORTO, QUE NÃO QUER ESTAR PERTO DE MIM OU FAZER ALGUMA ATIVIDADE, ISSO SERÁ RESPEITADO.



ENTÃO, PODEREI SAIR DA SALA, PARAR AS FILMAGENS OU VOCÊ PODERÁ DEIXAR DE FAZER A ATIVIDADE SEM PROBLEMA NENHUM: NINGUÉM VAI FICAR BRAVO, CHATEADO OU TRISTE COM VOCÊ.



A PESQUISA TEM BENEFÍCIOS:



VOCÊS PODERÃO PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA DA FORMA COMO FOR MELHOR PARA CADA UM:

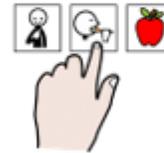


FALANDO,



ESCREVENDO

E/OU



USANDO IMAGENS E



BRINQUEDOS

QUE FARÃO PARTE DO PROGRAMA QUE A PESQUISADORA IRÁ CRIAR.

FICA COMBINADO QUE NENHUM DESCONHECIDO SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA, NEM OS SEUS DADOS.



OS RESULTADOS DA PESQUISA, SERÃO PUBLICADOS EM REVISTAS CIENTÍFICAS, MAS SEM REVELAR SEU NOME .



## AUTORIZAÇÃO



EU, \_\_\_\_\_ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA "EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS".

ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER.



ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE DEPOIS POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA/CHATEADO COMIGO.

A PESQUISADORA TIROU MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM OS MEUS PAIS/RESPONSÁVEIS LEGAIS.



EU LI ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO COM A PESQUISADORA E COM MEUS PAIS/RESPONSÁVEIS LEGAIS E RECEBI UMA CÓPIA DELE.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS PROGRAMA - ATÉ 7 ANOS



VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA: "EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS".



EU SOU A PESSOA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: VALÉRIA R.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_.

ASSINATURA DO(A) MENOR

RG (SE JÁ TIVER): \_\_\_\_\_

VALÉRIA ROSA FARTO LOPES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP/MARÍLIA-SP)  
TELEFONE DE CONTATO: (18) 99736-9572

## **APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante - Professor**

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS” e gostaríamos de convidá-lo(a) a participar dela.

Este estudo tem como objetivo: desenvolver, testar e analisar os efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem voltado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em atividades de produção de narrativas.

Considerando diferentes perfis das crianças, participantes da pesquisa, o programa contará com quatro formas diferentes de apresentação de histórias e com o planejamento de estratégias de mediação pedagógica que proporcionem a participação deles em atividades de produção de narrativas em linguagem oral, escrita e/ou simbólica.

Acreditamos que o programa construído durante a pesquisa possa maximizar a participação ativa de crianças com diferentes perfis em produções de narrativas, por meio de estratégias de ensino inclusivas.

A pesquisa será realizada nas dependências da sala de aula que você trabalha. As principais atividades serão: observação das práticas pedagógicas voltadas para a produção de histórias; estudo-piloto para testagem de uma dentre as histórias que farão parte do programa; aplicação, propriamente dita, do programa construído; dentre outras.

Entendemos que os benefícios para os participantes da pesquisa estão relacionados ao uso de diferentes linguagens (oral, escrita e simbólica) e de estratégias de ensino inclusivas que visam proporcionar a participação ativa das crianças nas atividades de produção de narrativas propostas pelo programa desenvolvido.

A sua participação é totalmente voluntária, sem custo algum para você e, também, sem nenhuma compensação financeira. Informamos que todas as atividades a serem realizadas serão informadas e agendadas com antecedência.

É importante te explicar que de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/2016 (documentos do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essas Resoluções, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometer-lo(a).

No caso desse estudo, consideramos que seja possível que você se sinta desconfortável com a presença da pesquisadora e com as filmagens realizadas em algumas das atividades. Caso isso aconteça, comprometemo-nos a permanecer na sala e a realizar as filmagens apenas durante o momento e tempo em que você julgar conveniente. Ainda com relação às filmagens, propomos que essas sejam iniciadas após a ambientação da pesquisadora com a turma, desde que você e as crianças julguem o momento e tempo de filmagens adequados. Além disso, caso ocorra desconforto ou constrangimento, toda atividade poderá ser interrompida, a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Além disso, vamos explicar, também, que este risco é mínimo e pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados de nosso estudo.

