

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

COM FOCO NO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA PERSPECTIVA INCLUSIVA



Caderno de Estudos:

PLANEJAMENTO, PRÁTICAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS COM FOCO NO DUA

Desenvolvimento de recursos pedagógicos com ênfase no DUA

TERCEIRA TERTÚLIA

Simone De Mamann Ferreira
Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel
Solange Cristina da Silva



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



CRÉDITOS

Reitor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Roberlaine Ribeiro Jorge

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Paulo Rodinei Soares Lopes

Coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa e do Curso de Extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”
Claudete da Silva Lima Martins

Professor Pesquisador e Gestor do Curso De Extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”
Cristiano Corrêa Ferreira

Professoras Autoras Formadoras
Rosângela Kittel
Laureane Marília de Lima Costa

Professoras Colaboradoras Palestrantes convidadas
Simone De Mamann Ferreira
Solange Cristina da Silva

Autoras
Simone De Mamann Ferreira
Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel
Solange Cristina Da Silva

Equipe do Curso De Extensão “Desenho Universal Para Aprendizagem Com Foco No Público Da Educação Especial E Na Perspectiva Inclusiva”

Pesquisadoras:
Jôse Storniolo Nunes Brasil
Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Secretária:
Jéssica Corrales

Designer Gráfico e Educacional:
Augustho da Costa Soares

Editor de Vídeos para Acessibilidade:
Marcelo Rodríguez Barboza

Revisora de Língua Portuguesa:
Larissa do Prado Martins



Comunicadora Social:

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Tradutores e Intérpretes de Libras:

Ringo Bez de Jesus

Alini Mariot

Audiodescritora:

Giovana Brizolla Algarve Santos

Supervisor:

Ricardo Costa Brião

Tutores/as:

Adriana Martins da Silva

Débora Barros de Moraes

Dienuza da Silva Costa.

Ederson Rodrigues Ripardo

Emanuelle Aguiar de Araujo

Fernanda de Lima Pinheiro

Fernando Ramires de Carvalho

Francine Carvalho Madruga

Gabrielle Coggo

Iracema Barbosa Pinheiro

Lenice Rodrigues Antunes

Lilia Jurema Monteiro Masson

Luciana Moraes Soares

Mariléia Corrêa Camargo Rocha

Mary Anny da Silva Machado Moraes

Michela Lemos Silveira

Mireille Mabel Machado Dworakowski

Roseli de Fátima da Silva Feitosa Galvão

Samara de Oliveira Pereira

Tais Granato Nogueira

Tamara Campos Vaz

Tatiana Ritta Bianchi

Tenely Cristina Froehlich

Thainá Pedroso Machado

Ticiane da Rosa Osório

Uilson tuiuti de Vargas Gonçalves

Vinicius Freitas de Menezes

Yuri Freitas Mastroiano

Texto:

Simone De Mamann Ferreira

Laureane Marília de Lima Costa

Rosângela Kittel

Solange Cristina Da Silva

Diagramação:

Augustho da Costa Soares



SUMÁRIO

<u>Se lembre dos personagens Dualina e Tertúlio</u>	<u>5</u>
<u>1. MOBILIZAÇÃO PARA O CONHECIMENTO</u>	<u>6</u>
<u>1.1 Apresentação das autoras/formadoras - Quais marcas a escola nos deixou?</u>	<u>8</u>
<u>2. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</u>	<u>24</u>
<u>2.1 Resgate dos princípios, diretrizes e apresentação dos pontos de verificação do DUA</u>	<u>24</u>
<u>2.2 O que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA</u>	<u>45</u>
<u>2.3 Relatos de práticas com base no DUA</u>	<u>50</u>
<u>3. ELABORAÇÃO DA SÍNTESE DO CONHECIMENTO</u>	<u>68</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>71</u>



Os personagens Dualina e Tertúlio voltaram para te acompanhar nessa Tertúlia



Lembre-se da personagem Dualina

Audiodescrição: Dualina é uma personagem mulher de pele morena clara, com cabelos castanhos, curtos, com cachos pequenos. Possui sobrancelhas largas e castanhas, olhos castanhos claros e boca e nariz finos. Usa uma blusa branca sob um casaco branco acinturado com botões, barra da manga e gola pretos. Está com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno.



Lembre-se do personagem Tertúlio

Audiodescrição: Tertúlio é um personagem homem, pardo, de cabelos castanhos e curtos e barba bigode ralos. Usa óculos de grau de armação preta e redonda e veste uma blusa de lã azul clara de mangas longas. Está com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno.



1. MOBILIZAÇÃO PARA O CONHECIMENTO

Querida e querido cursista, chegamos na terceira e última Tertúlia do curso de extensão “Desenho Universal para a Aprendizagem com foco no público da Educação Especial e na perspectiva inclusiva”! Percorremos um longo, encantador e, às vezes, rochoso caminho até aqui. Da nossa parte, foi desafiador conciliar a construção deste curso com outras demandas profissionais, acadêmicas e pessoais, sabemos que esse desafio também se fez presente pra você. A parceria e cumplicidade construída entre nós quatro esteve, genuinamente, ancorada no desejo de fomentar a reflexão crítica e o compromisso político com o enfrentamento dos sistemas de opressão, sempre necessário, ainda mais quando a democracia pede socorro. Essa parceria, selada pelo desejo de oferecer uma pequena contribuição em direção à inclusão radical, foi o que nos manteve mobilizadas, engajadas, para chegar até aqui. Os feedbacks que recebemos das/os tutoras/es e cursistas sobre as mudanças na leitura do mundo, provocadas a partir dos cadernos e videoaulas, foram fundamentais para evitar nosso esmaecimento nos momentos de intensa sobrecarga de trabalho, portanto, obrigada por não nos deixar desistir no meio do caminho! Esperamos que você também tenha tido a chance de construir parcerias que colaboraram na manutenção do seu engajamento e motivação sem, contudo, alienar-se da observação crítica da realidade.

Nesta terceira Tertúlia, nomeada “Planejamento, práticas e recursos pedagógicos com foco no Desenho Universal para Aprendizagem/DUA”, vamos aprofundar os princípios e diretrizes do DUA e conhecer os pontos de verificação. Isso tudo para subsidiar a construção de um planejamento com base nos preceitos conceituais aprendidos. Neste caderno, você irá encontrar mais exemplos de experiências de práticas com base no DUA. Assim, você perceberá que este caderno é um pouco diferente dos anteriores, o que te fará articular com o trabalho final do curso: a construção de um planejamento, a partir do DUA, com base na sua experiência educacional.

A construção teórico-conceitual e conteúdos presentes neste módulo 3, relacionam-se intimamente com nossas observações da prática e contextos sociais, sobretudo, escolar. Assim, ao longo desta Tertúlia, os conteúdos e conceitos serão apresentados neste caderno de estudos, nas videoaulas e, também, no espaço denominado “**saiba mais**”, para quem desejar materiais complementares, com ilustrações de situações presentes no dia-a-dia. Para isso, você realizará a leitura do texto: “Quais marcas a escola nos deixou?”, no qual encontrará o relato das autoras/formadoras sobre experiências escolares e práticas docentes que marcaram nossa trajetória escolar, assim, poderão nos conhecer um pouco mais e perceber as relações entre essas marcas, quem somos e como aprendemos. Desta



forma, teremos a oportunidade de trocar nossas percepções nos encontros síncronos e nos fóruns de compartilhamento no *Google Classroom*.

Organizamos este caderno de estudos em três dimensões, a partir da perspectiva dialética do conhecimento, sublinhando que a divisão das dimensões é didática, facilita a nossa organização, pois não podemos separá-las absolutamente (VASCONCELLOS, 1992):

(1) Mobilização para o conhecimento, aqui teremos um momento muito especial, você irá se encontrar com sua turma e sua/seu tutora/or para a abertura da Tertúlia 3 para compartilhar as experiências escolares e práticas docentes que deixaram marcas em você!!

Na sequência, retomaremos a leitura do caso ilustrativo do caderno 2, para analisar o planejamento do professor extraordinário e fazer uma proposição mais alinhada ao DUA. Para tanto, disponibilizaremos um roteiro para apoiar a sua elaboração e construção.

(2) Construção do conhecimento, iniciaremos com o resgate dos princípios e diretrizes e a apresentação dos pontos de verificação do DUA. A relevância deste tópico reside em conhecermos elementos que irão facilitar a eleição de estratégias adequadas para aplicação do DUA, bem como avaliar as suas práticas. Nesse sentido, os pontos de verificação são fundamentais para o movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Em seguida, vamos abordar sobre o que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA. Neste tópico, ofereceremos um roteiro que poderá subsidiar um planejamento atento aos princípios e diretrizes do DUA, bem como, a adoção dos conceitos abordados ao longo do curso: modelo social da deficiência, interseccionalidade, ética do cuidado, acessibilidade, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e educação inclusiva.

Por fim, você vai acessar o último tópico da dimensão construção do conhecimento, que traz relatos de práticas com base no DUA, mostra a viabilidade de aplicação do DUA e, esperamos, te inspire a adotar seus princípios e diretrizes.

(3) Elaboração da síntese do conhecimento, aqui você trará a atividade final, a partir do roteiro de planejamento, considerando a sua realidade escolar e a sua ação pedagógica. Esta é uma forma de compreendermos a íntima relação entre a teoria e a nossa prática.

Vamos começar?!



1.1 Apresentação das autoras/formadoras - Quais marcas a escola nos deixou?

Na Tertúlia 1, nós compartilhamos um pouco da nossa trajetória pessoal e profissional, já na Tertúlia 2, contamos sobre o modo como nós aprendemos, e convidamos você a fazer o mesmo, lembra? Agora, para continuarmos tertuliando neste terceiro módulo, vamos compartilhar práticas docentes e experiências escolares que foram significativas em nossas trajetórias, contribuindo significativamente com nosso processo de aprendizagem e construção da nossa cidadania, assim, ficaram “gravadas” em nossa memória e em nosso coração.

Nosso objetivo é resgatar o papel da escola como responsável pela socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o qual, durante muito tempo, foi considerado privilégio de uma pequena elite. A partir, aproximadamente, da segunda metade do século passado, a educação escolar passa a ser entendida como Direito Humano, portanto, deve estar disponível e acessível para todos os seres humanos, não apenas para uns poucos com privilégio masculino, branco, econômico, corponormativo.

Manter a educação escolar (e universitária, por que não?) no âmbito dos Direitos Humanos, e efetivá-la como tal em cada bairro do país, requer vigilância e luta da nossa parte. Explicamos: precisamos estar vigilantes sobre as propostas e decisões políticas que afetam a educação, algumas delas, como por exemplo, “Programa Escola sem Partido” - Projeto de Lei 867/2015 (BRASIL, 2015), “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” - Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020) e “Educação Básica Domiciliar” [homeschooling] - Projeto de Lei 1338/2022 (BRASIL, 2022) diminuem a escola, as/os estudantes e as/os profissionais, logo, furtam a possibilidade de socialização do conhecimento e do exercício da cidadania, por consequência, restringe a capacidade de imaginarmos outros modos possíveis de organização da sociedade, sem exploração, dominação e opressão de um humano sobre outro.

A vigilância nos leva à segunda responsabilidade: lutar contra as propostas e decisões que diminuem a escola, as/os estudantes e as/os profissionais. A começar pela luta por melhores salários, menores jornadas de trabalho, tempo para formação continuada e planejamento coletivo, autonomia do trabalho docente para usar cada oportunidade (ou criar oportunidade) para fomentar a criticidade e a cidadania em plenitude, construção de mais escolas, melhores condições materiais para as escolas, concursos públicos para as/os profissionais, segurança e estabilidade profissional.

Aprendemos com Paulo Freire (1997) - detestado por aqueles que flertam com o autoritarismo e com a precarização do trabalho docente - que não é possível ser

professora/or sem amar as/os estudantes e o que se faz, embora apenas o amor seja insuficiente, pois “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos” (p. 18).

Aprendemos com bell hooks (2013)¹ que ser, de fato, professora/or é ensinar a transgredir os limites impostos pelo patriarcado capitalista de supremacia branca e, acrescentamos, capacitista. Isso só é possível se tivermos coerência entre nossas palavras e ações, se nossa teoria e prática estiverem intimamente conectadas, pois ser professora/or é colocar a práxis a serviço da **inclusão radical**, não da inclusão pró-forma, que apenas serve para rechear currículos e sustentar carreiras que reiteram a supremacia patriarcal, capitalista, branca e corponormativa.

Aprendemos com Paulo Freire e bell hooks nos livros e na sequência, contamos o que aprendemos com outras/os professoras/es na convivência do dia-a-dia.

Vamos lá?!



Simone De Mamann Ferreira

Audiodescrição: Fotografia de Simone, uma mulher de pele clara, com cabelos loiros, lisos e na altura dos ombros. Tem olhos azuis, usa uma maquiagem leve com batom rosa e veste um blazer preto. Simone está virada para a direita e com a mão e braço direitos apoiando o rosto, tocando o queixo. No pulso usa um relógio analógico prata e dourado, olha para a foto e sorri.

Primeiramente, gostaria de mencionar que sempre estudei em escolas públicas existentes na minha cidade natal, portanto, as minhas marcas advêm destes espaços escolares.

Eu estava na 5ª série, gostava de sentar perto da janela, quase na frente da

¹ Início da nota de rodapé. Pseudônimo da professora e teórica feminista negra Gloria Jean Watkins, inspirado no nome de sua bisavó materna Bell Blair Hooks, grafado em letras minúsculas a fim de destacar suas ideias. Fim da nota.



1ª carteira de classes constantemente enfileiradas uma atrás da outra. Eu sentava ali para conseguir copiar do quadro negro, os textos e atividades passadas pela maioria das/os professoras/es. Em geral, o ensino tradicional e de forma individual imperava cotidianamente em diversas disciplinas. Porém, no meio disso, recordo-me da professora de História da minha 5ª série, infelizmente não me lembro do seu nome, então a chamarei aqui neste relato de Alice.

Alice procurava inovar nas suas estratégias e atividades, isso me encantava e a cada dia aumentava minha paixão pela disciplina. Lembro-me que, em uma de suas tantas aulas, ela chegou na sala de aula da turma 52, a que eu estudava, e pediu que sentássemos em círculo para que todas/os pudessem se ver e ela pudesse nos ver melhor. Além disso, pediu que ficássemos ao lado de colegas que nunca tínhamos contato em sala de aula, em função das carteiras enfileiradas. Foi uma festa!! Depois do alvoroço inicial e de nossas “danças” por entre as carteiras que estavam organizadas de um jeito diferente, Alice iniciou sua aula e perguntou se conhecíamos e/ou havíamos observado os arredores de nossa escola, algumas/ns levantaram as mãos para responder positivamente ou negativamente o que lembravam.

Alice propôs que, naquela mesma semana, nossa turma iria participar de uma saída de campo com ela para observar que elementos há na zona urbana existente ao redor de nossa escola. Muitos risos e “ebas” se ouviram na sala. Então naquelas duas aulas do dia, Alice pediu que nos organizássemos em pequenos grupos para criar um roteiro sobre o que poderíamos observar na futura saída de campo. Lembro-me que todas/os estudantes da turma se organizaram em pequenos grupos, colaboraram coletivamente na criação de um “guia” de anotações que seria interessante fazer na saída de campo e planejando as próximas aulas sobre o conteúdo: zona urbana. Durante todo processo, fomos orientadas/os por Alice, que passava nos grupos e nos ajudava com questionamentos que iriam compor o “guia”. Nos repassou um pequeno texto de apoio para leitura e discussão sobre o assunto. Isso nos engajou e nos motivou muito para nos prepararmos e participar do passeio. Realizamos o passeio naquela mesma semana, fizemos registros a partir de nossas discussões iniciais e do que vimos na prática. Isso serviu de base para continuar o trabalho coletivo em sala de aula proposto por Alice.

Esse foi um dos momentos que marcou minha trajetória escolar e quis compartilhar com vocês. Houveram outros momentos, mas esse ficou marcado positivamente, pois a professora Alice, ao propor estratégias diferenciadas e dinâmicas, com certeza auxiliou e muito no processo de aprendizagem de várias/os estudantes da escola.



Laureane Marília de Lima Costa

Audiodescrição: Fotografia de Laureane, uma mulher de pele clara, com cabelos castanhos escuros, lisos e na altura dos ombros. Tem olhos castanhos escuros, usa óculos de grau de armação arredondada em transparente com dourado, usa um batom rosa claro e está com fone de ouvido externo branco afixado somente em um ouvido. Veste uma blusa branca com pontinhos pretos espalhados pelo todo e com mangas curtas com babados. Laureane está sentada numa cadeira preta em frente a uma mesa e levemente virada para a esquerda, olha para a foto com um sorriso discreto. Ao fundo, parte de uma estante com livros.

Era início do ano letivo de 2011, eu estava começando o terceiro ano do Ensino Médio, tinha a expectativa de que as/os professoras/es atendessem as reivindicações que eu levava, em nome da turma, para os conselhos de classe: usar o tempo da aula para explicar, discutir e problematizar os conteúdos, além de nos preparar para o Enem e/ou vestibulares.

O sino tocou e entrou na sala uma professora que, embora já trabalhasse no colégio, ainda não tinha trabalhado com a nossa turma. Ela esperou que as/os estudantes se sentassem e, então, começou a se apresentar. Disse que era professora de Língua Portuguesa, que dividiria as cinco aulas da semana entre Literatura e Redação, pois seu objetivo era nos preparar para o Enem, falou das universidades federais com paixão e afirmou que estudantes das escolas públicas deveriam ocupá-las.

Eu fiquei em êxtase, foi a primeira vez que uma professora olhou para nós e revelou desejar que conseguíssemos um feito grandioso, aliás, mais que isso, foi a primeira vez que uma professora demonstrou que acreditava no potencial de estudantes de uma escola estadual da periferia e assumiu o compromisso em desenvolver esse potencial. Foi a primeira vez que uma professora incentivou que adolescentes pobres ousassem sonhar com um caminho diferente do que, até então, tinha sido percorrido por suas famílias.

Também foi a primeira vez que desejei sair da minha cidade, já que nela não tem universidade pública e gratuita, mas como eu poderia sair da minha cidade, se preciso de



mediação nas atividades do dia-a-dia e a vida da minha família está consolidada ali? Foi aí que comecei a me dar conta de que falta (muito) igualdade material entre pessoas com e sem deficiência, falta, portanto, justiça. Nessa época, eu não conhecia a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por consequência, ainda demorou muitos anos para que eu começasse a me dar conta dos tensionamentos possíveis que podemos fazer em direção à justiça.

Voltando à professora de Português, seu discurso inicial se estendeu ao longo do ano inteiro e esteve colado em suas práticas. Tão logo ela percebeu os diferentes níveis de fluência da turma na produção de texto dissertativo-argumentativo, ela criou grupos de monitoria. Fez uma breve reunião, no corredor da escola mesmo, com estudantes que ela tinha considerado ter boa escrita - eu fiquei muito feliz e animada por estar naquele grupo, estava sendo reconhecida por uma professora que eu admirava e tendo a chance de inverter as relações de cooperação com minhas/meus colegas, uma vez que eu, que sempre recebia ajuda, poderia, agora, ajudar - perguntou sobre como nos organizávamos para escrever, quais estratégias usávamos e, então, nos convidou para ser suas/seus monitoras/es, afirmando que nossa tarefa seria colaborar com colegas com nível de fluência médio de escrita, enquanto ela estaria mais disponível para as/os estudantes que, até ali, tiveram menos oportunidade de desenvolver essa habilidade.

