



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E
INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR

MARIA ALDENISE DA SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM
MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

MOSSORÓ/RN

2025

MARIA ALDENISE DA SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM
MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Cognição, Tecnologia e Instituições do Programa de Pós-Graduação em Cognição, tecnologia e Instituições (PPGCTI) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em cognição, Tecnologia e Instituições.

Linha de Pesquisa: Experiências Humana, Social e Técnica

Orientadora: Dr. Maria de Fátima de Lima das Chagas

Coorientador: Dr. João Mário Pessoa Júnior

MOSSORÓ/RN

2025

©Todos os direitos estão reservados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996, e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata, exceto as pesquisas que estejam vinculadas ao processo de patenteamento. Esta investigação será base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) seja devidamente citado e mencionado os seus créditos bibliográficos.

d587e da Silva, Maria Aldenise .
Uma Experiência de Inclusão com Recursos
Pedagógicos em Multiformato na Alfabetização de
Crianças / Maria Aldenise da Silva. - 2025.
150 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima de Lima das
Chagas.
Coorientador: João Mário Pessoa Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Cognição, Tecnologias e Instituições, 2025.

1. Inclusão. 2. Cognição. 3. Alfabetização. 4.
Tecnologias. 5. Materiais em Multiformato. I. de
Lima das Chagas, Maria de Fátima , orient. II.
Pessoa Júnior, João Mário , co-orient. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao mestrado em
Cognição, Tecnologia e Instituições do
Programa de Pós-Graduação em Cognição,
tecnologia e Instituições da Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Cognição, Tecnologia e Instituições.

Linha de Pesquisa: Experiências Humana,
Social e Técnica

Defendida em: 11 / 08 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas (UFERSA)
Presidente e orientadora

Prof. Dr. João Mário Pessoa Júnior (UFERSA)
Coorientador

Prof. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas (UFERSA)
Membro Examinador

Prof. Dra. Francisca Maria Cabral Soares (UERN)
Membro Examinador Externo

Prof. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly (UFERSA)
Membro Examinador Suplente

Dedico esta dissertação à memória dos meus pais, cuja presença molda silenciosamente cada passo que dou. Em suas vidas encontrei amor, coragem e a inspiração para perseguir o conhecimento com propósito. Mesmo na ausência, continuam sendo luz no meu caminho. Esta conquista carrega a essência dos seus sonhos e da educação que me deram, e é com profunda gratidão que os honro nesta página.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de muitos momentos de dedicação, desafios e aprendizados, e não teria sido possível sem o apoio de pessoas especiais.

Agradeço a Deus pela força e serenidade para seguir este caminho.

Aos meus orientadores, Dra. Maria de Fátima de Lima das Chagas e Dr. João Mário Pessoa Júnior, pelo apoio, conhecimento generosamente compartilhado, pelas críticas construtivas e pela confiança no meu potencial.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof.^a. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas, Prof.^a. Dra. Francisca Maria Cabral Soares, Prof.^a. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly por aceitarem participar e colaborar com a referida pesquisa, dedicando seus valiosos tempos e conhecimentos às leituras e reflexões.

À minha família, pelo amor incondicional, pelo incentivo constante e por acreditarem em mim. Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado, celebrando conquistas e oferecendo apoio nos dias difíceis.

À instituição UFERSA e aos professores que contribuíram para minha formação com dedicação e excelência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por resistir e continuar acreditando na ciência e na pesquisa.

Por fim, a todos que, de alguma forma, participaram desta etapa da minha vida, minha eterna gratidão.

RESUMO

A inclusão escolar na alfabetização demanda práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade das crianças e ampliem suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, promove-se nesta pesquisa um estudo sobre a inclusão de recursos pedagógicos em multiformato na alfabetização de crianças. Essa pesquisa propôs como objetivo analisar a implementação de recursos pedagógicos em multiformato nas turmas de alfabetização, considerando sua contribuição para uma experiência inclusiva e para o processo de aprendizagem da leitura e escrita de todas as crianças da turma. Para isso, formulamos nossa questão de pesquisa: *como a implementação de recursos pedagógicos em multiformato para crianças em turma de alfabetização poderia contribuir para uma experiência inclusiva e para a aprendizagem da leitura e da escrita?* Para essa investigação, autores como Cláudia Freitas (2023); Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) contribuíram com as discussões teóricas e metodológicas da investigação. No texto abordamos a Lei Brasileira de Inclusão. O diálogo sobre a leitura e a escrita como tecnologia de aprendizagem e interação e a psicogênese da língua escrita, que discorre sobre os níveis conceituais de escrita e suas hipóteses, foi indispensável neste percurso investigativo. A metodologia, na perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizou a cartografia como método investigativo da pesquisa-intervenção, como nos apontam Kastrup, Passos, Escóssia (2009). Os sujeitos da pesquisa foram crianças de uma turma de alfabetização da Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças (Mossoró-RN). Utilizamos como instrumentos de pesquisa: autonarrativas; rodas de conversa; livros e outros materiais em multiformato; criação de ateliês de leitura e escrita e diário de campo. Tendo em vista que socialmente a inclusão escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita ainda se apresentavam como uma lacuna do conhecimento, essa pesquisa contribuiu com ações pedagógicas, informações e produção de material para que os estudantes se sentissem incluídos e aprendendo verdadeiramente no contexto escolar. Como resultados, conseguimos abrir espaço para reflexões sobre a aprendizagem da leitura e escrita, além da produção de materiais pedagógicos em multiformato que contribuíram com a inclusão e alfabetização de crianças na experiência da pesquisa.

Palavras-chave: Inclusão; Cognição; Alfabetização; Tecnologias; Materiais em Multiformato.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the implementation of multi-format pedagogical resources in literacy classrooms, seeking to understand how these resources could promote an inclusive experience and facilitate the process of learning to read and write for all children in the class. To this end, we formulated our research question: How could the implementation of multiformat pedagogical resources for children in literacy classrooms contribute to an inclusive experience and to learning reading and writing? For this investigation, authors such as Cláudia Freitas (2023), Emília Ferreiro, and Ana Teberosky (1999) contributed to the theoretical and methodological discussions. The text addresses the Brazilian Inclusion Law. The dialogue about reading and writing as a technology for learning and interaction, and the psychogenesis of written language—discussing the conceptual levels of writing and their hypotheses—was essential in this investigative journey. The methodology, based on a qualitative research perspective, used cartography as an investigative method of intervention research, as suggested by Kastrup, Passos, and Escóssia (2009). The research subjects were children from a literacy classroom at Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças (Mossoró-RN). We used the following research instruments: self-narratives, conversation circles, books and other multi-format materials, creation of reading and writing ateliers, and a field diary. Considering that school inclusion and the learning of reading and writing still appear socially as a gap in knowledge, this research contributed with pedagogical actions, information, and material production so that students could feel truly included and engaged in the school learning process. As results, we were able to create space for reflections on the learning of reading and writing, as well as produce multi-format pedagogical materials that supported the inclusion and literacy of children during the research experience.

Keywords: Inclusion; Cognition; Literacy; Technologies; Multi-format Materials.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do espaço da pesquisa

Figura 2 – Foto da representação da população da pesquisa

Figura 3 – Foto do ateliê 1 Leitura e teste de lectoescrita

Figura 4 – Foto do ateliê 2 Alfamulti

Figura 5 – Foto do ateliê 2

Figura 6 – Foto do ateliê 2

Figura 7 – Foto do ateliê 3 Interações lúdicas com jogo de encaixe em multiformato

Figura 8 – Foto do ateliê 3

Figura 9 – Foto do ateliê 4 Produção coletiva de jogos da memória em multiformato

Figura 10 – Foto do ateliê 4

Figura 11 – Foto do ateliê 4

Figura 12 – Foto do ateliê 5 Produções escritas com quebra-cabeça em multiformato

Figura 13 – Foto do ateliê 5

Figura 14 – Foto do ateliê 6 Criação de livro 3D – A menina bonita do alço de fita

Figura 15 – Foto do ateliê 6

Figura 16 – Foto do ateliê 6

Figura 17 – Foto do ateliê 7 Cores multi

Figura 18 – Foto do ateliê 7

Figura 19 – Foto do ateliê 7

Figura 20 – Foto do ateliê 8 Aquarelando em multiformato

Figura 21 – Foto do ateliê 8

Figura 22 – Foto do ateliê 8

Figura 23 – Foto do ateliê 8

Figura 24 – Foto do ateliê 9 Piquenique das histórias: aventuras literárias em multiformato

Figura 25 – Foto do ateliê 10 Bingo da amizade: palavras em multiformato

Figura 26 – Foto do ateliê 10

Figura 27 – Foto do ateliê 10

Figura 28 – Foto do ateliê 10

Figura 29 – Foto do ateliê 10

Figura 30 – Foto do ateliê 10

Figura 31 – QR Code dos materiais em multiformato

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC – Augmentative and Alternative Communication

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos

ASG – Auxiliar de Serviços Gerais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRA – Programa de Recuperação da Aprendizagem

TA – Tecnologia Assistiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CAMINHOS TEÓRICOS E INTERFACES ENTRE LEGISLAÇÃO.....	18
2.1 Lei Brasileira de Inclusão (LBI): Direito à Educação.....	18
2.2 Inclusão no Contexto Escolar.....	20
2.3 Comunicação Aumentativa e Alternativa como potência de inclusão.....	23
2.4 Leitura e escrita como tecnologia de aprendizagem e interação.....	25
2.5 Psicogênese da Língua Escrita: níveis conceituais de escrita e suas hipóteses.....	28
2.6 Educação na perspectiva da complexidade.....	32
2.7 Recursos em multiformato e práticas pedagógicas acessíveis.....	35
2.8 O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva como trabalho colaborativo.....	38
2.9 A importância do ateliê na aprendizagem.....	40
2.9.1 Ateliês como espaços de aprendizagem.....	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
3.1 Tipo de estudo.....	42
3.2 Entre Muros e afetos: o espaço da pesquisa.....	47
3.3 Participantes e ambiente da pesquisa.....	47
3.4 Aspectos Éticos.....	50
3.5 Percursos cartográficos.....	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO.....	54
4.1 Recursos pedagógicos em multiformato na inclusão e na alfabetização de crianças..	54
4.1.1 Ateliê 1 – Leitura e teste de lectoescrita.....	54
4.1.2 Ateliê 2 – Alfamulti.....	59
4.1.3 Ateliê 3 – Interações lúdicas com jogo de encaixe em multiformato.....	62
4.1.4 Ateliê 4 – Produção coletiva de jogos da memória em multiformato.....	65
4.1.5 Ateliê 5 – Produções escritas com quebra-cabeças em multiformato.....	68
4.1.6 Ateliê 6 – Criação de livro em 3D – A Menina Bonita do Laço de Fita.....	71
4.1.7 Ateliê 7 – Cores Multi.....	75
4.1.8 Ateliê 8 – Aquarelando em multiformato.....	78
4.1.9 Ateliê 9 – Piquenique das Histórias: Aventuras literárias em multiformato.....	82
4.1.10 Ateliê 10 – Bingo da Amizade: Palavras em multiformato.....	84

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
APÊNDICE.....	113
APÊNDICE A - ROTEIRO NORTEADOR DOS ATELIÊS.....	113
APÊNDICE B - REGISTRO E ANÁLISE DOS TESTES DE LECTOESCRITA.....	116
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PAIS.....	135
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSORES.....	138
APÊNDICE E – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE....	141
APÊNDICE F – TERMO DE IMAGEM.....	143
APÊNDICE G – TERMO DE ÁUDIO.....	144
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	145
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP).....	146

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é um reflexo da minha história como docente que atua no Atendimento Educacional Especializado - AEE há mais de uma década. Refletindo, neste momento, sobre o meu passado, percebo que ele já acenava qual seria meu futuro profissional. Desde os 15 anos de idade, eu já me enveredava pelo caminho da educação, sendo auxiliar de professora em uma escola particular de educação infantil. Essa foi minha primeira experiência, de muitas outras. Antes de trabalhar no serviço público, passei por boas experiências na rede particular de ensino, em que fui aprendendo com meus alunos, com outros colegas, a ser professora; essa aprendizagem segue acontecendo no fluxo do meu viver pessoal e profissional.

Minha trajetória de formação acadêmica ocorreu em um momento em que quase não se falava em inclusão nos espaços formativos da Universidade, neste caso, na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN (1991 a 1995), onde pude cursar pedagogia. Nesta época, o curso era organizado por um currículo diferente do que há hoje na referida instituição. Nesse período eu já trabalhava como professora da rede estadual de ensino, pois fiz o magistério em 1990 e, em seguida, fui aprovada no concurso para professora. No início da minha profissão, muitos desafios foram enfrentados na área da linguagem e da comunicação, poucos estudos sobre o assunto na época, muitas crianças com deficiência foram prejudicadas em sua aprendizagem e em sua vida social por falta de um projeto pedagógico e de iniciativas institucionais que fossem organizadas para favorecer a inclusão e a aprendizagem de todas as crianças.

Neste percurso, em 2008, fiz o curso de aperfeiçoamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo convidada no ano de 2009 para assumir a sala de recursos multifuncionais. Onde aprendo a cada dia com meus estudantes sobre suas necessidades e como lidar com elas. Por isso, meu interesse pela inclusão no contexto escolar, devido à possibilidade de contribuir com crianças que precisam não somente estar matriculadas, mas aprendendo e fazendo parte do/no contexto educacional, tendo o apoio que necessitam.

Essa busca por contribuir com a inclusão sempre foi uma tentativa de desconstruir justificativas que dificultam a inclusão de estudantes no contexto escolar. Algo que observo neste ambiente institucional que é a escola, na contemporaneidade, entre as professoras, é a questão do apego ao diagnóstico das crianças, que, na minha opinião, muitas vezes se torna mais importante do que a própria criança. Sob um novo olhar, o da inclusão, sei, e compartilho com as docentes que, independentemente do diagnóstico, é sempre necessário atentar ao fato de que aprender é um direito da criança garantido por lei. Dessa forma, a inclusão no contexto

escolar contribui significativamente para esse processo de aprendizagem. Falo de inclusão não no sentido de garantir a matrícula, mas de estarem inclusas no ambiente escolar, especialmente na sala de aula comum, convivendo e aprendendo com seus pares.

Pensando assim, propus nesta pesquisa analisar a implementação de recursos em multiformato nas turmas de alfabetização, visando compreender como esses recursos podem favorecer uma experiência inclusiva e facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita para crianças. Essa investigação aconteceu com estudantes em uma turma de alfabetização da Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças, do município de Mossoró. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer CAAE: 86180425.8.0000.5294.

Essa pesquisa com abordagem qualitativa e interventiva, por meio das pistas do método da cartografia, buscou desenvolver uma metodologia para atender todas as crianças, cada uma com suas especificidades, visando, assim, contribuir para práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: vivenciar e acompanhar os processos de criação e/ou utilização de recursos em multiformato no engajamento e motivação das crianças; identificar as potencialidades e limitações dos recursos em multiformato no contexto da alfabetização; avaliar os recursos em multiformato, como tecnologia de acessibilidade e aprendizagem para a inclusão das crianças no processo de alfabetização.

Nesse sentido, investigamos experiências pedagógicas no contexto institucional, campo da pesquisa, para perceber se estas contribuíam para a inclusão e se atendiam às necessidades específicas de aprendizagem de todas as crianças. Nesta perspectiva, buscamos ampliar a discussão com uma abordagem que discutiu a proposição do uso de recursos pedagógicos em multiformato, envolvendo diferentes mídias, linguagens e ações pedagógicas, que contribuíram significativamente para essa finalidade. Como ressaltado por Vygotsky (2007), a mediação por meio de instrumentos culturais, como livros, jogos, vídeos e tecnologias digitais, pode potencializar a aprendizagem, possibilitando que todas as crianças alcancem seu pleno desenvolvimento.

A partir da interação com a professora e observação da turma, os recursos em multiformato produzidos para a pesquisa na turma de alfabetização foram livros, prancha alfabética, jogos e materiais digitais, levando em consideração as especificidades dos alunos da turma, com e/ou sem deficiência. Oferecer esses materiais foi um modo de proporcionar oportunidades iguais de aprendizado e contribuir para a construção de uma metodologia mais inclusiva.

Segundo Mantoan, muitos argumentos têm sido utilizados para combater os que lutam em favor da inclusão escolar. “A eles temos de responder com o sentido inovador e revolucionário dessa proposta educacional” (2006, p. 24).

Portanto, é nesse sentido inovador que propomos esse trabalho, tentando compreender as dificuldades dos sujeitos da pesquisa, construir e reconstruir junto com os docentes novos sentidos que potencializem o acesso dessas crianças ao ensino regular, mas também uma metodologia interdisciplinar que aconteça de forma mais inclusiva.

Na minha caminhada na área da educação especial, como professora do Atendimento Educacional Especializado, com um olhar mais atento para as ações pedagógicas dos professores e uma escuta sensível dos sentires e das percepções dos docentes, os quais relatam que não se sentem preparados para atuar com as crianças com deficiência, me fez refletir sobre um trabalho voltado para a inclusão escolar. "O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativas dos que querem escapar da inclusão escolar pelos diferentes motivos" (Mantoan; Prieto, 2006, p. 29).

Minha escolha em realizar esta pesquisa nesta instituição de ensino decorre da observação de inquietações manifestadas por docentes quanto aos processos de aprendizagem das crianças na alfabetização, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência. As professoras relataram dificuldades em elaborar e aplicar atividades pedagógicas que contemplassem a diversidade da turma, destacando que, segundo suas percepções, os alunos com deficiência demonstram baixa adesão às propostas desenvolvidas em sala de aula.

Diante desse contexto, esta investigação tem como propósito contribuir para a efetivação de práticas inclusivas no ambiente escolar, promovendo uma educação que assegure a todos os estudantes, sem distinção, o direito à aprendizagem. Busca-se, assim, fomentar a construção de saberes de forma participativa, reconhecendo cada sujeito como agente ativo de sua formação e protagonista de sua inserção social.

Dessa forma, temos como questão de pesquisa: como a implementação de recursos em multiformato nas turmas de alfabetização pode contribuir para uma experiência inclusiva e para a aprendizagem da leitura e da escrita? Para buscarmos compreender as experiências pedagógicas na escola campo da pesquisa, como estas contribuem para a inclusão e se atendem às necessidades específicas de cada criança. Nessa perspectiva, proponho ampliar a discussão com uma abordagem que discute a proposição do uso de recursos pedagógicos em multiformato, que envolvem diferentes mídias, linguagens e estratégias de ensino, que podem contribuir significativamente para essa finalidade. Como ressaltado por Vygotsky (2007), a mediação por

meio de instrumentos culturais, como livros, jogos, vídeos e tecnologias digitais, pode potencializar a aprendizagem, possibilitando que todas as crianças aprendam no contexto escolar.

É nesse contexto que emerge a urgência de romper com práticas pedagógicas homogeneizadoras e de promover uma inclusão educacional efetiva, que vá além da presença física dos estudantes na sala de aula. O compromisso com a verdadeira inclusão exige o reconhecimento da diversidade como valor e como ponto de partida para o planejamento pedagógico. Assim, é fundamental que os estudantes, independentemente de suas condições, tenham garantido o direito à aprendizagem e ao protagonismo na construção do conhecimento – sendo autores da sua própria trajetória cognitiva.

Considerando a pluralidade de estilos de aprendizagem na turma de alfabetização pesquisada, os ateliês que articularam diferentes recursos e linguagens, com o uso de recursos pedagógicos em multiformato – como livros acessíveis, jogos sensoriais, materiais visuais e recursos digitais – se apresentaram como estratégia potente para favorecer o desenvolvimento cognitivo e a inclusão escolar. Tais recursos não apenas ampliaram as possibilidades de acesso ao conteúdo, como também respeitam o ritmo, as necessidades e as potencialidades de cada aluno.

Para justificar essa pesquisa na área interdisciplinar em cognição, tecnologias e instituições, considerando também a sua relevância social, nos propomos a dialogar com os campos da cognição, das tecnologias e das instituições escolares, no sentido de promover na escola campo da pesquisa uma alfabetização mais acessível, mais lúdica e mais inclusiva. Os ateliês e recursos pedagógicos em multiformatos foram tecnologias importantes na investigação realizada e o contexto institucional – a escola – favoreceu a abertura de espaço para a reflexão e o desenvolvimento de estratégias que respeitam as singularidades dos alunos e ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Neste percurso, buscamos contribuir coletivamente para a construção de um espaço escolar pautado na equidade e no respeito à diversidade.

Esta pesquisa buscou analisar a implementação de recursos pedagógicos em multiformato nas turmas de alfabetização, considerando sua contribuição para uma experiência inclusiva e para o processo de aprendizagem da leitura e escrita de todas as crianças da turma. Para alcançar esse objetivo principal, propomos como objetivos específicos da pesquisa vivenciar e acompanhar os processos de criação e/ou utilização desses recursos no cotidiano escolar, observando seu papel na inclusão e na motivação dos/as estudantes. Além disso,

buscamos identificar as potencialidades e limitações dos recursos em multiformato no contexto da alfabetização, considerando aspectos didáticos e pedagógicos, bem como avaliar em que medida esses recursos contribuem para a acessibilidade e para a efetiva inclusão das crianças no processo de alfabetização.

Esclarecendo que em alguns momentos a pesquisadora irá falar do que produziu individualmente, na primeira pessoa do singular. Em outros momentos, valorizando a interlocução com os orientadores, a professora, a estagiária e as crianças, será usada a primeira pessoa do plural.

Para facilitar a leitura, esta dissertação está organizada em 4 capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 2 aborda os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a pesquisa, discutindo os aportes da alfabetização, da inclusão escolar e dos recursos pedagógicos em multiformato. O Capítulo 3 apresenta o contexto da pesquisa, o percurso metodológico adotado, os instrumentos de construção de dados e os princípios éticos que nortearam a investigação. O Capítulo 4 traz a análise e discussão dos dados, refletindo sobre as experiências vivenciadas, os desafios e as possibilidades observadas na utilização dos recursos multiformato em sala de aula. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, destacando as contribuições do estudo, as limitações encontradas e possíveis caminhos para futuras pesquisas na área da alfabetização inclusiva.

2 CAMINHOS TEÓRICOS E INTERFACES ENTRE LEGISLAÇÃO

Para discutir a inclusão e aprendizagem em contexto escolar, foi importante esclarecer que essa investigação ocorreu em uma turma de alfabetização. Para fundamentar esse percurso, foi necessário um aprofundamento teórico sobre os temas que foram abordados nesta pesquisa, como inclusão, aprendizagem da leitura e da escrita, e os recursos que puderam favorecer o processo de inclusão e aprendizagem na Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças, em Mossoró/RN. Nesse sentido, foi necessário estudar e discorrer sobre a Lei Brasileira de Inclusão – LBI.