Por isso, reiteramos que a sua participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressaltamos, ainda, que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicadas a você ou as crianças da turma.

A sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética e você não receberá nenhuma compensação financeira por essa participação. Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer, rigorosamente, às normas éticas exigidas.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Valéria Rosa Farto Lopes certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e mesmo que sejam utilizados em publicações, isso será feito com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Valéria Rosa Farto Lopes  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Universidade Estadual Paulista (Unesp)  
Campus de Marília/SP  
Telefone de contato: (18) 99736-9572

## **APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável legal**

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS”** e gostaríamos de convidar seu (sua) filho(a) a participar dela.

Este estudo tem como objetivo: desenvolver, testar e analisar os efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem voltado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em atividades de produção de narrativas.

O programa contará com quatro formas diferentes de apresentação de histórias e com o planejamento de estratégias de mediação pedagógica que proporcionem a participação deles em atividades de produção de narrativas em linguagem oral, escrita e/ou simbólica. Acreditamos que ele possa maximizar a participação ativa de seu filho(a) e de crianças com diferentes perfis em produções de narrativas.

A pesquisa será realizada nas dependências da sala de aula de seu (sua) filho(a). As principais atividades serão: observação das práticas pedagógicas voltadas para a produção de histórias; estudo-piloto para testagem de uma dentre as histórias que farão parte do programa; aplicação, propriamente dita, do programa construído; dentre outras.

Entendemos que os benefícios para os participantes da pesquisa estão relacionados ao uso de diferentes linguagens (oral, escrita e simbólica) e de estratégias de ensino inclusivas que visam proporcionar a participação ativa de seu (sua) filho(a) e das demais crianças de sua turma nas atividades de produção de narrativas propostas pelo programa desenvolvido.

A participação da criança é totalmente voluntária, sem custo algum para você e, também, sem nenhuma compensação financeira. Informamos que todas as atividades a serem realizadas serão informadas e agendadas com antecedência com o (a) professor(a) da turma.

É importante te explicar que de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/2016 (documentos do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essas Resoluções, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo(a).

O nosso estudo é seguro, mas apresenta um risco mínimo: consideramos que seja possível que seu (sua) filho(a) se sinta desconfortável com a presença da pesquisadora e com as filmagens realizadas em algumas das atividades. Caso isso aconteça, comprometemo-nos a permanecer na sala e a realizar as filmagens apenas durante o momento e tempo em que seu (sua) filho(a) e seu (sua) professor(a) julgarem conveniente. Ainda com relação às filmagens, propomos que essas sejam iniciadas após a ambientação da pesquisadora com a turma. Além disso, caso ocorra desconforto ou constrangimento, toda atividade poderá ser interrompida, a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Reiteramos que a participação da criança não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressaltamos, ainda, que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicados a você ou a seu (sua) filho(a).

A identidade de seu(sua) filho(a) será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética e você não receberá nenhuma compensação financeira por essa participação. Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer, rigorosamente, às normas éticas exigidas.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“EFEITOS DE UM PROGRAMA BASEADO NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Valéria Rosa Farto Lopes certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e mesmo que sejam utilizados em publicações, isso será feito com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo com a participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Valéria Rosa Farto Lopes  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Universidade Estadual Paulista (Unesp)  
Campus de Marília/SP  
Telefone de contato: (18) 99736-9572

**APÊNDICE G – Protocolo de observação de estratégias e recursos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas**

Escola: \_\_\_\_\_ Código escola: \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Código turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Número de crianças da turma: \_\_\_\_\_ Início da atividade \_\_\_\_\_  
Crianças presentes: \_\_\_\_\_ Término da atividade \_\_\_\_\_

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**1. Breve descrição da atividade realizada:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Tipo de história contemplada na atividade:**

conto de fadas       lenda       crônica       conto de mistério  
 conto infantil       mitologia       fábula       outro: \_\_\_\_\_