De volta para a sala de aula, a professora foi transparente e cuidadosa ao anunciar sua decisão. Disse que estava preocupada com a escrita da turma, pois já estávamos no último ano do Ensino Médio, afirmou que isso não era culpa nossa, pois nem todas as pessoas tiveram os suportes necessários para aprender a escrever bem, ao longo da trajetória escolar, e que ela faria o que estivesse ao seu alcance para colaborar com nossa aprendizagem. Em seguida, disse que percebeu que algumas/uns estudantes tinham mais facilidade com a produção de texto, o que era natural, pois cada pessoa tem habilidades em áreas diferentes, nos apresentou como monitoras/es e sinalizou que nós também tínhamos elementos na escrita a serem melhorados, rompendo com qualquer clima de hierarquização e estabelecendo um clima de coletividade.

Em um dos momentos de orientação com a professora, ela me disse que seria capaz de reconhecer um texto meu entre centenas de textos porque eu sempre terminava escrevendo 'por uma sociedade mais justa e igualitária', rimos juntas e eu disse que me concentraria em variar meu repertório de escrita, mas, pelo jeito, não consegui variar muito nesse aspecto. Foram muitas as práticas dessa professora que me deixaram marcas positivas, mas, por ora, encerro por aqui.



Rosângela Kittel

Audiodescrição: Fotografia de Rosângela, uma mulher de pele clara, com cabelos loiros escuros, ondulados e na altura do tórax. Tem olhos castanhos claros, usa uma maquiagem leve com batom escuro, e brincos pequenos de argola. Veste uma camisa branca de mangas longas, abotoada. Rosângela está com os braços cruzados e apoiados numa caixa branca à frente, está com o rosto levemente virado para a esquerda e sorri para a foto.

Parecia ser mais um ano escolar como os outros, não fosse por aquele novo professor que chegava em meio ao ano letivo. Fiz toda minha escolaridade, do

ensino fundamental ao médio, na mesma cidade. Cidade de interior, bem de interior, onde vivi a experiência de estudar na única escola do lugar, tendo basicamente os mesmos colegas e professores. Teorema de Pitágoras, hipotenusa, catetos, triângulos, retângulos e ângulos povoavam aquelas aulas cheias de cálculos. Era ensino médio e eu já estava acostumada com aqueles obstáculos na minha aprendizagem. Sabia que seria mais um ano de penúria, muito estudo, pouca aprendizagem e aulas de reforço (que reforçavam o quanto eu era incompetente para aquele saber).

O novo professor chegou na semana posterior a um grande vendaval, que assolou a cidade. Alguns falavam em ciclone, tufão e até furação. Eram muitas as teorias que especulavam o ocorrido e cada um tinha histórias pessoais para contar sobre os estragos causados pelo fenômeno. Ele entrou em sala dizendo que na cidade onde morava os danos não haviam sido tão violentos, se apresentou rapidamente e nos convidou para uma volta nos arredores da escola. Dividiu a turma em duplas, distribuiu pranchetas, papel e lápis e sem considerar nossa surpresa diante da proposta, foi sinalizando o que deveríamos representar por desenhos, ao apontar árvores quebradas e tombadas, telhados deslocados, postes e cercas caídas. Enquanto isso, ouvia e estimulava as narrativas sobre os fatos dos estragos.

De volta a sala de aula, explicou o conceito de faces, vértices e arestas para que identificássemos a representação nos nossos desenhos. Após isso, apresentou algumas

fórmulas e propôs exercícios de cálculos. Foi então que, no segundo ano do ensino médio, eu descobri que também poderia aprender aquele conteúdo. Naquele ano eu não peguei recuperação, “passei direto” como se dizia e guardo até hoje aquele boletim.



Solange Cristina da Silva

Audiodescrição: Fotografia de Solange, uma mulher de pele clara, com cabelos grisalhos, ondulados, acima dos ombros. Tem olhos verdes e usa batom escuro. Veste uma blusa branca com palavras centralizadas, um casaco preto e um lenço no comprimento do casaco em tons de vermelho, preto e amarelo. Solange está sentada em uma cadeira azul, de frente para uma mesa com um teclado de computador, olha para a foto e sorri. Ao fundo, parte de uma estante com livros e uma janela.

Parecia um dia como outro qualquer, de sol e nuvens espalhadas pelo céu, mas não era, era dia de gincana na escola, dia que a gente podia brincar no horário da aula de matemática e de outras aulas. Na

brincadeira de gato e rato, a menina como rato corria e se escondia atrás dos colegas, do menino que era o gato e ia pegá-la.

Num impulso, ele pega no cós de sua saia cinza de uniforme já um pouco surrada e frágil e arrebenta o cós que faz cair a saia, todos riem. A menina rapidamente sobe sua saia e sai chorando, quando a professora Mirtes a vê, lhe acolhe em seus braços e reprime as risadas e diz que essa situação poderia acontecer com todos. Ainda em seus braços, a leva para o banheiro, costura sua saia e a consola contando histórias engraçadas de sua infância e a encorajando a dar a volta por cima e ensinando como lidar com os olhares recriminatórios e comentários dos colegas na saída do banheiro.

Essa menina era eu e a doçura e acolhimento da professora Mirtes fez com que essa situação vexatória não se transformasse num pesadelo e fosse positivada.



Agora que você já sabe quais marcas a escola nos deixou, por gentileza, acesse o link da sala virtual, disponível no item 3.1 no *Google Classroom*, no dia 03 de outubro às 19 horas para a realização do primeiro encontro síncrono.

Neste encontro, vocês irão discutir juntas/os o texto “Quais marcas a escola nos deixou?” e, logo em seguida, a/o tutora/or também fará seu relato sobre uma prática que deixou marcas em sua caminhada escolar e cada uma/um das/os cursistas, que sentir-se à vontade, poderá compartilhar as experiências escolares e práticas docentes que deixaram marcas.

Depois das discussões, você participará de um fórum de discussão para postar a(s) experiência(s) escolar(es) e prática(s) docente(s) que deixaram marcas em você.

Vamos participar?!

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Acesse o tópico 3.2 no *Google Classroom* e responda o “Fórum de experiências na escola e uma prática docente que marcou sua caminhada escolar”. Queremos que você relembre as experiências escolares e práticas docentes que deixaram marcas em você e poste no local indicado.

Observação: Você pode responder utilizando o *Talk and Comment*. O link para um tutorial da ferramenta está disponível no *Google Classroom*.

Clique no logo do *Google Classroom* logo a baixo:



Google Classroom



Depois de você ter realizado a leitura do caderno sobre o texto “Quais marcas a escola nos deixou?” e participado do “Fórum de experiências na escola e uma prática docente que marcou sua caminhada escolar”, vamos lembrar o caso ilustrativo do “O professor extraordinário com uma prática ordinária”, que trouxemos no caderno 2.

A releitura do caso ilustrativo, auxiliará na atividade sobre a construção de um planejamento, a partir de um roteiro, que será disponibilizado logo após o texto sobre o caso ilustrativo.

Vamos à leitura?!

O professor extraordinário com uma prática ordinária

Pedro é professor de português em uma escola pública, atua nesse contexto há 4 anos. Nunca escondeu sua insatisfação frente aos princípios pedagógicos da escola, pois considera que o conteúdo precisa ser memorizado e não necessariamente significado.

- Tem conteúdo para ser passado, não dá para perder tempo com esses modismos de pensar nas necessidades de cada um. Sabe quantos alunos eu tenho?

Considera-se um excelente professor, pois trabalhou muitos anos em “uma importante e conhecida instituição de ensino na rede particular”, nas palavras dele. Então, naquele início de ano, tendo que atender aos indicativos do Projeto Político Pedagógico da escola sobre inclusão, elegeu o livro Extraordinário para orientar seu trabalho em uma turma do 7º ano. Imaginou que com a leitura desse título já contemplaria a questão reflexiva sobre o respeito às diferenças e deixaria as aulas “mais dinâmicas”, seguindo orientação da equipe pedagógica.

É importante mencionar que a maioria das/os estudantes estava sem vir para a escola nos últimos tempos, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e, também, ao marasmo no enfrentamento da mesma pelo Brasil. Ou seja, são estudantes que em março de 2020 estavam no 5º ano do Ensino Fundamental I, com uma professora regente como referência. No retorno às atividades híbridas, em junho de 2021, foi facultado seguir com os estudos de maneira remota e/ou intercalar a presença em semanas alternadas com turmas reduzidas. Soma-se a isso o fato de que muitas/os não dispuseram dos recursos tecnológicos básicos e necessários para acompanhar a oferta do ensino no período pandêmico.

Nessa turma estuda a Maria, que está na escola desde o 1º ano. É assídua, pontual e muito atenta a todas propostas pedagógicas. É participativa e se aborrece se houver conversas paralelas durante a explanação do professor. É exigente com relação às atividades propostas, não aceita trabalhar conteúdos diferentes daqueles oferecidos à turma. É muito simpática e solícita, está sempre disposta a auxiliar. Maria tem paralisia



cerebral, o que lhe confere um andar muito peculiar, seu ponto de equilíbrio é muito diferente das demais pessoas e, às vezes, tem-se a impressão que ela vai cair... mas, que nada, ela se desloca com muita rapidez e segurança, produzindo um ruído peculiar, de bater de pé, que já identifica sua passagem. A paralisia cerebral é uma lesão que atinge a área motora, também responsável pela fala, daí a grave afasia de Maria. Sua fala é de difícil compreensão, apesar dos seus esforços, usando gestos e entonação na voz. Ela precisa de apoios específicos para o uso do banheiro, deslocamento e alimentação, por isso tem uma professora auxiliar na turma, que oferece o suporte sempre que necessário. Maria não sabe ler, e não é a única na sala que ainda não desenvolveu essa habilidade.

Foi nesse contexto que o professor Pedro levou para a turma do 7º ano um filme baseado no livro Extraordinário, com o objetivo de introduzir o tema e criar envolvimento da turma com reflexões acerca da inclusão. Acontece que o filme era legendado. Maria não conseguia acompanhar a atividade, sentiu-se deslocada, deixada de lado. Levantou da sua carteira, esbarrando em um colega e outro, foi até o professor para comunicar isso. O Professor não entendeu o que ela queria:

- Sente-se. Você está atrapalhando a aula.

Maria insistia. Apontou para a projeção, gesticulava e mobilizou todos seus recursos para comunicar que não conseguia acompanhar a atividade. A esta altura a turma já havia se agitado, entendeu as rogativas da Maria. Algumas/ns colegas se levantaram, foram até o professor para, junto com a professora auxiliar, intermediar a comunicação. O professor, aborrecido, com toda aquela confusão, gritou:

- Silêncio. Todos sentados em seus lugares.

- Professora auxiliar, tire a Maria da sala, leve para a equipe pedagógica ou sala de recursos... ela está atrapalhando a aula.

A professora auxiliar, que era nova na escola, sentiu-se constrangida diante da impositividade do professor e, arrastando Maria, que protestava diante do encaminhamento, saiu da sala de aula.

Já na Sala de Recursos, acompanhada da Supervisora Escolar, Maria não controlava mais sua ansiedade, sinalizava que queria voltar para a sala, queria ver o filme e que conhecia a história visto que a mãe havia comprado o livro e elas tinham “lido” nas férias.

Após uma breve conversa, ânimos arrefecidos e uma estratégia de intervenção, todas dirigem-se à sala de aula. O professor é tomado pela surpresa de ver todas à porta da sala de aula. É a professora da Educação Especial que conduz a conversa:

- Com licença, professor Pedro e estudantes, vamos conversar sobre o ocorrido, refletir e aprender.

- Levante a mão quem está conseguindo acompanhar a história do filme com a



leitura da legenda.

Instalou-se um grande silêncio na turma. A professora da Educação Especial prosseguiu:

- É importante lembrar, entender e respeitar o fato de que podemos ter outros estudantes com dificuldades para acompanhar essa atividade. Alguns que não conseguem ler rápido ou que estão com dificuldades de enxergar as letras porque são pequenas ou ainda porque a sala está com muita luz e há reflexo na projeção. E, pode haver outros estudantes que, assim como Maria, ainda não sabem ler.

A Supervisora Escolar encorajou:

- Então, levante a mão quem está conseguindo acompanhar o filme com a leitura da legenda. Só assim vamos conhecer o perfil da turma e o professor Pedro poderá oferecer atividades que atendam às necessidades de vocês.

Aos poucos os estudantes foram levantando as mãos e foi possível constatar que cerca de 30% da turma não estava sendo contemplada com aquela atividade. Outro silêncio se instalou, havia muito para se pensar e nenhuma palavra daria conta de encerrar a diversidade de sentimentos que emergiram daquele momento. O sinal do recreio tocou. As/os estudantes levantaram e saíram rapidamente para outra valiosa experiência da escola, os encontros.

O professor ainda tentou se justificar dizendo que era um absurdo uma situação dessas, em uma turma de 7º ano, que o mínimo que se espera é que todos saibam ler. Foi convidado a refazer seu planejamento de forma colaborativa com a equipe pedagógica e a Professora da Educação Especial. Começou a entender que “toda aquela teoria” das formações em serviço podem e devem ser transpostas para a ação pedagógica de planejar, instruir e avaliar.

Como vemos, a falta de informação, formação e apoio às/aos professoras/es pode levar essa/e profissional a uma prática docente ordinária. Em tempos onde o acesso de todas/os ao ensino regular é garantido por lei, devemos considerar as diferenças como elemento primordial da constituição do perfil de todas as turmas. Reconhecer as diferenças é o primeiro passo para entender a necessidade de estabelecer o trabalho colaborativo como premissa na composição da rede de apoio à docência inclusiva.

Fonte: As autoras/formadoras. Essa história é baseada em fatos reais.

Agora, disponibilizamos a você um “Roteiro de Planejamento” com base nas diretrizes e princípios do DUA. Não encare como algo engessado, pois sabemos que o processo de ensinar e aprender não é tão simples e direto. Trata-se de uma proposta organizacional para você pensar o planejamento a partir das premissas do DUA e, assim, orientar e inspirar



seu trabalho de conclusão desse curso, que será a apresentação de um planejamento. O quadro foi organizado e preenchido pelas professoras autoras formadoras com base nas informações obtidas após a releitura do caso ilustrativo “O professor extraordinário com uma prática ordinária”.

Importa destacar que todo planejamento está destinado para alguém, seja no âmbito individual ou coletivo, então considere inicialmente pensar na turma de estudantes a que se destina. Identifique “a diversidade potencial dentro do grupo com respeito ao gênero, à idade, ao tamanho, à etnia, à raça, à língua nativa, aos estilos de aprendizagem e às capacidades de ver, ouvir, movimentar-se, manipular objetos e aprender” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 99).

Queremos que você leia e estude este roteiro de forma atenta, observando os elementos e etapas presentes para, posteriormente, construir um planejamento com base neste roteiro, considerando seu contexto escolar.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Tertúlio posicionado e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Após a releitura do caso ilustrativo “O professor extraordinário com uma prática ordinária”, estude o roteiro de planejamento disponibilizado no caderno de estudos, no item 3.4, a fim de subsidiar sua participação na discussão no segundo encontro síncrono.

Clique no logo do **Google Classroom** logo a baixo:



Google Classroom



ROTEIRO DE PLANEJAMENTO

Identificação:

Professor Pedro

Disciplina de Português

Turma: 7º ano

Grupo de trabalho colaborativo:

Professora da Educação Especial, supervisora escolar e professor de português

Perfil da turma e desafios percebidos:

Estudantes que voltaram da pandemia, após um longo período sem contato sistemático com as atividades escolares, muitos por falta de condições tecnológicas, e sem a mediação de um adulto para orientar os estudos no âmbito domiciliar. Um percentual significativo ainda não sabe ler, dentre eles Maria, que tem paralisia cerebral, outros estão em processo de aquisição da leitura e escrita, outros já sabem ler, mas com baixa fluência.

Desafios percebidos: a luminosidade da sala é pouco adequada para criar contrastes que permitam a visualização confortável de uma projeção. Muitos da turma não possuem a velocidade de leitura que uma legenda exige. A organização do mobiliário da sala não favorece a interação entre pares e deslocamentos confortáveis.

Interesses da turma:

Percebe-se que a turma tem senso de justiça, uma vez que se mobilizou para mediar a comunicação entre Maria e o professor. Além de Maria, poderiam haver outros estudantes com interesse na história do filme, o que não foi percebido na avaliação diagnóstica, talvez pelo pouco tempo de convivência com a turma.

Conceitos a serem trabalhados:

Textos verbais, não verbais e mistos.

Inclusão.

Objetivos de aprendizagem:

Identificar textos verbais, não verbais e mistos.

Diferenciar textos verbais, não verbais e mistos.

Produzir textos verbais, não verbais e mistos.

Compreender o conceito de inclusão enquanto uma prática que abrange todas as pessoas.



Fornecer vários meios de **Engajamento**

Redes Afetivas
O "POR QUÊ" da aprendizagem



Audiodescrição: Cabeçalho em verde e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Engajamento". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com pequena parte interna preenchida em verde e as informações ao lado: "Redes Afetivas: O 'por quê' da aprendizagem". Fim da descrição.

Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender

Comentar de modo a reconhecer que apesar do conteúdo poder ser novo para maioria das/os estudantes elas/es devem se sentir tranquilas/os, pois a aprendizagem é processual.

Chamar atenção sobre os diferentes textos de comunicação usados nas aulas: textos escritos, vídeos, imagens, emojis, gestos, entre outros.

Mostrar os diferentes textos de comunicação dentro e fora da sala de aula: cartazes, pictogramas, imagens, matérias jornalísticas, placas, entre outros.

Fornecer vários meios de **Representação**

Redes de Reconhecimento
O "O QUÊ" da aprendizagem



Audiodescrição: Cabeçalho em roxo e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Representação". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com a parte posterior, acima do cerebelo, preenchida em roxo e as informações ao lado: "Rede de Reconhecimento: O 'O quê' da aprendizagem". Fim da descrição.

Conteúdo flexível que não depende de um único sentido (visão, tato, audição)

Reapresentar o filme com legenda e dublagem.

Organizar a sala de aula de forma que esteja adequada (diminuir a luminosidade, prestar atenção para que a projeção não sofra com reflexos).

Comentar, para turma, sobre as expressões faciais dos personagens do filme (alternativa para chamar a atenção sobre uma informação visual - texto não verbal - e suporte para estudantes autistas e cegos).

Oferecer a explicação do conteúdo, os conceitos de cada tipo de texto de comunicação, por escrito, além do suporte oral e visual com projeção de tirinhas, charges e cenas.

Ilustrar os conceitos com os materiais que as/os estudantes trouxeram da pesquisa pela escola e/ou de casa.

Acrescentar variabilidade nos materiais caso necessário: quadrinhos, livros em braille e tinta, livros didáticos, livro ilustrado com relevo, pictograma, entre outros.

Fornecer vários meios de **Ação e Expressão**

Redes Estratégicas
O "COMO" da aprendizagem



Audiodescrição: Cabeçalho em azul e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Ação e Expressão". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com a parte frontal preenchida em azul e as informações ao lado: "Redes Estratégicas: O 'Como' da aprendizagem". Fim da descrição.