2.1 Lei Brasileira de Inclusão (LBI): Direito à Educação

A Lei Brasileira de Inclusão, LBI nº 13.146, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada em 6 de julho de 2015. Ela estabeleceu um marco regulatório essencial para assegurar os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A tabela abaixo apresentou alguns aspectos que abordaram os capítulos específicos relacionados ao direito à educação e ao uso da Tecnologia Assistiva, destacando suas implicações e a importância para a inclusão social e educacional.

Lei Brasileira de Inclusão	
Principais objetivos	Assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício do direito e da liberdade fundamentais por pessoa com deficiência. Promover a inclusão social e cidadania, prevenindo e eliminando barreiras sociais, culturais, físicas, legais e atitudinais.
Definição de Deficiência	A LBI redefine deficiência como “o resultado da interação das barreiras impostas com as limitações do indivíduo”, afastando-se do conceito puramente clínico e abraçando uma abordagem mais inclusiva.
Educação	Proíbe a cobranças de taxas adicionais em matrículas e mensalidades de instituições privadas para alunos com deficiência. Garante o acesso ao ensino regular em um sistema educacional inclusivo, devendo oferecer Atendimento Educacional Especializado e apoio necessário.

	Estabelece a necessidade de adaptações razoáveis para o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência.
Inclusão Escolar	A LBI garante que nenhuma criança ou adolescente com deficiência seja discriminado nas instituições de ensino, públicas ou privadas. É proibida a cobrança de taxas extras para estudantes com deficiência. (Art. 27º, § 1º).
Atendimento Educacional Especializado	A lei estabelece a obrigatoriedade de oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para apoiar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. Este atendimento deve ser realizado em sala de recursos multifuncionais ou em serviços especializados que complementem a formação do estudante (Art. 28º, I).
Formação de professores	A LBI prevê a capacitação e formação continuada de professores para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis (Art. 28º, IV).
Adaptações Curriculares	Estabelece a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e de avaliações que respeitem as peculiaridades dos alunos com deficiência, assegurando que as barreiras de aprendizagem sejam minimizadas (Art. 28º, II).
Acesso a Tecnologias Assistivas	A lei assegura o acesso das pessoas com deficiência a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam proporcionar autonomia e qualidade de vida. Isto inclui a disponibilização de tecnologias assistivas nas escolas, de forma gratuita, para garantir o pleno desenvolvimento educacional dos alunos (Art. 75º, I e II).
Incentivo à Pesquisa e Inovação	Prevê o incentivo à pesquisa, desenvolvimento, inovação e difusão de tecnologias assistivas, fomentando a produção nacional e a importação desses produtos, quando necessários, para atender às necessidades das pessoas com deficiência (Art. 75º, § 1º).
Formação de profissionais	A lei também prevê a formação de profissionais especializados no uso e aplicações de tecnologias assistivas, garantindo que os recursos sejam utilizados de forma eficaz e beneficiem realmente as pessoas com deficiência (Art. 75º, § 2º).

Fonte: LBI/13146-2015

A LBI representou um avanço significativo na legalização de direitos para as pessoas com deficiência, especialmente no que tange ao direito à educação e ao acesso à tecnologia assistiva. A implementação destas disposições foi crucial para assegurar a inclusão plena e a igualdade de oportunidades, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

2.2 Inclusão no Contexto Escolar

A inclusão escolar precisa ser um processo que visa garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação em escolas regulares, independentemente de suas habilidades, diferenças ou particularidades. O estudante tem o direito de ser acolhido pela escola, ser respeitado em suas diferenças; a inclusão não se limita apenas à presença física da criança na sala de aula, mas também abrange a aceitação e o respeito pelas diversas condições que os estudantes possam apresentar. Pois vai além das barreiras físicas e se estende ao campo emocional, social e intelectual. É um compromisso com a equidade, a valorização das diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa desde a base da educação.

Nesse sentido, a inclusão escolar é estar com todos, é conviver, compartilhar, cooperar, seja na sala de aula, no refeitório, na biblioteca, no pátio, porque a escola é um ambiente de convivência com as crianças, com professores e funcionários que frequentam o mesmo espaço. Como destaca Silva:

É preciso acreditar que a inclusão não deve ser vista como um processo de ações individualizadas nos ambientes sociais, em especial na escola, e sim uma construção de planejamentos e atitudes na busca de proporcionar práticas que eliminem os obstáculos e propiciem ações mediadoras do conhecimento, nas quais os alunos participem das propostas pedagógicas de forma significativa, tornando o ato de aprender adequado para todos (Silva, 2023, p. 14-15).

Sendo assim, a inclusão vai se dar de forma completa e sistemática e não vai atingir apenas os estudantes com deficiência, mas sim a todos, visando melhorar a qualidade do ensino.

Mantoan (2003) coloca que o foco da necessidade da inclusão tem que partir de três questões: a questão da identidade, da diferença, da questão legal e da questão de mudança. A inclusão e suas práticas vão girar em torno da questão da identidade e da diferença. Então a identidade diz respeito à singularidade de cada pessoa ou grupo, enquanto a diferença se refere à pluralidade de identidades e culturas que fazem parte de uma sociedade. “Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! ” (Mantoan, 2003, p. 20 – 21).

Assim, é importante respeitar a diversidade de identidades e diferenças, sem impor padrões e estereótipos que marginalizam e excluem determinados grupos sociais.

Observamos que uma das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios na escola regular. A escola utiliza reforço continuado, currículo acessível; isso é uma forma de discriminar o estudante, é uma maneira de a escola tentar resolver uma situação que ela não consegue dar conta. Por isso, é necessário melhorar as condições da escola, formar gerações preparadas para viverem livres, sem preconceitos e sem barreiras.

Para isso, é necessário criar uma escola inclusiva, ou seja, recriar o modelo educativo, construir um trabalho colaborativo, pois o ensino tem que ser para todos. A inclusão escolar é estar com todos, conviver, compartilhar, cooperar, seja na sala de aula, no refeitório, na biblioteca, no pátio, porque a escola é um ambiente de convivência com as crianças, com professores e funcionários que frequentam a escola.

Para que o trabalho colaborativo assim se construa, é imprescindível a participação e o envolvimento de todos os que fazem parte do contexto escolar, quer sejam alunos, professores, gestores, funcionários, famílias ou outras pessoas integrantes do contexto e que interagem de forma colaborativa e/ou cooperativa (Bedaque, 2014, p. 48).

A escola é um lugar onde estamos com o outro, aprendendo, brincando, conversando, trocando ideias. Inclusão não é estar junto, mas é estar com o outro. Para que tudo isso aconteça, é necessário reestruturar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, assim, possibilitar que as ações propostas se tornem práticas inclusivas.

Na visão inclusiva, o ensino diferenciado segrega e discrimina o discente. A educação inclusiva não deve utilizar práticas e métodos diferentes para determinada deficiência ou dificuldade de aprendizagem, pois o estudante aprende de acordo com o seu potencial e limite; o docente deve explorar as possibilidades com variadas estratégias e o discente vai se adaptar ao novo conhecimento e regular o processo de construção desse conhecimento.

Assim, Modesto (2018) diz que:

O contexto atual da educação debate a respeito de uma escola inclusiva preparada para proporcionar um ensino de qualidade a todos. As novas políticas públicas educacionais advogam a favor da inclusão; concomitantemente, as escolas buscam o aperfeiçoamento da prática de ensino, compreendendo que a sala de aula deve ser um espaço de participação e promoção de todos os alunos, um espaço de combate à exclusão e de interação e colaboração dos estudantes nas atividades (Modesto, 2018, p. 17).

Nesse contexto, a aprendizagem dos estudantes está em explorar seus talentos e possibilidades, promover o desenvolvimento de cada um. Os desafios devem ser levados em consideração no processo de ensino. Por isso, é preciso adotar uma pedagogia ativa, dialógica,

interativa; é preciso que as instituições escolares rompam barreiras, inclusive entre as disciplinas, indicando a interdisciplinaridade como forma de invenção de redes cooperativas de conhecimento e significações que integrem os saberes.

Nesse sentido, Nunes (2011) discutiu a importância de uma escola que permita a todas as crianças as mesmas oportunidades e garanta seus direitos de aprender:

No cotidiano das escolas regulares, observa-se, atualmente, a crescente presença de crianças e jovens com graves dificuldades motoras e de comunicação oral e de um grande contingente de alunos não alfabetizados, com deficiência ou não. Contudo, uma escola que se qualifique como inclusiva deve necessariamente prover condições para que todo e qualquer aluno se aproprie dos elementos e processos culturais e não apenas se constitua em ambiente de socialização (Nunes, 2011, p. 05).

Para se criar uma escola inclusiva, é necessária a participação e dedicação de toda a equipe escolar: funcionários administrativos, professores, orientadores, coordenadores e direção. Esses devem aprender por meio de pesquisas, leituras e reflexões sobre erros e acertos, além de formações com profissionais especializados. O docente que age pedagogicamente para a inclusão é aquele que vai ressignificar o seu papel, o papel da escola, da educação e das práticas pedagógicas. Em conformidade com perspectiva, Batista (2024) afirma que:

Conhecer as deficiências, os transtornos e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e compreender suas limitações são partes importantes da instrumentalização dos professores. Esses saberes pavimentam a estrada do planejamento, apoiando-os na superação de barreiras, de modo a investir nos conteúdos nos quais os estudantes podem avançar, e ao mesmo tempo incentivando a convivência social entre eles (Batista, 2024, p. 21).

Além disso, é possível que a escola faça uso de uma pedagogia que pense na inclusão, uma pedagogia da diferença, da representatividade, da diversidade de etnias, de religiões, de gênero, de minorias em geral. Uma pedagogia que inclua todos os estudantes.

No entanto, percebe-se que a educação inclusiva ainda está em processo de constante construção. Nesse contexto surgem estratégias como o Atendimento Educacional Especializado, que visa complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e ferramentas que eliminem as barreiras. Outra estratégia é a presença de um estagiário em sala de aula para contribuir com o aluno que tem deficiência e/ou transtornos e altas habilidades/superdotação.

Em suma, a inclusão escolar é estar com todos, compartilhando experiências, cooperando com atividades de aprendizagem, comunicação e socialização, seja na sala de aula, no refeitório, na biblioteca, no pátio ou em qualquer outro espaço disponibilizado, entendendo assim que a escola é um ambiente de convivência com as crianças, com professores e

funcionários que frequentam a escola. Logo, [...] “todo ato humano ocorre na linguagem. Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato da convivência que dá origem ao humano” (Maturana; Varela, 2001, p. 269). Assim, a escola vai inventando um lugar comum, uma comunidade, em que estar com o outro, aprendendo, brincando, conversando, trocando ideias, significa aprender e viver.

Na turma de alfabetização na qual realizamos esta pesquisa, existem crianças com necessidades complexas de comunicação e, para produzirmos recursos pedagógicos em multiformato que atendam suas necessidades, faz-se necessário estudar e compreender a Comunicação Aumentativa e Alternativa como potência de inclusão.

2.3 Comunicação Aumentativa e Alternativa como potência de inclusão

Na minha caminhada como professora do Atendimento Educacional Especializado, com um olhar mais atento para ações pedagógicas com os estudantes com deficiência, na escola em que trabalho, percebo a necessidade do uso de metodologias de ensino para os estudantes com necessidades complexas de comunicação, no sentido de atender suas reais necessidades. Assim, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) permite a inclusão do discente nas atividades escolares e possibilita a ampliação de comunicação, que é de suma importância para atender às especificidades desses sujeitos. O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* – AAC. Além do termo resumido “Comunicação Ampliada e Alternativa – CAA” e Comunicação Suplementar e Alternativa – CSA (Sartoretto; Bersch, 2023).

A Comunicação Alternativa é indicada para sujeitos que ainda não desenvolveram a fala funcional, já a Aumentativa é para sujeitos que desenvolveram a fala, porém não conseguem estabelecer com seus parceiros uma comunicação suficiente para serem entendidos. De acordo com Bonotto (2016):

A CAA é uma área interdisciplinar de prática, pesquisa e desenvolvimento. Considerando que comunicação vai além do uso da fala e engloba uma gama de outros recursos e comportamentos, bem como um potencial para a compreensão e expressão de sentidos; o adjetivo "aumentativa" enfatiza a perspectiva da compreensão, ou seja, como o uso integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias guardam potencial para aumentar, ampliar ou complementar a compreensão da linguagem por parte de sujeitos que apresentam déficits na linguagem e na comunicação. Já "alternativa" refere-se ao potencial desse uso integrado substituir a fala natural, ou seja, atuar como alternativa a ela em situações de interação e comunicação interpessoal (Bonotto, 2016, p. 62).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, por meio da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Desta forma, “o aluno com deficiência, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento” (Bersch; Schirmer, 2005, p. 180).

No contexto educacional inclusivo, a tecnologia assistiva caracteriza-se como um conjunto de recursos que promovem o acesso e a participação dos alunos com deficiência na aprendizagem, com o apoio de serviços que têm por objetivo identificar os problemas enfrentados por seus alunos e por intervenções interdisciplinares que envolvem o designer, a reabilitação e a educação. Dessa forma, Bersch aponta que:

Os serviços de tecnologia assistiva são responsáveis pela avaliação, desenvolvimento/seleção e pela implementação de recursos, metodologias e práticas capazes de promover a superação de barreiras e construir as condições necessárias ao desenvolvimento educacional desses alunos com deficiência. (Bersch, 2009, p.15).

Sabemos que a comunicação é uma das mais importantes ferramentas para a manutenção dos relacionamentos sociais. Porém “comunicação” não é sinônimo de “fala”. Evidentemente, a fala é o ápice do desenvolvimento da comunicação interpessoal, pois torna mais rápido o processo de transmissão e recepção de informações por meio da fala, linguagem e mecanismos não verbais. Além disso, Deliberato fala que:

Interação e comunicação fazem parte da rotina escolar. O professor deve estar atento à rotina de seus alunos para promover situações e atividades nas quais todos possam participar. Além da importância da interação e comunicação na rotina de sala de aula, o docente deve estar atento para a função da fala no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando se trabalha com uma língua de natureza alfabética, como no caso da língua portuguesa. Entender o processo de aquisição de um idioma e da função da fala faz parte de uma função de complexidade maior, que é a linguagem (Deliberato, 2017, p.300).

Dessa forma, a Comunicação Aumentativa e Alternativa tem um papel importantíssimo na inclusão escolar. Muitos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, enfrentam extrema dificuldade para serem socialmente incluídos no ambiente escolar,

justamente pela dificuldade na fala e na comunicação. Nesse sentido, estabelecer um canal efetivo de comunicação entre a criança e a comunidade escolar é imprescindível.

2.4 Leitura e escrita como tecnologia de aprendizagem e interação

Do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística (Soares, 2004, p. 18).

A leitura e a escrita são tecnologias de aprendizagem e interação importantes para termos acesso ao conhecimento e às informações de culturas que fazem parte da história da humanidade. Elas possibilitam ao ser humano expressar suas ideias, se comunicar de várias formas e fazer registros dos seus pensamentos que podem perdurar durante décadas. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos indivíduos, uma vez que os inserem na sociedade como cidadãos alfabetizados e letrados, podendo construir conhecimentos e interagir com o mundo ao seu redor.

Tanto a leitura quanto a escrita são tecnologias extremamente importantes; a escrita está em todo lugar e, com isso, a leitura também. As palavras são capazes de nos transmitir muitas informações. Podemos ver que essas tecnologias estão presentes no nosso dia a dia, em placas, outdoors, jornais, celulares etc. Quando aprendemos a ler, temos a oportunidade de mergulharmos em grandes leituras como poemas, contos de fadas, fábulas, entre outras literaturas, além de termos a oportunidade de escolhermos leituras do nosso interesse. A cada nova palavra que aprendemos, ampliamos e enriquecemos o nosso vocabulário; a escrita também é considerada uma forma de expressão e de registro, sendo necessária para a transmissão do conhecimento de uma geração para outra.

Essas tecnologias nos proporcionam acesso ao conhecimento, cultura, diversão, registro, expressão, vocabulário e informação. A leitura é também muito importante, pois contribui para outros modos de ler o mundo, de entender contextos, além de nos auxiliar na construção textual. Aprender a ler e escrever é uma das fases mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto escolar. A leitura e a escrita possibilitam um desenvolvimento escolar significativo, além de proporcionar o entendimento do que está acontecendo ao nosso redor e de facilitar a comunicação com as pessoas.

Antes mesmo de aprender a ler textos escritos, o estudante já traz consigo um repertório, um senso comum e a capacidade de fazer diversas leituras do mundo ao seu redor.

Freire (2003) denomina essa habilidade inicial da criança como “leitura de mundo”. Não podemos negar que a leitura é uma atividade de extrema importância na vida do discente, sendo o ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para uma ampla socialização.

Freire afirma que:

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto. (Freire, 2003, p. 11).

A leitura nos transporta para mundos desconhecidos e lugares fascinantes. Quando a leitura é realizada de forma prazerosa, ela desenvolve a escuta atenta, a linguagem, a imaginação e fortalece a capacidade de interpretar e compreender o mundo ao nosso redor. “A leitura e a escrita são práticas sociais que se constroem na interação com o outro, no contexto de significação e de sentido” (Gross, 2021, p. 25).

Discorrendo um pouco sobre a escrita, podemos dizer que ela é uma das mais poderosas ferramentas de comunicação desenvolvidas pelo ser humano. Desde as primeiras formas de registro em tábuas de argila até os modernos meios digitais, a escrita tem desempenhado um papel crucial na transmissão de conhecimento, na preservação da cultura e na expressão individual.

A escrita representa a linguagem por meio de símbolos gráficos. Sua invenção, que remonta a cerca de 3.500 a.C. na Mesopotâmia, revolucionou a forma como os seres humanos interagem uns com os outros e com o mundo ao seu redor. Na atualidade, a prática da escrita é fundamental no contexto educacional. Ela não apenas ajuda os alunos a organizarem seus pensamentos e se expressarem com clareza, mas também estimula o pensamento crítico e analítico. “Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização” (Cagliari, 2010, p. 82).

Na contemporaneidade, a escrita enfrenta novos desafios com o advento das tecnologias digitais, mas continua sendo uma habilidade essencial em nosso mundo interconectado. Ela não apenas serve como meio de comunicação, mas também como uma ferramenta poderosa para refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Promover uma cultura que valoriza a escrita em todas as suas formas é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. Afinal, como destaca Esther Gross: “A leitura e a escrita são práticas sociais que se constroem na interação com o outro, no contexto de significação e de sentido” (Gross, 2021, p. 25), evidenciando que escrever é também um ato de pertencimento e diálogo com o mundo.

Portanto, a leitura e a escrita acompanham a história da humanidade, pois são atividades cognitivas e sociais que contribuem para que o ser humano viva em sociedade de uma maneira mais inclusiva e colaborativa. Sobre esse tema, a Psicogênese da língua escrita pode nos ajudar a entender o processo de construção da escrita, sua fundamentação teórica e metodológica.

2.5 Psicogênese da Língua Escrita: níveis conceituais de escrita e suas hipóteses

É importante discorrermos e conhecermos sobre a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, para entender como acontece o processo de leitura e escrita de uma criança, além de me dar subsídio para que eu possa fazer o teste de lectoescrita e entender em quais hipóteses alfabéticas os estudantes se encontram, e, a partir desse resultado, foi possível planejar os ateliês da turma em que a pesquisa foi realizada.

O livro *Psicogênese da Língua Escrita* foi publicado no ano de 1984; no entanto, é importante saber que os relatos que são a base deste livro foram coletados nos anos de 1975 e 1976. Isso significa que hoje nós vamos olhar para a educação que acontecia na infância das pessoas que têm aproximadamente 50 anos hoje. As duas autoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, eram psicólogas. Elas utilizaram o método clínico, as entrevistas da psicologia, para compreender o pensamento da criança ou como é que o cérebro funciona durante a aprendizagem da escrita, e para fazer esses estudos, elas se basearam em duas pesquisas: a primeira realizada por Piaget, a psicologia genética, e basearam seus estudos na psicolinguística contemporânea. É importante saber que os estudos de Emília Ferreiro consideraram a teoria de Piaget; a autora foi aluna de Piaget durante o seu doutorado na Suíça. Durante esse período, ela tem uma imersão nos estudos sobre os processos de desenvolvimento da criança; ela aprende também sobre aprendizagem matemática, mas se dedica mesmo ao estudo da escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberoski destacam seus aspectos linguísticos significativos para a alfabetização. Elas se baseiam na ideia de que o conhecimento se adquire por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e elencam três objetivos relacionados ao seu estudo, pois queriam compreender o que é a escrita. E como ela funciona?

Como resultado desse novo enfoque, apresentaremos neste livro uma série de investigações que tem por objetivo estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.35).

No entanto, as autoras definem as crianças com o termo “sujeito intelectualmente ativo”, pessoa que pensa, reflete, sabe tomar as próprias decisões, consegue resolver os seus problemas. Dentro dessa lógica, a escola precisa organizar uma metodologia para que a criança seja educada na perspectiva de poder buscar superar desafios e, neste processo, desenvolver autonomia nas tomadas de decisões e na construção da sua aprendizagem.

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.32).

As escolas onde as autoras fizeram a pesquisa utilizavam o método misto, ou seja, o método sintético e o analítico. Para fazer essa pesquisa, elas tomaram a decisão de deixar de lado algumas explicações que já eram dadas como certas e, outras frases que eram enfatizadas na época, elas iriam averiguar se funcionavam. Elas abandonaram a certeza de que para toda criança a leitura era só decifração, para toda criança a escrita era cópia e quem fazia cópia idêntica aprendia mais. As entrevistas tiveram início nos primeiros dias de aula, porque naquele momento os primeiros meses funcionavam somente como uma preparação para o trabalho motor com as crianças; não era feita qualquer atividade que envolvesse leitura e escrita. Então elas usaram esse período para fazer as investigações. Desde o início, elas já identificaram que discentes não chegavam com o mesmo nível de entendimento sobre a escrita. Diferente do que muitas pessoas acreditavam, as crianças não eram uma tela em branco; muitas delas chegavam na escola sabendo escrever o seu nome. As autoras sustentam que a maioria das crianças com seis anos de idade sabe distinguir textos de desenhos.

A pesquisa demonstrou que as crianças têm ideias e fazem hipóteses sobre a escrita, antes mesmo de entrar na escola, descrevendo os estágios linguísticos até a aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky formularam os níveis de aquisição da língua escrita:

Nível 1 – Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é cursiva, teremos grafismo ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.193).