**3. Modo como a turma foi organizada:**

Individual       dupla       trio       grupo       coletiva

**4. Quanto à organização do ambiente para a atividade:**

4.1 Onde ocorre:  na sala de aula       em outro ambiente: \_\_\_\_\_

4.2 Há modificação do ambiente?  sim       não       não foi possível observar

4.3 Estímulos sensoriais oferecidos pelo ambiente:

auditivo       visual       tátil       gustativo       olfativo  
 proprioceptivo       nada específico para a atividade  
 vestibular

4.4 A ambientação oportuniza:  leitura       produção       contação  
 movimentação       criatividade       outro: \_\_\_\_\_  
 nada específico

Se sim, em que aspectos?

---

---

---

---

**5. Quanto aos recursos utilizados ao longo da atividade:**

- Recursos pedagógicos de suporte para escrita
- Recursos pedagógicos de suporte para leitura
- Recursos pedagógicos de suporte para expressão artística
- Recursos pedagógicos lúdicos
- Recursos paradidáticos
- Recursos naturais
- Recursos de Tecnologia Assistiva<sup>15</sup>
- Recursos tecnológicos<sup>16</sup>
- Outros tipos de recurso
- Não foi utilizado nenhum recurso

**5.1 O(s) recurso(s) esteve (estiveram) à disposição:**

- apenas do(a) professor(a)  das crianças
- tanto do(a) professor(a) como das crianças  não se aplica
- apenas de uma das crianças (ou de um pequeno grupo de crianças)

**5.2 Qual(is) recurso(s) foi(foram) utilizado(s)?**

---

---

---

**5.3 Estímulos sensoriais oferecidos pelo(s) recurso(s):**

- auditivo  visual  tátil  gustativo  olfativo
- proprioceptivo  nada específico para a atividade
- vestibular

**5.4 Os recursos oportunizam:**  leitura  produção  contação

movimentação  criatividade  outro: \_\_\_\_\_

nada específico

Se sim, em que aspectos?

---

---

**6. Verificou-se aspectos relacionados à acessibilidade:**

---

<sup>15</sup> Considerar os recursos utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais, relacionadas à atividade e à participação, das crianças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2007; PUBLIC LAW 100-407, 1988), incluindo os recursos adaptados.

<sup>16</sup> Considerar os recursos disponibilizados para uso de toda a turma (e/ou do professor), sem a finalidade de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das crianças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.

- Atitudinal       Arquitetônica       Comunicacional  
 Instrumental       Metodológica ou pedagógica       Programática  
 Digital       Natural

6.1 Breve descrição acerca dos aspectos acima mencionados:

---

---

---

---

---

---

**7. Houve apresentação da estrutura textual do gênero?**

- sim       não

Se sim, qual concepção de estrutura foi utilizada?

- começo, meio e fim       cenário, tema, enredo e resolução  
 introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão  
 Outra: \_\_\_\_\_

**8. Quanto à apresentação da atividade:**

8.1 Quais sistemas linguísticos, de comunicação, de escrita e de expressão, de modo geral, a atividade explorava?

- oralidade       leitura       escrita       desenho  
 CSA       Libras       braile       Outro: \_\_\_\_\_  
 exploração tátil sinestésica       expressões corporais  
 expressões faciais       proprioceptivo       vestibular

8.2 Qual(is) era(m) o(s) objetivo(s) da atividade?

---

---

---

8.3 Foi previsto o envolvimento de outra pessoa na condução da atividade?

- sim       não

Se sim, quem foi? O que motivou isso? Como se deu esse envolvimento?