Interaja com materiais e ferramentas acessíveis

Atentar-se à apropriação do conceito estudado e não ao modo como a/o estudante vai expressar o que aprendeu

Oferecer gravuras que colocadas em ordem sequencial representem o conceito estudado, e assim demonstre o entendimento que a/o estudante alcançou sobre o conteúdo.



Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência

Fornecer feedbacks imediatos sobre os conhecimentos prévios e dos comentários do que foi observado na escola pelas/os estudantes.

Dividir a turma em pequenos grupos, distribuir os textos identificados na escola e solicitar que observem e sinalizem características comuns.

Refletir sobre qual o texto que a maior parte das pessoas irá compreender, considerando a variação humana.

Promover a colaboração entre os estudantes e para isso observar se a disposição do mobiliário da sala de aula favorece o deslocamento de maneira segura e confortável.

Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado

Oferecer a possibilidade para que os estudantes expliquem cada tipo de texto.

Considerar outros idiomas para o caso de estudantes imigrantes.

Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado

Permitir que a/o estudante utilize diferentes formas para expressar seu conhecimento, como: pranchas de comunicação alternativa, whatsapp, desenho, teclado virtual, digitação por voz, sintetizador de voz, representação concreta com diferentes materiais (argila, massa de modelar, sucata, entre outros).

Solicitar que as/os estudantes classifiquem diferentes textos nos 3 tipos estudados, removendo aos poucos a disponibilidade de apoio, por exemplo realizar a atividade em grupo e com a ajuda do professor, na sequência, repetir a atividade em grupo sem a ajuda do professor e por fim, repetir a atividade de modo individual.

Crie estratégias para promover a auto-regulação

Sinalizar para a/o estudante o seu percurso de aprendizagem, valorizando o seu progresso e ampliação de habilidades.

Indicar como os diversos textos de comunicação (verbais, não verbais e mistos), podem contribuir e/ou influenciar no cotidiano dos estudantes (listas de compras, trocar bilhetes com os colegas, passar "cola" por meio de imagens, criar um código com os emojis do whatsapp etc.).

Investigar se em algum momento, ao longo das atividades, alguém não foi contemplado com os apoios oferecidos.

Perguntar a cada uma/um se ao longo das atividades, se sentiu incluída/o e/ou excluída/o pelas/os colegas e pelo professor.

Dar significado ao conteúdo escolar para o cotidiano da/o estudante incentivando narrativas pessoais que ilustram o conteúdo em estudo.

Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência

Fornecer feedbacks imediatos sobre os conhecimentos prévios e dos comentários do que foi observado na escola pelas/os estudantes.

Apresentar (o professor) um quadro geral e/ou mapa conceitual com as categorias de cada texto de comunicação, exemplo: verbal (sempre contém palavras escritas ou oralizadas), não verbal (sempre com imagens, gestos, expressões ou postura) ou mistos (com palavras e imagens, gestos).

Identificar em outros cenários (no caminho da escola para casa, supermercado, clube, shopping, cinema, praças, entre outros), os diferentes textos de comunicação.

Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado

Solicitar aos estudantes que dêem feedback sobre o desenvolvimento do seu aprendizado, por exemplo, pedir que eles imaginem o caminho que percorreram desde a 1ª aula até aqui e, na sequência, compartilhe em grupo as novidades, o que não sabiam e agora sabem, compartilhamento oral, por escrito ou imagem, linha do tempo: escrita, falada, desenhada ou colagem de imagens.

Organizar a turma em grupos e solicitar que cada grupo produza um texto para cada tipo (verbal, não verbal e misto), com conteúdo relacionado à inclusão. Na sequência, peça que cada grupo aponte qual tipo de texto contempla a maior parte da turma e porquê.

Atentar quanto ao uso de recursos variados de acordo com a necessidade e preferência da/o estudante, por exemplo: uso de pictogramas, gravar um áudio, uso de digitação por voz, teclado virtual, entre outros. Para o texto não verbal, pode-se utilizar desenhos, montagem com imagens, representação em argila, entre outros. E no caso do texto misto, exemplos de recursos já mencionados.

Orientar para que o grupo selecione um texto que o represente.

Expor textos selecionados no mural da escola.

Produzir individualmente um texto de comunicação que seja útil para sua vida: fazer a lista do mercado, bilhete para alguém, rotina de casa, comunicar um desejo ou um desagrado, entre outros.



Finalidade: ter estudantes com propósito e motivação

Finalidade: ter estudantes engenhosos e bem informados

Finalidade: ter estudantes estratégicos e com objetivos

Indique possíveis parcerias que você pode estabelecer com colegas para manter o seu engajamento no estabelecimento de uma prática ética e politicamente comprometida.

Supervisão escolar, professora da Educação Especial, profissionais da cozinha (organização do cardápio da merenda e divulgação), secretaria da escola (mural de divulgação dos trabalhos da turma).

Organizado por Simone Ferreira, Laureane Costa, Rosângela Kittel e Solange Silva com base em CAST (2018; 2022)

Observação: para o uso do DUA, na organização do planejamento, precisamos considerar o quadro como um todo e não apenas uma parte dele. A exemplo da coluna do meio que se refere apenas a acessibilidade educacional, a qual costuma, equivocadamente, ser apontada como DUA, reduzindo-o a um único princípio.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



A última linha do quadro de planejamento, foi construída pensando em cuidar de você, professora/or e cursista. Nossa experiência nos mostra que é essencial estabelecer parcerias para além da questão técnica, assim, pense em suas/seus colegas e verifique qual pessoa tem o entendimento de mundo, de educação e de inclusão mais próximo do seu entendimento, busque consolidar uma parceria com essa pessoa, isso será importante para que você mantenha o seu engajamento, faça os enfrentamentos que forem necessários e, por consequência, cuide de sua saúde física e mental, pois o trabalho solitário ou o enfrentamento individual produz esgotamento (burnout) das/os profissionais da educação.



2. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Chegamos na dimensão “Construção do conhecimento” da nossa 3ª Tertúlia, lembrando que a divisão das dimensões: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento é didática. Nesta dimensão, apresentaremos os conteúdos, propriamente ditos, deste caderno, assim, a dimensão se divide em três tópicos que se complementam:

(2.1) Resgate dos princípios, diretrizes e apresentação dos pontos de verificação do Desenho Universal para Aprendizagem/DUA;

(2.2) O que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA?

(2.3) Relatos de práticas com base no DUA

Cada tópico contará com conteúdo escrito neste caderno e uma videoaula disponível no *Google Classroom*, a qual será indicada ao final de cada tópico, mas você poderá escolher o que deseja acessar primeiro, o conteúdo por escrito ou o conteúdo por vídeo, considere a ordem mais favorável para a sua aprendizagem.

2.1 Resgate dos princípios, diretrizes e apresentação dos pontos de verificação do DUA

Nas tertúlias 1 e 2, você já pôde ter contato com conceitos importantes para compreensão da deficiência pelo modelo social com base nos Estudos da Deficiência e Estudos Feministas da Deficiência. Também desafiamos você a (re)pensar espaços acessíveis, a necessidade da supressão das diversas barreiras e a urgência em planejar suas aulas a partir da ética do cuidado e no Desenho Universal para Aprendizagem/DUA (DINIZ, 2012; KITTAY, 2011; BÖCK, GESSER & NUERNBERG, 2020, CAST, 2018). Como você pode averiguar, todos os conteúdos apresentados até o momento estão interligados, e nesta tertúlia 3 não será diferente, pois tudo que estamos propondo coaduna com os conhecimentos que queremos que você se aproprie e incorpore no seu cotidiano pessoal e profissional.

Bem, como você já sabe, a história do DUA começou na década de 80. Anteriormente, as pesquisas do Centro de Tecnologia Especial Aplicada/CAST estavam direcionadas à compensação e à ajuda aos/às estudantes com deficiência para que pudessem acessar o currículo geral (CAST, 2011 e 2018). Grande engano! Após diversas pesquisas, perceberam que o foco não era a/o estudante com deficiência e sim os currículos inacessíveis e limitados



que não atingiam (e não atingem ainda) as necessidades das/os estudantes com ou sem deficiência.

Também pudemos estudar, na Tertúlia 2, um pouco dos princípios (**engajamento, representação e ação e expressão**), as redes cerebrais (**redes afetivas, redes de reconhecimento e redes estratégicas**) e apontamos as diretrizes do DUA, explicando a você, querida e querido cursista, um pouco de cada elemento do DUA e alguns exemplos que podem ser utilizados em seus contextos escolares. Você se lembra?



Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com a palavra “DUA” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com o título “Engajamento/Redes Afetivas” e, à direita, uma tarja com três itens: “1. Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender; 2. Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência; 3. Crie estratégias para promover a auto-regulação”. Na linha do meio, uma tarja com o título “Representação/Rede de Reconhecimento” e, à direita, outra tarja com três itens: “1. Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque; 2. Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado; 3. Construa significados para gerar novos entendimentos”. Por fim, na linha mais abaixo, o título “Ação e expressão/Redes Estratégicas” e, à direita, uma tarja com três itens: “1. Interaja com materiais e ferramentas acessíveis; 2. Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado; 3. Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado”. Fim da descrição.

Fonte: Criação das autoras/formadoras.



Conforme a figura na página anterior, o princípio do **engajamento** se refere **ao porquê** da aprendizagem, ou seja, está relacionado ao significado e impacto que cada conteúdo proposto terá sobre a/o estudante e está vinculado à **rede afetiva**. O princípio da **representação** se refere a **o que** da aprendizagem, relacionado com o próprio conteúdo que será desenvolvido como suporte teórico para ancorar determinado objetivo de aprendizagem e vinculado à **rede de reconhecimento**. Por fim, o princípio da **ação e expressão, o como** da aprendizagem que está relacionado à expressão da/o estudante sobre o seu aprendizado, seu processo, sua compreensão (CAST 2011; 2018; BÖCK, 2019), vinculado à **rede estratégica**.

Lembramos que as diretrizes estão conectadas a cada princípio, conforme indicamos no caderno 2:

Princípio 1 - **Engajamento**: desperte entusiasmo e curiosidade para aprender; ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência e crie estratégias para promover a autorregulação (CAST, 2018).

Princípio 2 - **Representação**: interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque, comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado e construa significados para gerar novos entendimentos (CAST, 2018).

Princípio 3 - **Ação e Expressão**: interaja com materiais e ferramentas acessíveis, componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado e desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado (CAST, 2018).

Lembramos que o princípio do **engajamento** foi colocado em primeiro lugar pela equipe do CAST, com base em suas pesquisas junto a educadoras/es, que destacaram a sua relevância no processo da aprendizagem. Você pode achar estranho que iniciemos a explanação com a diretriz 7, que faz parte do princípio 1 do engajamento, mas salientamos que, no site do CAST (2018), não foi modificada a organização da numeração, por isso, seguimos o que está indicado lá.

Vinculado ao princípio 1, do engajamento, a diretriz 7 “**desperte entusiasmo e curiosidade para aprender**”, indica que aquelas “Informações que não são atendidas, que não envolvem a cognição dos alunos, são de fato inacessíveis” (CAST, 2018). Neste sentido, é importante que a/o professora/or disponibilize uma variedade de estratégias para atrair a atenção da/o estudante, frente à diversidade de interesses e o que desperta a curiosidade de cada uma/um, à medida que estas/es vão desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades.

A diretriz 8, “**ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência**”, vincula-se à forma como as/os estudantes regulam sua atenção e afetividade quando



motivadas/os, para que consigam sustentar seus esforços e a concentração necessários que o processo de aprendizagem irá exigir de cada uma/um. Salientamos a necessidade de desenvolver habilidades individuais de autorregulação e determinação, sendo importante que a professora/or ofereça “(...) opções que possam igualar a acessibilidade, apoiando os alunos que diferem em motivação inicial, habilidades de autorregulação etc” (CAST, 2018).

A diretriz 9, “**crie estratégias para promover a autorregulação**”, coloca a necessidade do ambiente auxiliar na regulação das emoções e motivações das/os estudantes. É importante que tais habilidades sejam abordadas explicitamente e não deixadas à parte, ou seja, invisíveis e/ou inacessíveis. Quando a autorregulação é trazida de forma explicitada pelas/os docentes por meio da aplicação dos princípios do DUA, estas/es terão mais êxito em seu trabalho em sala de aula junto às/os estudantes, ampliando o envolvimento e afeto destas/es.

Atenção: você notou que engajar ou motivar as/os estudantes não se confunde com convencê-las/os a fazer o que nós queremos, custe o que custar? Engajar é encontrar elementos que façam sentido para a outra pessoa e apoiá-la a não desistir disso. Nem de longe, o engajamento significa manipulação ou alienação, beleza?

No princípio 2, da **representação**, a diretriz 1 “**interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque**”, torna-se necessário o destaque nas seguintes indicações: “1) fornecer as mesmas informações por meio de diferentes modalidades (por exemplo, por meio da visão, audição ou toque); 2) fornecer informações em um formato que permita ajuste pelo usuário (por exemplo, texto que pode ser ampliado, sons que podem ser amplificados)” (CAST, 2018). Nesse sentido, amplia-se o “leque” de possibilidade das representações das informações e, consequentemente, acessíveis às/aos estudantes.

A diretriz 2, “**comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado**”, indica a possibilidade de diferentes formas de representação, que podem ser linguísticas ou não linguísticas. A apresentação da informação em uma única forma de representação gera confusão e não atinge o objetivo proposto. “Uma estratégia instrucional importante é garantir que representações alternativas sejam fornecidas não apenas para acessibilidade, mas para clareza e compreensão por todos os alunos” (CAST, 2018).

A diretriz 3, “**construa significados para gerar novos entendimentos**”, está no sentido de dar suporte e ensinar as/os estudantes a transformar as informações acessíveis em um novo conhecimento a ser utilizado, o que se considera um processo ativo. Isso depende das habilidades no processamento das informações ativas: “como atendimento seletivo, integração de novas informações com conhecimento prévio, categorização estratégica e memorização ativa” (CAST, 2018) e adequação da informação por meio da garantia curricular e metodológica instrucional.

Vinculado ao princípio 3, da **ação e expressão**, a diretriz 4, “**interaja com materiais**



e ferramentas acessíveis” aborda a importância da disponibilização de uma diversidade de materiais para que as/os estudantes possam manusear e encontrar o que mais se adequa a elas/eles. O uso de tecnologias assistivas também permite que estudantes com deficiência possam expressar o que sabem, navegando por diversas interfaces, e também com uso de teclados, sintetizadores de voz, leitores de telas, entre outras que estejam adequados a necessidade de cada uma/um.

A diretriz 5, **“componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado”** amplia formas de ação e expressão que devam se adequar a cada estudante e/ou as suas formas de comunicação. Torna-se imprescindível que forneçam

(...) modalidades alternativas de expressão, tanto ao nível do campo de jogo entre os alunos como para permitir que o aluno expresse adequadamente (ou facilmente) conhecimentos, ideias e conceitos no ambiente de aprendizagem. (CAST, 2018)

E na diretriz 6, **“desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado”**, está atrelada às chamadas “funções executivas” que auxiliam o sujeito na superação de reações impulsivas a curto prazo e consiga definir metas a longo prazo. Também permite que as/os estudantes acompanhem seu progresso e a modificação de estratégias, com intuito de aproveitar o ambiente disponibilizado. A expansão da capacidade executiva, indicada no DUA seria de duas maneiras:

1) Por apoios de habilidades de nível inferior, para que eles exijam menos processamento executivo; e 2) Por apoios de alto nível de habilidades executivas e estratégias para que eles sejam mais eficazes e desenvolvidos. (CAST, 2018)

Até aqui, querida e querido cursista, você pôde acessar e compreender como cada diretriz perpassa cada princípio do DUA. Lembramos que as diretrizes não são uma “prescrição”, mas um conjunto de estratégias para orientar a superação de barreiras de currículos inacessíveis. Conforme indicado pela equipe do CAST: “É ideal que as diretrizes sejam usadas para avaliar e planejar metas, métodos, materiais e avaliações com a finalidade de criar um ambiente de aprendizagem totalmente acessível para todos” (CAST, 2018).

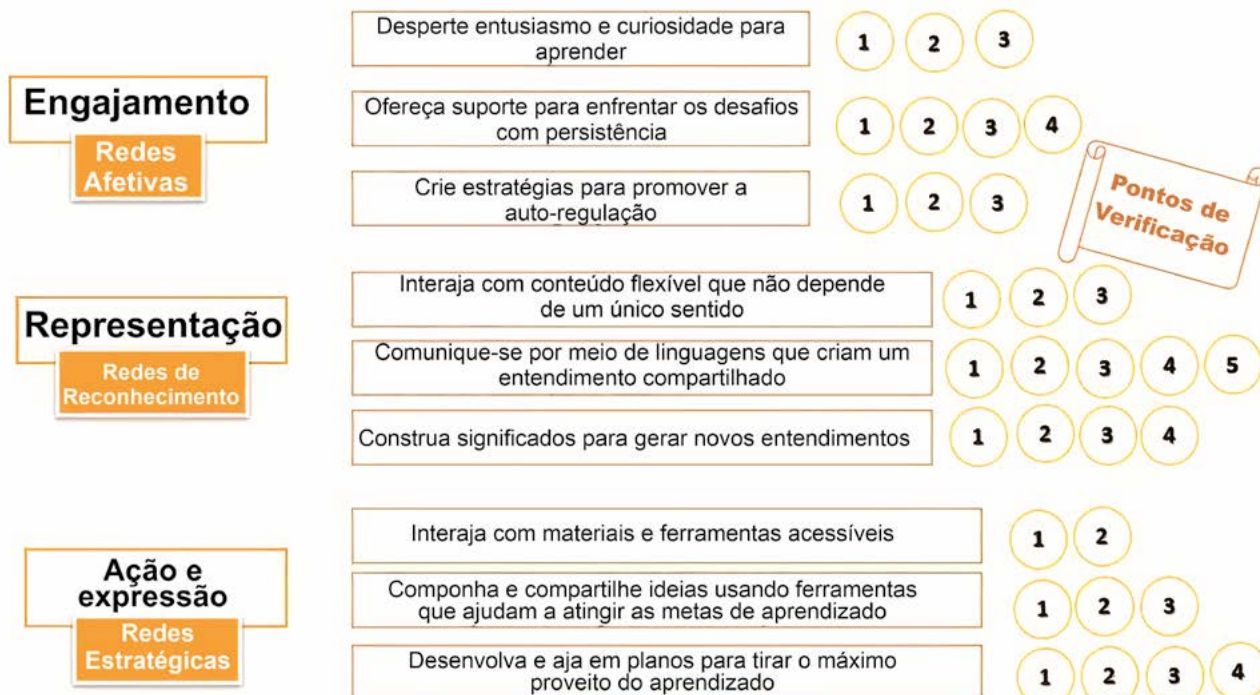
Agora, como indicamos no caderno 2, os princípios se organizam em diretrizes e cada diretriz possui “pontos de verificação”, os quais fornecem sugestões mais detalhadas para aplicabilidade. Vamos conhecer sobre os pontos de verificação, quais são e alguns exemplos para sua aplicabilidade?