Essa fase também é conhecida como nível pré-silábico: quando a criança começa a fazer rabiscos, sendo considerados um tipo de escrita, o que não era considerado na escola tradicional.

Nessa fase, a criança pode recorrer também à utilização de desenhos. A escrita dessas crianças é marcada pela variedade de caracteres de acordo com a correspondência que ela faz entre a escrita e o objeto a que se refere. O mesmo princípio é aplicado a nomes pessoais: os nomes de adultos (pessoas altas) devem ter mais letras do que os nomes de crianças (pessoas menores). É a fase do “realismo nominal”, expressão utilizada por Piaget para designar a impossibilidade de conceber a palavra e o objeto a que ela se refere como duas realidades distintas. Por exemplo, para a criança escrever a palavra “formiga”, um animal pequeno, a criança pensa ser necessário usar menos rabiscos do que para escrever “boi”, um animal grande. Enfim, nesse nível a criança faz apenas rabiscos; a extensão desses rabiscos varia de acordo com o objeto ao qual a palavra se refere. Já no nível pré-silábico II, as autoras pontuam que:

Nível 2 – A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição de ordem linear (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 202).

No nível dois, não se têm mais os rabiscos; a criança vai colocando uma letra atrás da outra e mudando a ordem para representar diversas palavras. Ainda é nível pré-silábico porque a criança não tem a noção de sílaba, ela apenas tem a noção de letras. As recomendações para a criança nesse nível, são usar na escrita a letra de imprensa maiúscula (de forma ou bastão) porque favorece a percepção das unidades sonoras e diminui o esforço e as dificuldades psicomotoras. A alfabetização deve ser iniciada com palavras de significado para a criança, como seu próprio nome, e não com palavras pequenas ou com sílabas repetidas.

Nível 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209).

O nível três é dividido em duas fases: a silábica sem correspondência sonora e a silábica com correspondência sonora. Na primeira fase, a criança começa a utilizar sílabas, mesmo que no começo sejam poucas sílabas; a criança utiliza letras do seu nome ou que já aprendeu para representar a escrita. É um processo de evolução; ela já percebe que existem sílabas. Nesse nível, a criança começa colocando uma letra para representar cada sílaba; ela já tem consciência de que as palavras são formadas por sílabas. Assim, ao perceber, por exemplo, que uma palavra tem três sílabas, ela utiliza três letras do seu repertório, pensando que cada letra representa uma

determinada sílaba emitida por ela oralmente. Porém, vai chegar uma determinada etapa em que ela vai perceber que a letra equivale a um som; à medida que seus registros apresentarem esta relação, a criança entrará para o nível silábico, com correspondência sonora. Mas ela não vai usar todas as letras, vai pegar uma letra de cada sílaba, que corresponde a um som.

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214).

No nível silábico alfabético, a criança percebe que cada sílaba é composta por uma junção de letras, para formar uma sílaba ou mais de duas. Essa fase caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas (sons e letras). A base alfabética da escrita se constrói a partir do conflito criado pela impossibilidade silábica da escrita padrão e de ler a escrita silábica.

Nível 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

No nível alfabético, a criança já escreve quase sempre com valor sonoro convencional; dificilmente ela vai trocar alguma letra com o som de outra, e ela já distingue o que é letra, o que é sílaba, o que é palavra, o que é frase; segmenta a escrita de frase. Começa a decodificar e codificar palavras de forma mais autônoma. Também percebe a relação entre linguagem oral e escrita, o que facilita a compreensão do sistema alfabético.

Na leitura reflexiva sobre os níveis de escrita da psicogênese da língua escrita, percebi como é complexo e relevante o processo no desenvolvimento da linguagem escrita nos discentes. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky mostram um estudo minucioso sobre as etapas pelas quais os estudantes passam ao aprender a ler e escrever, evidenciando a importância de entender as relações entre oralidade e escrita, como também consideram os conhecimentos prévios e a interação com o ambiente.

Entender a evolução dos níveis de escrita, desde o pré-silábico até o alfabético, possibilitará uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelas crianças nesse

processo de aquisição da língua escrita. Além disso, esse entendimento me ajudará no diagnóstico inicial e final da turma em que irei desenvolver a pesquisa.

Discorrendo um pouco sobre leitura, podemos dizer que ela acontece antes mesmo de a criança saber ler e escrever, pois ela já tem contato com o mundo letrado antes mesmo de chegar à escola.

Porém, para decifrar a escrita, a leitura envolve a decodificação das palavras, símbolos e signos, para compreensão das ideias apresentadas e a capacidade de refletir sobre o conteúdo do texto. Além de ser um processo de interpretar texto, seja ele escrito, visual ou verbal, permitindo que o leitor amplie significados e conhecimento a partir das informações presentes no texto.

Desse modo, o ensino da leitura e da escrita acontece de forma gradual, passo a passo, acompanhando o jeito de cada criança aprender. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky mostram que esse processo é cheio de descobertas, em que a criança vai construindo suas próprias ideias sobre como se escreve e se lê, a partir da convivência com o mundo da escrita. A leitura, por exemplo, começa bem antes de a criança saber ler ‘de verdade’, porque, desde pequena, ela já observa placas, embalagens, livros, vê os adultos lendo e escreve do jeito que consegue, com rabiscos, letras inventadas ou desenhos.

Por isso, a leitura não é só juntar letras e formar palavras – é também entender, imaginar, interpretar e dar sentido ao que está escrito, seja em um texto, uma imagem ou até em uma conversa. Ensinar a ler e escrever é, então, muito mais do que seguir um método: é acompanhar cada criança no seu caminho, respeitar seu tempo, acolher suas hipóteses e criar oportunidades para que ela se aproxime cada vez mais da linguagem escrita, com segurança, curiosidade e vontade de aprender. Nesse sentido, Morin (2007) propõe uma educação que reconheça a inseparabilidade entre o sujeito e o mundo, entre o conhecimento e a vida, entre razão e emoção. A educação, sob essa ótica, deixa de ser um processo de mera instrução para tornar-se uma prática de construção de sentido, de compreensão profunda e de responsabilidade coletiva. É nesse contexto que a perspectiva da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin, emerge como uma proposta epistemológica e pedagógica capaz de responder às exigências do século XXI.

2.6 Educação na perspectiva da Complexidade

O pensamento de Edgar Morin sobre educação e complexidade discute a interpretação da dinâmica educacional na sociedade contemporânea. A complexidade está intrinsecamente ligada aos sistemas vivos, sendo assim, considerada no âmbito das políticas e das práticas educacionais.

Ele se contrapõe ao currículo fragmentado, a um currículo em que as disciplinas são tratadas individualmente, como se elas não dialogassem. Então, ele traz a transdisciplinaridade, fazendo com que todas dialoguem e sejam compreendidas como únicas, apesar das suas visões bem específicas, mas elas estão dentro de um único mundo, dentro de um único conjunto, numa só tecitura. Segundo Edgar Morin (2007, p. 53):

O verdadeiro problema não consiste no “fazer transdisciplinar”; mas “que transdisciplinar é preciso fazer?” Há que se considerar aqui o estatuto moderno do saber. O saber existe, primordialmente, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis, ou para ser armazenado em bancos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos?

Assim, a educação precisa ser vista numa abordagem transdisciplinar, na qual abrange diversas áreas do saber e valoriza a pluralidade de perspectivas e vivências. Assim, é possível uma organização pedagógica para a autonomia, com abertura de espaços para reflexão dos sujeitos, incentivando o senso crítico e a busca do conhecimento. Assim, pode ser vista como um processo de formação integral dos estudantes, de modo que considere a interligação entre os diversos campos do conhecimento e a complexidade do mundo contemporâneo.

Considerando os estudos de Morin, podemos perceber a escola como uma instituição complexa, imersa nos diferentes contextos socioeconômicos, emocionais e culturais. Ele critica o modelo tradicional de ensino, que separa os conhecimentos por disciplinas, e defende que a educação deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e concentrar-se na qualificação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos.

Religar e problematizar caminham juntos. Se eu fosse professor, tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais. Desse modo, poderia chegar às disciplinas, mantendo nelas a relação humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem (Morin, 2007, p. 69).

Nesse sentido, é importante promover a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento, que explore dilemas éticos, morais, problemáticas sociais e ambientais, permitindo que os discentes explorem conexões e relações, questionem, analisem e reflitam sobre problemas complexos, incentivando assim o desenvolvimento do pensamento crítico. Além de criar ambientes que promovam a colaboração entre os estudantes.

Essa discussão sobre a educação, sob a ótica da complexidade, nos ajuda a pensar a inclusão de maneira mais sensível e real, especialmente no contexto das turmas de alfabetização. Nessa fase tão importante da vida escolar, cada criança chega com uma história diferente, com aprendizagens diferentes; umas já escrevem o próprio nome, outras reconhecem letras ou apenas se encantam com os livros e histórias.

Pensar de forma complexa é compreender que a aprendizagem não precisa seguir um único caminho e que os processos de ler e escrever são cheios de tentativas, erros, descobertas e avanços. A inclusão, nesse sentido, vai além da presença física na instituição escolar, significa também criar um ambiente em que cada criança possa se sentir acolhida, reconhecida em sua forma de aprender e incentivada a participar das atividades. Trabalhar com alfabetização é, então, um exercício constante de escuta e de reinvenção, em que o professor precisa olhar para a turma como um coletivo diverso e potente.

A complexidade nos convida a enxergar esses diferentes jeitos de aprender como parte da riqueza do processo educativo e a construir práticas que abracem as diferenças, favorecendo o desenvolvimento de todos, com respeito, afeto e compromisso.

Edgar Morin discute também sobre sete saberes; são profundas reflexões que somente o docente tem, a partir do mundo em que ele vive. São profundas reflexões que ele vai exercer no seu papel como docente, ao ter a relação empática com o seu estudante. Assim como o olhar para o Projeto Político Pedagógico dentro da escola e entender o conjunto do trabalho que ele oferece naquela disciplina em que ele atua e, ao mesmo tempo, seu olhar sobre a escola. Poderíamos perguntar: que educação nós estamos vivendo e para onde vai caminhar essa educação?

Então, são reflexões que o professor ou professora precisa fazer para entender esse universo da escola tão complexo, pois a escola é toda a comunidade, é a proposta educacional que se tem para um todo e para onde se vai caminhar e não desfragmentação do mundo, porque é universal, é integrada ao sistema planetário. Outro saber relatado por Morin é o conhecimento:

Nunca se tenta dizer o que é o conhecimento. Qual a importância disso? Quando olhamos para os séculos passados, dizemos: “que série de erros e ilusões”. O que as pessoas acreditam ser conhecimentos verdadeiros e certos eram apenas ilusões. O que hoje nos parecem ser conhecimentos verdadeiros e certos, não são também ilusões? (Morin, 2007, P. 80-81).

Morin (2007) fala do erro e ilusão, diz que as certezas que nós temos hoje do conhecimento são erros, mas que é a partir dos erros e das reconstruções desses erros que formamos o conhecimento, pois o conhecimento não pode ser oferecido, ele é a reconstrução de erros percebidos pela capacidade intelectual de refletir sobre eles. É por meio das incertezas,

das ilusões das certezas e por meio da certeza do erro que construímos o conhecimento de fato. Sendo assim, é importante entender que não é errando que se aprende, mas observando os erros, identificando a partir dos erros as novas formas de saber, as novas construções de conhecimento.

Um outro saber bastante importante é o da compreensão humana. Morin, como humanista, por entender todo o percurso da história da filosofia, diz que “para compreender o outro, é preciso compreender a si mesmo” (Morin, 2007, p. 94). O sujeito não pode se compreender diante do mundo, se ele não compreender o mundo nele. Nesse sentido, o indivíduo e o mundo são um só. É preciso perceber o mundo como um mundo dinâmico que se altera a cada segundo, porque há uma participação da consciência humana que produz conhecimentos que quebram incertezas, que superam ilusões e que constroem novas verdades.

Enfim, destaquei apenas dois dos sete saberes propostos por Edgar Morin, mas todos eles formam um tecido dinâmico, interligado e profundamente necessário para repensarmos a educação, a aprendizagem escolar que vivemos hoje. Se esses saberes forem verdadeiramente compreendidos e colocados em prática nas salas de aula, talvez pudéssemos construir um mundo mais interligado, uma sala de aula menos fragmentada, menos excludente e com mais sentido.

A proposta de Morin nos convida a uma educação que não separa, mas que integra: Que reconhece a incerteza como parte do processo, que valoriza o erro como ponto de partida para o conhecimento, que entende a importância da empatia e da compreensão do outro como base da convivência humana. Nesse sentido, educar não é apenas transmitir conteúdos, mas contribuir para a formação de sujeitos conscientes de si, do outro e do planeta. Somos responsáveis pela forma como ensinamos, pelas relações que cultivamos e pelos caminhos que ajudamos a criar. A educação, então, precisa estar amarrada a essa responsabilidade ética e afetiva: com a vida, com a humanidade e com o futuro – isso chamamos de inclusão.

Para esse agir na inclusão, as práticas e os recursos utilizados precisam ser pensados, de modo a contribuir na invenção de práticas pedagógicas com mais acessibilidade. Neste entendimento, essa pesquisa apresenta uma experiência importante com materiais em multiformato.

2.7 Recursos em multiformato e práticas pedagógicas acessíveis

Os recursos pedagógicos são ferramentas, materiais ou estratégias que promovem práticas pedagógicas acessíveis, pois trazem estímulos para que o estudante crie, imagine, pense

e repense dentro de um processo de aprendizagem. Também pode tornar o ensino mais claro, possibilitando uma melhor compreensão e assimilação, além de tornar a aula mais atrativa, participativa e agradável.

Nesse sentido, iremos falar um pouco sobre os recursos pedagógicos em multiformato, que são materiais educacionais produzidos em diferentes formatos, modos de acessar e de interagir, que permitem à criança aprender de acordo com a experiência que ela tem ao utilizar um recurso em múltiplos formatos. Podemos citar como exemplo: livros, jogos, tecnologias digitais. Essa diversidade de formatos visa atender às diferentes necessidades e estilos do aprendizado para os estudantes. Sobre os livros em multiformatos, Claudia Freitas fala:

Um livro, muitos formatos, marca a intenção de falar em diferentes idiomas. Ler imagens com a ponta dos dedos, fazer sentido desde a imagem que busca a grafia como direção. Livros para uns e para todos. Imagens para os pequenos e os grandes leitores, professores, livros acessíveis e livros que foram a razão da narrativa da deficiência (Freitas; et al, p. 296, 2023).

Sendo assim, desenvolver materiais em múltiplos formatos, traz a possibilidade do desenvolvimento de crianças com e sem deficiência juntas. Podendo promover a interação entre todos, independentemente de ter ou não alguma deficiência, porque o foco é na experiência que esses materiais irão proporcionar as crianças. Pois os diferentes formatos, além de possibilitar a acessibilidade, poderá promover diferentes experiências para todos. O foco não está na deficiência, mas sim na possibilidade, de oferecer mais opções para o desenvolvimento de todos, incluindo diferentes formas de experienciar os diversos recursos.

Além disso, é pensar em diferentes formatos, modos de acessar, de interagir e que se relacionarão a estratégias que se pretende, se é uma estratégia visual, de Comunicação Aumentativa e Alternativa, sonora, tátil, em Braille, se é necessário o uso de fonte ampliada ou escrita simples, audiolivro com audiodescrição, entre outras.

Comunicar requer um código, um meio para transmissão de uma mensagem, e isso pode ocorrer de diferentes maneiras, como por sinais verbais, orais e/ou escritos, e pictográficos. A fala é a forma mais comum de comunicação, no entanto, modos alternativos ou complementares podem ser empregados para promover a comunicação de pessoas com deficiência intelectual ou motora, autismo, paralisia cerebral, entre outros. Nessa perspectiva, a publicação com Símbolos Pictográficos de Comunicação desempenha um papel essencial enquanto um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (Freitas; et al, p. 290, 2023).

Assim, o recurso em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o uso associado com a escrita simples, a escrita com símbolos pictográficos de comunicação vai promover não só a leitura de um público mais abrangente, como pessoas que fazem uso da CAA por terem necessidades complexas de comunicação, que por meio de imagens, podem ter a compreensão

do que está acontecendo, assim como se expressar, se comunicar por meio do apontamento de imagens e símbolos. Existem também outras nomenclaturas, como, se um livro ou material promove diferentes experiências e sentidos, podemos dizer que ele é multissensorial. Eduardo Cardoso diz que:

Para os educadores, quando o livro é projetado com base no desenho universal, ou seja, já concebido previamente em múltiplos formatos, a preparação das propostas de atividades para uma turma contemplando a diversidade de alunos, torna-se mais fácil, pois o professor não precisará adaptar o livro para que seus alunos com necessidades específicas se envolvam ativamente com a leitura. Do mesmo modo, formatos alternativos possibilitam que cada indivíduo se aproprie do material da maneira que preferir, considerando as diferenças humanas e possibilidades de promoção do aprendizado e socialização (Cardoso; et.al, p. 3926, 2018).

Desse modo, por meio dos recursos em multiformato, a criança terá acessibilidade não só ao material de forma lúdica e prazerosa, mas ela terá a liberdade de interagir com o recurso; pegar, manipular, explorar e desenvolver sua forma de pensar e aprender. Eles propiciam uma experiência de aprendizagem mais inclusiva, na qual o educador tem a possibilidade de enriquecer sua prática pedagógica.

Vejamos alguns exemplos desses recursos em multiformatos:

- Livros acessíveis em multiformato são obras literárias produzidas em diferentes formatos, possibilitando o acesso às pessoas com autismo, deficiência visual, auditiva, cognitiva e às pessoas sem deficiência.
- Multiformato em Braille é uma versão tátil pensada para pessoas com deficiência visual.
- Audiolivro (com audiodescrição) é a gravação de áudio de uma obra, acessível para pessoas cegas.
- Linguagem simples é um recurso que facilita o acesso à informação, propiciando o entendimento para pessoas com deficiência intelectual, autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, entre outras.
- Fonte ampliada é um texto com letras maiores, que irá beneficiar pessoas com baixa visão.
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) - símbolos gráficos que servem para qualquer pessoa com dificuldades de comunicação.
- Livro em Libras e com legendas, pensado para pessoas surdas.
- Jogos em multiformato (Libras, Braille, Tátil, CAA, Fonte Ampliada).
- Descrição da imagem é um recurso essencial que torna os conteúdos visuais acessíveis a pessoas com deficiência visual. Esse recurso descreve textualmente o que está presente

em uma imagem, permitindo também que tecnologias assistivas, como leitores de tela, leiam o conteúdo visual, promovendo a inclusão e autonomia da pessoa.

Dessa forma, os materiais em multiformato são recursos essenciais para tornar a aprendizagem de crianças mais flexível, promovendo a acessibilidade e garantia de que todas possam desfrutar do conhecimento de maneira lúdica e inclusiva.

Portanto, é nessa perspectiva que utilizaremos os recursos em multiformato em nossa pesquisa, colaborando e enriquecendo a prática pedagógica docente, no intuito de tornar a aula mais dinâmica, acessível, interativa e inclusiva para as crianças com e sem deficiência. Pois a experiência interativa com diferentes formatos de recursos poderá ajudar os estudantes a desenvolverem suas habilidades e potencialidades, sua autonomia e socialização.

Diante de tudo isso, percebemos que os recursos pedagógicos em multiformato não são apenas ferramentas de apoio, mas possibilidades concretas de promover o direito de aprender, considerando as singularidades de cada criança. Eles ampliam as formas de expressão, de comunicação e de participação na sala de aula e apontam para uma prática pedagógica que valoriza a diversidade como potência.

Contudo, para que esses recursos realmente contribuam com a reinvenção da prática pedagógica, é fundamental que estejam articulados a um trabalho coletivo, no qual professores, professoras, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e toda a comunidade escolar compartilhem responsabilidades, escutem uns aos outros e planejem juntos/as. É nesse movimento de colaboração e diálogo entre os sujeitos da escola que a inclusão se fortalece, e é exatamente sobre essa articulação que trataremos a seguir, ao discutir o papel do AEE como prática colaborativa no processo de inclusão escolar.

2.8 O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva como trabalho colaborativo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi estabelecido em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), do Ministério da Educação (MEC). Além desse documento, outros dispositivos normativos regulamentam e delineiam as diretrizes operacionais para a oferta do AEE, incluindo a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Decreto nº 7.611/2011 e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015. É um serviço que oferece recursos pedagógicos e de acessibilidade no intuito de auxiliar no processo de aprendizagem de

educandos que possuem alguma deficiência. Esse atendimento é direcionado à educação especial e tem como função atender indivíduos com necessidades específicas. Vale ressaltar que esses estudantes devem estar matriculados em escolas comuns.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos discentes, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação com vistas à autonomia e independência tanto dentro da escola como fora dela. De acordo com Melo “Quanto à operacionalização do AEE, para que o enfoque inclusivo seja assegurado, é fundamental que o AEE esteja articulado com o ensino comum, no sentido de construir condições de interação entre o estudante e o próprio currículo” (Melo, 2024, p. 29).

O Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental no apoio à aprendizagem de estudantes com deficiência. Na sala de aula regular, é comum que esses discentes enfrentem desafios específicos. O atendimento auxilia nesse processo; ele complementa o ambiente da sala de aula tradicional, oferecendo estratégias, recursos e adaptações que visam promover o desenvolvimento acadêmico e a inclusão desses estudantes.

A legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil é o Decreto nº 7611, de novembro de 2011.

No seu artigo 3º, são definidos os quatro objetivos do Atendimento Educacional Especializado. São eles:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As escolas públicas e particulares devem ofertar salas de AEE para os alunos com necessidades especiais, pois é o direito do estudante ter acesso a esse atendimento educacional, visto que o AEE faz parte das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a Constituição de 1988.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, é imprescindível que o responsável se dedique ao desenvolvimento, identificação e planejamento de materiais

pedagógicos e de acessibilidade que garantam a inclusão de estudantes, tanto crianças quanto jovens, no ambiente escolar. O objetivo central dessa abordagem é promover condições que possibilitem a autonomia e independência desses discentes, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino. O AEE é conduzido por um professor especializado em educação inclusiva, cuja função é identificar os obstáculos que dificultam o acesso dos alunos ao ambiente escolar regular. Este profissional deve analisar como está o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, considerando diferentes condições, como transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Além disso, o professor do AEE faz entrevista com o responsável pelo estudante no ato da matrícula, conversa com o professor(a) do discente, observa o estudante na sala do AEE, para depois fazer o estudo de caso e o plano de AEE para ele. O Atendimento Educacional Especializado deve ser um trabalho colaborativo, junto aos professores, auxiliares dos estudantes e escola. Nesse contexto, é fundamental que cada estudante com deficiência receba um atendimento de qualidade e que haja uma colaboração efetiva entre a escola, os professores e os profissionais do AEE. Essa cooperação contribui significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo.