---

---

---

**9. Quanto às estratégias de ensino:**

9.1 As instruções para a atividade foram dadas:

- previamente       durante sua realização       não houve

9.2 Foi oferecida instrução por meio:

- da oralidade       da escrita       de imagens  
 de CSA       de Libras       de braile  
 de expressões corporais

( ) de expressões faciais ( ) Outra: \_\_\_\_\_

9.3 Quais foram essas instruções?

---

---

---

9.4 A avaliação da participação das crianças na atividade considerou:

- ( ) a oralidade ( ) a leitura ( ) a escrita ( ) o desenho  
( ) a CSA ( ) o uso de Libras ( ) o uso de braile ( ) Outro: \_\_\_\_\_  
( ) a exploração tátil sinestésica ( ) as expressões corporais  
( ) as expressões faciais  
( ) A participação das crianças na atividade não foi avaliada

Se sim, a avaliação da participação das crianças constituiu-se em estratégia de ensino que possibilitou ao professor ajustar a prática às demandas identificadas?

( ) sim ( ) não ( ) parcialmente, pois \_\_\_\_\_

9.5 Durante a participação das crianças houve:

- ( ) leitura compartilhada ( ) modelo de realização  
( ) Feedback Positivo ( ) Feedback Corretivo ( ) Questionamentos  
( ) comentários ( ) expansão das respostas das crianças

O que foi possível observar?

---

---

---

---

---

## 10. Quanto ao envolvimento ao longo da atividade:

10.1 Atenção e observação durante a execução da atividade:

- Número de crianças que demonstraram atenção e observação \_\_\_\_\_

Essas crianças:

- ( ) direcionaram o olhar para o que o(a) professor(a) estava apresentando  
( ) tocaram nos recurso(s) apresentado(s) ou apontaram para seus elementos  
( ) manipularam os recurso(s) disponibilizado(s)  
( ) fizeram perguntas ou comentários sobre as instruções e/ou a atividade  
( ) Outros tipos de comportamento: \_\_\_\_\_

---

---

---

10.2 Respostas às instruções dadas pelo(a) professor(a):

- Número de crianças que seguiram as instruções, realizando a atividade do início até o término \_\_\_\_\_



---

---

---

11.4 Houve criança com dificuldade(s) para executar a atividade?

( ) sim; número de crianças com dificuldades: \_\_\_\_\_

( ) não

( ) não foi possível identificar se houve(ram) dificuldade(s) ou se ela(s) não quis(eram) participar

- Se sim, qual(is) foi(foram) essa(s) dificuldade(s)?

---

---

- Se sim, o professor percebeu que estava(m) com dificuldade(s)?

( ) sim      ( ) não      ( ) não se aplica, pois ninguém teve dificuldade

- No caso de o professor ter percebido dificuldade(s), qual sua reação?

---

---

11.5 O tempo previsto para a execução foi suficiente:

( ) para todas as crianças      ( ) para algumas crianças      ( ) não foi suficiente

## **12. Quanto à participação das crianças:**

12.1 Número de crianças que participaram da atividade por meio de:

oralidade: \_\_\_\_\_ leitura: \_\_\_\_\_ escrita: \_\_\_\_\_ desenho: \_\_\_\_\_

CSA: \_\_\_\_\_ Libras: \_\_\_\_\_ braile: \_\_\_\_\_

exploração tátil sinestésica: \_\_\_\_\_ expressões corporais: \_\_\_\_\_

expressões faciais: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

12.2 Considerando os aspectos relacionados à autonomia:

A) Número de crianças que tiveram opção de escolha entre os diferentes sistemas linguísticos, de comunicação, de escrita e de expressão, para participar da atividade:

\_\_\_\_\_

B) Número de crianças que participaram da atividade com autonomia: \_\_\_\_\_

C) Número de crianças que participaram da atividade com auxílio: \_\_\_\_\_

Tipo de auxílio recebido

---

---

---

Quem auxiliou? \_\_\_\_\_

Em que momento(s)? \_\_\_\_\_

---

---

12.3 Houve criança que não participou da atividade? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual o número de crianças que não participou da atividade? \_\_\_\_\_

Qual o motivo?

---

---

---

## APÊNDICE H – Roteiro para gravação da audiodescrição da história “A lição de Totó”

### AUDIODESCRIÇÃO - CENÁRIO

Audiodescrição: A imagem mostra, no canto superior direito, um menino de pele clara, de cabelos curtos e loiro. Seus olhos são castanhos. Ele veste uma camiseta cinza-claro, calça azul e tênis marrom e branco com cadarço amarelo. O menino está sorrindo e segura em sua mão esquerda uma corrente marrom-claro.