Audiodescrição: Esquema em branco e laranja e letras pretas e brancas. À esquerda, uma tarja laranja e vertical com a palavra “DUA” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com o título “Engajamento/Redes Afetivas”. À direita, uma tarja laranja com a informação “3 Diretrizes” e mais a direita, outra tarja com a informação “10 Pontos de Verificação”. Na linha do meio, uma tarja com o título “Representação/Rede de Reconhecimento”. À direita, uma tarja laranja com a informação “3 Diretrizes” e mais a direita, outra tarja com a informação “12 Pontos de Verificação”. Na linha de baixo, uma tarja com o título “Ação e expressão/Redes Estratégicas”. À direita, uma tarja laranja com a informação “3 Diretrizes” e mais a direita, outra tarja com a informação “9 Pontos de Verificação”. Fim da descrição.

Fonte: Criação das autoras/formadoras.

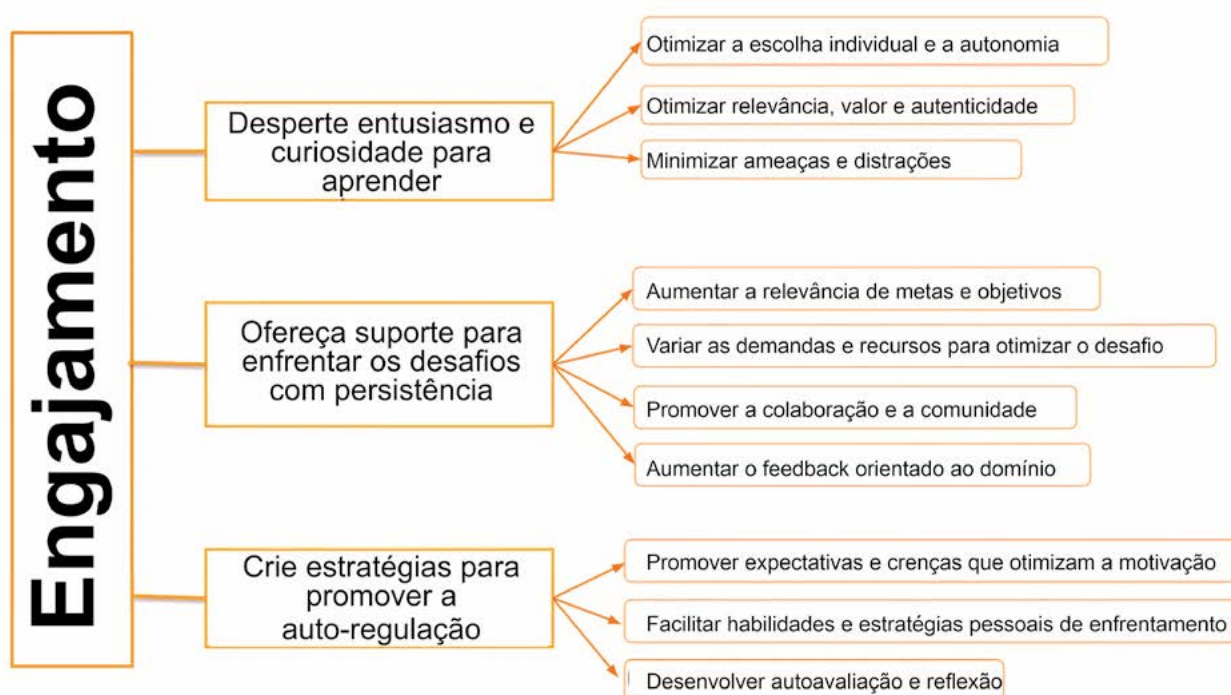
Como podemos visualizar na imagem acima, são 3 princípios, que dividem-se em 9 diretrizes (3 diretrizes para cada princípio) e estas diretrizes somam-se num total de 31 pontos de verificação, distribuídas entre as diretrizes. Vejam a imagem na próxima página como fica esta distribuição.



Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. Na parte superior, à esquerda, uma tarja com o título “Engajamento/Redes Afetivas”. À direita, tarjas com as três diretrizes: na primeira, “Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação; na segunda, “Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência” e, ao lado, quatro círculos numerados com 1, 2, 3 e 4 pontos de verificação; na terceira, “Crie estratégias para promover a auto-regulação” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação. Logo abaixo, à esquerda, uma tarja com o título “Representação/Rede de Reconhecimento”. À direita, tarjas com as três diretrizes: na primeira, “Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação; na segunda, “Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado” e, ao lado, cinco círculos numerados com 1, 2, 3, 4 e 5 pontos de verificação; na terceira, “Construa significados para gerar novos entendimentos” e, ao lado, quatro círculos numerados com 1, 2, 3 e 4 pontos de verificação. Na parte inferior, à esquerda, uma tarja com o título “Ação e expressão/Redes Estratégicas”. À direita, tarjas com outras três diretrizes: na primeira, “Interaja com materiais e ferramentas acessíveis” e, ao lado, dois círculos numerados com 1 e 2 pontos de verificação; na segunda, “Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação; na terceira, “Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado” e, ao lado, quatro círculos numerados com 1, 2, 3 e 4 pontos de verificação. Fim da descrição.

Fonte: Criação das autoras/formadoras.

Estes pontos de verificação, conforme já mencionado, fornecem sugestões mais detalhadas para aplicabilidade dos princípios e diretrizes do DUA. Vamos conhecer um pouco de cada um deles?



Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com o princípio “Engajamento” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com a diretriz “Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender” e, à direita, três flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Otimizar a escolha individual e a autonomia; 2. Otimizar relevância, valor e autenticidade; 3. Minimizar ameaças e distrações”. Na linha do meio, uma tarja com a diretriz “Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência” e, à direita, quatro flechas indicam os pontos de verificação: “1. Aumentar a relevância de metas e objetivos; 2. Variar as demandas e recursos para otimizar o desafio; 3. Promover a colaboração e a comunidade; 4. Aumentar o feedback orientado ao domínio”. Por fim, na linha seguinte, há uma tarja com a diretriz “Crie estratégias para promover a auto-regulação” e, à direita, três flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação; 2. Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento; 3. Desenvolver autoavaliação e reflexão”. Fim da descrição.

Fonte: Criação das autoras/formadoras.

O princípio do **engajamento**, composto por 3 diretrizes (7, 8 e 9) se subdivide em 10 pontos de verificação que veremos logo abaixo, seguindo a lógica das diretrizes, como mostramos na imagem acima.

Na diretriz 7 (**desperte entusiasmo e curiosidade para aprender**), é composta por 3 pontos de verificação, que veremos a seguir.

O ponto de verificação 7.1 - **Otimizar a escolha individual e a autonomia**. Indica-se a necessidade de ofertar opções de como e de que forma o objetivo de aprendizagem pode ser alcançado. Assim como quanto à indicação de materiais disponíveis e de que forma as/



os estudantes são incentivadas/os em sua autonomia de escolhas e como são motivados a isso. Alguns exemplos para sua implementação: o nível inferido a um determinado desafio; quais os contextos e conteúdos utilizados para avaliação das habilidades; envolvimento das/os estudantes na definição de suas metas pessoais; permissão para que as/os estudantes participem de projetos de sala de aula; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 7.2 - **Otimizar relevância, valor e autenticidade**. Geralmente as pessoas sentem-se envolvidas por informações relevantes de acordo com seus interesses e objetivos individuais. Os objetivos instrucionais precisam estar em consonância com planejamentos organizados para determinados fins de ensino e que envolvam atividades autênticas e significativas, ou seja, que atendam questões específicas da/o estudante. Porém, sabemos que nem todas as atividades ou informações repassadas serão igualmente relevantes ou de mesmo valor para todas/os estudantes, por isso a necessidade de apresentar opções que “(...) otimizem o que é relevante, valioso e significativo para o aluno” (CAST 2011 e 2018). Alguns exemplos para sua implementação: variabilidade nas atividades e nas fontes de informação adequadas à idade, habilidades, aspectos culturais, aos diferentes grupos etc; apresentar tarefas que envolvam a participação ativa das/os estudantes e permitam explorar, experimentar, imaginar, avaliar, autorrefletir e na resolução de problemas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 7.3 - **Minimizar ameaças e distrações**. Indica-se a necessidade da (re)organização de espaços seguros, com mínimo de distrações possíveis para que as/os estudantes possam focar sua atenção e concentrar-se no que for proposto. Desta forma, se sentirão seguras/os para que o processo de aprendizagem seja significativo. Nesse sentido, faz-se necessário observar as necessidades básicas das/os estudantes a serem atendidas. Alguns exemplos para sua implementação: criar um ambiente de sala de aula de compartilhamento; variabilidade quanto ao nível de organização dos tempos na sala de aula e previsibilidade das atividades; variação no nível de estimulação sensorial; envolvimento de todas/os nas discussões em sala de aula, entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 8 (**ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência**), é composta por 4 pontos de verificação que veremos a seguir.

O ponto de verificação 8.1 - **Aumentar a relevância de metas e objetivos**. Aponta-se para a sustentação de uma prática sistemática no processo de engajamento e permanência dos interesses das/os estudantes. Faz-se necessário o uso de apoios e construção de “lembretes” regulares para que estas/estes possam recordar-se do objetivo inicial e manter o foco e concentração com intuito de alcançá-lo. Alguns exemplos para sua implementação: solicitar que as/os estudantes reafirmem o objetivo proposto; exibir a meta de várias maneiras e a divisão de acordo com o objetivo sugerido; envolver as/os estudantes nas discussões de avaliação de acordo com seus interesses e contextos culturais; entre outros (CAST, 2018).



O ponto de verificação 8.2 - **Variar as demandas e recursos para otimizar o desafio**. “Os alunos variam não apenas em seus talentos e habilidades, mas também nos tipos de desafios que os motivam a fazer seu melhor trabalho” (CAST, 2018). Esta afirmação reflete que todas/os estudantes precisam ser instigadas/os de maneiras diversificadas, com recursos apropriados e possíveis para conclusão das tarefas de forma bem sucedida e as/os motive frente aos desafios propostos. Alguns exemplos para sua implementação: diferenciação no grau de dificuldade das atividades e de que forma podem ser concluídas; variar as opções de recursos e ferramentas, entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 8.3 - **Promover a colaboração e a comunidade**. Indica-se a importância de (re)organizar espaços que oportunizem agrupamentos flexíveis e cooperativos entre pares, servindo como apoio e aumentando o engajamento das/os estudantes. Além disso, é necessário “proporcionar oportunidades para aprender a trabalhar mais eficazmente com os outros” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: criação de grupos cooperativos de aprendizagem com metas, papéis e responsabilidades; organização de programas escolares de apoio; ajuda mútua entre professoras/es e/ou estudantes; aproximar estudantes envolvidas/os em atividades em comum, entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 8.4 - **Aumentar o feedback orientado ao domínio**. “A avaliação é mais produtiva para manter o engajamento quando o feedback é relevante, construtivo, acessível, consequente e oportuno” (CAST 2011 e 2018). Existe a necessidade de (re)pensar feedbacks que gerem competições e frustrações. Quando os feedbacks são ofertados de maneira que estimulem as/os estudantes positivamente, no sentido de orientá-los para práticas de aprendizagem bem sucedidas, estas/es permanecerão motivadas/os em todo o processo. Alguns exemplos para sua implementação: realizar comentários que incentivem e estimulem o desenvolvimento da autoconsciência e encorajamento; ofertar recursos de apoio e estratégias frente aos desafios; realizar feedbacks constantes e oportunos, de forma a incentivar o esforço da/o estudante, entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 9 (**Crie estratégias para promover a autorregulação**), é composta por 3 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

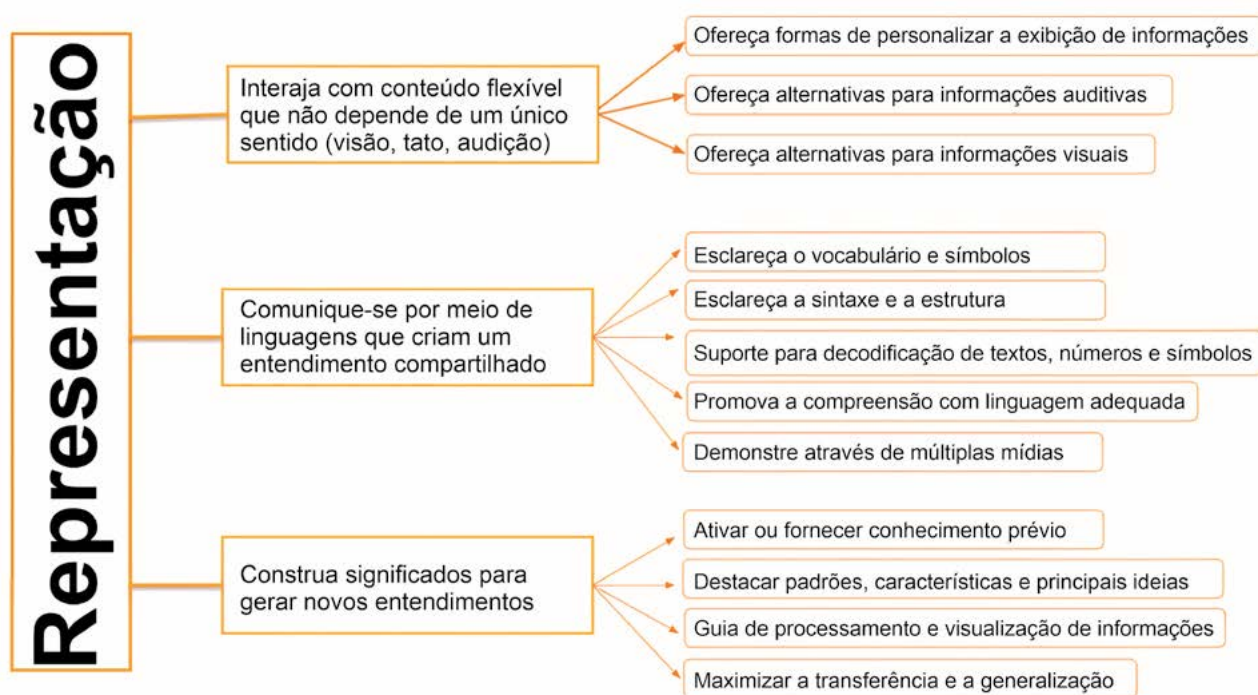
No ponto de verificação 9.1 - **Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação**. A autorregulação da/o estudante perpassa pelo seu conhecimento pessoal, ou seja, o que ele considera motivador, intrínseco ou extrínseco.

Para conseguir isso, os alunos precisam ser capazes de definir metas pessoais que podem ser alcançadas realisticamente, bem como promover crenças positivas de que seus objetivos podem ser atingidos. (CAST, 2018)

Nesse caso, é importante controlar a ansiedade e a frustração enquanto as/os estudantes estão em busca para atingir os objetivos. Alguns exemplos para sua implementação: ofertar avisos, lembretes, guias, resumos, listas, entre outros apoios, para redução de ansiedade e frustrações que possam surgir; incentivar as/os estudantes que reflitam sobre seus esforços; apoio de recursos humanos que auxiliem quando a/o estudante necessitar e levem em conta pontos fortes e fracos, incentivando-os durante o processo de aprendizagem, entre outros (CAST, 2018).

No ponto de verificação 9.2 - **Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento**. Aponta-se a necessidade de fornecer apoios para desenvolvimento de habilidades da autorregulação da/o estudante em sala de aula. “Esses apoios devem fornecer alternativas suficientes para enfrentar o desafio das diferenças individuais nos tipos de estratégias que podem ser bem sucedidas e na independência com que podem ser aplicadas” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: o uso de situações reais ou irreais para ampliar as habilidades para enfrentamento e auxiliar na autorregulação, gerenciamentos das frustrações; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 9.3 - **Desenvolver autoavaliação e reflexão**. Recomenda-se a necessidade da/o estudante em saber como monitorar suas emoções e desenvolver a autorregulação. O reconhecimento do seu progresso é a peça chave para ampliar a sua motivação, por isso a necessidade de oferecer vários modelos e técnicas de autoavaliação, com intuito de que a/o estudante possa perceber com mais precisão e escolher com qual ela/e mais se identifica. Alguns exemplos para sua implementação: oferta de apoios alternativos para apoio do progresso da/o estudante de forma que fique compreensível a ela/e; entre outros (CAST, 2018).





Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com o princípio “Representação” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com a diretriz “Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido (visão, audição, movimento ou toque)” e, à direita, três flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Ofereça formas de personalizar a exibição de informações; 2. Ofereça alternativas para informações auditivas; 3. Ofereça alternativas para informações visuais”. Na linha do meio, uma tarja com a diretriz “Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado” e, à direita, cinco flechas indicam os pontos de verificação: “1. Esclareça o vocabulário e símbolos; 2. Esclareça a sintaxe e a estrutura; 3. Suporte para decodificação de textos, número e símbolos; 4. Promova a compreensão com linguagem adequada; 5. Demonstre através de múltiplas mídias”. Por fim, na linha mais abaixo, uma tarja com a diretriz “Construa significados para gerar novos entendimentos” e, à direita, quatro flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Ativar ou fornecer conhecimento prévio; 2. Destacar padrões, características e principais ideias; 3. Guia de processamento e visualização de informações; 4. Maximizar a transferência e a generalização”. Fim da descrição.

Fonte: Criação das autoras/formadoras.

O princípio da **representação**, composto por 3 diretrizes (1, 2 e 3) se subdivide em 12 pontos de verificação que veremos logo abaixo, seguindo a lógica das diretrizes, como mostramos na imagem acima.

Na diretriz 1 (**Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou tato**), é composta por 4 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

No ponto de verificação 1.1 - **Ofereça formas de personalizar a exibição de informações**. Oferta de materiais variados, conforme indicado no site do CAST: “Em materiais impressos, a exibição de informações é fixa e permanente. Em materiais digitais devidamente preparados, a exibição da mesma informação é muito maleável e personalizável” (CAST, 2018). Neste ponto, indica-se que professoras/es e estudantes devem trabalhar e escolher juntas/os, quais os melhores recursos conforme as necessidades de aprendizagem e maior acessibilidade. Alguns exemplos indicados para sua implementação: a exibição de informações em formatos flexíveis (tamanho de textos, imagens, cor usada, volume e/ou tipo de som, vídeos, entre outros) para as/os estudantes; contrastes variados em plano de fundo e imagens; tipo de fonte utilizada em materiais impressos; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 1.2 - **Ofereça alternativas para informações auditivas**. Expõe a importância do som para transmissão de informações, emoções e significados, porém indica que não é a única forma ou igualmente acessível à todas/os estudantes, como as pessoas com deficiência auditiva ou àquelas/es que precisam de um tempo maior para processamento de informações. Diversas opções devem ser apresentadas, incluindo no formato auditivo. Alguns exemplos para sua implementação: uso de legendas, conversores de voz para textos, diagramas visuais, gráficos; ofertar a LIBRAS, audiodescrição; entre



outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 1.3 - **Ofereça alternativas para informações visuais**. A variabilidade de alternativas visuais para transmissão de informações, como imagens, gráficos, animações, vídeos, entre outros, são bons exemplos de recursos a serem ofertados. Porém, é necessário que a/o professora/or esteja atenta/o às necessidades das/os estudantes, pois nem todas/os acessam por meio visual, como as pessoas com deficiência visual.” Para assegurar que todos os alunos tenham igual acesso à informação, é essencial fornecer alternativas não-visuais” (CAST, 2011 e 2018). Alguns exemplos para sua implementação: fornecer descrições textuais e faladas para imagens, gráficos, vídeos, animações etc.; uso de recursos táteis; uso de pistas auditivas para conceitos chave sobre as informações visuais; uso de conversores de voz; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 2 (**comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado**), é composta por 5 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 2.1 - **Esclareça o vocabulário e símbolos**. Aponta-se a necessidade de esclarecimento dos elementos semânticos da informação a ser apresentada, ou seja, palavras, símbolos, números e ícones. Sabe-se que as/os estudantes diferenciam nos seus entendimentos, línguas e conhecimentos lexicais. “Para garantir a acessibilidade para todos, vocabulário chave, rótulos, ícones e símbolos devem estar vinculados ou associados a representações alternativas de seu significado” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: auxiliar a conexão das/os estudantes com seu conhecimento prévio por meio de vocabulário e símbolos; ofertar textos alternativos vinculados a símbolos gráficos; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 2.2 - **Esclareça a sintaxe e a estrutura**. Uso de elementos com significado únicos, que combinados, criam novos significados, como no caso de palavras e números, que podem estar articulados em equações matemáticas ou estruturas textuais. “Para assegurar que todos os alunos tenham igual acesso à informação, forneça representações alternativas que esclareçam ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre elementos de significado” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: esclarecimentos de sintaxes ou estruturas desconhecidas vinculadas a linguagens, fórmulas matemáticas, ilustrações, etc; conectar a estruturas previamente aprendidas pelas/os estudantes; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 2.3 – **Suporte para decodificação de texto, números e símbolos**. Necessidade em oferecer suporte as/aos estudantes para a decodificação fluente das palavras, números ou símbolos. Sabemos que isso requer prática e nem todas/os conseguirão significar e compreender em sua totalidade, por isso a necessidade da exposição consistente das/os estudantes aos símbolos. Nesse sentido, “(...) é importante fornecer opções que reduzam as barreiras que a descodificação aumenta para os alunos que não são familiares ou não são fluentes com os símbolos” (CAST, 2018). Alguns exemplos



para sua implementação: permitir uso de leitores de textos com gravação de voz humana; acesso a múltiplas formas de representações de numeração (fórmulas, problemas, etc); entre outros (CAST, 2018).