A necessidade de quebra de barreira para um trabalho colaborativo é primordial e pode ajudar na quebra de estigma. A professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele (Bedaque, 2014, p. 161).

O docente desempenha um papel fundamental na construção da aprendizagem de alunos com deficiência, sendo importante ressaltar que essa responsabilidade não recai exclusivamente sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado. Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem é um processo colaborativo que envolve a parceria e as contribuições de diversas partes. Uma escola inclusiva é aquela que acolhe o discente, compreende suas necessidades e reconhece suas dificuldades, trabalhando em conjunto para oferecer o suporte necessário a esse estudante.

Segundo Haas e Baptista (2019, p. 3), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o “dispositivo pedagógico central para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na escola de ensino comum brasileira”. Essa definição ressalta a relevância do AEE como um dispositivo pedagógico fundamental. De acordo com os autores, O AEE visa atender às necessidades específicas de cada aluno, sendo essencial para a inclusão escolar. Por meio de planos de ensino individualizados, busca-se garantir um suporte personalizado, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Dessa forma, o AEE contribui para a promoção da igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de cada indivíduo no contexto educacional.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado se mostra como uma prática que vai além do suporte individual, é parte de uma construção coletiva que busca garantir o direito de todos/as os/as estudantes a uma aprendizagem significativa. A atuação da profissional do AEE colabora diretamente para a criação de ambientes mais acessíveis, acolhedores às diferenças, a diversidade. No entanto, para que essa inclusão se concretize no cotidiano da sala de aula, é fundamental que se desenvolvam propostas pedagógicas que despertem o interesse, a curiosidade e o envolvimento das crianças. Nesse sentido, os ateliês pedagógicos surgem como espaços ricos de experimentação, criação e expressão, capazes de integrar os recursos em multiformato e os princípios do AEE, fortalecendo ainda mais os processos de ensino e aprendizagem de forma inclusiva. É sobre essa proposta que nos debruçaremos a seguir.

2.9 Ateliê: um convite à escuta, à criação e ao encontro com o conhecimento

“Ampliar o olhar faz-se necessário, uma vez que todos os alunos têm o direito de frequentar e aprender na escola comum” (Xavier e Bridi, 2019, p. 193).

Os ateliês vêm ganhando cada vez mais espaço e relevância na educação. Mais do que locais de criação artística, eles se consolidam como ambientes vivos de aprendizagem, em que teoria e prática caminham juntas, abrindo espaço para a criatividade, a experimentação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Especialmente nas áreas das ciências humanas, artes e design, esses espaços assumem um papel essencial na formação dos estudantes. Como bem coloca Stela Barbieri:

Planejar e executar são ações fundamentais na vida dos adultos e não nos damos conta de quanto a arte e o brincar podem contribuir para nos organizarmos com criatividade e invenção. Há momentos em que parece termos perdidos a conexão com o sensível cotidiano, mas é importante que a reatemos e que a apresentemos para as crianças (Barbieri. 2012, p. 18).

Na proposta do ateliê, os alunos têm a oportunidade de experienciar, vivenciar e explorar o conhecimento na prática de forma significativa. Quando o estudante experimenta, testa, cria e reflete, ele aprende de forma mais profunda e muitas vezes mais prazerosa.

Um exemplo claro disso é o uso de materiais em multiformato, que favorecem diferentes estilos de aprendizagem. Esse tipo de recurso torna o ambiente mais dinâmico, interativo e acessível, respeitando as singularidades de cada um. Ao manusear diferentes materiais, os

discentes desenvolvem diferentes aptidões, como o pensamento crítico, o aperfeiçoamento da coordenação motora, a sensibilidade, percepções sensoriais e a estética.

Os ateliês também estimulam o trabalho em grupo e o diálogo. Nessas interações, especialmente por meio das rodas de conversa, as crianças desenvolvem não apenas a linguagem, mas também a escuta, o pensamento crítico e a convivência. São nesses momentos de troca que aprendem a colaborar com o outro, respeitar diferentes pontos de vista e construir argumentos, competências fundamentais para a convivência em sociedade.

Algo que merece destaque também é o incentivo à criatividade. O erro faz parte do processo e não é visto como fracasso. Esse ambiente de liberdade criativa contribui não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para o emocional.

Dessa forma, os ateliês enriquecem a formação acadêmica e possibilitam que o estudante se torne mais autônomo e consiga lidar com os problemas e desafios do seu cotidiano.

Ao integrar prática, crítica e expressão, eles ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam a escola um espaço mais inclusivo e significativo para todos.

2.9.1 Ateliês como espaços de aprendizagem

No processo de alfabetização, os ateliês pedagógicos têm se mostrado verdadeiros espaços de potência. Ao unir o fazer ao pensar, eles rompem com os métodos tradicionais e propõem um jeito mais lúdico, criativo e interativo de aprender. Com isso, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, especialmente no que diz respeito à linguagem e ao pensamento. Cristina d'Ávila destaca:

Do ponto de vista da estética, pode-se dizer que, ao integrar experiências sensoriais e sensíveis, a arte constitui dimensão integradora na Educação. Toda obra artística, todo objeto artístico, seja um filme, seja uma tela, seja uma música, irá integrar tais dimensões. Plena de significações, a obra de arte permite a educação do sensível mediante o contato sensorial (as sensações) e as abstrações possíveis. Mais uma vez, em sintonia, estão a sensibilidade e a inteligibilidade” (d’Avila. 2022, p. 63).

Nesses espaços, a criança é reconhecida como protagonista de sua aprendizagem. O ateliê rompe com a rigidez que há em salas de aula convencionais e respeita os diferentes ritmos, interesses e estilos de cada aluno. Ao explorar materiais variados, contar histórias, desenhar, brincar ou cantar, as crianças constroem significados de forma contextualizada, o que torna o aprendizado muito mais efetivo e prazeroso.

Outro aspecto marcante é a valorização da linguagem em suas múltiplas formas: verbal, não verbal, visual, sensorial e sonora. Essa diversidade de estímulos amplia o vocabulário,

fortalece o vínculo com a linguagem escrita e promove a acessibilidade. Cada criança encontra sua forma de se expressar e de se conectar com o conhecimento.

O caráter colaborativo também se destaca. Nos ateliês, a convivência com os colegas é parte central do processo. A escuta, o diálogo e a construção coletiva são incentivados, favorecendo assim o aprendizado, o desenvolvimento social e emocional. Sobre o brincar, Mayra Gaiato diz que:

As brincadeiras são as vias que temos para acessar e estimular as crianças. É assim que elas interagem com os colegas na escola, com os irmãos e com o ambiente ao redor. Quando as crianças brincam, têm diversas oportunidades de aprendizagem e de estimulação das áreas relacionadas a socialização, comportamento verbal, estimulação sensorial, cognição, motricidade, entre outras (Gaiato. 2018, p. 149).

Sendo assim, os ateliês podem transformar o percurso da alfabetização em uma jornada significativa, sensível e inclusiva. Por meio das brincadeiras, da criatividade e da imaginação, respeitam a diversidade e valorizam a individualidade de cada aluno. Ensinar a ler e escrever por meio dos ateliês traz a possibilidade de aprendizagens não só de leitura e escrita, mas também abre espaço para pensar, sentir e se expressar. E isso, sem dúvida, contribui para formar pessoas mais humanas, mais críticas e criativas.

Assim, ao compreendermos o ateliê como espaço onde a aprendizagem ganha corpo, cor, som e sentido, percebemos que ele ultrapassa o lugar da técnica ou do fazer por fazer. O ateliê se revela como um lugar de encontro, de escuta e de (re)invenção, onde as crianças, com e sem deficiência, podem/puderam experimentar, criar e se expressar com liberdade. Esse ambiente também é propício para que a inclusão aconteça de forma viva, entrelaçada às experiências e aos afetos do cotidiano escolar. Mas, para acompanhar essas vivências e os movimentos que elas provocam, foi preciso caminhar junto, com olhos e ouvidos atentos, com o coração disponível. Por isso, no próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, tecido ao longo do caminho, nos encontros com os/as estudantes, nos gestos compartilhados e nas potências que emergiram no decorrer dessa caminhada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudo

Tratou-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa. Foi utilizada a cartografia como metodologia na prática investigativa, alinhada à complexidade dos aspectos sociais e contemporâneos, permitindo uma abordagem interventiva, que valorizou a diversidade e a singularidade dos processos em estudo. A cartografia se caracterizou pela sua adaptabilidade e flexibilidade, divergindo-se dos métodos tradicionais que se baseiam em ideias fixas e metas pré-estabelecidas. Na cartografia o pesquisador pôde se movimentar com processos em estudo de maneira dinâmica, ajustando-se e respondendo às mudanças à medida em que elas aconteciam. Nesse entendimento:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hodos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (Passos; Benevides, 2009, p. 17).

A cartografia é um método de pesquisa-intervenção que se destaca por sua capacidade de mapear e acompanhar processos de produção de subjetividade. Este método não representa um território de forma estática, mas sim registra as transformações e movimentos que ocorrem dentro de um espaço subjetivo e social. Enfatizam a importância da participação ativa do pesquisador, que não se coloca como um observador externo, mas como parte do processo investigativo.

A cartografia envolve a participação dos sujeitos da pesquisa, em vez de simplesmente observar e analisar de forma passiva. Essa abordagem valoriza a escuta ativa, o diálogo aberto e a colaboração entre o interventor e as pessoas envolvidas no processo. Ao invés de impor soluções de cima para baixo, a intervenção busca construir alternativas e estratégias de ação que sejam significativas e relevantes para aqueles que estão diretamente envolvidos.

O método cartográfico é influenciado pelo conceito de rizoma, no qual a cartografia se apresenta como uma prática criativa e crítica, afastando-se assim de uma concepção hierárquica, linear e tradicional. Propondo uma prática transversal à pesquisa, abordando territórios existenciais de difícil acesso, na produção de um processo de espaço, que está em constante transformação, traçando linhas de fuga, conexões e rupturas para explorar, experimentar e acompanhar a relação entre trabalho e subjetividade, abrindo novas possibilidades de

intervenção no mundo. Sendo assim, para acompanhar o resultado da pesquisa, nos apoiamos nas pistas 1, 3, 4, 5 e 8 do método cartográfico, as quais nos ajudaram a viver a metodologia da pesquisa. A seguir, destacamos as pistas que orientaram nosso percurso:

Pista 1. A cartografia como método de pesquisa intervenção, é apresentada por Eduardo Passos e Regina Benevides. Baseada na contribuição da análise institucional, discute a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador (Passos et al. 2009. p.14).

Nesta pesquisa, a intervenção envolveu o engajamento da pesquisadora com os participantes da pesquisa na construção do conhecimento, em que não houve uma posição de neutralidade, pois esteve presente no trabalho investigativo uma mobilização que envolveu participação e afeto, considerando as subjetividades como fatores de intervenção. Afinal, fazer pesquisa não é representar uma realidade pronta e acabada, mas intervir no mundo, considerando aspectos da ética e da política.

Pista 3. Laura Pozzana e Virgínia Kastrup discutem a ideia de que "cartografar é acompanhar processos". Baseado numa pesquisa sobre oficinas de leitura com crianças, o texto analisa a distinção entre a proposta da ciência moderna de representar objetos e a proposta da cartografia de acompanhar processos, além de apresentar um exercício da (re) invenção metodológica nas entrevistas com crianças (Passos et al. 2009. p. 15).

Cartografar é acompanhar processos em constante transformação, mesmo quando o campo da investigação vai numa direção que não estava prevista de antemão. Nesse sentido foram acompanhados os processos nas suas conexões e desconexões para compreender como as subjetividades se constituíram e se reconfiguraram conforme novas pistas e movimentos foram identificados ao longo do tempo. Para tanto, estivemos imersos nos ateliês, acompanhando os processos voltados à criação e reinvenção.

A pista 4. Vem apresentada no texto de Virgínia Kastrup e Regina Benevides "Movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia". As ideias de Foucault e Deleuze surgem mescladas com exemplos concretos extraídos do campo da clínica e da pesquisa com deficientes visuais. São propostos três movimentos ações-funções: de referência, de explicação e de produção e transformação da realidade (Passos et al. 2009. p. 15).

O dispositivo cartográfico da pesquisa não é fixo, é flexível, e o cartógrafo explora suas funções criando espaços de experimentação e subjetividade. Na nossa pesquisa, o dispositivo foram os materiais em multiformato, que de alguma forma afetaram alunos, professoras e a mim, como pesquisadora.

A pista 5. Foi escrita por Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco. No texto " O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica" as autoras apontam, apoiadas sobretudo em Gilberto Simodon e Gilles Deleuze, que ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano coletivo das forças que os

produzem, além de definirem a cartografia como prática de construção desse plano (Passos et al. 2009. p.15).

No plano coletivo de forças, o pesquisador deve acessar o movimento rizomático e as múltiplas conexões para fazer a cartografia. Essa pista é o diferencial de outras metodologias que podem ser semelhantes dependendo da área. Meu objeto foi a sala de aula, na qual acompanhei os movimentos e conexões dos discentes para ir além do que havia sido observado.

A pista 8 aborda o tema da escrita de textos de pesquisa Eduardo Passos e Regina Benevides apresentam em "Por uma política de narratividade" a ideia de que a alteração metodológica proposta pela cartografia exige uma mudança das práticas de narrar (Passos et al. 2009. p. 15).

A pista oito fala sobre a narrativa de política de narratividade, que é uma política de escrita, na qual não basta fazer uma pesquisa cartográfica, mas sim escrever a pesquisa de um modo cartográfico, ou seja, mostrar a realidade da pesquisa. O resultado deve ser verdadeiro, seja ele negativo ou positivo; é importante escrever com rigor e responsabilidade. Esse é o propósito dessa pesquisa, pois é essencial o pesquisador colocar o corpo na escrita, nos processos, nos problemas e nos resultados.

Portanto, as pistas do método da cartografia mostraram uma pesquisa sensível, na qual o pesquisador teve a possibilidade de afetar e ser afetado, colocando o seu corpo no processo. Foi uma pesquisa que valorizou a complexidade dos processos e a multiplicidade das subjetividades.

Por fim, como instrumentos de pesquisa, foram usados autonarrativas, rodas de conversa, materiais pedagógicos em multiformato, criação dos ateliês de leitura e escrita e diário de campo.

3.2 Entre Muros e afetos: o espaço da pesquisa

Figura 1- Foto do espaço da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2025)

A instituição educacional na qual desenvolvemos a pesquisa foi criada por meio da Lei nº 1.313/99 de 17 de junho de 1999 e inaugurada em 18 de fevereiro do ano 2000; é a Escola

Municipal Dolores do Carmo Rebouças. Situada na Rua Cândido Clementino Barros, S/N, Bairro Aeroporto II, funcionando nos turnos matutino e vespertino, atualmente estão matriculados 396 estudantes do ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), oriundos em sua maioria de famílias de baixa renda. A maioria dos pais e mães possui baixa escolaridade, sendo que grande parte não concluiu os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

A escola é projetada numa área de 505,37m, onde foram construídas nove salas de aula, uma sala de Recurso Multifuncional, uma biblioteca, uma sala de professores e supervisor, uma secretaria e diretoria, uma cozinha, uma despensa, um banheiro feminino e um masculino para os estudantes, um banheiro feminino e um masculino para as funcionárias e funcionários e rampas com corrimão para cadeirantes.

O quadro de funcionários é composto por uma diretora, uma supervisora, quatorze professoras de ensino fundamental anos iniciais, dois professores de Educação Física, um secretário geral, dois auxiliares de secretaria, duas cozinheiras e quatro auxiliares de serviços gerais (ASG), no total de vinte e sete funcionários(as), desses, um professor de Educação Física é do processo seletivo e quatro ASG são terceirizados.

A escola tem como missão oferecer educação de qualidade para contribuir com a formação de cidadãos conscientes, preparados para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, baseando-se nos princípios da justiça e da equidade. Tem como visão mobilizar recursos humanos e materiais para contribuir com a aprendizagem dos alunos, de maneira a se constituir em referência qualitativa na oferta da educação básica, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Como valores elenca a equidade, solidariedade, o respeito ao meio ambiente, à vida e a diversidade étnico cultural, social e religiosa (PPP. 2020, p. 6).

A escola possui em seu quadro dezesseis docentes; quatorze são formados em pedagogia, dois em Educação Física; desses, quinze têm especialização lato sensu e apenas uma professora não fez pós-graduação.

Fazendo a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, observei que ele consta da data de 2020, com os dados desatualizados, trazendo como conteúdo os Parâmetros Curriculares Nacionais, porém, na prática, os docentes fazem seus planejamentos baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como faço parte do quadro da escola, vivencio este processo com os professores. No PPP não existe uma definição de qual metodologia usar, então, para as práxis em sala de aula, as professoras usam suas próprias metodologias sem especificar qual teoria fundamenta suas práticas pedagógicas.

3.3 Participantes e ambiente da pesquisa

Figura 2 - Representação da população da pesquisa



Fonte: Google¹

Os participantes da pesquisa foram as crianças de uma turma de alfabetização, dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente do segundo ano A do turno matutino. Estimava-se uma média de 24 crianças; dentre essas, três possuíam laudo médico de TEA (Transtorno do Espectro Autista) e uma das crianças tem necessidades complexas de comunicação.

A turma contava com uma professora efetiva, graduada em pedagogia, com especialização em alfabetização, tem 56 anos de idade e 23 anos de docência, além de uma auxiliar de aluno com deficiência, formada em psicologia.

A escolha da turma de alfabetização do 2º ano A do ensino fundamental se justificou inicialmente pela anuência da escola e pelo aceite da professora e da auxiliar da turma. Posteriormente, pela singularidade do contexto educacional em que se encontravam as crianças, tendo em vista a existência de uma sala de Atendimento Educacional Especializado com possibilidades de produção de material em multiformato para inclusão e aprendizagem de todas as crianças da turma. O grupo, composto por 24 crianças, sendo três com diagnóstico de TEA, a pesquisa se propôs a investigar, neste contexto, a inclusão e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis.

3.4 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e foi aprovada sob o parecer CAAE:

¹ <https://pt.linkedin.com/pulse/inclus%C3%A3o-escolar-um-caminho-percorrer-mariana-arieta>

86180425.8.0000.5294. As atividades com as crianças e professoras foram iniciadas após a divulgação do parecer favorável emitido por este Comitê. A pesquisadora entrou em contato com os profissionais e com os responsáveis pelas crianças da instituição educacional, portando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Uso de Imagem e Áudio impressos, os quais foram entregues, durante uma reunião, aos candidatos à participação na pesquisa para assinarem ou não.

A utilização de imagens na pesquisa documentou o processo de inclusão e o envolvimento das crianças nas atividades propostas, garantindo o anonimato das crianças e resguardando suas identidades, conforme previsto na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). As imagens foram utilizadas como dados de pesquisa para análise dos resultados. Também foi elaborado um termo específico para uso de som e imagem, assegurando o consentimento dos responsáveis e a proteção dos direitos das crianças participantes. De acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, o TCLE e o TALE foram documentos nos quais se explicitaram o consentimento livre e esclarecido e o consentimento de assentimento livre e esclarecido por parte dos participantes da pesquisa. Nesses termos, foram incluídas informações necessárias e pertinentes sobre o estudo, em linguagem clara e objetiva. Os participantes foram informados quanto à sua autonomia para desistir da participação na pesquisa, sem quaisquer prejuízos e em qualquer momento, conforme determinado pelas referidas resoluções do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam pesquisas com seres humanos.

Considerando a natureza vulnerável da população envolvida, uma análise dos riscos foi realizada e apresentada de forma específica. Os principais riscos identificados incluíram desconforto emocional, sobrecarga sensorial durante as atividades e constrangimento ou desconforto ao exporem suas opiniões sobre o processo de trabalho vivenciado. Para minimizar tais riscos, as intervenções foram planejadas com respeito aos limites individuais e apoio psicológico esteve disponível, uma vez que a auxiliar dos alunos com deficiência era formada em Psicologia, a pesquisadora possuía formação em Psicopedagogia e atuava como professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, tendo uma vivência prévia com os alunos com deficiência daquela instituição. Além disso, foram garantidos o anonimato e a privacidade dos participantes da pesquisa, os quais não precisaram informar seus nomes.

Nesse sentido, os nomeamos com o pseudônimo, utilizando a letra inicial de seus nomes. Para manter o sigilo e respeitar os participantes, apenas o pesquisador conduziu os questionamentos durante as rodas de conversa, deixando os sujeitos da pesquisa à vontade para responderem ou não. A orientadora da pesquisa se responsabilizou em guardar os materiais

utilizados. Os dados e materiais produzidos nos ateliês foram mantidos em sigilo e armazenados por cinco anos, em armário trancado, localizado na sala 17 do PROPPG, na UFERSA. As informações permaneceram em sigilo na ocasião da publicação dos resultados, uma vez que nenhum dado identificador dos participantes foi divulgado, e houve anuência da instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Entre os benefícios identificados, destacaram-se a promoção da educação inclusiva e o incentivo à cognição inventiva. Por meio do uso de recursos pedagógicos em multiformato, foi possível proporcionar uma aprendizagem mais humana e significativa, que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social dos discentes. A pesquisa também colaborou com a prática educativa dos docentes, promovendo avanços na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados pseudônimos. Optou-se por nomes de flores como forma simbólica de representar cada indivíduo, garantindo o anonimato e, ao mesmo tempo, conferindo delicadeza e singularidade às narrativas apresentadas.

3.5 Percursos cartografados

A pesquisa foi vivenciada nos seguintes momentos:

1º) Realização de reunião com a diretora, supervisora, professora, auxiliar de alunos com deficiência e responsáveis pelas crianças para informar sobre a pesquisa e solicitar a permissão de uso de imagens durante a pesquisa e assinatura do termo de autorização (TCLE).

2º) Reunião com a professora e auxiliar de aluno com deficiência (psicóloga), para apresentar a proposta dos ateliês e elaborar um cronograma para a realização da pesquisa na sala de aula.

3º) Elaboração do Diário de Campo da pesquisadora: o diário constituiu um recurso indispensável na pesquisa qualitativa por ter possibilitado o registro contínuo das principais etapas do processo da pesquisa, expressando impressões e ideias, trazendo aspectos subjetivos ligados ao fazer da pesquisadora e dos pesquisados. Assim, o [...] “registro do processo da pesquisa interessou porque incluiu tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. Nesse sentido, tal registro se completou no ato de sua restituição”. (Benevides; Passos, 2009, p. 172).