Ao centro, de perfil, há um pequeno cachorro de pelos brancos com orelhas, rabo, sobrelhas e sardas marrom-claro. Os olhos e o focinho do cachorro são marrom-escuros. Ele usa uma coleira marrom claro.

O menino e o cachorro estão em um gramado verde e, ao fundo, tem uma cerca amarela. Por trás da cerca amarela, na parte superior da imagem, há o céu azul-claro.

O cachorro corre de boca aberta com sua língua de fora em direção a uma bolinha verde-clara que foi lançada pelo menino. Pouco à frente da bolinha, no canto inferior esquerdo da imagem, há uma poça de lama.

Fim da audiodescrição.

### AUDIODESCRIÇÃO - TEMA

Audiodescrição: A imagem mostra, ao centro, um pequeno cachorro de pelos brancos com orelhas, rabo, sobrelhas e sardas marrom-claros. Os olhos e o focinho do cachorro são marrom-escuros. Ele está de frente, abaixado, em uma poça de lama. O cachorro segura em sua boca uma bolinha verde-clara. Boa parte de seu corpo, de suas patas e de sua cara estão sujas de lama. Atrás do cachorro, na parte superior da imagem, há um gramado verde.

Fim da audiodescrição.

### AUDIODESCRIÇÃO - ENREDO

Audiodescrição: A imagem mostra, ao centro, um pequeno cachorro dentro de uma bacia azul sobre um gramado. Há espuma de sabão sobre a cabeça e as costas do cachorro. Parte da espuma que está na bacia escorre até o chão. Em volta da bacia, no gramado, tem uma poça d'água.

O cachorro tem pelos brancos. Suas orelhas, rabo, sobrelhas e sardas são marrom-claros. Os olhos e o focinho do cachorro são marrom-escuros. Ele usa uma coleira marrom claro.

Bem atrás do cachorro tem um menino sentado no gramado. Ele tem pele clara, cabelos curtos e loiro. Seus olhos são castanhos. Ele veste uma camiseta cinza claro e calça azul. O menino está sorrindo com a boca entreaberta. Ele está passando sua mão direita na cabeça do cachorro e sua mão esquerda nas costas dele.

Ao lado direito da bacia há uma bolinha verde e à esquerda uma mangueira d'água na cor laranja. Ao fundo, tem uma cerca amarela. Por trás da cerca, na parte superior da imagem, há um céu azul claro.

Fim da audiodescrição.

### **AUDIODESCRIÇÃO - RESOLUÇÃO**

Audiodescrição: A imagem mostra, do lado direito, parte de um corpo humano (da altura do peito para baixo) vestindo uma camiseta cinza-claro, calça azul e tênis marrom e branco com cadarço amarelo. A pessoa, de pele clara, segura em sua mão direita uma corrente marrom-claro.

Do lado esquerdo da imagem, de perfil, há um pequeno cachorro de pelos brancos com orelhas, rabo, sobancelhas e sardas marrom-claro. Os olhos e o focinho do cachorro são marrom-escuros. Ele usa uma coleira marrom claro.

O menino e o cachorro estão em um gramado verde e, ao fundo, tem uma cerca amarela. Por trás da cerca amarela, na parte superior da imagem, há o céu azul-claro.

O cachorro está com sua boca semiaberta e toca com seu focinho em uma bolinha verde-clara que está ao centro da imagem.

Fim da audiodescrição.