No ponto de verificação 2.4 - **Promova a compreensão com linguagem adequada.** Oferecer alternativas linguísticas, como no caso da LIBRAS ou o uso de outras línguas, oportunizando a acessibilidade da informação e vocabulário. Desta forma, amplia-se para um ambiente com múltiplas linguagens, desconstruindo a ideia de um espaço hegemônico monolíngue e que não promove a compreensão de todas/os. Alguns exemplos para sua implementação: as informações devem ser organizadas nas múltiplas linguagens existentes em uma determinada turma (português, LIBRAS, entre outras); uso de palavras-chave de conceitos e pronúncias; uso de ferramentas de tradução eletrônica ou links para glossários multilíngues; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 2.5 - **Demonstre através de múltiplas mídias.** Majoritariamente existe o domínio no uso de textos em materiais utilizados em sala de aula para visualização e repasse de informações. Isso acaba limitando o conteúdo e não atinge as/os estudantes que não compreendem apenas com o contato com textos, mas no uso de outros materiais e apoios. Alguns exemplos para sua implementação: apresentação dos conceitos-chave com outras formas de representação simbólica (equações matemáticas) ou alternativas (ilustrações, danças, tabelas, modelo, entre outros); ampliar o contato com as múltiplas mídias; entre outros (CAST, 2018).

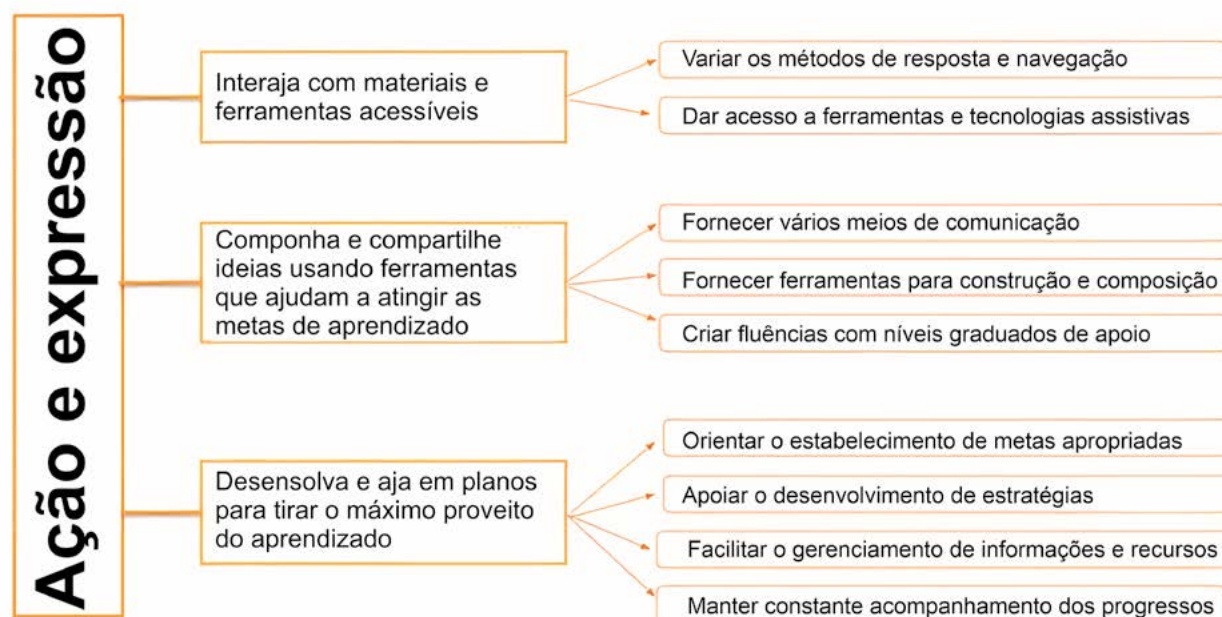
Na diretriz 3 (**construa significados para gerar novos entendimentos**), é composta por 4 pontos de verificação, e veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 3.1 - **Ativar ou fornecer conhecimento prévio.** O conhecimento prévio da/o estudante é mais propício de ser estimulado diante da apresentação de novas informações em formato acessível e transmitida com intuito de apoiar a compreensão das/os estudantes para aquisição de novos conhecimentos. Alguns exemplos para sua implementação: vinculação entre conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, que pode ser com uso de imagens, ancoragem de conceitos com exemplos e analogias; uso de mapas conceituais, ensino de estratégias; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 3.2 - **Destacar padrões, características e principais ideias.** Sabe-se que nas diversas turmas, existem estudantes que apresentam maior autonomia (experiência) e outras/os que demandam maior atenção, quanto à rapidez e perspicácia na seleção de informações que sejam mais ou menos relevantes à sua aprendizagem. Nesse viés, torna-se necessário que a/o professora/or esteja atenta/o a tornar as informações mais acessíveis para as/os estudantes que precisem de sua mediação. Alguns exemplos para sua implementação: enfatizar elementos – chave em textos, gráficos, tabelas, fórmulas, etc; destaque nas habilidades já adquiridas das/os estudantes para resolução de problemas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 3.3 - **Processamento e visualização de informações**. Neste ponto, mostra-se a forma como a/o estudante fará uso de estratégias e habilidades mentais para trabalhar o seu processamento de informações para transformá-lo em conhecimento adquirido. Nessa direção, é permitido que a/o estudante selecione e manipule a informação de forma resumida, categorizada, priorizada, contextualizada e lembrada para que auxilie-a/o em suas habilidades quanto ao uso de diversas estratégias. Alguns exemplos para sua implementação: dar opções de modelos organizacionais (tabelas, mapas conceituais, entre outros) relacionando etapas a serem seguidas; trabalhar de forma sequencial e em etapas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 3.4 - **Maximizar a transferência e a generalização**. É imprescindível que as/os estudantes sejam estimuladas/os a generalizar e transferir suas aprendizagens para novos contextos, com alicerces necessários a todas/os para ampliar as múltiplas representações e utilizem em novas situações. Alguns exemplos para sua implementação: uso de listas de verificação, múltiplos organizadores (agendas, notas) e lembretes eletrônicos; uso de mapas conceituais, apoio de anotações (desenhos, imagens, textuais, etc) para conexão entre conhecimento prévio e conhecimento adquirido; entre outros (CAST, 2018).



Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com o princípio “Ação e expressão” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com a diretriz “Interaja com materiais e ferramentas acessíveis” e, à direita, duas flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Variar os métodos de resposta e navegação; 2. Dar acesso a ferramentas e tecnologias assistivas”. Na linha do meio, uma tarja com a diretriz “Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado” e, à direita, três flechas indicam os pontos de verificação: “1. Fornecer vários meios de comunicação; 2. Fornecer



ferramentas para construção e composição; 3. Criar fluências com níveis graduados de apoio”. Por fim, na linha mais abaixo, uma tarja com a diretriz “Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito de aprendizado” e, à direita, quatro flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Orientar o estabelecimento de metas apropriadas; 2. Apoiar o desenvolvimento de estratégias; 3. Facilitar o gerenciamento de informações e recursos; 4. Manter constante acompanhamento dos progressos”. Fim da descrição.

Fonte: Criação das autoras/formadoras.

O princípio da **ação e expressão**, composto por 3 diretrizes (4, 5 e 6) se subdivide em 9 pontos de verificação que veremos logo abaixo, seguindo a lógica das diretrizes, como mostramos na imagem acima.

Na diretriz 4 (**interaja com materiais e ferramentas acessíveis**), é composta por 2 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

No ponto de verificação 4.1 - **Variar os métodos de resposta e navegação**. A importância da/o professora/or em possibilitar oportunidades e variabilidade de métodos de resposta e navegação para as/os estudantes, corrobora com que o CAST indica: “Para reduzir as barreiras à aprendizagem que seriam introduzidas pelas tarefas que exigem habilidades motoras, deve-se fornecer meios alternativos de resposta, seleção e composição” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: uso de alternativas físicas de seleção de conteúdos (canetas marca texto, lápis, alternativas com uso de mouse no computador, etc.); alternativas no uso de recursos manuais, por voz, teclado, joystick; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 4.2 - **Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas**. Para além da oferta de diversas ferramentas e de tecnologia assistiva, de acordo com a necessidade da/o estudante, é imprescindível dar um suporte eficaz para uso de tais recursos com objetivo de qualificar o processo de aprendizagem. Várias/os estudantes necessitam de apoio para transitar em ambientes físicos e realizar atividades propostas dentro do seu ritmo. Diante disso, o intuito é proporcionar sua participação plena em sala de aula e demais espaços. Alguns exemplos para sua implementação: comandos diversos no uso de teclados alternativos para ação do mouse; digitalização por outras formas que não seja pelo teclado; uso de softwares específicos para cada estudante de acordo com a sua necessidade; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 5 (**componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado**) é composta por 3 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 5.1 - **Fornecer vários meios de comunicação**. Indica-se que a/o professora/or oportunize a oferta de várias alternativas de comunicação e expressão às/ aos estudantes, com intuito de desenvolver meios específicos para comunicar-se e redução de barreiras nesta área. Alguns exemplos para sua implementação: oferta de textos, fala,



desenhos, ilustrações, filmes, músicas, etc... para composição de diversos meios de expressão; uso de ferramentas em mídias como bate papos, fóruns de discussão, história em quadrinhos; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 5.2 - **Fornecer várias ferramentas para construção e composição**. Uso variado de ferramentas, que podem ou não combinar-se, com objetivo de ajudar as/os estudantes a qualificar suas habilidades e atender as demandas das tarefas a serem cumpridas. Vale salientar que, esta variabilidade precisa concentrar-se na preparação das/os estudantes para o seu futuro, ampliar gama de conceitos e métodos de ensino, auxiliar as/os estudantes a expressar seu conhecimento (avaliação) e sentirem-se seguras/os para isso. Alguns exemplos para sua implementação: oferta de corretores ortográficos, ditado humano, gravações, calculadoras, uso de teias de histórias e materiais concretos para trabalho com diversas disciplinas; oferecer materiais concretos e manipuláveis como apoio; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 5.3 - **Criar fluências com níveis graduados de apoio para prática e desempenho**. Desenvolvimento pelas/os estudantes de variadas fluências, ou seja, audiovisuais, leituras, entre outras que as/os apoiem no desenvolvimento da autonomia. “A fluência também é construída por meio de muitas oportunidades de desempenho, seja sob a forma de um ensaio ou uma produção dramática. Desempenho ajuda os alunos, porque lhes permite sintetizar a sua aprendizagem de forma pessoalmente relevante” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: ofertar abordagens diversas para motivar, orientar, dar feedbacks ou informar as/os estudantes; modelos diferenciados que demonstrem resultados com uso de diferentes perspectivas; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 6 (**desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado**) é composta por 4 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 6.1 - **Orientar o estabelecimento de metas apropriadas**. Aponta-se que “(...) é importante que os alunos desenvolvam a habilidade de definição de metas eficazes. A estrutura DUA incorpora apoios graduados para aprender a definir metas pessoais que são desafiadoras e realistas” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: oferecer instruções e apoios para verificar questões de esforço, recursos e dificuldades a serem amenizadas; expor em algum local da sala de aula metas, objetivos e horários para auxiliar as/os estudantes; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 6.2 - **Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias**. A partir de metas estabelecidas, é necessário um planejamento de estratégias, incluindo recursos diversos, para que as/os estudantes possam conceber formas de alcançá-las e se envolvam na tomada de decisões individualizadas, juntamente com adultos e/ou outras/os estudantes. Alguns exemplos para sua implementação: proporcionar momentos para “parar e pensar” de que forma agir, estimulando o planejamento prévio; planejamento de projetos para entender o problema, decidir prioridades, seguir sequências e organização



de etapas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 6.3 - **Facilitar o gerenciamento de informações e recursos**. A partir das funções executivas, o uso de ferramentas internas e externas para memorização e execução de atividades por parte das/os estudantes, torna-se fundamental para manutenção e organização das informações adquiridas. Alguns exemplos para sua implementação: fornecer organizadores gráficos, de coleta de dados e organizadores de informações (uso manual e de mídias); guias e blocos de anotações; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 6.4 - **Aumentar a capacidade de acompanhamento dos progressos**. É preciso que o feedback sobre o progresso da aprendizagem da/o estudante seja constante, explícito, informativo e acessível. Desta forma, quando a/o professora/or vai informando aos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem durante as aulas, estas/es poderão focar na autorreflexão e autoavaliação.

É especialmente importante fornecer feedback "formativo" que permita que os alunos monitorem seu próprio progresso efetivamente e usem essa informação para orientar seu próprio esforço e prática. (CAST, 2018)

Alguns exemplos para sua implementação: questionamentos diversos que levem a reflexão do seu progresso; mostrar representações do seu progresso como fotos, portfólios, etc; opções de estratégias para autorreflexão como jogos, revisões em vídeo, feedback entre estudantes; entre outros (CAST, 2018).

Como você pode perceber, querida e querido cursista, o DUA é constituído por princípios, diretrizes e pontos de verificação para orientação de planejamentos, estratégias, atividades, avaliações e currículos acessíveis. Abaixo, você encontrará uma tabela retirada do [site do CAST](#) que, de uma forma resumida, traz sobre esta estrutura que trouxemos a você, desde o caderno 2. Esta tabela torna-se um recurso a mais para contribuir com o seu processo de aprendizagem durante o curso e auxiliar a (re)pensar planejamentos adequados para suas/eus estudantes.



ORGANIZADOR GRÁFICO DO DUA

	Fornecer vários meios de Engajamento	Fornecer vários meios de Representação	Fornecer vários meios de Ação e Expressão
	 Redes Afetivas O "POR QUÊ" da aprendizagem	 Redes de Reconhecimento O "O QUÊ" da aprendizagem	 Redes Estratégicas O "COMO" da aprendizagem
	Audiodescrição: Cabeçalho em verde e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Engajamento". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com pequena parte interna preenchida em verde e as informações ao lado: "Redes Afetivas: O 'por quê' da aprendizagem". Fim da descrição.	Audiodescrição: Cabeçalho em roxo e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Representação". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com a parte posterior, acima do cerebelo, preenchida em roxo e as informações ao lado: "Rede de Reconhecimento: O 'O quê' da aprendizagem". Fim da descrição.	Audiodescrição: Cabeçalho em azul e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Ação e Expressão". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com a parte frontal preenchida em azul e as informações ao lado: "Redes Estratégicas: O 'Como' da aprendizagem". Fim da descrição.
A C E S S O	Fornecer opções para Capturar o Interesse (7) - Otimizar a escolha individual e a autonomia (7.1) - Otimizar a relevância, valor e autenticidade (7.2) - Minimizar ameaças e distrações (7.3)	Fornecer opções para Percepção (1) - Oferecer formas de personalizar a exibição de informações (1.1) - Oferecer alternativas para informações auditivas (1.2) - Oferecer alternativas para informações visuais (1.3)	Fornecer opções para Ação Física (4) - Variar os métodos de resposta e navegação (4.1) - Otimizar o acesso às ferramentas e às tecnologias assistivas (4.2)
D E S E N V O L V I M E N T O	Fornecer opções para Sustentação do Esforço e Persistência (8) - Aumentar a relevância de metas e objetivos (8.1) - Variar demandas e recursos para otimizar o desafio (8.2) - Promover a colaboração e a comunidade (8.3) - Aumentar o feedback orientado para o domínio (8.4)	Fornecer opções para Linguagem e Símbolos (2) - Elucidar o vocabulário e os símbolos (2.1) - Elucidar a sintaxe e a estrutura (2.2) - Dar suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.3) - Promover a compreensão entre idiomas (2.4) - Ilustrar por meio de diversas mídias (2.5)	Fornecer opções para Expressão e Comunicação (5) - Usar diferentes meios de comunicação (5.1) - Usar diferentes ferramentas para construção e composição (5.2) - Criar fluências com níveis graduados de apoio para prática e desempenho (5.3)
E M P O D E R A M E N T O	Fornecer opções para Autorregulação (9) - Promover expectativas e crenças que aumentam a motivação (9.1) - Facilitar habilidades e estratégias pessoais para lidar com as situações (9.2) - Desenvolver autoavaliação e reflexão (9.3)	Fornecer opções para Compreensão (3) - Ativar ou fornecer conhecimento prévio (3.1) - Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relações (3.2) - Guiar o processamento e visualização de informações (3.3) - Maximizar a transferência e a generalização (3.4)	Fornecer opções para Funções Executivas (6) - Orientar o estabelecimento apropriado de metas (6.1) - Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias (6.2) - Facilitar o gerenciamento de informações e recursos (6.3) - Aumentar a capacidade de monitorar o processo (6.4)
	Alunos avançados		
O B J E T I V O	Com propósito e motivação	Engenhosos e bem informados	Estratégicos e com objetivos

Fonte: *Cast*



Salientamos que, primeiramente, torna-se importante que a/o professora/or defina objetivos e metas de aprendizagem que estejam adequados ao perfil da turma e estudantes que a compõem. Relembramos que cada turma é diferente uma da outra, pois são compostas por estudantes com habilidades, particularidades e contextos diversos, por isso a necessidade de que a variabilidade seja contemplada nos planejamentos, estratégias, recursos e avaliações. Nesse sentido, a equipe do CAST indica que o DUA permite a combinação estratégica das diretrizes e os pontos de verificação com intuito que se “(...) reduzam as barreiras e apoiem todos os alunos no alcance da meta de aprendizado” (CAST, 2018).