4º) Execução dos Ateliês: foram realizados dez ateliês de leitura e escrita em busca de resposta para nossa questão de pesquisa. O primeiro e último ateliê foram desenvolvidos para identificar os níveis de escrita das crianças. Após cada ateliê foi realizada uma roda de conversa

para avaliação e escuta das autonarrativas dos participantes: estudantes, professora e auxiliar (psicóloga) de alunos com deficiência. Os materiais em multiformato foram produzidos pela pesquisadora na sala de recursos multifuncionais. As atividades da pesquisa ocorreram de 01/04/2025 a 30/04/2025, nos mesmos horários das aulas, pois as atividades propostas foram de alfabetização, alinhando-se ao contexto educacional da turma de 2º ano do ensino fundamental.

Os alunos com deficiência não foram retirados da sala de aula, pois a pesquisa teve como objetivo a inclusão escolar e, por isso, foi realizada com toda a turma. Os momentos da pesquisa aconteceram com o desenvolvimento de dez ateliês, com duração estimada de três horas cada, compostos por atividades lúdicas que buscaram atender às necessidades individuais de cada estudante, proporcionando possibilidades de inclusão e aprendizagem na alfabetização, independentemente das habilidades e diferenças que as crianças apresentaram. A pretensão foi promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Com base nas pistas do método da cartografia que acompanharam os processos durante a pesquisa, fizemos a análise dos dados, seguindo os critérios abaixo:

- 1 - Examinamos as observações feitas durante o processo da pesquisa e escritas no diário de campo.
- 2 - Fizemos uma análise detalhada sobre as experiências das crianças com os recursos pedagógicos em multiformato.
- 3 - Analisamos os testes de lectoescrita inicial e final para comparar as fases que as crianças atravessaram na construção da compreensão do sistema de escrita alfabética, nas quais as crianças estavam no início da pesquisa e em quais fases se encontraram depois dos ateliês.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise das emergências da pesquisa, a partir da experiência vivida nos ateliês pedagógicos em turmas de alfabetização, utilizando recursos em multiformato. O olhar cartográfico orienta o percurso da escrita, respeitando o movimento do vivido, os afetos sentidos, as vozes (narrativas) das crianças e os deslocamentos provocados pela experiência. Partimos da **questão de pesquisa**: *como a implementação de recursos em multiformato nas turmas de alfabetização pode contribuir para uma experiência inclusiva e para a aprendizagem da leitura e da escrita?*

Essa análise foi organizada em torno dos objetivos específicos e das pistas metodológicas da cartografia apresentadas anteriormente nesta escrita, buscando acompanhar processos, escutar os movimentos do cotidiano escolar e deixar que os dados emergissem com autenticidade, sem forçá-los a se encaixar em molduras rígidas.

Os processos empíricos ocorridos na pesquisa desenvolvida na sala de aula de uma turma do segundo ano do ensino fundamental mostram as práticas educativas realizadas e desenvolvidas na instituição investigada, permitindo que os movimentos do campo empírico emergissem como território em constante constituição. Destacamos vivências de aprendizagens das crianças no uso de recursos em multiformato. As propostas lúdicas e inclusivas dos ateliês possibilitaram a realização de atividades individuais e em grupos, na sala regular e em outros espaços da escola, proporcionando momentos de interação, colaboração, criatividade, reflexão e aprendizagem. De acordo com Passerino (2005):

A mediação entre sujeito e objeto é feita, não apenas pelos recursos projetados e disponíveis dentro do ambiente (instrumentos), mas também pela interação com outros sujeitos que constituem um contexto semiótico repleto de novas significações e influenciando o processo de construção do próprio pensamento e da tomada de consciência (Passerino, 2005, p.110).

Nesse sentido, foi possível verificar que a ação pedagógica fortalecida pelos dispositivos em multiformato, aliada às interações com os sujeitos da pesquisa, favoreceu a compreensão dos temas trabalhados e permitiu que os estudantes envolvidos realizassem as atividades propostas com excelência e propósito. Durante as práticas pedagógicas, acolhemos também os afetos que emergiram das relações entre crianças, educadores e os materiais em multiformato utilizados. As propostas pedagógicas vivenciadas nos ateliês não foram apenas oportunidades de aprendizado, mas também encontros potentes, que mobilizaram sentidos e tocaram,

inclusive, o pesquisador, que foi igualmente afetado pelo que viu, ouviu e sentiu ao longo do processo.

As experiências que narramos aqui, costuradas pelas intensidades vividas em sala e nos demais espaços escolares, formam um verdadeiro tecido coletivo. Elas revelam o saber fazer que nasce do encontro entre diferentes sujeitos, a expressão única de cada criança e os modos criativos que encontram para habitar e ressignificar o espaço da escola.

4.1 Recursos pedagógicos em multiformato na inclusão e na alfabetização de crianças

Buscamos com o desenvolvimento dos ateliês acompanhar os processos, tendo a cartografia como experiência interventiva. Para essa análise, consideramos a Pista 1 – a cartografia como método de pesquisa intervenção, e também o objetivo específico – vivenciar e acompanhar os processos de criação e/ou utilização de recursos em multiformato no engajamento e motivação das crianças.

4.1.1 Ateliê 1 – Leitura e teste de lectoescrita

No dia 01 de abril de 2025, iniciei o primeiro ateliê na turma do 2º ano A; estavam presentes 17 alunos e a professora. A estagiária de aluno com deficiência não participou, pois estava viajando. A ausência da estagiária de acompanhamento ao aluno com deficiência revelou a complexidade dos contextos escolares e suas lacunas de apoio. “A falta de clareza sobre a provisão do profissional de apoio escolar gera uma lacuna no direito a esse apoio, gera o excesso de judicialização e faz com que haja soluções muito díspares entre as redes para dar conta dessa necessidade” (BRASIL, 2024).

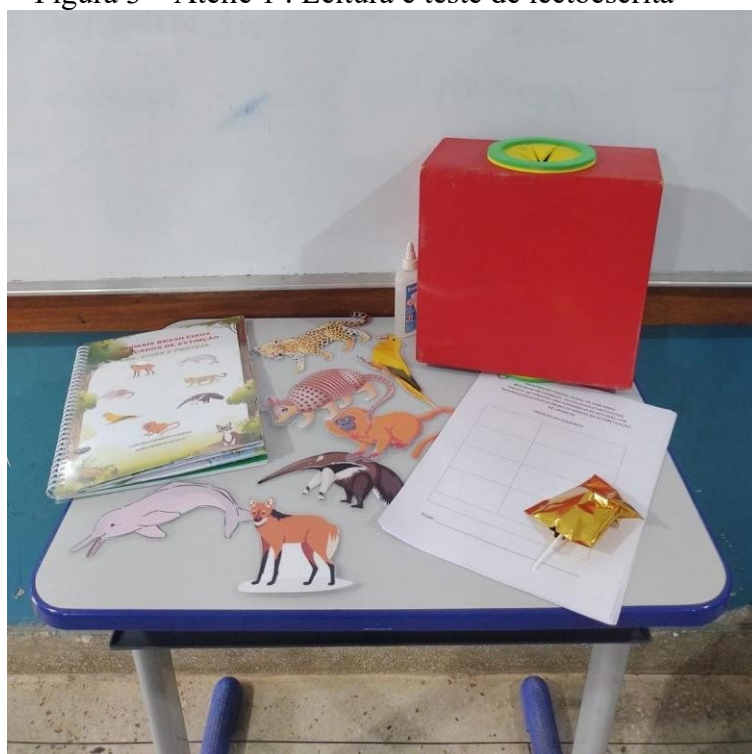
Nesse sentido, a falta da estagiária não é um caso isolado, mas faz parte de um cenário nacional que ainda busca consolidar políticas públicas eficazes para garantir o direito à inclusão escolar.

Antes de os alunos chegarem, pedi permissão à professora para arrumar a sala em círculo (pois estava no modelo tradicional, uma mesa atrás da outra). A professora falou que não usava círculo porque a professora da tarde não gostava, e as ASG reclamavam que tinham que arrumar uma atrás da outra para a tarde, mas deu permissão e me ajudou na arrumação. Esse momento não foi apenas físico, mas também simbólico: o primeiro contato no território da experiência. A arrumação da sala de aula, para ambientação de acordo com a atividade, não foi uma simples movimentação de móveis. Foi uma ruptura simbólica com práticas rígidas, abrindo espaço para

um território horizontal de partilha e escuta. A disposição do espaço, como defende Larrosa, transforma-se em território da experiência, pois [...] “a experiência exige tempo e espaço de suspensão, de acolhimento e de escuta” (Larrosa, 2002, p. 25). Apesar da resistência inicial baseada em rotinas e demandas operacionais (como o trabalho das ASGs), a professora não apenas autorizou como colaborou com a reorganização, indicando abertura para novas experiências.

Os materiais pedagógicos foram dispostos sobre uma mesa (figura 3): um livro em multiformato, uma caixa surpresa contendo um saquinho dourado com figuras e um pirulito, além de uma atividade impressa voltada ao teste de lectoescrita.

Figura 3 – Ateliê 1 : Leitura e teste de lectoescrita



Fonte: Autoria própria (2025)

Quando as crianças entraram, sentaram-se, apresentei-me, conversei com os alunos sobre a pesquisa e os ateliês e expliquei como seria a atividade. Iniciamos com a leitura do livro “Animais em Extinção – Preserve, Cuide e Ame”. Ao distribuir os personagens-animais para alguns estudantes e permitir que interagissem com a narrativa, surgiram os primeiros traços de um campo de afetos e engajamento coletivo. Essa prática de autoria narrativa encontra respaldo em Ferreiro e Teberosky, que afirmam: “A escrita não é repetição de um código, mas um processo ativo de construção de sentido” (1999, p. 23).

Apesar da agitação típica da turma, houve escuta, houve curiosidade para verem a versão em Libras; mostrei para eles e falei um pouco sobre a importância dos livros em multiformato. A curiosidade pela versão em Libras revelou interesse pela acessibilidade e reconhecimento da diversidade. Como afirmam Claudia Freitas, Eduardo Cardoso e Terezinha Werner (2022).

Os livros em multiformato possibilitam que todas as crianças, independentemente de suas condições sensoriais, cognitivas ou motoras, tenham acesso à literatura infantil, promovendo inclusão e reconhecimento da diversidade (Freitas; Cardoso; Werner, 2022, p. 3).

Na sequência, fizemos uma roda de conversa; lugar-tempo de expressões e deslocamentos subjetivos, para discutirmos sobre a atividade, para que as crianças expressassem suas ideias e cognições. Uma das crianças contou que não queria participar da roda de conversa, alguns alunos ficaram dizendo: “olha, tia, ele não quer vir”. A professora falou: “E agora faz o quê? Ele é assim, não quer participar de nada, não quer escrever, só quer desenhar, é uma luta para fazer as atividades.” Eu olhei para ele e falei: “Deixa né?” Se ele não quer, a gente respeita, está bem?” Também falei para o aluno, que, quando quisesse participar, poderia vir para o círculo. Ele ficou na cadeira, observando. Quando a criança se negou a participar e foi respeitada, demonstrou-se uma postura pedagógica alinhada à escuta sensível e à autonomia, como defende Paulo Freire (1996) ao afirmar: “Ninguém educa ninguém... os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 67).

Então, começamos a discutir sobre o livro e sobre a atividade realizada. Fiz a pergunta: “Vocês gostaram deste livro, da história, acharam importante ou não? Porque?” Quando começamos a discussão, o aluno que inicialmente não quis participar se aproximou da roda. Eu pedi para os colegas abrirem espaço, ele se sentou e participou da discussão. Sua entrada no círculo simbolizou um processo de aproximação subjetiva e pertencimento, uma cartografia do sensível em ação. Como afirmam os autores: “A cartografia é um modo de acompanhar processos, de seguir pistas, de estar junto com os movimentos de subjetivação que se dão nos encontros e nas experiências vividas” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 20).

As falas das crianças demonstraram não apenas compreensão da história, mas também um deslocamento afetivo e empático:

“A história é muito legal, porque devemos proteger os animais e tem Libras” (Girassol).

“Eu amei porque eu pude colocar o animal na história” (Alecrim).

“Foi muito legal, porque as crianças que não ouvem podem usar o livro” (Lavanda).

“Eu adorei porque os animais são muito importantes para a natureza, eu amo animais, eu tinha um gatinho, mas ele morreu e fiquei muito triste, até hoje eu penso nele” (Orquídea).

“O livro é muito bonito e devemos proteger os animais dos caçadores” (Lírio)

“Eu achei muito legal e gostei de tudo e do livro em Libras” (Margarida).

Essas falas, mais do que respostas, eram rastros de devir, apontando para processos de subjetivação em curso. Como descreve Jorge Larrosa: “A subjetivação está no que escapa, no que se transforma silenciosamente” (Larrosa, 2002, p. 33).

Em seguida, expliquei que iria fazer uma atividade de escrita (teste de lectoescrita – figura 4). A escrita foi iniciada naquele dia e concluída no dia seguinte, o tempo ali não era apenas cronológico, mas vivido no ritmo do desejo e da abertura ao outro.

Figura 4 – Ateliê 1 Leitura e teste de lectoescrita



Fonte: autoria própria (2025)

Foi feita uma análise dos testes de lectoescrita e os resultados (quadro 1) obtidos revelam uma expressiva heterogeneidade no desempenho dos estudantes, evidenciando significativa distribuição das crianças entre diferentes níveis de escrita.

Quadro 1 – Resultado do teste de lectoescrita 1

NÍVEL DE ESCRITA	QUANTIDADES DE ESTUDANTES	CARACTERÍSTICAS COMUNS
Pré-silábico I e II	6	Uso de garatujas, ausência de correspondência sonoro-grafêmica, uso de letras do nome.
Silábico sem valor sonoro	5	Letra por sílaba sem relação com o som, conflitos com palavras simples.
Silábico com valor sonoro	3	Uso de consoantes e vogais com início da noção fonológica
Silábico alfabético em transição	4	Alternância entre sílabas e fonemas, segmentação parcial.
Alfabético ou em transição	6	Correspondência fonema-grafema mais consolidada, erros ortográficos esperados.

Fonte: Autoria própria (2025)

4.1.2 Ateliê 2 – Alfamulti

Quando o caminho se faz caminhando: cartografar é acompanhar processos

Seguindo com aprofundamentos a partir dos relatos e experiências que nos mostraram como os recursos em multiformato revelaram suas potencialidades e limitações no contexto da alfabetização. Ao longo da escrita, cenas, imagens, excertos do diário de campo, falas de crianças e professoras nos mostram como foi importante acompanhar esse movimento sem impor sentidos prévios, mas permitindo que os sentidos emergissem na experiência.

Conforme consta em nosso segundo objetivo específico, buscamos “identificar as potencialidades e limitações dos recursos em multiformato no contexto da alfabetização”.

No dia 04 de abril de 2025 aconteceu o segundo ateliê; estavam presentes 19 crianças e a professora. A estagiária de aluno com deficiência não participou, pois tinha viajado. A atividade Alfamulti proporcionou uma experiência rica e inclusiva para as crianças, estimulando a aprendizagem por meio de diferentes formatos de comunicação. Inicialmente, organizamos um círculo no chão e espalhamos os cartões Alfamulti, contendo o alfabeto em português, Braille, Libras e imagens, que se colocaram como dispositivos de múltiplos sentidos. Cada aluno escolheu uma letra com a qual se identificou e, a partir dela, surgiram palavras iniciadas por essa letra, recolhendo narrativas das experiências.

Posteriormente, foi preparada uma mesa com o material necessário para o ateliê de produção de um livro coletivo (figura 5). No qual o fazer com as mãos era também fazer com os sentidos, experimentação sensível, criativa e compartilhada.

Figura 5 – Ateliê 2 Alfamulti



Fonte: Autoria própria (2025)

Os estudantes escolheram os materiais que desejavam utilizar, sendo acompanhados e auxiliados pela professora e por mim durante todo o processo. A escolha espontânea das letras e a produção de palavras a partir delas proporcionaram um espaço expressivo de construção de narrativas e autoria. Vygotsky (1998, p. 114) já afirmava: “A linguagem desempenha um papel decisivo no desenvolvimento do pensamento, não apenas como meio de expressão, mas como organizadora da experiência”. Nesse contexto, a atividade permitiu que os estudantes organizassem suas experiências de forma criativa e autoral. A criação de um livro coletivo reforçou o caráter experimental, criativo e colaborativo da ação, uma experiência tátil e significativa.

No encerramento, reunimos as crianças em uma roda de conversa para refletir sobre a experiência, que revelou a potência do vivido. Ao serem questionados sobre o que mais gostaram e o que aprenderam, as respostas foram entusiasmadas e variadas:

“Achei muito divertido e aprendi a fazer palavras” (Tulipa).

“Eu gostei, achei tudo lindo e divertido, aprendi letras e consegui escrever palavras” (Lavanda).

“Eu fiz frases com a letra que eu escolhi” (Girassol).

“Foi muito bom, eu gostei mais do alfabeto em Braille, é muito legal” (Violeta).

“Eu achei o Alfamulti muito divertido e importante” (Orquídea).

“Eu aprendi uma letra em Braille” (Lírio).

A professora também falou elogiando a atividade realizada e ressaltando a importância do alfabeto em multiformato (figura 6), que dá acessibilidade para crianças atípicas. O entusiasmo e a participação dos alunos demonstraram o impacto positivo da atividade, que despertou interesse pela escrita e pela diversidade linguística. Como afirmam Fonseca e Leme (2021):

Ao possibilitar múltiplos formatos do alfabeto, a experiência escolar não apenas amplia o conhecimento das letras, mas reforça a inclusão e a acessibilidade, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a diversidade (Fonseca; Leme, 2021, p. 45).

Assim, além de ampliar o conhecimento sobre o alfabeto, essa experiência reforçou a importância da inclusão e da acessibilidade na educação, como ilustrado na figura 6.

Figura 6 – Ateliê 2 Alfamulti



Fonte: Autoria própria (2025)

4.1.3 Ateliê 3 – Interações lúdicas com jogo de encaixe em multiformato

Esse ateliê aconteceu no dia 07 de abril de 2025; estavam presentes a professora e 18 alunos; faltaram 7 crianças e a estagiária de aluno com deficiência, que estava em viagem. O

jogo de encaixe era no formato Braille, Comunicação Aumentativa e Alternativa, português com fonte ampliada. Os objetos não estavam ali apenas para “ensinar”, mas para provocar encontros, suscitar experiências sensoriais e cognitivas. Também realizamos uma atividade com cartões Flash Card. Inicialmente, arrumei uma mesa com o material (figura 7).

Figura 7 – Ateliê 3 Interações lúdicas com jogo de encaixe em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Depois fizemos um círculo no chão com as crianças para explicar como seria o ateliê daquele dia. Em seguida, eu e a professora dividimos a turma em grupos, distribuímos o jogo de encaixe das sílabas para que os alunos pudessem montar (figura 8). Cada grupo montava suas peças, lia as palavras, passava o dedo nos pontos em Braille, explorava o jogo e depois trocava as peças com os colegas dos outros grupos, para brincarem com todas as peças do jogo. Eu e a professora íamos de grupo em grupo explorando a leitura das crianças e auxiliando as que precisavam de orientação. De acordo com Magda Soares: “A aprendizagem da língua escrita exige que se articulem atividades de alfabetização com práticas de letramento, em situações significativas de uso da leitura e da escrita, mediadas pelo professor” (Soares, 2020, p. 112). Nesse sentido, essa vivência proporcionou aos alunos uma experiência de leitura significativa e exploração sensorial por meio do jogo de encaixe das sílabas, com o sistema Braille.

Após esse momento lúdico de aprendizagem, recolhi o jogo para realizarmos a atividade com os cartões flash cards (com imagens e nomes separados por sílabas). Cada criança escolheu um cartão e as sílabas correspondentes para serem recortadas e coladas em seu devido lugar. Algumas crianças ainda não tinham desenvolvido a habilidade de recortar e, nesse momento,

precisaram de orientação e ajuda; outras precisaram de ajuda na leitura das sílabas para colar embaixo da imagem correspondente.

À medida que íamos ajudando as crianças, fazíamos a exploração da leitura. O tempo da atividade foi atravessado por necessidades diversas, modos singulares de aprender e de se expressar. Depois cada criança escreveu seu nome atrás do flash card. Algumas crianças utilizaram a ficha com o nome para copiarem. A aluna autista que tem necessidades complexas de comunicação ainda não conseguia escrever convencionalmente, pois sua coordenação motora fina não estava desenvolvida o suficiente, mas escreveu do jeito dela. Essa atividade revelou a prática pedagógica com a diversidade de ritmos, habilidades e formas de expressão dos estudantes.

Os diferentes níveis de autonomia, desde o recorte e colagem das sílabas até a escrita do nome, foram acolhidos com sensibilidade, garantindo apoio individualizado quando necessário. Esse cuidado reflete o entendimento de que a aprendizagem não é linear e que cada sujeito se desenvolve do seu modo. Como ressalta Luciana Brites: “A inclusão não é apenas colocar o aluno com deficiência na sala de aula, mas garantir que ele aprenda, se desenvolva e seja respeitado em sua singularidade” (Brites, 2022, p. 102). Dessa forma, a experiência demonstrou que a promoção da aprendizagem inclusiva requer atenção aos diferentes níveis de autonomia, considerando as especificidades de cada estudante.

Todos os estudantes participaram com entusiasmo da atividade, com exceção de um aluno autista que participou do jogo em grupo, mas disse que não queria fazer o flashcard, queria ficar brincando com o jogo. A professora interveio e disse que não era mais o momento de brincar com o jogo. Ele foi sentar um pouco chateado, depois eu fui até ele e expliquei como seria a atividade com o flashcard, convidei-o a ir até a mesa, para ver se ele se interessava por algum cartão para realizar a atividade. Ele foi comigo até a mesa, escolheu um cartão e fez a atividade. Quando terminou perguntou se eu deixava ele fazer outro cartão; eu disse que sim. O que era resistência virou desejo, e o que parecia recusa tornou-se aceitação.

Conforme destaca Paulo Freire (1996): “O verdadeiro processo educativo ocorre quando o educador valoriza as experiências singulares e promove o aprendizado como resultado de relações humanas pautadas no diálogo e na escuta” (Freire, 1996, p. 23).

Quando todos terminaram a atividade, fizemos uma roda de conversa; cada um leu as palavras formadas no cartão, todas tinham a imagem referente à palavra, então quem ainda não decodificava, lia a imagem. A autista com necessidades complexas de comunicação mostrou as imagens e articulou baixinho o nome de uma delas.