APÊNDICE I – QR Code para acesso à audiodescrição da história “A lição de Totó”



 CENÁRIO



 ENREDO



 Resolução



 TEMA

## **APÊNDICE J – Roteiro para aplicação das etapas iniciais do programa construído**

1 – Organizar a sala ambiente para a realização do Estudo-Piloto (verificar tamanho, iluminação, movimentação e sons externos):

**Estação de ensino 1** – Cenário Tridimensional articulado + cartazes com Imagens do PRONARRAR plastificados + materiais pedagógicos

**Estação de ensino 2** – Kit de apoio + cartazes com Imagens do PRONARRAR plastificados (com QR Code para acesso à Audiodescrição) + celular/tablet para leitura do código + materiais pedagógicos

**Estação de ensino 3** – Prancha e Figuras de CSA + cartões com imagens CSA + cartazes com Imagens do PRONARRAR plastificados + materiais pedagógicos

2 – Instruir toda a turma, ainda na sala de aula (uma única vez):

Instrução 1 – Lembra que nós combinamos que vocês iriam testar o programa que eu desenvolvi? Para isso vou levá-los, em pequenos grupos, para outra sala, onde farão algumas atividades comigo. Enquanto estou lá com um dos grupos, os demais continuam aqui com a professora.

3 – Sair com um pequeno grupo (6 crianças por vez, no máximo) e instruí-las antes de entrarem na sala ambiente:

Instrução 1 – Tudo o que fizermos nessa sala será gravado, conforme combinamos anteriormente. Posso iniciar a gravação?

Instrução 2 – Nessa sala há três cantos diferentes com alguns brinquedos, cartões com ilustrações, objetos e aparelhos que ajudarão vocês a imaginar uma história. Juntos, nós vamos circular pela sala parando em cada canto e eu vou mostrar para vocês o que tem neles. Quero que observem tudo com bastante atenção. Depois que conhecerem comigo cada um dos cantos, eu explico o que vocês farão.

4 – Parar em cada uma das Estações para orientar as crianças:

Permitir que as crianças manipulem os materiais enquanto os materiais são apresentados.

**Estação de ensino 1**

Instrução 1 – Aqui nós temos esses personagens. Nesse cenário (mostrar cada um dos elementos: bolinha, lama, bacia com água, mangueira) eles vivem uma história que também é “contada” pelas imagens desses cartões que estão fora de ordem.

Instrução 2 – Eu montei esse cenário e trouxe os cartazes para ajudar cada um de vocês a criar uma história. Aqui também tem alguns materiais (mostrar os materiais pedagógicos) que poderão ser utilizados, caso algum de vocês queira, para registrar a história que irão criar. Antes vamos conhecer os outros cantos.

## **Estação de ensino 2**

Instrução 1 – Aqui nós temos esses personagens. Nesse cenário (mostrar cada um dos elementos: bolinha, lama, bacia com água, mangueira) eles vivem uma história que também é “contada” pelas imagens desses cartões que estão fora de ordem.

Instrução 2 – Em cada um desses cartazes com imagens da história há um quadrinho chamado *QR Code* (mostrar). Se a gente apontar a câmera de um celular ou tablet, como este que está aqui (mostrar o equipamento e acessar o *QR Code* de um dos cartazes para que o grupo veja como funciona, sem acessar ao áudio) para esse quadrinho podemos ouvir a audiodescrição dessa imagem.

Instrução 3 – Eu montei esse cenário e trouxe os cartazes para ajudar cada um de vocês a criar uma história. Ouvir a audiodescrição das imagens de cada um dos cartazes, usando o *QR Code*, também pode ajudar nessa criação. Se quiserem ouvir, é só me chamar que eu ajudo.

Instrução 4 – Aqui também tem alguns materiais (mostrar os materiais pedagógicos) que poderão ser utilizados, caso algum de vocês queira, para registrar a história que irão criar. Antes vamos conhecer mais um canto.

## **Estação de ensino 3**

Instrução 1 – Aqui nós temos essas figuras (mostrar cada um dos elementos do cenário: personagens, bolinha, lama, bacia com água, mangueira). Nesta prancha os personagens vivem uma história que também é “contada” pelas imagens desses cartazes que estão fora de ordem (mostrar cartazes com imagens do PRONARRAR).

Instrução 2 – Este tipo de cartão pode ser usado para ajudar as pessoas que não conseguem ou tem dificuldades para falar (mostrar cartões com imagens de CSA). Usando esse tipo de imagem, essas pessoas dizem para os outros o que estão pensando ou sentindo, por exemplo. No caso destes cartões que estão aqui,

pensando na história que irão criar, é possível que vocês os organizem ou que apontem as imagens dos cartões para contar o que acontece nela. Eu posso mostrar como se faz (em silêncio, organizar alguns cartões que indiquem parte da trama sobre a qual o grupo já tenha comentado, como por exemplo: MENINO – BRINCAR – CACHORRO).