Além disso, indica-se ainda com relação ao uso de vários recursos e ferramentas pois

[...] podem ser usados para apoiar uma meta de aprendizado e podem se alinhar a várias Diretrizes e Pontos de Verificação do DUA. Essas ferramentas e recursos podem integrar a mais recente tecnologia digital ou também podem ser opções de baixa ou nenhuma tecnologia. (CAST, 2018)

Para tanto, lembramos a você, querido e querida cursista, que a organização e “eleição” de recursos e materiais deve estar atrelada ao(s) objetivo(s) de aprendizagem estabelecidos pela/o professora/or para uma determinada turma e estudante. É necessário que se observe que essas/es estudantes diferem em suas aprendizagens, contextos e são interseccionados por marcadores sociais que fazem parte da vida de cada uma/um. Os autores Valle e Connor (2014) abordam que “As escolas são povoadas por seres humanos que chegam com uma miríade de valores, culturas, etnias, línguas, crenças, histórias e comportamentos” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 28).

Portanto, repetimos a premissa de que não existe um guia que estipule qual recurso ou material devemos utilizar e quando, pois isso acontecerá a partir da realidade escolar apresentada em determinado momento. Relembrando a importância da participação efetiva das/os estudantes durante todo processo.

RESGATE DAS PRINCIPAIS IDEIAS DO TÓPICO

Neste tópico, você pode conhecer um pouco mais sobre os princípios e diretrizes do DUA, bem como os pontos de verificação, os quais fornecem sugestões mais detalhadas para aplicabilidade do DUA na articulação com os planejamentos. Como você pode averiguar princípios, diretrizes e pontos de verificação estão conectados de forma a trazer elementos para que a/o professora/or possa ter exemplificações diversas de sugestões para planejamento, que como já mencionamos, deve levar em consideração o perfil de cada turma, para organizar o processo de ensino e aprendizagem.



ATENÇÃO

Audiodescrição: Tertúlio posicionado e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Acesse o tópico 3.6 disponível no Google Classroom e assista a vídeo aula 1.

Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom

No segundo encontro síncrono, haverá o debate sobre o roteiro de planejamento organizado a partir do caso ilustrativo. Também será discutido sobre as dúvidas referentes à atividade de construção de um planejamento atento aos princípios e diretrizes do DUA, por parte da/o cursista. Terão como parâmetro o roteiro de planejamento do caso ilustrativo e de alguns conceitos muito importantes a serem contemplados como: modelo social da deficiência, interseccionalidade, ética do cuidado, acessibilidade, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e educação inclusiva.

Por gentileza, acesse o link da sala virtual, disponível no item 3.7 no *Google Classroom*, no dia 10 de outubro às 19 horas para a realização do segundo encontro síncrono.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.

Apresentação do roteiro de planejamento para realização da atividade de construção de um planejamento com base no DUA e conceitos aprendidos. Está disponibilizado o roteiro de planejamento em branco no tópico 3.8 no *Google Classroom*, para que você possa baixá-lo para realização da atividade final do curso.





2.2 O que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA?

Neste tópico, iremos conversar com você sobre a importância do planejamento e da avaliação para a ação docente em sala de aula junto às/aos estudantes. Faz-se necessário que estas ações da/o professora/or estejam articuladas e atreladas ao que o educador brasileiro Paulo Freire (2018) que indica quando ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24).

Abordaremos alguns aspectos necessários para gerar uma reflexão sobre duas questões: **“o que é planejamento?”** e **“o que é planejar?”**. Salientamos a importância do planejamento articulado com os princípios e diretrizes do DUA, perpassando desde a sua organização e construção em todas as etapas do processo. Isso deve estar presente durante a construção do planejamento e da avaliação, sendo que se articulam no processo de ensino e na ação docente, quanto a aplicabilidade do objetivo para atingir, de fato, a aprendizagem das/os estudantes.

Conforme José Carlos Libâneo (2006), o trabalho docente deve estar em conformidade com o processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes. É necessário que esteja articulado quanto à aplicabilidade de conhecimentos, métodos e estratégias adequados para as/os estudantes e que estas/estes possam ter acesso a conceitos, desenvolvam habilidades e atitudes para constituição do seu aprender na escola. Paulo Freire (2018) traz que o “ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2018, p. 25-26). Por isso, a importância do planejamento que corresponda a variabilidade de estudantes, quanto ao uso de recursos e materiais necessários para atendê-las/os e esteja articulado com o contexto social.

Além disso, a/o professora/or que corrobora com uma educação crítica, se recusa ao ensino “bancário”, conforme traz o autor Paulo Freire, ou seja, que leva a/o estudante a abafar sua criticidade, criatividade e “rebeldia”, pois torna-se um ensino voltado apenas a transmissão de conteúdos e meras repetições. Por isso, o planejamento de uma/um professora/or democrática/o precisa estar atrelado a uma educação crítica, pois “(...) não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2018, p. 28).

Mas, afinal, **o que é planejamento?** Segundo Libâneo (2006), o planejamento escolar “[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2006, p. 222). Ou seja, a escola, professoras/es e estudantes fazem parte de um determinado



contexto social, estão inseridas/os em relações de classe, e, diante disso, os elementos do planejamento (objetivos, conteúdos, métodos e avaliações) se articulam com questões sociais e políticas. Nesse sentido, a ação de planejar se constitui em uma atividade de reflexão sobre ações e sobre pensar qual o papel da educação na sociedade, para que as/os estudantes se tornem cidadãos/ãos críticos/os com relação às problemáticas sociais, políticas, econômicas e culturais. Ainda segundo o autor Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 2006, p. 221)

Nesse sentido, o planejamento escolar deve levar em consideração os elementos do processo de ensino articulados ao trabalho docente, ou seja, para que ensinar – objetivos, o que ensinar – os conteúdos, a quem ensinar – estudantes e suas particularidades, como ensinar – uso de métodos e avaliação (LIB NEO, 2006). Nesta direção, o planejamento precisa orientar as práticas e trabalho da/o professora/or sem rigidez, organizando-se de acordo com o movimento constante que o processo de ensino perpassa. Também deve considerar a objetividade da realidade encontrada, do perfil da turma a ser percebido, a coerência entre as ideias e a prática e a flexibilidade do planejamento quando necessário.

Percebemos, nas proposições de Libâneo, uma aproximação dos princípios do DUA, note: para que ensinar – objetivos (princípio do engajamento), o que ensinar e como ensinar – os conteúdos, uso de métodos e avaliação (princípio da representação), a quem ensinar – estudantes e suas particularidades (princípio do engajamento e da ação/expressão).

Libâneo (2006) indica ainda que existem três modalidades de planejamento que estão articulados entre si: **plano da escola** que constitui em um documento mais geral, articulando o Projeto Político Pedagógico/PPP aos planos de ensino e a ligação da escola com sistema geral. O **plano de ensino** constitui-se em um documento elaborado e com organizações para o ano e/ou semestres (objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico) e prevê os objetivos gerais e tarefas docentes. O **plano de aulas** é um documento mais específico e prevê conteúdos por aula(s). Faz-se necessário que os planos estejam articulados à prática e, sempre que necessário, sejam revistos de acordo com as situações de ensino e aprendizagem. Dar significado ao conteúdo escolar implica reconhecer o movimento do conhecimento e enriquecer a ação docente a partir de experiências concretas de ensino.

Neste viés, “o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem”



(LIBÂNEO, 2006, p. 226). Sua função é orientar a prática a partir da reflexão crítica da própria prática docente e conseguir atingir positivamente o aprendizado das/os estudantes para quem este planejamento está sendo pensado.

Alguns requisitos devem ser levados em conta na hora de planejar, o que nos leva à próxima questão: “**o que é planejar?**”. É importante seguir uma sequência progressiva, que pode ser a partir de um roteiro de planejamento organizado pela escola e/ou docente (exemplo existente neste caderno, se precisar, volte nas páginas 20 a 23); identificação do nome da/o professora/or, disciplina ministrada e a turma; equipe de trabalho colaborativo da escola; indicar elementos sobre o perfil de sua turma e quais os desafios percebidos; indicar os conceitos que serão trabalhados e estabelecer os objetivos da aprendizagem.

Nesta direção, com base nos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, que auxiliam com sugestões para aplicabilidade, é possível potencializar a motivação, engajamento, foco, representação de conceitos diversos, qualificação das habilidades e autoavaliação das/os estudantes, auxiliando, também, quanto a escolha de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, assim como, materiais diversos com acessibilidade e variabilidade que devem ser pensados a partir da realidade de sua sala de aula e de suas/seus estudantes (CAST, 2018).

É imprescindível que a/o professora/or leve em consideração as possíveis barreiras existentes no currículo escolar para que, ao final de seu planejamento, consiga com que a/o estudante saiba fazer escolhas e a forma como aprende melhor. A finalidade é engajar as/os estudantes nas aulas para que se constituam como pessoas com propósitos, bem informadas, estratégicas e objetivas e busquem ampliar seus conhecimentos.

Salientamos a importância de indicar, em seu planejamento, as possibilidades de parcerias e apoios de colegas para que a/o própria/o docente sintam-se engajada/o, acolhida/o e valorizada/o. Neste viés, conforme as/o autoras/or Böck, Gesser e Nuernberg (2019):

Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão, como recursos para os cegos, para os surdos etc. Quando essa lógica se modifica desde o planejamento inicial, são incluídos diferentes recursos, estratégias e metodologias em uma ação intencional do cuidado que antecipa as diferentes necessidades de cada aprendiz na promoção da equidade. Dessa maneira, os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia, compreendendo que vários são os marcadores sociais das diferenças que atravessam as experiências de vida e constituem os sujeitos. (BÖCK, GESSER & NUERNBERG, 2019, p. 372)

Podemos averiguar que, quando a/o professora/or pode contar com uma equipe



gestora, pedagógica e de colegas que estejam articuladas de forma a olhar as necessidades de cada uma/um, sem categorizar os recursos e/ou atividades para algumas/uns e pensar na coletividade do grupo, terá condições de contribuir, de fato, para uma educação para todas/os estudantes, ou seja, realmente inclusiva.

RESGATE DAS PRINCIPAIS IDEIAS DO TÓPICO

Neste tópico, vimos o conteúdo sobre o que é planejamento e o que é planejar considerando os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, atrelado a autores que discutem a temática e coadunam com a perspectiva inclusiva e uma educação crítica.

Você encontra uma discussão direcionada às questões: “O que é planejamento?” e “O que é planejar?”, articulado ao roteiro de planejamento que apresentamos a você no início deste caderno, com elementos interessantes para compor seu planejamento, vinculado aos conceitos aprendidos: Modelo social da deficiência, ética do cuidado, acessibilidade, supressão de barreiras, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e Desenho Universal para Aprendizagem/DUA.

ATENÇÃO

Audiodescrição: Tertúlio posicionado e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Acesse o tópico 3.10 disponível no Google Classroom e assista a vídeo aula 2.

Clique no logo do Google Classroom logo a baixo:



Google Classroom



Após ler o conteúdo e assistir a vídeo aula 2 sobre “O que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA”, vamos nos preparar para o terceiro encontro síncrono.

Neste encontro, haverá discussão sobre a atividade de construção de um planejamento por parte das/os cursistas, com base no roteiro disponibilizado e dos conceitos aprendidos. Aproveitem para tirar dúvidas com relação ao roteiro e à atividade proposta, de forma a colaborar com a construção do seu planejamento. Lembre-se: esta será a atividade final do curso.

Por gentileza, acesse o link da sala virtual, disponível no item 3.11 no *Google Classroom*, no dia 17 de outubro às 19 horas para a realização do terceiro encontro síncrono.



No próximo tópico, vamos nos concentrar na leitura de relatos sobre práticas pedagógicas com base no DUA, em instituições de ensino públicas. Teremos um relato da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC e outros do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina-CA/UFSC, bem como uma história ilustrativa inspirada em fatos reais, que tiveram os nomes alterados a fim de garantir o anonimato. Nosso objetivo com esses relatos não é prescrever “receitas de práticas”, mas sim facilitar o reconhecimento da aplicação dos princípios e diretrizes do DUA e, então, te inspirar a adotá-los na sua prática profissional.

Vamos conhecer?!

2.3 Relatos de práticas com base no DUA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA ONDE O DUA É UM PRINCÍPIO QUE ORIENTA O CURRÍCULO

Por Rosângela Kittel

Professora da Educação Especial

Esta narrativa pretende demonstrar como os serviços da Educação Especial são organizados em uma escola onde o Desenho Universal para Aprendizagem/DUA é um dos princípios orientadores da organização curricular. Esta escola está localizada ao norte da ilha de Florianópolis, em Santa Catarina, no bairro da Cachoeira do Bom Jesus e é, carinhosamente, conhecida por EBIAS (Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva). Atende cerca de 750 estudantes do 1º ao 9º ano, sendo 4 turmas de Educação Integral.

Nessa escola há uma Sala de Recursos Multifuncional, que funciona como Pólo, pois também atende uma unidade da Educação Infantil (com 200 crianças). A Sala de Recursos Multifuncional conta com três professoras da Educação Especial com carga horária de 40 horas semanais, além de Professoras/es Auxiliares da Educação Especial, cujo número é variável, pois está vinculado a necessidade da oferta de apoios específicos para aquelas/es estudantes que possuem interdependência nas atividades de vida diária (locomoção, alimentação e higiene pessoal), realização das atividades escolares e uso dos objetos escolares. Importa destacar que as/os Professoras/es Auxiliares da Educação Especial atuam com o objetivo de desenvolver a autonomia das/os estudantes público da Educação Especial e, compõem a rede de apoio à docência inclusiva com destacada participação e importância no processo de ensino e aprendizagem.



Segundo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Seus serviços contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a disponibilização de recursos e serviços bem como a orientação quanto a sua utilização no **processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular** (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Então, partindo do pressuposto que o AEE é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2008), entendemos essencial a transposição do conhecimento e da tecnologia educacional da área da Educação Especial para as ações pedagógicas realizadas nos espaços do ensino regular, notadamente em sala de aula. Esse formato de trabalho, articulado entre as/os diferentes profissionais e espaços da escola, exige uma organização que promova o encontro dessas/es profissionais, para o planejamento coletivo com práticas colaborativas, que irão compor a rede de apoio à docência inclusiva.

Assim, os serviços da Educação Especial na EBIAS, visam articular os saberes entre ensino especial e regular para promoção do acesso, participação e aprendizagem das/os estudantes com deficiência, em todos os espaços da escola, prioritariamente na sala de aula (BRASIL, 2011, Art. 3).

Para que isso se efetive, é necessário o estabelecimento de redes de apoio à docência inclusiva, em sistema de **trabalho colaborativo**, entre toda a comunidade escolar. Cabe a professora regente contribuir com o conhecimento da sua disciplina e área de conhecimento (que possui conteúdos específicos previstos no currículo escolar) e a professora da Educação Especial colaborar com as estratégias e recursos adequados e indicados para cada especificidade de maneira que promova o acesso aos espaços, serviços e conteúdos escolares.

A Equipe Pedagógica, no que se refere aos serviços de Orientação, Supervisão e Administração Escolar, bem como a Direção Escolar, integra e articula essas forças pedagógicas com o objetivo de promover a inclusão e aprendizagem de todas/os as/os estudantes. Em resumo, essa grande rede de apoio à docência inclusiva divide com a/o professor/a do ensino regular a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar as/os estudantes” (MENDES, 2006; KITTEL; SANTOS, 2018; PPP EBIAS, 2022).

Entendemos que **inclusão** é o movimento de ir ao encontro das necessidades do outro, para isso precisamos conhecer o outro, saber dos seus interesses e potencialidades. Reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todas/os possam ser incluídas/os no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular. Isso implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (CAST, 2018). Neste contexto, o pressuposto fundamental do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** sublinha a importância de se garantir a



acessibilidade e engajamento ao currículo comum a todas as crianças e jovens de forma significativa.

O DUA considera a diversidade como uma força que faz avançar e não um desafio a vencer (CAST, 2018). Importa lembrar que toda uniformização é excludente, pois a organização do sistema educacional deve considerar as necessidades de todas/os as/os estudantes, sem com isso inferir que haja um ensino categorial específico para cada deficiência, síndrome ou transtorno. O que propomos é a variabilidade na forma de circular nos espaços e apresentar os textos (em palavras, áudios, imagens, LIBRAS, pictogramas, braille). Estes recursos não devem ser encerrados na pretensão de serem apenas transporte ou depósitos de conteúdos ou mesmo ferramentas para obter resultados de aprendizagem, eles constituem elementos de acessibilidade educacional na valorosa tarefa de oferecer acesso ao conhecimento, que dá movimento ao pensamento. Esta é a ação pedagógica que tem por finalidade promover motivação e engajamento nas atividades escolares; desenvolver estudantes engenhosas/os e bem informadas/os, que se reconheçam no processo de aprendizagem (CAST, 2018).

Como afirmam os autores BÖCK, GESSER & NUERNBERG, “os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia” (2020, p. 371). Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem serve de princípio orientador à organização curricular da nossa escola, pois:

[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133)

Mas essa não é uma tarefa que pode ser desenvolvida de forma solitária, pelo contrário, exige ações solidárias. Como já destacamos, é necessário que se estabeleça uma **rede de apoio à docência inclusiva**, articulando os diferentes profissionais e saberes da escola em sistema de trabalho colaborativo.

O coletivo da EBM Intendente Aricomedes da Silva/EBIAS, entendeu essa necessidade e a partir do ano de 2019, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e do Trabalho Colaborativo somam-se ao princípio da Inclusão e passam a integrar o Projeto Político Pedagógico da EBIAS, como orientadores do currículo da escola.



Audiodescrição: Desenho gráfico de três engrenagens de tamanhos diferentes, com fundo branco e contorno em cinza. Na engrenagem mais acima, se lê, em preto: “Trabalho Colaborativo”, na do meio: “Inclusão”, e na engrenagem grande debaixo: “Desenho Universal para Aprendizagem”. Cada engrenagem possui uma flecha cinza claro na lateral, em sentidos diferentes, indicando movimento. Fim da descrição.

Fonte: elaborado por Rosângela Kittel

Esse é um marco importante para a história da escola. O que antes era mobilizado, prioritariamente, pela área da Educação Especial, passa a compor os fundamentos teórico-metodológicos da unidade de ensino. A seguir apresentamos os conceitos que sustentam essa organização com ênfase para os serviços da Educação Especial, considerando ser esse o público dessa Tertúlia.

Formação na escola: traz a formação para dentro do exercício da profissão. Importa destacar que essa formação não está pautada na etiologia das dificuldades do estudante, “na ilusão de que existe uma didática, um modo de ensinar para cada caso” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 38), mas ocupa-se de entender os processos e metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, levando em consideração os perfis e estilos de aprendizagem dos professores, suas características, necessidades e especificidades, habilidades e potenciais, bem como seu envolvimento com as atividades da escola. Esses são os caminhos que a formação na escola busca percorrer, para subsidiar reflexões que possam regular as ações pedagógicas e promover práticas inclusivas. Essa formação é oferecida nas reuniões pedagógicas e também nos tempos de hora-atividade. (Até 2019 usávamos a terminologia Encontros Coletivos).

Planejamento Colaborativo: todo professor tem garantido um horário, que poderá ser semanal ou quinzenal, para realizar o planejamento de forma colaborativa, com os professores da Educação Especial e Equipe Pedagógica. Nesse tempo é possível planejar, organizar e construir adequações para a representação dos conteúdos escolares, buscando o engajamento e a aprendizagem, notadamente, dos estudantes público da Educação Especial. A periodicidade é definida em conjunto, a partir das necessidades e/ou interesses dos envolvidos. (Até 2019 usávamos a terminologia Encontros Individuais).