Depois perguntei o que acharam do ateliê; todos responderam que “gostaram, que foi muito legal, que aprenderam a ler palavras, que o jogo foi muito legal, que foi divertido, que queriam ter jogado mais, que gostaram da atividade com os cartões e que aprenderam bastante”.

A roda de conversa ao final da atividade permitiu que cada discente se expressasse a partir do que aprendeu, mesmo em diferentes níveis de apropriação da língua escrita. Demonstrando que o processo de alfabetização vai além do domínio técnico da leitura. Como bem afirma Emília Ferreiro, “ler não é decifrar, escrever não é copiar” (2001, p. 9), reforçando que alfabetizar é possibilitar que cada indivíduo se aproprie da linguagem de modo significativo e vivencial.

Portanto, essas falas não encerram a atividade, mas a prolongam em reverberações: é pelo afeto, pelo corpo em aprendizagem, que a cartografia se faz visível.

Figura 8 – Ateliê 3 Interações lúdicas com jogo de encaixe em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

4.1.4 Ateliê 4 – Produção coletiva de jogos da memória em multiformato

Neste ateliê, considerando A pista 4: movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia, entendendo o dispositivo como espaço de criação e os materiais em multiformato com potência de aprendizagem e movimentos, pudemos responder nosso terceiro objetivo específico: “avaliar os recursos em multiformato, como acessibilidade para a inclusão das crianças no processo de alfabetização”.

No dia 09 de abril de 2025, a atividade pedagógica foi realizada com a presença de 17 alunos e da professora regente, registrando-se a ausência de oito estudantes e da estagiária

responsável pelo acompanhamento de um aluno com deficiência. O ateliê teve início com a organização dos materiais sobre uma mesa (figura 9), seguida da apresentação das propostas do dia. A mediação docente incluiu uma conversa inicial sobre os jogos, suas temáticas e possibilidades de exploração, promovendo um ambiente de escuta e participação ativa.

Figura 9 – Ateliê 4 Produção coletiva de jogos da memória em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

As crianças foram organizadas em duplas e receberam os jogos da memória em multiformato (figura 10). Entusiasmadas, elas jogavam. Como os jogos tinham três temáticas: frutas, material escolar e vestuário, a dinâmica envolveu rodízio entre os grupos, permitindo que todos tivessem acesso às diferentes versões do jogo. Essa prática não se configurou apenas como um momento de brincadeira, mas como uma experiência de aprendizagem significativa pautada na experimentação, descoberta e partilha. Segundo Soares (2016, p. 48): “Os recursos como História Social, Sistemas de Comunicação, Programas de Ensino com ambientes provedores de recursos visuais e interações sociais são relevantes para instituir intervenções promissoras”. O que mostra a importância das práticas pedagógicas que valorizam os recursos comunicacionais, os estímulos visuais, as interações sociais, ao instituir um espaço de aprendizagem significativo, em que os recursos pedagógicos são pensados para atender às singularidades dos alunos e fomentar experiências transformadoras.

Na sequência, os alunos foram convidados a confeccionar seus próprios jogos da memória em multiformato, escolhendo cartelas com imagens de animais, seus respectivos

nomes e os sinais correspondentes em Libras (figura 11). Doze crianças realizaram a atividade de forma independente, enquanto cinco necessitaram de apoio. Esse momento evidenciou que o aprender também se manifesta nas trocas, nos pedidos de ajuda e na colaboração entre pares, como defende Vygotsky (1989, p. 102): “O aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus pares”.

Ao final da atividade, fizemos uma roda de conversa; cada criança apresentou o nome de um animal e fez seu sinal em Libras. Olhares atentos, mãos expressivas, o corpo falando junto. Perguntei como se sentiram ao brincar com os jogos da memória e realizar a confecção do jogo da memória em Libras. As respostas vieram com demonstração de alegria.

“Eu senti uma coisa só da boa, meu coração quase rasga de felicidade” (Orquídea).

“Foi muito legal fazer o jogo da memória” (Margarida).

“Aprender as palavras” (Rosa).

“Brincar com os jogos da memória” (Jasmim).

“Tia eu aprendi o sinal da tartaruga em Libras” (Dália).

“Eu senti felicidade” (Petúnia).

A expressividade corporal e o envolvimento emocional foram marcantes, revelando o impacto positivo da proposta. As falas espontâneas dos alunos como “meu coração quase rasga de tanta felicidade” evidenciam o vínculo afetivo com o processo de aprendizagem, reforçando a ideia de que o brincar é também um espaço de construção de sentidos e laços.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...]. É preciso que o ensino seja um ato de amor, de coragem, de alegria. [...] O educador que não é afetivo não pode ser um bom educador (Freire, 1996, p. 6567).

Escutamos também a fala inspiradora da professora:

Os jogos são superinteressantes porque com eles além da gente aprender, a gente aprende brincando e para isso a gente precisa se concentrar, dar atenção ao que está fazendo para poder aprender, porque se fizer só por fazer não adianta, então todo o trabalho que tia D teve para esse joguinho dar certo, precisou da colaboração de vocês, mas vocês estão de parabéns porque conseguiram fazer tudo (Jardim, 09/04/2025).

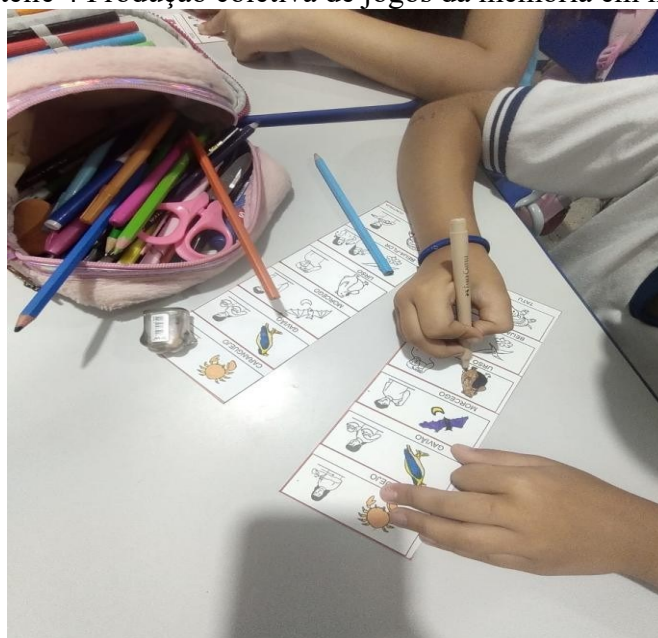
Aplausos, sorrisos e vibração preencheram a sala, como um sopro coletivo de reconhecimento e pertencimento. A fala da professora, ao reconhecer o esforço coletivo e a importância da concentração e da colaboração, sintetiza o espírito da atividade, aprender brincando, com intencionalidade pedagógica e respeito às singularidades.

Figura 10 – Ateliê 4 Produção coletiva de jogos da memória em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 11 – Ateliê 4 Produção coletiva de jogos da memória em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Neste ateliê destacamos a importância dos recursos em multiformato como dispositivos que provocaram deslocamentos, invenções e novos modos de estar na sala de aula. No movimento da experiência, analisamos como eles favoreceram momentos de mais acessibilidade e inclusão. Inclusão não como adaptação posterior, mas como parte da vivência da proposta. Essa constatação ficou bem visível com a diversidade de formas de acesso ao

conhecimento contido nos materiais e também na invenção de materiais para utilização aos pares.

4.1.5 Ateliê 5 – Produções escritas com quebra-cabeças em multiformato

Tendo a escrita como elemento central da pesquisa, e ainda considerando o corpo, afeto e narratividade no ato de escrita, a pista 8 - “Por uma política de narratividade” - nos ajuda nas discussões não apenas deste ateliê de produção escrita, mas também para pensar a escrita em todo o percurso da experiência. Escolhemos narrar os resultados da experiência com os ateliês, tentando fugir do padrão descritivo e engessado que faz parte da minha história como professora, e em busca de uma escrita viva, sensível, que traduzisse os movimentos da experiência, tentei trazer o corpo na escrita, como aconteceu no ateliê que agora apresento. No dia 11 de abril de 2025, realizei um ateliê pedagógico com a participação de 21 estudantes, acompanhados por mim e pela professora titular da turma. A ausência da estagiária responsável pelo acompanhamento das crianças com deficiência foi notada, exigindo uma reorganização nas estratégias de apoio durante a atividade; uma aluna da turma nos ajudou nesse processo. Organizei previamente os materiais em uma mesa (quebra-cabeças em multiformato, folhas A4 coloridas, lápis hidrocor, lápis de cor, lápis cera, durex, cola – figura 12). Proporcionando aos alunos a liberdade de escolher os elementos que mais despertassem seu interesse, favorecendo a autonomia das crianças. Conforme destacam Demoly, Chagas e Gonçalves: “Práticas de exercício da autoria se sustentam na confiança em nós mesmos como seres humanos com potência de conhecimento e aprendizagem” (2016, p.138).

Assim, essa vivência promoveu o desenvolvimento da linguagem e da criatividade e mobilizou práticas inclusivas e colaborativas valorizando a autonomia e as singularidades de cada estudante.

Figura 12 – Ateliê 5 Produções escritas com quebra-cabeça em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Mais do que apenas montar peças, o desafio era criar um título e expressar, por palavras e/ou desenhos, o que aquela imagem despertava em cada uma delas. Era uma proposta de aproximação entre o ver, o sentir e o dizer. Além da aprendizagem significativa da leitura e da escrita, valorizando a alfabetização como processo de autoria e expressão, e não como decodificação de signos. Nesse contexto, a pesquisadora, a professora e uma aluna da turma ofereceram suporte aos três estudantes com TEA, bem como a outros cinco alunos que apresentaram dificuldades na montagem do quebra-cabeça, garantindo a inclusão e a equidade no processo de aprendizagem. A aluna que assumiu o papel de apoio espontâneo demonstrou iniciativa e sensibilidade, o que reforça o valor da escuta entre pares. Essa abordagem dialoga com a concepção de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que afirmam:

A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 17).

Quando todos finalizaram suas construções, formamos um círculo no chão. A roda, espaço simbólico de igualdade e escuta, acolheu a apresentação das criações. Cada criança deu nome à sua imagem. E, com palavras ou gestos, mostrou como havia construído sentidos a partir daquele emaranhado de peças.

Perguntei o que acharam da atividade. Sentiram dificuldades para montar? O que aprenderam? E surgiram várias falas:

“Tia eu gostei muito e tive dificuldade para montar o quebra-cabeça, mas meu amigo me ajudou” (Calêndula).

“Eu achei legal, porque tem Libras e eu aprendi a fazer” (Begônia).

“Eu amei, foi muito divertido montar, aprender as palavras” (Açucena).

“Tia D eu aprendi muito, escrevi uma frase e fiz muitos desenhos” (Violeta).

“Eu quero dizer que eu consegui montar o quebra-cabeça e fiz o desenho da imagem, gostei muito” (Orquídea).

A aluna com TEA, com dificuldade na linguagem, mostrou o que tinha feito (figura 13). Eu perguntei para os colegas o que tinha naquela imagem e eles descreveram, eu perguntei à aluna. É isso? “Ela balançou a cabeça que sim e sorriu. ”

A escuta das falas dos estudantes evidenciou aspectos importantes da aprendizagem, como o reconhecimento das dificuldades, a valorização da ajuda entre pares, o encantamento de sinais (Libras), o prazer em desenhar e escrever e a superação de desafios. A participação da aluna com TEA, mediada pela leitura coletiva da imagem e pela validação não verbal, reforça o papel da mediação sensível e da inclusão afetiva no contexto escolar, dialogando com a perspectiva de Paulo Freire: “O ato de escutar é um gesto ético e político, capaz de transformar relações pedagógicas de emancipação” (Freire, 2013, p. 133).

Figura 13 – Ateliê 5 Produções escritas com quebra-cabeça em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

4.1.6 Ateliê 6 – Criação de livro em 3D – A Menina Bonita do Laço de Fita

No dia 14 de abril de 2025, foi realizado um ateliê com o tema “Criação de livro em 3D – A menina bonita do laço de fita”. Participaram 18 estudantes, a professora e a estagiária de alunos com deficiência. Organizei duas mesas com o material (livro em multiformato, imagens dos personagens, folhas A4 coloridas, instrumentos de desenho e escrita e atividade de sequência didática – figura 14). Segundo Freitas, Cardoso e Werner (2022, p. 3806): “O livro multiformato é uma possibilidade concreta de garantir o direito à literatura para todas as crianças, independentemente de suas condições sensoriais ou cognitivas”. Nessa perspectiva, a condução do ateliê foi estruturada com previsibilidade e mediação, de forma a garantir compreensão e participação dos estudantes em todas as etapas.

Figura 14 – Ateliê 6 Criação de livro em 3D – A Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Autoria própria (2025)

Depois foi distribuído com as crianças e a professora os personagens da história, cabendo a cada criança a tarefa de posicionar seu personagem no momento da narrativa (figura 15). Alguns estudantes apresentaram dificuldades para identificar o momento de inserção de seus personagens; no entanto, houve uma colaboração espontânea entre os colegas, que os auxiliaram.

Após a finalização da leitura, foi realizada uma roda de conversa com o intuito de promover a interpretação da história. As discussões abordaram a valorização da estética negra, a representatividade, bem como reflexões sobre identidade, autoestima, respeito às diferenças físicas e culturais. De acordo com Silva (2023, p. 55): “A escola que reconhece os corpos plurais e os saberes diversos é capaz de formar sujeitos mais éticos e sensíveis à realidade social”. A atividade evidenciou essa sensibilidade nas falas das crianças que relataram experiências e

exemplos de situações de desrespeito vivenciadas no contexto escolar, demonstrando empatia e consciência social.

Na sequência, foi proposta uma atividade em que cada criança escolheu uma folha para desenhar um amigo(a) da turma, destacando um aspecto da aparência que mais apreciava nessa pessoa. Os desenhos foram expostos no quadro, e cada estudante foi convidado a apresentar sua produção, verbalizando o nome do amigo(a) retratado e o que mais lhe agradava em sua aparência. Essa etapa da atividade configurou-se como um momento rico em afetividade.

O encerramento do ateliê deu-se numa roda de conversa (figura 16), dando voz a quem quisesse falar sobre a experiência. E o que se ouviu foi motivador:

“Eu achei o livro lindo” (Acácia).

“Amei a história e devemos respeitar todo mundo” (Alecrim).

“O livro é lindo e as crianças cegas podem ler” (Tulipa).

“Foi muito legal porque pude colocar as figuras no livro” (Margarida).

“Foi muito bom eu desenhar minha amiga, porque eu gosto muito dela” (Violeta).

“Tia D eu amei fazer tudo, participar de tudo” (Petúnia).

“Eu gostei de sentir os pontinhos no livro, é muito legal” (Íris).

“Gostei de fazer as atividades, porque eu aprendo” (Rosa).

As manifestações das crianças ao final do ateliê revelaram elevado envolvimento emocional e cognitivo. Comentários como “o livro é lindo e as crianças cegas podem ler” e “eu gostei de sentir os pontinhos no livro” apontam a eficácia dos materiais acessíveis na democratização do direito à leitura.

A professora destacou a relevância do ateliê ao afirmar:

Esse ateliê foi muito importante, porque o livro em multiformato é muito interessante, serve para várias crianças tanto atípicas como típicas, a história a menina bonita do laço de fita, desperta a questão do racismo, preconceito, e muitas outras coisas como tia D falou e discutimos, além da atividade de sequência didática que traz aprendizado de leitura e escrita, foi muito produtivo o ateliê (Jasmim, 14/04/2025).

A professora destacou que “o livro em multiformato serve para várias crianças, tanto atípicas como típicas”, enfatizando que a atividade promoveu aprendizado de leitura, escrita e sensibilização para temas sociais como racismo e preconceito.

A estagiária, entre sorrisos e timidez, também compartilhou sua percepção: “Não, mulher, eu tenho vergonha de falar, mas foi tudo lindo, maravilhoso e importante” (Flor de Liz,

14/04/2025). Embora tímida, Flor de Liz referiu-se à experiência como “linda, maravilhosa e importante”, o que corrobora o impacto afetivo do espaço educativo que se constituiu no ateliê.

Desse modo, com palavras, silêncios e produções gráficas, o ateliê se configurou como um território de descobertas, cuidado e construção coletiva de sentidos, deixando marcas afetivas e pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 15 – Ateliê 6 Criação de livro em 3D – A Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 16 – Ateliê 6 Criação de livro em 3D – A Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Autoria própria (2025)

4.1.7 Ateliê 7 – Cores Multi

No dia 16 de abril de 2025, realizamos o sétimo ateliê, com a participação de 22 alunos, da professora e da estagiária. Inicialmente foi organizado o espaço com o livro “As Borboletas”, acompanhado de tintas, pincéis e uma tela sobre cavalete, compondo uma ambiência estética lembrando o sensorial e o poético (figura 17). Como afirma Stela Barbieri: “O ateliê é um lugar onde o tempo se alarga, onde o silêncio também fala, onde os materiais convidam à escuta e a invenção” (Barbieri, 2021, p. 23). Essa perspectiva reforçou que o espaço construído favoreceu a aprendizagem sensível e promoveu uma vivência que ultrapassou o cognitivo, alcançando também dimensões criativas, corporais e emocionais.

Figura – 17 Ateliê 7 Cores Multi



Fonte: Autoria própria (2025)

Posteriormente, sentamos no chão em uma roda para fazermos a leitura do poema (figura 18). Iniciei declamando a poesia, depois ensaiei com as crianças e, em coro, todos recitaram a poesia. Em seguida, os alunos foram sentir o livro sensorial das borboletas, que foi passando de mão em mão, para que eles pudessem sentir as diferentes texturas. Essa experimentação sensível potencializou a percepção e o encantamento pelo livro, de tal forma que promoveu o envolvimento das crianças. A interação dos alunos com o livro por meio do tato e da observação das cores gerou uma relação entre o universo poético e as experiências pessoais, evidenciando a arte como meio de simbolizar a realidade.

Em seguida, iniciou-se uma discussão sobre o conteúdo do poema e sobre o próprio livro, abordando aspectos da diversidade. A conversa começou pelas cores das borboletas, suas variações e preferências manifestadas pelas crianças, até se expandir para observações sobre a

tonalidade da pele de cada colega. A partir daí, falamos sobre essas diferenças e debatemos a pluralidade existente na sociedade, a variedade de culturas, etnias, identidades e a beleza de sermos múltiplos. Promovendo uma reflexão sobre inclusão e respeito às diferenças. O tema não era imposto, ele emergia da própria experiência, do que se tecia ali entre olhos que se viam e escutavam. Tais reflexões ressoam os apontamentos de Munanga (2019, p. 59), ao destacar: “A diversidade é uma riqueza que deve ser reconhecida e cultivada na escola para a formação de sujeitos críticos e respeitosos”.

Falamos também da metamorfose, do que muda, do que cresce, do que se transforma. Nesse sentido, dialogamos com a concepção de arte como território de transformação, em que o sentir se converte em forma, como afirma Stela Barbieri: “A arte é um território de transformação. Quando a criança pinta, ela não está apenas representando o mundo, mas criando um novo. O ateliê é esse espaço onde tudo pode mudar, onde o sentir vira forma” (Barbieri, 2021, p. 42). Inspirada por essa perspectiva, convidei todas as crianças a pintarem. Não para “fazer bonito”, mas para expressarem o que sentiam. Vieram de dois em dois, alguns perguntavam se podiam pintar nuvens ou corações. Eu dizia: “Sim, este quadro também é seu, pinte como sente”.

O quadro (figura 19) foi se constituindo com flores, sol, borboletas de todas as cores, arco-íris, nuvens, pássaros, corações e, sentimentos. Depois vieram a professora e a estagiária. Com um sorriso largo, a professora falou: “Por mim ficava a manhã toda pintando, adoro arte”. Ela desenhou um jardim na base da tela, como quem abraça a criação das crianças. A estagiária pintou uma flor de pétalas coloridas, gesto silencioso, mas cheio de presença.

Ao término das pinturas, conversamos um pouco sobre as pinturas feitas na tela e se gostaram da atividade. Os estudantes disseram que “amaram pintar; que foi muito divertido; eu queria um quadro inteirinho para pintar; deixa eu pintar mais”, expressando satisfação, entusiasmo e desejo de continuar criando, o que evidencia o envolvimento subjetivo com a prática artística. Segundo Oliveira (2023, p. 91): “O ato de criar promove vínculos, memórias e aprendizagens que extrapolam o currículo formal, atravessando os sujeitos em sua integralidade”.

Assim, os resultados da experiência não se limitam à produção artística em si, mas se manifestam nas relações construídas, nos afetos compartilhados e nas aprendizagens tecidas entre olhares, gestos e o fazer.

Figura 18 – Ateliê 7 Cores Multi



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura19 – Ateliê 7 Cores Multi



Fonte: Autoria própria (2025)

4.1.8 Ateliê 8 – Aquarelando em multiformato

No dia 22 de abril de 2025, ocorre o oitavo ateliê com a participação de 22 alunos, da professora e da estagiária. Arrumei todo o material em cima da mesa (álbum seriado, as imagens em Comunicação Aumentativa e Alternativa, quadros feitos em papel 180g, tintas e pincéis – figura 20). Organizei o equipamento multimídia para projeção.

Figura 20 – Ateliê 8 Aquarelando em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

A atividade iniciou-se com a apresentação do videoclipe da música “Aquarela”, de Toquinho. Os alunos assistiram duas vezes e, em seguida, foram convidados a cantar junto, acompanhando a legenda da canção. Essa estratégia de mediação musical buscou favorecer a escuta e o envolvimento afetivo, conforme propõe Oliveira (2015, p. 88), ao destacar: “A música estimula não apenas a linguagem, mas também a memória, a afetividade e a socialização”.

No segundo momento, foram distribuídas fichas com a letra da música em formato CAA e escrita ampliada, promovendo a acessibilidade textual. A professora colaborou na construção coletiva do álbum seriado com os estudantes. Cada criança foi chamada para inserir sua ficha no álbum e realizar a leitura; mesmo aquelas que ainda decodificavam conseguiam ler as imagens em Comunicação Aumentativa e Alternativa. Quando terminou a montagem do álbum seriado, foi feita a leitura do texto da música. Foi observado que os alunos conseguiram realizar leituras significativas a partir das imagens (figura 21), evidenciando os benefícios da CAA

como ferramenta de inclusão. Como destaca Bonotto: “A CAA não é apenas uma tecnologia assistiva, mas uma ponte para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação ativa de sujeitos com necessidades complexas de comunicação” (2016, p. 112).