Instrução 3 – Eu montei esse cenário com essas figuras e trouxe esses cartazes (mostrar, novamente, os cartões do PRONARRAR) para ajudar cada um de vocês a criar uma história. Além disso, todas as imagens que escolhi e coloquei nesses cartões menores (mostrar, novamente, cartões com imagens de CSA) podem lhes ajudar a contar a história. Vocês poderão apontar as imagens na ordem que acharem melhor, conforme a sequência dos fatos acontecidos na história.

Instrução 4 – Aqui também tem alguns materiais (mostrar os materiais pedagógicos) que poderão ser utilizados, caso algum de vocês queira, para registrar a história que irão criar.

## 5 – Após apresentar cada uma das Estações de ensino, antes que crianças iniciem suas produções:

Instrução 1 – Agora, vocês vão me ajudar a testar o programa que eu desenvolvi. Para isso, cada um de vocês poderá escolher em qual dos cantos quer ficar e usar todos os recursos que estão nele, organizar os cartões com as imagens e movimentar os personagens e os elementos do cenário, por exemplo.

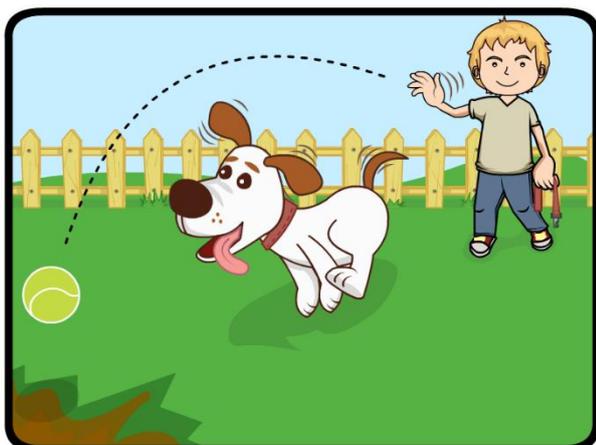
Instrução 2 – Esse é o momento de contar a história que cada um de vocês vai criar. Vocês podem fazer isso, da forma como acharem melhor: falando, escrevendo, usando as imagens com a prancha, os cartões, os cartazes, os personagens ou os outros recursos que estão ali.

Instrução 3 – Se precisar de minha ajuda é só me chamar. Se tiver alguma dúvida, pode perguntar.

OBS.: Mesmo que as crianças não peçam ajuda, caso observe alguma dificuldade em participar da produção das histórias: retomar orientações verbalmente para todo o grupo; ou dar instruções suplementares dirigidas com estímulos auditivos e gestos; ou ainda, instruções individuais, com estímulos manuais e uso de modelo, além de instruções dirigidas para o uso dos CSA.

Caso as crianças desejem, permitir que levem materiais de uma Estação a outra.

**ANEXO A – Imagens da história “A lição de Totó”**



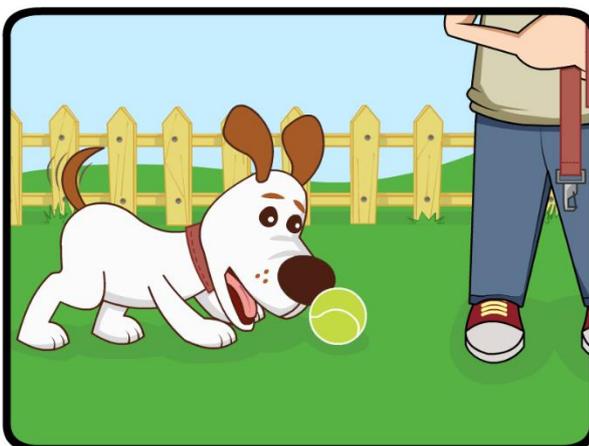
**CENÁRIO**



**TEMA**



**ENREDO**



**RESOLUÇÃO**