Trabalho Colaborativo: definido como aquele momento em que os professores da Educação Especial e/ou outros professores/profissionais participam, efetivamente, do trabalho docente, nos espaços do ensino regular em colaboração ao desdobramento daquilo previsto no planejamento que foi elaborado coletivamente. Isso cria oportunidade de desenvolver práticas alinhadas com as especificidades dos estudantes em contextos coletivos, envolvimento e reunião de maiores elementos para a definição de novas estratégias e avaliação da aprendizagem de todos estudantes (Até 2019 usávamos a terminologia Práticas Colaborativas).

Atendimento Educacional Especializado Individualizado: quando necessário, é realizado no contraturno. Sua organização e oferta reúne elementos dos momentos acima mencionados na mesma medida que os subsidiam. Objetiva uma intervenção mais individualizada e abrange conhecimentos específicos da área da Educação Especial. Por exemplo: o ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, para estudantes surdos e estudantes que usam a LIBRAS como comunicação alternativa. O ensino de Braille para estudantes cegos. O ensino e treino do uso de materiais ópticos e não ópticos para estudantes com baixa visão. O ensino e treino do uso de recursos da tecnologia assistiva para estudantes com mobilidade reduzida. A suplementação curricular para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, todo aquele conteúdo que é muito específico e que, da sua aprendizagem, depende da autonomia do estudante para sua inserção na cultura escolar e processos educacionais. Costumamos dizer que este é o currículo da Educação Especial e que apenas ele justifica o atendimento segregado, especializado, em contraturno e fora da experiência comum da aprendizagem.

No caso dos estudantes que frequentam a Educação Integral e que não possuem contra turno, o AEE é desenvolvido prioritariamente na turma e com a turma, em sala de aula ou em outros espaços que sejam definidos no planejamento coletivo. Destacamos a necessidade de realizar a transposição conceitual e a transferência das tecnologias educacionais especializadas para as salas de aulas do ensino regular, bem como aos demais espaços escolares, onde o ensino e a aprendizagem acontecem em ambientes de compartilhamento com elementos que emergem da cultura escolar com sentido e significado para os estudantes (PPP EBIAS, 2022).

O esquema a seguir, ilustra a metodologia de organização dos serviços da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que ocorrem na EBIAS:



Audiodescrição: Esquema vertical em quatro etapas, com flechas em tons de azul e letras pretas. Na parte superior, uma flecha faz um semicírculo para a esquerda, em sentido horário, e no meio se lê: “Formação na escola”. Na ponta da flecha, ao meio, outra flecha faz um semicírculo para a direita, também em sentido horário, e no meio se lê “Planejamento Colaborativo”. Do meio para a parte inferior, na ponta da segunda flecha se forma outro semicírculo para a esquerda, em sentido anti-horário, e no meio se lê “Trabalho Colaborativo”. Por fim, na parte inferior, da ponta da terceira flecha, se forma um círculo quase fechado à direita, e no meio se lê “AEE”. Fim da descrição.

Fonte: elaborado por Rosângela Kittel

Compreendemos que o trabalho colaborativo, entre o serviço da Educação Especial e demais serviços e espaços do ensino regular, é uma estratégia para promover o acesso ao conhecimento escolar de forma inclusiva. Refuta-se as práticas polarizadas, onde temos estudantes com deficiência de um lado, muitas vezes tutelados por Professores Auxiliares, e estudantes sem deficiência de outro. Ou seja, currículos e práticas diferenciadas reafirmam a incapacidade de as pessoas com deficiência frequentarem o ensino regular com independência ou interdependência, autonomia e aprendizagem.

Ademais, esta cooperação entre as modalidades de ensino é imprescindível para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conteúdos e linguagens representam. Somente a partir do enfrentamento das barreiras impostas por currículos engessados, excludentes e discriminatórios, experienciamos as contradições, limites e construções possíveis para uma educação que contemple a diversidade dos estudantes como condição constitutiva do ser humano.



PROJETO DE EXTENSÃO DUA/COAMAR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - CA/UFSC

Faremos um breve relato sobre um projeto de extensão que “nasceu” em 2016 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/UFSC e, ao longo do tempo, vem se estruturando de forma a atender demandas existentes. Surgiu primeiramente da necessidade inicial das professoras de Educação Especial, que atuam nesta instituição desde 2014, para conhecer os recursos e materiais existentes nos espaços da escola, ou seja, nos laboratórios das disciplinas e, de alguma forma, divulgar esta informação entre as/os professoras/es e técnicas/os desta instituição. O objetivo era auxiliar na construção de planejamentos para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o perfil de cada turma. Outra importante demanda é a formação inicial e continuada da comunidade escolar e acadêmica voltada à perspectiva inclusiva e ao trabalho colaborativo, de forma a abranger a todas/os e a diversidade humana.

Ao longo dos anos, o projeto contou com diversas parcerias, como: cooperação técnica de uma professora do Instituto Federal de Brasília/IFB, que contribuiu enormemente para o andamento do projeto no CA/UFSC e das formações propostas em formato de oficina, palestras etc.; do [Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE](#) na pessoa do Prof.º Dr.º Hamilton de Godoy Wielewicki que cede o espaço para formações com bolsistas, estagiárias/os, professoras/es, técnicas/os, acadêmicas/os, comunidade escolar e demais participantes e, também, quanto ao empréstimo de materiais e recursos quando necessário; parceria com o Prof.º Dr.º Edmilson Rampazzo Klen, ligado ao Departamento de Design e Expressão Gráfica/UFSC/CCE/EGR, que nos auxilia nas questões de acessibilidade e design, além das/os demais participantes, professoras/es e técnicas/os ligados ou não ao CA/UFSC e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Estágio/PIBE/UFSC e do Programa de bolsas de Extensão/PROBOLSAS/UFSC, que apoiam as demandas do projeto. O projeto contou, até o momento, com duas coordenadoras, primeiramente, a Prof.ª Ma. Simone De Mamann Ferreira (2016 a 2019) e, atualmente, a Prof.ª Dr.ª Eloisa Barcellos de Lima (2020 - atual), que são professoras efetivas de Educação Especial do Colégio de Aplicação/UFSC. A gestão do colégio atua de maneira a apoiar no planejamento das ações do projeto em todas as instâncias, tanto em sala de aula quanto nas formações promovidas, com intuito de atender às demandas necessárias.

Com a inserção das/os participantes do projeto nas leituras e discussões dos grupos de estudos: Núcleo dos Estudos da Deficiência/NED/UFSC, desde 2018, e do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdi/UDESC), desde 2020, que adentramos nos aportes teóricos sobre Estudos da Deficiência, Estudos da Deficiência em Educação, Estudos Feministas da Deficiência, Desenho Universal para Aprendizagem/DUA, entre outros. “Tais conhecimentos



compuseram as orientações prestadas aos bolsistas e colaboradores partícipes do projeto” (LIMA; FERREIRA; FERRAZ; PEREIRA, 2022, p. 261). A partir das leituras e contato com as teorias, fomos aprimorando as ações do projeto e percebendo que alguns elementos estavam presentes, em certa medida nestas, como no caso do DUA.

Atualmente o projeto de extensão é intitulado como **“Desenho Universal de Aprendizagem: Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes da Educação Especial do CA/UFSC”**, mais conhecido como (DUA/COAMAR) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). O nome do projeto será revisado entre os anos de 2023 e 2024, com intuito de deixar bem demarcada a premissa de que o DUA direciona o trabalho para todas/os estudantes, sem exceção, sendo que as ações deste projeto estão totalmente voltadas para este objetivo. O CA/UFSC segue a premissa da UFSC, ou seja, ao final de cada projeto, faz-se necessário que o relatório e carta de renovação com as novas modificações, sejam apreciados no colegiado para continuidade dos mesmos.

As ações do projeto DUA/COAMAR, perpassam pelos princípios e diretrizes do DUA, em consonância com o modelo social da deficiência, com a ética do cuidado, a pesquisa-ação colaborativa e com bases do pensamento freiriano,

[...] quanto à importância da extensão e comunicação, para que os saberes construídos no projeto transcendam para os interlocutores de toda a comunidade, com a intencionalidade de criar “significação dos significados”, por meio do diálogo, em que a Educação cumpre o seu papel de comunicação. (LIMA; FERREIRA; FERRAZ; PEREIRA, 2022, p. 262)

As atividades acontecem junto às/aos professoras/es e estudantes do colégio e, como já mencionado, estão articuladas com os princípios e diretrizes do DUA. O objetivo é que as/os professoras/es percebam que o DUA pode contribuir e transversalizar seus planejamentos, enriquecer as suas aulas e conhecer, de fato, suas/eus estudantes. Perceberão a importância de engajá-las/os e motivá-las/os para o objetivo de aprendizagem referente ao conteúdo a ser trabalhado e perceber seu processo de compreensão e aprendizado.

Com relação à atuação do projeto junto às/aos estudantes das turmas do CA/UFSC (do ensino fundamental I e II ao ensino médio), o objetivo é envolvê-las/os nas proposições de forma a conhecer o perfil da turma, seus gostos, particularidades, habilidades e interesses, por meio de articulações das ações conjuntamente com as/os professoras/es. Tais ações ocorrem sistematicamente durante o ano, com o envolvimento das/os bolsistas e participantes do grupo. As reuniões para planejamento das atividades e ações acontecem sistematicamente entre as/os membros que compõem o projeto, sempre reavaliando o que vem acontecendo e solicitando feedback das/os professoras/



es e estudantes.

Além disso, a criação e adaptação de materiais e recursos é realizada, quando necessário ou quando surge alguma demanda das/os professoras/es para suas turmas, constituindo em um trabalho articulado e constante na escola. Quando o material ou recurso já foi utilizado para planejamentos de professoras/es, o projeto procura divulgar para a comunidade escolar o acervo existente e que continua a crescer, acondicionando nos laboratórios das disciplinas ou Atendimento Educacional Especializado-AEE para que os empréstimos aconteçam de acordo com a demanda. Podem ser emprestados, utilizados e readaptados para a turma e de acordo com a necessidade para o trabalho da/o professora/or.

As formações aconteceram desde os primeiros anos de início do projeto, compondo uma das importantes ações junto à comunidade, com intuito de divulgar o trabalho do projeto. Também são proporcionadas leituras e discussões de conceitos que perpassam o projeto, com objetivo de criar uma cultura anticapacitista e mais inclusiva junto às/aos participantes das oficinas e palestras, que são propostas e realizadas tanto presencialmente quanto online.

A continuidade deste projeto de extensão no CA/UFSC tem o objetivo de contribuir diretamente na formação de professoras/es com base nos princípios e diretrizes do DUA para ampliar a compreensão do uso deste nos planejamentos das aulas junto às turmas da escola. Conforme já mencionamos acima, a catalogação de recursos e materiais existentes na escola é algo realizado continuamente, divulgação e empréstimos destes para profissionais da educação e comunidade escolar é feito para ampliar a qualidade das aulas.

PROJETO PÉS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO: INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA, DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - CA/UFSC

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”

(Paulo Freire, 2018, p. 30)

Este é um breve relato sobre um projeto de extensão (atividade permanente) que acontece no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/UFSC há mais de 20 anos, na Educação Básica. Inicialmente, em 1999, nasceu como projeto de pesquisa intitulado “Escola Crítica – aluno pesquisador: uma proposta de estudo do meio” que se proponha:

Distanciando-nos de uma escola fechada em si mesma, estática, sem cores, pensamos: por que não sair algumas vezes da escola e ampliar o sentido da



“sala de aula”? Depois retornaríamos contando sobre o que vimos, falamos, ouvimos, sentimos. Foi preciso pensar como fazer isso, pois sair do espaço escolar já era uma prática que desenvolvíamos, mas sentíamos que precisava ser diferente. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2000, p. 20)

O intuito era ampliar os estudos das disciplinas da 8ª série, atualmente 9º ano, com a leitura de mundo e, de fato, mostrar às/aos estudantes outros conhecimentos que compõem a sua formação.

Atualmente, o projeto é de extensão e se intitula **“Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”**, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos da Silveira, e constitui em uma atividade permanente no CA/UFSC. Acontece nos 9º anos do Ensino Fundamental II e atende cerca de 75 estudantes por ano. Também abrange o ensino, pois faz parte da grade curricular dos 9º anos, e pesquisa, pois envolve as/os estudantes diretamente com a pesquisa e contribui para formação como sujeitos mais atentos e participativos em assuntos que envolvem ciência e sociedade. Envolve as/os professoras/es que atuam nestas turmas (não de forma obrigatória), bem como, estagiárias/os de licenciaturas em práticas de ensino de estágio curricular.

Os objetivos do projeto são:

[...] fortalecer a escola como espaço da curiosidade e da construção do conhecimento; construir uma proposta de pesquisa vinculada a um processo investigativo, criativo e prazeroso; e oportunizar a prática sistemática de saída de campo com o intuito de mostrar que além das cercas da escola e do livro didático há um mundo que precisa ser compreendido e vivido. (SILVEIRA; CASSIANI, 2018, p. 3)

Podemos perceber que, no projeto, a escola é um espaço para que as/os estudantes assumam uma postura de pesquisadoras/es e lancem diferentes olhares para o mundo em que vivem e/ou gostariam de viver, ou seja, dando visibilidade a autoria por meio do conhecimento em construção.

O papel da/o professora/or neste projeto é de engajar e motivar suas/eus estudantes com base na pesquisa científica, articulada com a interdisciplinaridade entre as disciplinas e provocando nestas/es a autoria de estudante/pesquisadora/or. Além disso, as/os professoras/es também assumem papel de orientadoras/es e as/os estudantes de pesquisadoras/es em todo o processo, ressignificando papéis e realizando um trabalho coletivo. “Essa experiência propicia aos estudantes o desenvolvimento de elementos científicos como a pesquisa, a avaliação, o levantamento de hipóteses e a refutação, concordância ou discordância dessas hipóteses” (SILVEIRA; CASSIANI, 2018, p. 4).

A metodologia do referido projeto perpassa pelos encontros sistemáticos das/os professoras/es para o planejamento das ações, configurando num trabalho compartilhado



entre diversas disciplinas e de acordo com o perfil das turmas; orientação com grupos de trabalho que são compostos por estudantes dos três 9º anos, organizados de forma heterogênea, ou seja, as/os estudantes se organizam entre elas/eles, e semanalmente, pois faz parte da grade curricular (2 horas/aula); trabalho articulado de forma interdisciplinar entre as disciplinas; escolha das formas de apresentação dos resultados finais das pesquisas; construção dos projetos de pesquisa: levantamento bibliográfico, planejamento da pesquisa, pesquisa de campo com saídas de estudos com as turmas aos locais previstos, escrita e análise dos dados coletados; organização das produções finais escolhidas pelas/os estudantes ao final de cada semestre (ensaios, vídeos, reportagens, audiovisuais, entre outros) e apresentação final das pesquisas em eventos e mostras acadêmicas organizadas na própria escola e Universidade e, até mesmo, fora, em eventos realizados em outros estados.

Nas orientações semanais, são definidas as temáticas dos grupos de trabalho, por meio de uma problemática geradora de pesquisa: 1º semestre sobre o uso da terra no Brasil, a produção energética e as populações atingidas por barragens; 2º semestre envolve reflexões sobre questões sociais, culturais, econômicas do país vinculado ao período colonial do Brasil (FACES de um Brasil plural) (SILVEIRA & CASSIANI, 2018)². São feitas leituras sobre as problemáticas geradoras, as quais as/os professoras/es trabalharão em suas aulas de forma interdisciplinar para que as/os estudantes possam ampliar seus conhecimentos sobre as temáticas e articular com os projetos de pesquisa.

As pesquisas ocorrem semestralmente, ou seja, os grupos de trabalho são reorganizados, bem como, todas as atividades mencionadas acima. Geralmente, saídas de campo ocorrem em cidades do Estado de Santa Catarina, mais especificamente do oeste catarinense: a Abdon Batista, Itá, Aratiba, que corrobora com a problemática geradora do 1º semestre, (o problema da população atingida pela construção de barragens), ou seja, a matriz energética brasileira e a questão da terra e das barragens. As saídas de campo do 2º semestre acontecem na região Sudeste do Brasil, no Estado de Minas Gerais, em cidades de Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei, ou seja, locais em que o período colonial foi mais impactante com relação a isso, problematizando aspectos históricos e culturais da formação do território brasileiro.

Salientamos que a escola conta com profissionais da assistência social, que

2 Início da nota de rodapé. Atualmente, por conta da pandemia do novo Coronavírus e a necessidade de distanciamento social, desde 2019, o referido projeto precisou se adaptar a esta realidade construindo outro roteiro de trabalho. O foco desde então está na cidade de Florianópolis, onde apresentam-se 5 eixos investigativos: eixo 1: processos de ocupação, colonização e imigração; eixo 2: a cidade e sua estrutura; eixo 3: “jamais a natureza reuniu tanta beleza”: problemas, potencialidades e ações; eixo 4: cultura em Florianópolis: olhares e expressões; eixo 5: diversidades em movimento. Dentro de cada eixo, após longo período de debates, as/os estudantes optam por um deles e definem um foco de pesquisa, realizando todas as etapas acima descritas. Fim da nota.



estiveram à frente e auxiliaram nas questões financeiras das/os estudantes mais carentes, junto a setores da UFSC e demais ações realizadas na escola. Todas/os as/os envolvidas/os no projeto (gestão, técnicas/os, professoras/es, estudantes e familiares) se engajaram para que todas/os estudantes pudessem participar das viagens do referido projeto. Foram realizadas reuniões sistemáticas com as famílias das/os estudantes do 9º ano para esclarecimentos sobre o projeto, sua importância na formação de suas/seus filhas/os, acompanhamento de todas as etapas e estratégias para busca de auxílio financeiro para as viagens. A gestão do colégio atua de forma a apoiar e contribuir nas ações do referido projeto em todas as instâncias, bem como atender as demandas e participar no coletivo do projeto.

As etapas de um projeto de pesquisa são organizadas de forma a atender o que os grupos irão se debruçar, utilizando metodologias adequadas e procedimentos escolhidos por estes sob orientação das/os professoras/es, para que, ao irem a campo, possam buscar elementos para as perguntas e objetivos de suas pesquisas e, desta forma, coletar os dados para as análises e, conseqüentemente para processo de aprendizagem das/os estudantes.

O projeto conta com um laboratório no espaço da escola, para as atividades de pesquisa, encontros dos grupos de estudantes durante as aulas regulares e contraturno para continuidade dos estudos, sistematização dos projetos de pesquisa e encontros com professoras/es orientadoras/es. Este espaço conta com computadores, notebooks, câmeras e outros equipamentos que contribuam para que as/os estudantes possam editar imagens, vídeos, entre outros. Este espaço é de uso coletivo das/os estudantes e professoras/es da escola, constituindo em um local de grande importância para o andamento das atividades do projeto “Pés na Estrada do Conhecimento”. A questão das necessidades das/os estudantes com deficiência é levada em consideração por todas/os, professoras/es e estudantes, bem como das/os demais pessoas que, em algum dado momento, necessitaram de apoio e auxílio, constituindo em uma rede de apoio.