Depois discutimos sobre o convite que a música faz à imaginação e à criatividade, descrevendo um mundo criado a partir de desenhos, com sonhos a serem realizados. Em seguida, a turma foi dividida em grupos para a realização de pinturas inspiradas pela música "Aquarela" (figura 22). Os alunos selecionaram seus quadros, tintas e pincéis de forma autônoma e, ao som ambiente da canção, produziram quadros representando a compreensão sobre a música e as discussões, com concentração e sensibilidade (figura 23). Conforme Araújo et al. (2021, p. 170) “A prática musical docente, ao promover experiências criativas e colaborativas com os alunos, favorece o engajamento sensível e expressivo, estimulando a imaginação e a produção artística”. Ao final, reuniram-se em roda de conversa para compartilhar suas impressões sobre o ateliê. As falas espontâneas dos estudantes revelaram o envolvimento profundo com as propostas.

“Teve pintura, arte e beleza” (Girassol).

“Gostei muito porque eu aprendi a ler” (Lavanda).

“Eu gostei porque nós desenhamos, pintamos, fizemos nosso nome” (Violeta).

“Eu gostei de cantar e pintar” (Açucena).

“Achei legal o álbum de música, que eu li” (Rosa).

“Gostei de aprender a música e cantar” (Jasmim).

“Foi muito legal, divertido; amei pintar o quadro” (Alecrim).

Essas falas evidenciam não apenas o prazer estético, mas também o reconhecimento de aprendizagens significativas, como a leitura, a expressão artística e a construção da identidade.

Reflexões da professora:

Achei criativa, tinha uma música belíssima que a gente aprendeu a cantar, a gente também montou o texto da música todinho, além das palavras, tinha ilustrações, os desenhos que fazia com que a gente conseguisse compreender o que estava ali, depois a gente foi representar todo o nosso sentimento que a gente sentiu ao ouvir a música, passar para o papel em forma de desenho com tinta e pincel, uma maravilha (Jardim, 22/04/2025).

A estagiária, por sua vez, sintetizou seu encantamento com a experiência ao afirmar: “Estou sem palavras, adorei” (Flor de Liz), o que reforça o impacto afetivo e formativo da atividade.

Em síntese, essas falas evidenciam não apenas o prazer estético, mas também o reconhecimento de aprendizagens significativas, como a leitura, a expressão artística e a construção da identidade.

Figura 21 – Ateliê 8 Aquarelando em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 22 – Ateliê 8 Aquarelando em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 23 – Ateliê 8 Aquarelando em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Desse modo, mais do que um ateliê, vivemos um atravessamento, em que a arte, a escuta e a expressão se entrelaçaram para pintar não apenas papéis, mas afetos compartilhados.

4.1.9 Ateliê 9 – Piquenique das Histórias: Aventuras literárias em multiformato

No dia 25 de abril de 2025, ocorreu o nosso nono ateliê com o piquenique literário. Na ocasião estavam presentes a professora e 23 alunos, pois a estagiária faltou. Antecipadamente preparei todo o ambiente na sombra das mangueiras, arrumando os livros em multiformato confeccionados por mim, alguns livros da sala de recursos multifuncionais da escola e os livros em multiformato do projeto Multi (figura 24). Era uma paisagem de histórias esperando para ganhar voz e gesto. Sentamos ao redor deles, em roda, para degustarmos nosso piquenique literário. A organização dos livros como uma paisagem de histórias contribuiu para despertar a curiosidade e promover o contato sensível com a leitura.

Figura 24 – Ateliê 9 Piquenique das Histórias: Aventuras literárias em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

Para iniciar o ateliê, foi explicado às crianças que começaríamos com duas leituras, antes que cada uma pudesse explorar os livros que despertassem sua curiosidade. A primeira leitura foi do livro Kubai, *o encantado*, cuja narrativa logo se entrelaçou aos olhares atentos e às interpretações feitas pelas próprias crianças, revelando uma relação afetiva e imaginativa com o texto (figura 25). Em seguida, foi compartilhado o livro em multiformato Jean e a festa entre culturas, que suscitou uma conversa sobre a diversidade cultural presente em nosso país. As crianças se sentiram à vontade para comentar e se identificar com aspectos das histórias, demonstrando envolvimento e reconhecimento simbólico.

O momento de exploração livre dos livros revelou um aspecto importante da leitura como prática democrática e acessível. Como abordam Freitas e Rigo: “As ilustrações enriquecem as histórias infantis e podem favorecer a leitura para as crianças pequenas (2023, p. 1)”. Ao reconhecer que há diferentes formas de leitura, inclusive por meio de imagens, ampliou-se o entendimento das crianças sobre seu papel como leitoras independentemente de suas habilidades convencionais de decodificação textual.

Na sequência, foi explicado que cada criança poderia escolher os livros que quisesse para ler. Quando uma delas expressou que não sabia ler, foi introduzida a ideia de que há múltiplas formas de leitura, incluindo aquela realizada por meio das imagens. A leitura de imagens, como defendem Freitas e Cardoso (2023, p. 14): “É uma forma legítima de construção

de sentido, especialmente para crianças em processo de alfabetização ou com necessidades específicas”.

Percebi muita satisfação e felicidade das crianças em conhecerem os livros em multiformato; elas sorriam, trocavam de livro, compartilhavam com os colegas. Os livros em multiformato despertavam não apenas o interesse, mas uma nova forma de pertencimento, em que todos, com ou sem palavras, encontravam um lugar. Os livros acessíveis, como ressaltam Pinto e Pelosi (2020, p. 5): “Permitem a fruição estética e o ato comunicacional do texto pelo maior número de pessoas possível, dentro da perspectiva do Desenho Universal”. Depois desse momento prazeroso, as falas das crianças sobre a experiência revelam os impactos positivos da leitura mediada e acessível:

“Tia eu nunca vi tantos livros legais” (Pétunia).

“A história que eu mais gostei foi a de Jean” (Flor de maio).

“Eu achei a de Kubai muito legal” (Orquídea).

“Eu amei a cesta de dona Maricota, até brinquei junto com minhas colegas” (Margarida).

“É importante para as crianças que não escutam” (Íris).

“Eu amei esse ateliê” (Calêndula).

“Eu gostei de passar a mão e sentir os livros” (Lírio).

“Amei todos os livros em multiformato” (Tulipa).

“É legal porque as crianças cegas podem sentir” (Violeta).

“Eu amei esse piquenique literário” (Acácia).

A professora, por sua vez, reforçou a importância dos livros em multiformato como instrumentos de inclusão:

Os livros em multiformato são muito importantes, porque atende a necessidade de várias crianças, como por exemplo, crianças cegas, porque tem Braille, crianças surdas porque tem Libras, crianças autistas que não falam, porque têm comunicação alternativa. Então são livros que dão acessibilidade para todas as crianças, como também os livros que a tia Denise produziu e fez para os ateliês (Jardim, 25/04/2025).

Ao fim do ateliê, retornamos para a sala de aula, onde pipocas e lanches selaram, com afeto, o encerramento de uma manhã em que, além de leituras gostosas, os livros foram pontes de interação, compartilhamento, acessibilidade e aprendizagem.

Figura 25 – Ateliê 9 Piquenique das Histórias: Aventuras literárias em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

A presença dos materiais em multiformato no contexto dos ateliês, especialmente durante esse piquenique literário, reafirma o compromisso da pesquisa com uma educação inclusiva, sensível e plural. Esses materiais, criados, organizados para atender a diferentes formas de ver, ouvir, tocar e sentir, permitiram que cada criança se aproximasse da leitura de maneira significativa, cada uma do seu jeito, respeitando seus modos próprios de aprender.

Nesse processo, é fundamental reconhecer o trabalho da professora e pesquisadora Cláudia Freitas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI), que desenvolve e pesquisa recursos pedagógicos acessíveis e em multiformatos. Parte desses materiais, como os livros do projeto Multi, esteve presente no piquenique literário, junto aos livros que foram confeccionados manualmente para os ateliês. Essa interação com livros foi além do papel, pois se transformou em voz, em gesto, em interações. As crianças puderam tocar, narrar, contar sua imaginação e, o mais importante, se sentiram parte do mundo letrado de forma lúdica.

4.1.10 Ateliê 10 – Bingo da Amizade: Palavras em multiformato

O último ateliê, realizado em 30 de abril de 2025, contou com a participação de vinte e três alunos, da professora e da estagiária de apoio. A proposta desenvolvida foi a realização de um bingo pedagógico com foco na valorização das palavras e no sentimento de pertencimento.

Cada cartela era composta por palavras ilustradas com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o que permitiu que todos os alunos, independentemente de seu nível de alfabetização, pudessem participar ativamente da atividade. A organização do ambiente foi pensada para favorecer o engajamento e o entusiasmo dos estudantes (figura 26): os prêmios foram selecionados previamente com o objetivo de promover alegria e reconhecimento individual, garantindo que cada criança se sentisse contemplada no processo. Ao discutir coletivamente o significado de cada palavra do bingo, foi possível observar uma intensa participação dos alunos, que acessavam os conteúdos de forma verbal, visual ou simbólica, conforme suas possibilidades comunicativas. Como afirma Góes (2020, p. 89): "A verdadeira inclusão escolar está em permitir que cada estudante acesse o conhecimento por diferentes caminhos, reconhecendo suas singularidades como potências e não como limitações".

Figura 26 – Ateliê 10 Bingo da Amizade: Palavras em multiformato



Fonte: Autoria própria (2025)

A presença de recursos visuais, como as imagens da CAA, facilitou a compreensão e a expressão, especialmente para os alunos que ainda não dominam a decodificação textual. Essa estratégia pedagógica evidencia a importância de práticas acessíveis que possibilitem o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da autoestima. Nesse sentido, Oliveira e Santos (2021, p. 133) ressaltam: “A utilização de recursos alternativos de comunicação contribui para a ampliação das possibilidades de participação e expressão dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e afetiva”.

A condução da atividade também revelou aspectos importantes de cooperação entre os profissionais envolvidos: a professora atuou como escriba voluntária e a estagiária acompanhou os alunos que necessitavam de apoio direto, criando uma rede de suporte que fortaleceu os vínculos e a fluidez do momento educativo. A dinâmica favoreceu o envolvimento coletivo, o

respeito às diferentes formas de participação e a valorização do lúdico como estratégia pedagógica.

A ludicidade, aliada à inclusão, demonstrou ser um potente instrumento de aprendizagem, pois promoveu não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas, mas também sociais e emocionais. De acordo com Neves e Andrade (2022, p. 47): “As práticas lúdicas, quando intencionalmente planejadas, possibilitam a construção do conhecimento em ambientes de afeto, cooperação e respeito às diversidades”.

Ao longo do ateliê, foi possível perceber olhares atentos, sorrisos, trocas espontâneas e apoio mútuo entre as crianças. O clima de pertencimento foi reforçado não apenas pelos prêmios, mas, sobretudo, pela valorização da escuta, da comunicação ampliada e das múltiplas formas de ser e aprender. Segundo Silva e Albrecht: “A ludicidade é uma via privilegiada para a inclusão, pois permite que cada criança se expresse, interaja e aprenda de forma significativa, respeitando suas singularidades e promovendo o protagonismo” (2021, p. 3). Portanto, a atividade se constituiu como uma vivência inclusiva, lúdica e formativa, na qual o protagonismo infantil foi evidenciado.

Iniciei a chamada do bingo; a cada palavra que elas conseguiam marcar, vibravam de felicidade e, quando completavam a cartela, pulavam de alegria. Quem marcava toda a cartela, vinha escolher seu prêmio na mesa (figuras 27, 28 e 29). Apenas uma criança ficou chateada e chorou porque queria o prêmio que um colega escolheu. A professora conversou com ele, mas ele continuou chorando. Sentei-me com ele, refiz o caminho das regras no jogo, acolhi sua frustração e ofereci um carrinho que ainda estava ali. Ele se acalmou, aceitou e a alegria retornou. Esse episódio ilustra como o jogo é muito mais do que uma simples diversão. Segundo Jean Piaget: “O jogo é a forma mais pura de assimilação da realidade ao eu. É através dele que a criança aprende a respeitar regras, a lidar com frustrações e a construir sua autonomia moral” (PIAGET, 1994, p. 245). Assim, ao vivenciar o bingo, as crianças exercitaram não só a alegria da conquista, mas também o respeito às regras, o controle das emoções e o desenvolvimento da autonomia, conforme descrito por Piaget (1994) no processo de construção moral e cognitiva.

Quando terminou o bingo, fizemos uma roda de conversa para avaliar os ateliês. Agradei a todos pela entrega, pelas trocas, pelos dez encontros que deixaram marcas em cada um de nós. Pedi que expressassem, em uma palavra ou frase, como se sentiam. O que veio foi puro afeto:

“Vou sentir saudades de você” (Margarida).

“Vou sentir muita falta de você, amor e carinho” (Melissa).

“Os encontros foram muito legais” (Açucena).

“Eu vou sentir saudades de você, quero ir lá na sua casa” (Petúnia) “Foi muito divertido” (Calêndula).

“Você é uma ótima professora e que Deus te abençoe” (Orquídea).

“Foi legal porque aprendi muitas coisas” (Violeta).

Um aluno autista começou a chorar. Disse que teria saudade, que as férias o afastariam de mim e da professora. Fui ao seu encontro, como tantas vezes ao longo dos ateliês. Expliquei que o tempo passa rápido e que logo estaríamos juntos outra vez. Ele respirou fundo e, aos poucos, o choro cedeu. Esse fato é um lembrete de que educar é também afetar. Que a escola é, antes de tudo, um espaço de humanidade. E que, para muitas crianças, especialmente aquelas com neurodivergências, o vínculo é o que permite que o aprendizado aconteça, porque é nele que ocorre a segurança para sentir, falar e crescer. Em seguida, veio a fala da professora, um abraço em forma de palavras:

Os ateliês foram muito bons e tiveram bastante proveito, vocês aprenderam muitas coisas né? E a tia Denise trabalhou vários temas variados né? Temas variados que estão no nosso dia a dia, a questão do respeito, a questão da empatia, né? A questão da solidariedade, de estar em paz, tudo isso a tia trabalhou aqui. Trabalhou temas muito bons, como a menina bonita do laço de fita que Dália (aluna) está lembrando até hoje, né Dália? As pinturas, trabalhou a criatividade de vocês, muitas coisas (Jardim).

Fala da estagiária:

“Foi tudo muito criativo” (Flor de Liz).

Portanto, podemos dizer que nesse ateliê, o saber foi tecido coletivamente, com palavras, expressões, emoções, decisões e partilhas.

Por último, como ritual de despedida, entreguei umas lembrancinhas para as crianças e depois fomos fazer o teste de lectoescrita (figura 30). Como faltou uma criança, fiz o teste com ela no dia seguinte.

Figura 27 – Ateliê 10



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 28 – ateliê 10



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 29 – Ateliê 10



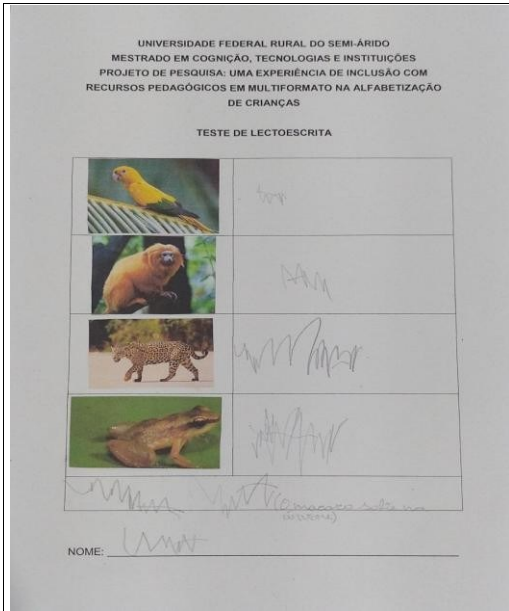
Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 30 – Ateliê 10

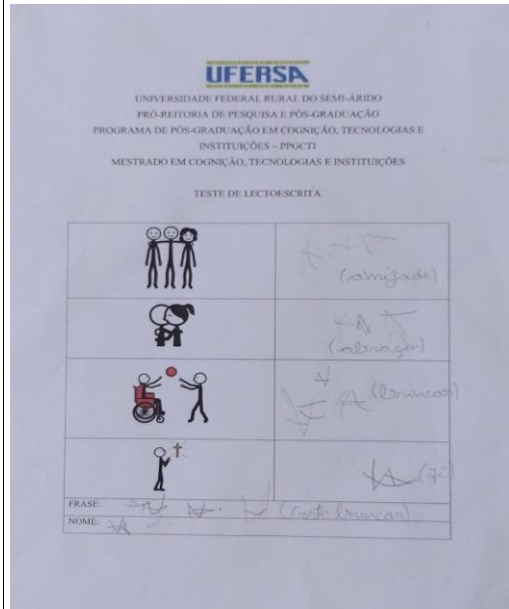


Fonte: Autoria própria (2025)

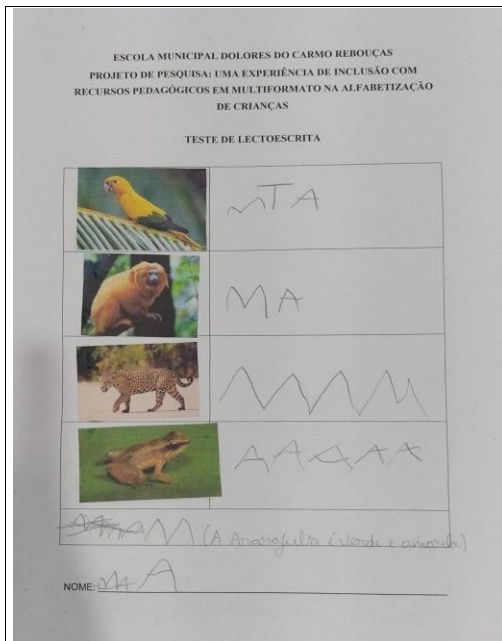
Como ilustração, serão apresentados alguns testes de lectoescrita, realizados nos ateliês iniciais e finais de cada hipótese de escrita. Os demais instrumentos aplicados encontram-se disponíveis no apêndice desta dissertação.



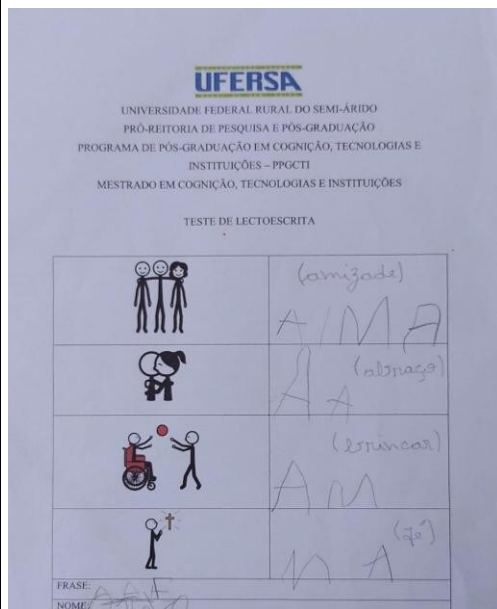
A aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não demonstrou compreensão da correspondência entre a escrita e os sons das palavras. Apresentou traços de realismo nominal, utilizando garatujas sem distinguir entre desenho e escrita. Seu desempenho indica que ela se encontra no nível pré-silábico I, conforme os critérios da psicogênese da língua escrita.



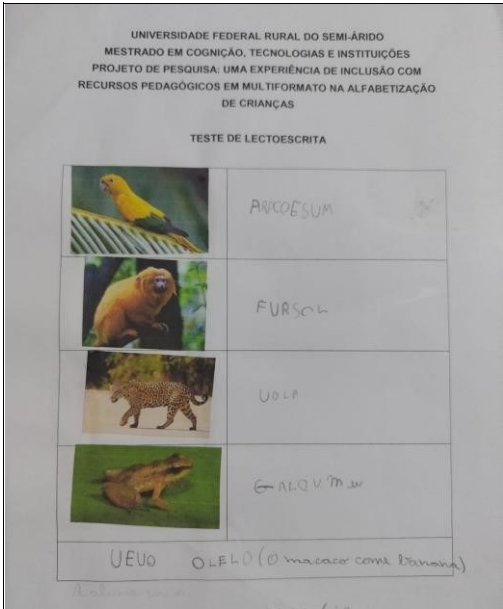
A aluna com (TEA) ainda não compreende plenamente a correspondência entre os sons da fala e a escrita. No entanto, iniciou o uso da letra “A” como representação gráfica, evidenciando o surgimento da noção de letra como unidade da escrita. Esse avanço indica uma transição do nível pré-silábico I para o nível pré-silábico II.



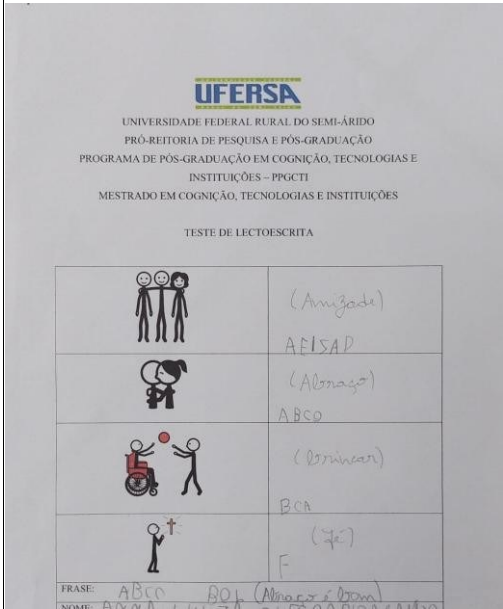
O aluno (TEA) representou algumas palavras com sequências de letras com variações dentro das palavras e outras sem variações. Também utilizou garatujas e ainda não compreende a correspondência entre a escrita e os sons das palavras. Além disso, o aluno não conseguiu escrever seu próprio nome, o que reforça a hipótese de que se encontra em transição do nível pré-silábico I para o nível pré-silábico II. Essa fase é caracterizada pela ausência de correspondência fonema-grafema e pela tentativa de atribuir valor sonoro às letras, ainda que de forma instável ou aleatória.