As apresentações finais são organizadas pelos grupos de pesquisa, juntamente com as/os professoras/es orientadoras/es que auxiliam quanto a escolha das/os estudantes e nas etapas que se seguirão. Nas reuniões de planejamento e de orientações, os feedbacks vão sendo fornecidos ao longo de todo processo de pesquisa e da aprendizagem das/os estudantes e, ao final de cada semestre, apresentarão seus resultados de pesquisa aos colegas dos outros grupos de 9º anos, bem como em eventos na UFSC como: Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação e Seminário de Iniciação Científica da Atividade Permanente Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola, sendo eventos abertos à comunidade escolar e acadêmica.

Enquanto professora de Educação Especial do CA/UFSC, eu, Simone, participei



do referido projeto no ano de 2018 e pude acompanhar todas as etapas mencionadas acima e, também, atuei como orientadora de grupos de trabalho em projetos de pesquisa. As/os demais professoras/es apoiaram de maneira significativa quanto aos conteúdos trabalhados ao longo dos semestres em todos os grupos, de acordo com suas disciplinas e conhecimentos. As reuniões e planejamentos entre as/os professoras/es do projeto aconteciam semanalmente, o que caracterizou em um trabalho colaborativo, pois a partir do perfil de cada turma do 9º ano, organizávamos tanto a atuação na disciplina de Iniciação Científica, quanto às demais disciplinas curriculares. Sempre que possível, contávamos com a presença da gestão escolar nos encontros e, quando não era possível, o coordenador do referido projeto repassava o que havia sido articulado.

Os grupos de trabalho das/os estudantes eram heterogêneos e haviam algumas/ns estudantes considerados público da Educação Especial (ainda acontecem desta forma). No momento das escolhas dos grupos, as/os estudantes organizaram-se entre si para formação dos mesmos, com o apoio das/os professoras/es participantes do projeto e encaminhamentos necessários. As/os estudantes dos grupos que percebiam as necessidades das/os estudantes com deficiência quanto das/os demais colegas, articulavam uma forma que todas/os participassem dos processos de escolha da temática do projeto de pesquisa, leituras de textos diversos, construção do projeto, escolha da metodologia e procedimentos mais adequados, organização do que cada uma/um faria na coleta de dados e participação ativa nas análises, resultados e construção do produto final para avaliação e apresentação aos colegas. Saliento que a presença das/os professoras/es orientadoras/es na mediação dos processos e articulações entre estudantes ocorreram quando necessário e foram importantes.

Saliento que, enquanto professora orientadora e participante do projeto, pude acompanhar a atuar em todo processo de ensino e perceber que a aprendizagem das/os estudantes se dava a todo o momento das aulas e dos encontros de orientação. Podia averiguar isso na motivação e engajamentos das/os estudantes no decorrer das etapas de construção dos projetos de pesquisa, a articulação entre elas/es, o apoio e auxílio exercido a todo momento, articulação entre as habilidades e o respeito a opinião e ao ritmo de cada colega. Mas também houveram dificuldades durante o processo que foram sendo suprimidos à medida que mediava conforme a necessidade apresentada.

A articulação entre os conteúdos entre as disciplinas e conhecimentos prévios das/os estudantes de acordo com os contextos vividos, iam compondo os encontros de orientação de forma que contribuía para o processo de aprendizagem. Havia momentos em que, nem todas/os estudantes estavam sendo atendidas/os e, por isso, as reuniões entre professoras/es contribuía para revisar os planejamentos constantemente e procurar garantir a participação da grande maioria das/os estudantes. Recursos e materiais diversos iam compondo, conforme necessidades apresentadas, sendo que até da dramaturgia foi articulada com conceitos a serem trabalhados. Os



feedbacks das/os professoras/es orientadoras/es era constante e, desta forma, as/os estudantes podiam acompanhar seu processo de aprendizagem, com relação aos resultados finais de suas pesquisas.

Neste sentido, pode-se vislumbrar que este projeto (atividade permanente) articula-se aos princípios e diretrizes do DUA perpassa em todos os momentos e etapas de forma a atender as demandas das/os estudantes das turmas de 9º anos. O trabalho articulado e colaborativo entre as/os professoras/es e entre disciplinas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, são elementos importantes para que o resultado final seja o desenvolvimento e formação das/os estudantes.

QUANDO A DEFICIÊNCIA ATRAVESSA A PROFESSORA

Sabemos que, frequentemente, a discussão sobre deficiência e educação inclusiva se encerra na consideração de estudantes com deficiência, o que é um equívoco, pois a deficiência pode atravessar todas as pessoas em qualquer momento da vida e, inevitavelmente, atravessará àquelas que viverem por muito tempo e envelhecerem (GARLAND-THOMSON, 2002). Por isso, consideramos importante trazer esta história, inspirada em dois casos reais que conhecemos, a fim de reconhecer e legitimar a experiência de profissionais da educação com deficiência.

Lígia é professora de História em uma Rede Municipal de Santa Catarina. Após 10 anos como professora efetiva, Lígia teve um acidente vascular cerebral (derrame) que afetou a parte posterior do lobo frontal, responsável, dentre outras coisas, pelo controle dos movimentos voluntários, comprometendo, principalmente, a área de broca, a qual é responsável pela motricidade da fala, assim, Lígia ficou com mobilidade reduzida e perdeu a capacidade de falar oralmente.

Tão logo a Secretaria Municipal tomou conhecimento de que Lígia havia se tornado uma mulher com deficiência, vários questionamentos foram feitos: ela terá condições de continuar dando aula sem falar? Propomos readaptação de cargo? Propomos aposentadoria por invalidez? Atendendo à determinação do Secretário de Educação, a gerente do Ensino Fundamental foi até a Gerência da Educação Especial para solicitar um parecer sobre como a prefeitura deveria agir em relação aos questionamentos que estavam sendo feitos.

A isso, a gerente de Educação Especial, Sofia, respondeu enfaticamente que apenas Lígia poderia definir, assim, orientou que esperassem seu tempo de reabilitação e, então, ela mesma poderia auxiliar na conversa.

Algumas semanas depois, Sofia visitou Lígia levando vários recursos de comunicação alternativa que estavam disponíveis nas salas multimeios, pois já sabia que eles seriam fundamentais para que Lígia se comunicasse com liberdade e autonomia.



A conversa seguiu mediada por pranchas de comunicação alternativa e tecnologia de digitação por rastreamento ocular, uma vez que ainda não havia recuperado movimentos de pinça fina para digitação manual.

Nessa conversa, Lígia afirmou que deixar a sala de aula não era uma opção para ela, que estava disposta a reaprender a planejar e ministrar suas aulas, esperando contar com o apoio de Sofia e suas colegas para conseguir os suportes necessários para que isso acontecesse.

No dia seguinte, Sofia procurou a Secretaria Municipal de Educação e repassou as perspectivas de Lígia apontando que, naquela conversa, as duas identificaram que entre os recursos de acessibilidade para Lígia estavam: uma assistente pessoal para auxiliar no manuseio de objetos, na alimentação, no uso do banheiro e, parcialmente, na locomoção pela escola, um tablet com equipamento de digitação por rastreamento ocular e sintetizador de voz.

Sofia mal terminou de falar e o Secretário da Educação, Jair, disse alterado que era um absurdo o que ela estava propondo. Era um absurdo destinar recursos tecnológicos e humanos para a professora Lígia, que, desse jeito, ele teria uma professora pelo preço de duas.

A gerente de Educação Especial esperou Jair finalizar seu argumento e, então, o lembrou que suas contestações não faziam sentido, uma vez que estão no setor público, logo, a redução de custos não pode se sobrepor à garantia de direitos das servidoras, na sequência, apontou que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada na Constituição Federal em 2009 e, tanto a Convenção, quanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, são dispositivos legais que apoiavam que Lígia continuasse exercendo suas atividades profissionais, assim, se a Secretaria Municipal recusasse a garantia dos recursos de acessibilidade, isso caracterizaria violação do direito ao trabalho e discriminação por motivo de deficiência, portanto, passaria a infringir a Lei.

Depois de consultar o setor jurídico da prefeitura, Jair constatou que Sofia tinha razão e, mesmo a contragosto, inseriu no planejamento orçamentário, do próximo ano, a previsão dos recursos de acessibilidade para Lígia. Até lá, Lígia usaria alguns recursos já disponíveis na escola e contaria com a mediação da auxiliar de Educação Especial, tais medidas tornavam seu trabalho possível, mas não ideal, já que, algumas vezes, havia dificuldade de conciliação de horários.

Com essas adaptações razoáveis, a professora Lígia voltou para a sala de aula, agora, em vez de explicar o conteúdo de forma oral e fazendo anotações no quadro, ela já levava parte da explanação do conteúdo por escrito para projetar no datashow e no sintetizador de voz, o que aumentava consideravelmente seu tempo de planejamento, e quando alguma/um estudante desejava fazer uma pergunta ou tirar uma dúvida, ou



quando Lígia desejava fazer complementações, ela digitava no tablet por rastreamento ocular.

A professora Lígia precisou acolher seu novo modo de dar aulas e sua nova temporalidade, o que aconteceu com profunda reflexão das várias possibilidades de habitar o mundo, ela estava acostumada a ser rápida, ágil, agitada, circulava entre as carteiras, escrevia no quadro, gesticulava... Agora não era mais assim, seu corpo não funcionava mais do jeito que ela conhecia, que ela previa, que ela esperava.

De início, Lígia pensou que essa nova forma de ocupar a escola poderia trazer desvantagem para suas/eus estudantes, mas, conforme os meses se passavam e as relações com elas/es iam se restabelecendo, se (re)familiarizando, a professora foi recebendo feedbacks de que, agora, algumas/uns estudantes conseguiam acompanhar melhor o conteúdo, pois podiam focar a atenção no texto projetado no quadro, outras/as diziam que passaram a se concentrar melhor porque as aulas tem sido mais objetivas e que antes a professora trazia muitas informações ao mesmo tempo e acabava “viajando na maionese” às vezes, outras/as diziam que era difícil acostumar com a voz eletrônica.

Atenta aos feedbacks das/os estudantes, Lígia fazia as alterações possíveis que considerava necessárias para potencializar a aprendizagem delas/es. Foi nesse movimento de refletir sobre sua prática que ela propôs, no planejamento colaborativo, a ampliação do projeto de parceria de estágio entre sua escola e os cursos de licenciatura. Até então, a escola recebia apenas estagiárias/os do último ano da graduação, as/os quais assumiam as aulas uma vez por semana. A proposta de Lígia era expandir a parceria com estudantes de licenciatura de qualquer fase do curso, as/os quais acompanhariam e colaborariam com o trabalho das/os professoras/es, recebendo uma formação na escola, isso, além oportunizar o enriquecimento da formação em licenciatura, diversificaria a apresentação do conteúdo e a mediação com as/os estudantes, pois diferentes modos de ensinar amplia o direito de aprender.

A equipe pedagógica e gestora considerou a proposta interessante e notou uma oportunidade de revisitar o Projeto Político Pedagógico da escola, seguindo para a construção de um cronograma coletivo para a inovação do texto, bem como as articulações necessárias para testar a ampliação da parceria entre escola e universidade.

RESGATE DAS PRINCIPAIS IDEIAS DO TÓPICO

Neste tópico, você teve a oportunidade de conhecer alguns relatos de práticas pedagógicas realizadas em instituições escolares públicas e também histórias pessoais que tem o DUA como princípio orientador ou se aproximam das suas bases conceituais. Você percebeu que os relatos trazem contextos educacionais e sociais diversos, que são interseccionados pelas crenças e costumes de cada contexto.

Cada relato procurou trazer, em maior ou menor grau, a articulação com os



princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem/DUA, assim como com outros conceitos já discutidos ao longo do curso. O intuito é demonstrar o quanto a implementação de um trabalho coletivo, legitimado pelos documentos legais da escola (regimento, Projeto Político Pedagógico, normativas) promove e sustenta práticas educativas inclusivas, ao ir ao encontro das necessidades das/os estudantes com o objetivo de democratizar o acesso, ampliar as oportunidades de aprendizagem e promover uma educação crítica.

Salientamos que é um caminho que exige reflexão crítica da prática e de mundo, porém ele é necessário para que possamos, de fato, causar fissuras em espaços que insistem em perpetuar opressões como o capacitismo, homofobia, xenofobia, racismo, sexismo, entre outros preconceitos que não cabem mais numa perspectiva inclusiva.

AGORA

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Acesse o tópico 3.13
disponível no
Google Classroom e
assista a vídeo aula 3.



Google Classroom



ATENÇÃO

Audiodescrição: Tertúlio, sorrindo, olha para cima e segura, com a mão esquerda, um cone colorido em frente a boca. Dele saem e voam fios de serpentinas vermelhos, verdes, amarelos e azuis.



Live de encerramento do módulo 3 sobre práticas com base no DUA com a Prof^a Carla Perez Sousa (Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva - EBIAS/PMF) e Prof^a Eloisa Barcellos de Lima (Colégio de Aplicação - CA/UFSC).

[Acesse o link do Youtube aqui.](#)



3. ELABORAÇÃO DA SÍNTESE DO CONHECIMENTO

Querida e querido cursista, estamos chegando ao final da nossa Terceira Tertúlia e do nosso curso. Nessa dimensão de elaboração da síntese do conhecimento, objetivamos estabelecer, mais efetivamente, conexões entre teoria e prática, por isso, propomos a atividade da construção de um planejamento a partir do roteiro disponibilizado a vocês nas páginas 20 a 23. Um roteiro de planejamento em branco estará disponível a você para que possa baixá-lo em seu computador e/ou outra tecnologia que faça uso para acessar este curso. Você encontrará algumas informações importantes que te farão pensar sobre seu planejamento. Neste roteiro de planejamento você irá se basear em seu cotidiano escolar, atuação profissional ou algum caso fictício para poder pensar construir o seu planejamento. Salientamos a importância da incorporação dos preceitos do DUA e conceitos aprendidos no decorrer de todo o curso, que devem ser incorporados no planejamento.

Você poderá utilizar como exemplo o roteiro de planejamento do caso ilustrativo “O professor extraordinário com uma prática ordinária” para te inspirar a construir o seu planejamento.

Vamos lá?!

ATENÇÃO

Audiodescrição: Dualina posicionada e olhando para frente, com um sorriso pequeno, braço esquerdo levantado e o dedo indicador apontando para cima.



Acesse o tópico 3.15 e poste no Google Classroom, a atividade final do curso. Lembre-se, se você preferir postar em áudio, ou vídeo, você pode escolher o que for mais acessível.

Clique no logo do *Google Classroom* logo a baixo:



Google Classroom



Audiodescrição: Tertúlio com a cabeça virada para a esquerda e inclinada para a frente, pisca um olho e esboça um sorriso pequeno. Posicionada à esquerda dele, uma tarja escrito "Saiba mais".

Deixamos algumas sugestões de materiais complementares para você aprofundar seus conhecimentos. Aproveite!

1. [Live orientada para a rede municipal de educação de Domingos Martins \(ES\), 2022: Pensando práticas pedagógicas no ensino comum a partir do Desenho Universal para Aprendizagem \(DUA\) - Narjara Zimmermann e Rosângela Kittel](#)
2. [Artigo: O Trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial - Rosângela Kittel e Ruth Mary Pereira dos Santos - 2018](#)

Obs: esse artigo está representado nos vídeos disponibilizados abaixo.

Vídeo 1: [O Trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial - sustentação teórica.](#)

Vídeo 2: [O Trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial - organização - \(Libras\)](#)

3. Site: [Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual \(CAP\) da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC](#)
4. Vídeo: [Design Universal na Aprendizagem - Princípios e Práticas - Assistiva Tecnologia e Educação](#)
5. Relato de Experiência: [Rede de apoio à docência Inclusiva no ensino de Ciências - Narjara Zimmermann e Rosângela Kittel](#)
6. Artigo: [Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período](#)



de 2011 a 2016 - Geisa Letícia Kempfer Böck, Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuernberg

7. Site: Projeto DUA/COAMAR - Colégio de Aplicação/UFSC
8. Capítulo de Livro: “Ações pedagógicas inclusivas na formação inicial e continuada dos participantes do projeto DUA/Coamar/UFSC e a produção de materiais e recursos acessíveis” de Eloisa Barcellos de Lima, Simone De Mamann Ferreira, Lucas Yuri Ferraz e Mayara Amanda Pereira, no livro “Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado” – Organizadoras: Solange Cristina da Silva, Rose Clér Estivalet Beche e Laureane Marília de Lima Costa. – Florianópolis: UDESC, 2022.
9. Reportagem: Estudante com deficiência utiliza o recurso do TOBI para comunicar-se e realizar as atividades da escola - Colégio de Aplicação/UFSC
10. Site: Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE
11. Vídeo: Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE
12. Revista Sobretudo: Pés na Estrada 20 anos: Iniciação Científica na Escola.
13. Tese de Doutorado: Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na educação básica: o movimento de sentidos na escola - Prof. Dr. José Carlos da Silveira
14. Site: Sobre o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola
15. Artigo: Iniciação Científica no Ensino Fundamental: A Escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade - José Carlos da Silveira e Suzani Cassiani
16. Revista Sobre Tudo - Pés na Estrada 20 anos - Iniciação científica na escola



Referências

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p.1 de jul. 2022.

BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 26 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, edição 189, seção 1, p. 6, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n--10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1338**, de 19 de maio de 2022. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=153194>>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/SEESP/2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

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)

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

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

CAST. Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2. 2018 Disponível em: <<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>> Acesso em: 03 de agos. 2022.



DINIZ, D. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUA/COAMAR. **Desenho Universal de Aprendizagem:** Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes da Educação Especial do CA/UFSC. Projeto de extensão 2020 a 2022. Disponível no site: <<https://duacoamar.paginas.ufsc.br/>> Acesso em: agos. 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 56ª edição - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

hooks, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade [M. B. Cipolla - trad.]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49–58, 2011. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

KITTEL, R. I; SANTOS, R. **O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial.** In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em:<<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial->> Acesso em: 27 jul. 2022.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo, Editora Cortez, 2006.

LIMA, E. B., FERREIRA, S. M. & LOPES, P. H. INFLUÊNCIAS DA EUGENIANA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: as produções capacitistas na educação especial. In M. Gesser, G. L. K. Böck & P. H. Lopes (Orgs.). Estudos da Deficiência: Anticapacitismo e Emancipação Social. Curitiba – PR. Editora CRV. 2020. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35413-estudos-da-deficiencia-branticapacitismo-e-emancipacao-social>>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006.

NUNES, C. & MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas.** 5(2). 126 - 143. 2015.



Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva 2022. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SILVEIRA, J.C.; SILVEIRA, M. Tudo isso na Escola. Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico]. **Pés na Estrada: 20 anos - Iniciação Científica na Escola** / Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – v. 10, n. 2, p. 20-24, 17 de dez. 2019.

SILVEIRA, J. C. da; CASSIANI, S. Iniciação Científica no Ensino Fundamental: a escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Sensos**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, v. 3, n. 2, p. 1-7, 2017.

SILVEIRA, J. C. Projeto de extensão: atividade permanente - **“PÉS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO – INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA”**. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SILVEIRA, J.C. **Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na educação básica: o movimento de sentidos na escola** - Orientadora: Suzani Cassiani, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198629>>. Acesso em: 09 de set. de 2022.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, Brasília, v.21, n.83, p.28-55, abr/jul. 1992.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Editora AMGH, Porto Alegre, 1 edição, 25 de fev. 2014.