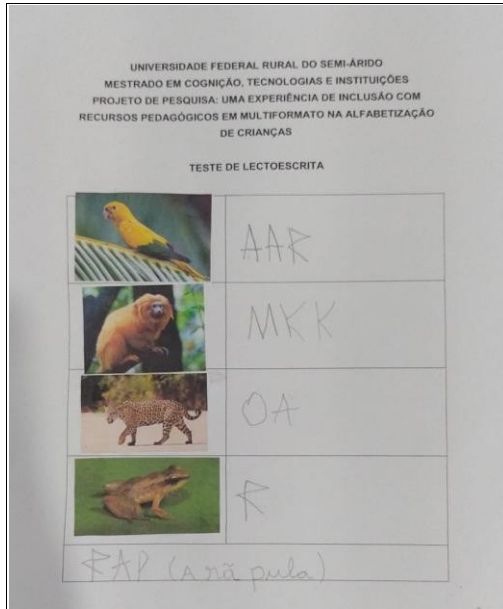
O aluno (TEA) ainda não possui a noção de sílaba, demonstrando reconhecer apenas letras isoladas. Ao tentar representar palavras, utilizou poucas letras do próprio nome, evidenciando que ainda não compreende a estrutura silábica da língua escrita. No entanto, o aluno avançou do nível pré-silábico I para o nível pré-silábico II, indicando progresso na construção da hipótese de escrita. Além disso, houve avanço na escrita do próprio nome, conseguindo registrar várias letras corretamente, o que demonstra maior familiaridade com o repertório gráfico pessoal.



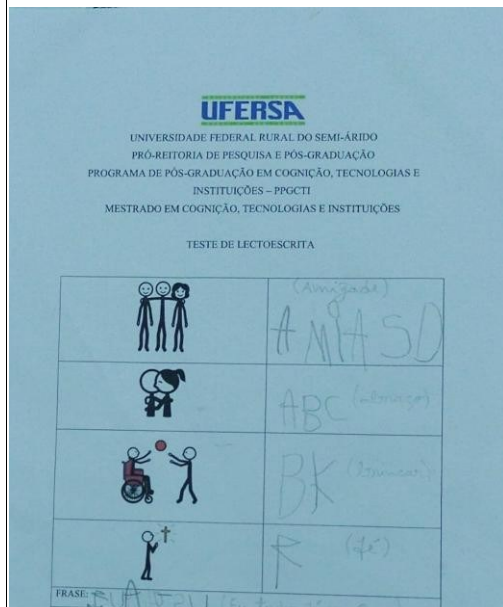
A aluna compreendeu que há uma relação entre o som e a escrita; utilizou consoantes e vogais para representar as sílabas, produzindo escrita silábica sem valor sonoro; entrou em conflito quando solicitada a escrever a palavra monossílaba. Escreveu seu nome sem segmentação na frase. Ela se encontra no nível silábico sem valor sonoro.



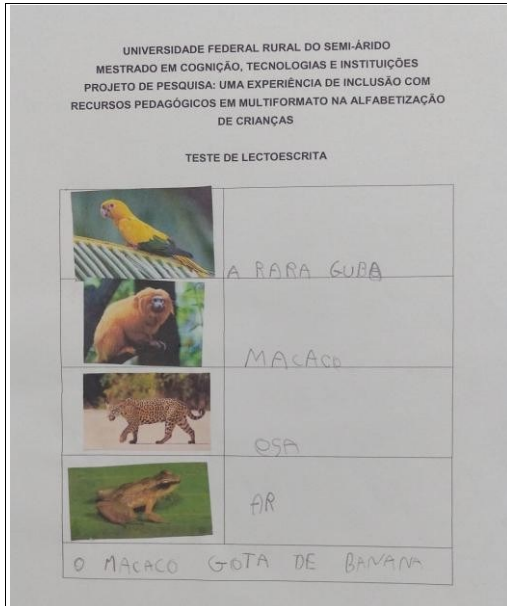
A aluna compreendeu que a escrita representa a fala; percebeu a relação do som com a grafia e escreveu letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais das palavras. Ela usou letras para representar os sons das palavras, com segmentação. Escreveu seus dois primeiros nomes com segmentação na frase. A criança evoluiu do nível silábico sem valor sonoro para o nível silábico com valor sonoro.



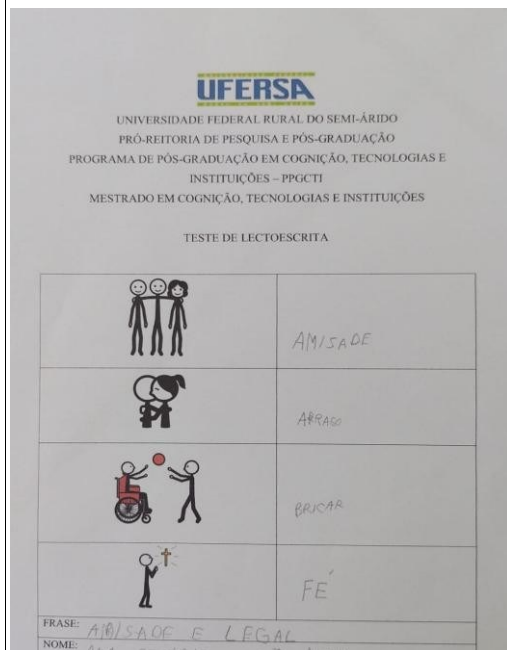
O aluno (TEA) tentou manter quantidade proporcional de letras às sílabas da palavra. Houve presença de correspondência sonora, ainda que parcial, entre fala e escrita. Ele demonstrou estar no nível silábico com valor sonoro, pois reconheceu que a escrita representa sons da fala; utilizou letras que corresponderam aos sons mais evidentes das sílabas; manteve uma lógica silábica, ainda que não convencional, e apresentou indícios de consciência fonológica em desenvolvimento.



O aluno (TEA) aprimorou seu entendimento sobre a correspondência entre os sons e a escrita das palavras. Ao escrever uma palavra, ora a criança associou a letra a cada fonema da sílaba, ora voltou a pensar conforme a hipótese silábica e usou apenas uma letra para uma sílaba inteira. Ele se encontra num momento de transição, começou a ter noção da formação das sílabas. O discente evoluiu do nível silábico para o nível silábico-alfabético.



A aluna conseguiu reconhecer algumas palavras e representou por meio da escrita; ela buscou corresponder os sons às formas silábicas e alfabéticas, tendo noção da formação das sílabas. Porém, ainda apresenta confusões com certas letras e palavras. Ela está em um momento de transição, do nível silábico para o alfabético.



A aluna fez a correspondência entre fonemas e grafemas. Realizou a escrita das palavras com poucos erros ortográficos, conseguindo acentuar a palavra “fé” corretamente, mostrando sua evolução. Fez a segmentação de palavras em frases e escreveu seu nome corretamente. Realizou a leitura correta das palavras e frases. Ela se encontra no nível alfabético.

Quadro com a distribuição dos níveis de escrita dos estudantes de acordo com os resultados dos testes de lectoescrita.

Quadro 2 – Resultado final dos testes de lectoescrita

Nível Final	Quantidade de Estudantes	% sobre o total (24 alunos)
Pré-silábico II	2	8,3%
Silábico sem valor sonoro	2	8,3%
Silábico com valor sonoro	6	25%
Silábico-alfabético	5	20,8%
Alfabético	9	37,5%

Fonte: Autoria própria (2025)

Análise geral dos testes de lectoescrita:

- Observa-se que nenhum aluno permaneceu no nível pré-silábico I ao final do ciclo. O maior grupo de estudantes alcançou o nível alfabético, evidenciando avanço significativo da turma.
- Progressos significativos foram observados entre alunos que iniciaram em níveis pré-silábicos e alcançaram etapas mais avançadas, como o silábico-alfabético ou alfabético.
- Estudantes com TEA também demonstraram avanço em seu processo de construção da escrita, destacando a eficácia de abordagens individualizadas e inclusivas.
- O uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) contribuiu para que estudantes em diferentes níveis pudessem acessar as propostas.
- A evolução geral indica que a prática dos ateliês promoveu espaços de escuta, expressão e protagonismo, pilares de uma pedagogia inclusiva.

Conclusão interpretativa do desenvolvimento da escrita inicial:

A análise dos dados dos testes de lectoescrita realizados com os 24 estudantes demonstrou avanços significativos nas hipóteses de escrita, evidenciando o papel dos ateliês como espaços de estímulo à linguagem, à escuta e à construção coletiva do conhecimento. Observou-se que:

- Mais de 60% dos estudantes progrediram para os níveis silábico-alfabético ou alfabético, demonstrando compreensão do princípio alfabético e segmentação textual.
- Todos os estudantes apresentaram evolução em relação ao teste anterior, mesmo aqueles que inicialmente estavam nos níveis pré-silábicos.
- Estudantes com TEA também revelaram progressos dentro de suas possibilidades, o que aponta para a necessidade de práticas personalizadas e inclusivas.
- A utilização dos recursos pedagógicos em multiformato, contribuiu para uma experiência inclusiva e para que cada criança acessasse o conhecimento à sua maneira e evoluísse em sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse último ateliê, o Bingo da Amizade, a questão de pesquisa encontrou expressão concreta nas trocas, nos olhares atentos e nas múltiplas formas de participação das crianças: *Como a implementação de recursos em multiformato nas turmas de alfabetização pode contribuir para uma experiência inclusiva e para a aprendizagem da leitura e da escrita?* Ao observar as crianças acessando as palavras pelas imagens, pelos símbolos da CAA, pelas pistas visuais e pelo afeto partilhado no jogo, ficou evidente o quanto os recursos em multiformato ampliam as possibilidades de estar, aprender e se expressar na escola. Não era apenas um jogo de bingo, foi uma experiência que considerou a diversidade dos modos de aprender e de ensinar.

Nesse espaço, todos puderam ganhar, não apenas os prêmios materiais, mas o reconhecimento da própria voz, do próprio gesto, da própria escuta. Foi ali, no brincar sério e na alegria compartilhada, que pudemos perceber um movimento de uma alfabetização mais inclusiva, vivida junto no aprender compartilhado.

Assim como afirma (VYGOTSKY, 1998, p. 122): “No brincar, a criança está acima da sua idade média, acima do seu comportamento diário; no brincar, ela é, como que, maior do que ela mesma”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a aprendizagem é um processo essencial para o desenvolvimento humano, por meio dela adquirimos, assimilamos e transformamos conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores. Ao longo dos anos, diferentes teorias têm sido elaboradas para explicar como as pessoas aprendem e como esses processos podem ser aprimorados. Pois eles estão presentes em todas as fases de nossas vidas.

Uma das premissas fundamentais da aprendizagem é a inclusão. Todas as pessoas têm o direito de aprender e de serem incluídas nos processos educacionais. A inclusão não se refere apenas à presença física de todos, mas também ao desenvolvimento efetivo das habilidades cognitivas de cada pessoa.

Ao longo dos dez ateliês realizados, guiados pela metodologia da cartografia, foi possível trilhar um percurso inventivo, sensível e profundamente comprometido com a construção de uma aprendizagem inclusiva e significativa. Cada ateliê configurou-se como um território de experimentação e criação, nos quais a cognição inventiva se manifestou de forma plural, revelando caminhos pedagógicos transformadores e práticas docentes colaborativas.

Dessa forma, o aprender está intrinsecamente ligado à inclusão, aos processos interdisciplinares e ao movimento da cognição, da instituição e das tecnologias, que se configuram no meu trabalho.

Foi nesse sentido que propus essa pesquisa, pois, ao promover uma educação inclusiva e estimular a cognição inventiva, por meio do uso de recursos pedagógicos em multiformato, foi possível proporcionar uma aprendizagem humana e mais significativa, que buscou preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social. Assim como a instituição educativa, tão diversa, mas que no meu trabalho aparece como educação escolar, dentro da instituição de ensino, trago também as tecnologias que estão inseridas no uso que fizemos dos recursos pedagógicos em multiformato, que foram utilizados para colaborar na prática educativa, visando à aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, essa pesquisa se torna interdisciplinar, com relevância social, considerando a cognição/aprendizagem em uma instituição escolar, tendo a escrita e os materiais que serão produzidos e/ou utilizados como tecnologias e potência de inclusão, visto que, ao abordar estratégias que visam atender às necessidades individuais de cada estudante, proporcionaremos a inclusão e a aprendizagem na alfabetização, de forma mais acessível e efetiva, independentemente de suas habilidades e diferenças, tendo como pretensão promover a

igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Contribuindo também com os docentes em suas práticas de sala de aula.

A pesquisa aqui apresentada não buscou respostas prontas, mas seguiu os caminhos abertos pelos encontros vividos no chão da escola, com estudantes, com professores. Acompanhamos os processos de aprendizagem das crianças em um movimento de autoria e de autonomia. Para isso, observamos como os recursos em multiformato, quando inseridos com intencionalidade pedagógica, podem ampliar as possibilidades de expressão, participação e pertencimento. Foi nesse percurso que a questão de pesquisa encontrou sentido vivo nas práticas e nas experiências dos ateliês, mostrando que uma alfabetização inclusiva é possível quando há escuta, cuidado e abertura ao novo.

As pistas da cartografia contribuíram para que esse percurso fosse feito de forma mais afetiva e mais próxima da realidade da escola, campo de pesquisa. Elas nos ajudaram a olhar com mais atenção para os deslocamentos que aconteceram na interação das crianças com materiais que falam com elas, respeitam seus tempos e convidam à descoberta. Destacamos que a presença dos recursos em multiformato não garantiu por si só a inclusão, mas foi dispositivo potente quando aliado à intencionalidade pedagógica e ao desejo de ensinar com e para a diversidade.

O que vimos e sentimos neste percurso nos convida a continuar apostando em uma educação que reconheça a diversidade como potência e que se reinvente na prática. Cumprimos os objetivos de acompanhar e avaliar essas experiências, mas, ao mesmo tempo, percebemos que emergiram lacunas que ainda nos atravessam. Sabemos que ainda é necessário investir mais na formação continuada dos professores para criação e uso desses recursos; repensar esse modo de sala de aula que ainda temos que integrar, mas não inclui verdadeiramente; ampliar a oferta de materiais acessíveis em multiformato nas escolas públicas.

Como pretensão futura, desejamos dar continuidade à pesquisa, aprofundando a escuta das crianças e dos professores sobre esses processos, entendendo como se constroem, em suas narrativas, os sentidos de aprender, ensinar e pertencer ao ambiente alfabetizador, com alegria, construindo sentidos para o aprender.

Nesse percurso, reconhecemos a importância de incorporar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como base para práticas pedagógicas que considerem múltiplas formas de acesso, representação e expressão. Ao valorizar diferentes modos de aprender e ensinar, o DUA fortalece uma alfabetização verdadeiramente inclusiva, que respeita os ritmos, interesses e singularidades de cada indivíduo. Que esta pesquisa possa ser um convite

para novas caminhadas, abertas à diversidade e à potência de uma alfabetização que acolhe e abre espaço para a autoria, para a reinvenção do aprender junto.

Scaneando o QR Code abaixo, você encontra os PDFs dos materiais em multiformato, trabalhados nos ateliês. Eles estão organizados em uma pasta no Drive, para que possam ser acessados e utilizados. Esse material foi produzido pela pesquisadora Maria Aldenise da Silva, autora e criadora. O material está sendo disponibilizado gratuitamente, não sendo autorizada a venda. Se você compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Se você transformar ou criar a partir do material, você não pode distribuir o material modificado.

Figura 31 – Materiais em multiformato



Fonte: autoria própria (2025)

Link: <https://q.me-qr.com/qEfyvln1>

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. C. de, ALONSO, M. V. S. THAIS B. R. ARIANE L. **Criatividade e prática musical docente: concepções de professores.** *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 164–185, 2021.
- BARBIERE, S. **Interações: Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBIERE, S. **Territórios da invenção: ateliê em movimento.** São Paulo: Editora Binãh & Jujuba, 2021.
- BEDAQUE, S. A. de P. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: atendimento educacional especializado.** 1ª edição. Curitiba: Appris, 2014.
- BERCH, R. V. **Tese Design de Serviço de Tecnologia Assistiva em escolas Públicas.** Porto Alegre: 2009, 15.
- BERSCH, R. C. R. SCHIRMER, C. R. Tecnologia Assistiva no processo educacional. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas.** Brasília: 2005, 180.
- BONOTTO, RENATA C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia.** Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1988. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 23 de dezembro de 1999.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).** Brasília. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 13 jul.1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 41, de 2 de julho de 2024. **Institui Grupo de Trabalho para discutir diretrizes nacionais sobre o profissional de apoio escolar.** Disponível em: [Portal MEC](#). Acesso em: 06 jul. 2025.

BRITES, L. **Educação inclusiva na prática: estratégias para transformar a sala de aula.** São Paulo: Sinopsys, 2022.

CAGLIARI, L, C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2010.

CARDOSO, Eduardo, et. al. **Diretrizes para o Desenvolvimento de Livros Infantis Multiformato Acessíveis.** In: CONGRESSO PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018, São Paulo. **Anais**, São Paulo: Blucher, 2019. p. 3914-3929. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/30233>.

COMUNICA TEA. Disponível em: <https://comunicatea.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

D'ÁVILA, C. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior.** São Paulo: cortez, 2022.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1980.

DELIBERATO, D. **Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada.** In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 299-310.

DEMOLY, K. R. do A. CHAGAS, M. de F. de L. das; GONÇALVES, K. V. In: FREITAS, C. R. de; DEMOLY, K. R. do A. (Orgs.). **Rede de Oficinas na Saúde e na Educação: experiências que configuram formas de convivência.** Mossoró: EdUFERSA, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DOLORES DO CARMO REBOUÇAS. **Projeto Político Pedagógico.** Mossoró, 2020.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13. edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução Diana Mirian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, M. P. de S. LEME, E. S. **Abecedário da inclusão: entrecruzando memória e formação docente.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 41-54, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. R. de CARDOSO, E. WERNER, S. **Livros Infantis em Multiformato:** articulações entre educação e design. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 14., 2022, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Blucher, 2022. p. 3805–3818. DOI: [10.5151/ped2022-6899730](https://doi.org/10.5151/ped2022-6899730)

FREITAS, C. R. de CARDOSO, V. L. WERNER, T. O. **Livro multiformato:** uma possibilidade de inclusão por meio da literatura infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 1, p. 1–18, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413653828220002>

FREITAS, C. R. de. **Livros infantis em Multiformato:** articulações entre educação e design. *Arcos Design*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, pp. 280-299, jan. 2023. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

FREITAS, C. R. de; RIGO, I. F. **Livros em Multiformato II. In:** XXIII Salão de Extensão – 2022, Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2022. Disponível em: [Repositório Lume da UFRGS](#).

FREITAS, Claudia Rodrigues de et al. **Jean e a Festa entre Culturas:** livro multiformato acessível. Porto Alegre: Marca Visual, 2021.

FREITAS, Claudia Rodrigues de et al. **Kubai o encantado:** livro multiformato acessível. Porto Alegre: Marca Visual, 2021.

GAIATO, M. **S.O.S autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. 7ª edição. São Paulo: nVersos, 2023.

GOBIERNO DE ARAGÓN. ARASAAC – Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Disponível em: <https://arasaac.org/>. Acesso em: 10 out. 2025.

GÓES, M. C. Educação inclusiva e processos comunicativos. São Paulo: Cortez, 2020.

GROSSI, Esther Pillar. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HAAS, C. BAPTISTA, C. R. **Democratização da escola e processos escolares inclusivos:** a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional nos cotidianos. *Revista Educação especial*, v. 32, n. 110, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x41104>. Acesso em: 09 out. 2024.

HONORA, M., FRIZANCO, M. L. E. **Ciranda da Inclusão: Deficiência Auditiva/Surdez**. 2ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMO, E. R.; CERQUEIRA, J. B. **O sistema Braille no Brasil**. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, n. 2, 1996. Disponível em: revista.ibc.gov.br.

MANTOAN, M. T. E. et al. Organizadora. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. 1ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2016.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Tradução Humberto Marioti e Lia Diskin. Ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañes. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELO, I. R. S. **Modelo de Referência para Análise da Efetividade das estratégias de Inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Cognições, Instituições e Tecnologias) – Universidade Federal do Semi-Árido. Mossoró, p.157. 2024.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios.** Organizadores ALMEIDA M. C.; CARVALHO E. A. Tradução Carvalho E. A. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEVES, L. S.; ANDRADE, J. M. **Ludicidade e inclusão na educação infantil: práticas e reflexões.** Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, F. M.; SANTOS, R. L. **Comunicação Aumentativa e Alternativa: acessibilidade na escola inclusiva.** Salvador: Edufba, 2021.

OLIVEIRA, M. C. **Música e desenvolvimento infantil: contribuições para a linguagem, memória e socialização.** São Paulo: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, R. S. L. F. **Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem.** Revista Psicopedagoga, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 91 – 98, 2023. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/img/pt/grp1c.gif>. Acesso em 12 de jul. 2025.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: Estudo dos processos de interação social e mediação.** Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELOSI, M. B. **Tecnologia Assistiva.** In: NUNES, L. R. d'O. P.; QUITERIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. (org.) **comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência.** Marília: ABPEE, 2011.

PINHEIRO, R. S; BRUTTI, T. A. **A Evolução histórica da Legislação para Pessoa com Deficiência-PCD.** JUSBRASIL, 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/aevolucao-historica-da-legislacao-para-a-pessoa-com-deficiencia-pcd/1563403427>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PINTO, R. C.; PELOSI, R. A. **Leitura e multiformato: uma abordagem inclusiva para todos.** Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 6, n. 1, p. 5–20, 2020.

PROJETO MULTI. Livros em Multiformato. 2025. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/multi/> Acesso em: 08 fev 2025.

SARTORETTO, M. L.; BERCH, R. **Assistiva tecnologia e educação: comunicação aumentativa e alternativa**. 2023. Disponível em <https://assistiva.com.br/ca.html>.

SILVA, A. K.; ALBRECHT, A. R. M. **A importância da ludicidade para a criança em processo de inclusão**. Curitiba: UNINTER, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/876>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, H. A. P. **A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e a mediação na sala de sala regular: a ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com Autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró, p.134. 2023.

SILVA, L. M. **Globalização, trabalho e lutas sociais: balanço e perspectivas**. Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 53–70, maio/ago. 2023.

SOARES, F. M. G. C. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo**. Orientadora: Leila Regina de Oliveira Paula Nunes. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores COLE Michael, et al. Tradução Neto J. C. et al. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, M. S., BRIDI, F. R. S., **Práticas pedagógicas inclusivas: aproximações entre a Educação Especial e Educação Matemática**. Santa Maria: Facos UFSM, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO NORTEADOR DOS ATELIÊS:

Ateliê 1 (01/04/2025) – Leitura e Teste de Lectoescrita

Recurso produzido: livro em multiformato – Animais Brasileiros Ameaçados de Extinção (Português em fonte ampliada, sensorial, imagens e Libras).

Atividades realizadas: A partir do livro em multiformato produzido pela pesquisadora, foi fizemos uma leitura interativa e a realização do teste de lectoescrita. Livro utilizado: Animais Brasileiros Ameaçados de Extinção. Além da leitura do livro em multiformato, as crianças tiveram acesso a uma caixa surpresa com gravuras de animais que foram utilizadas para realização do teste de lectoescrita.

Ateliê 2 (04/04/2025) – Alfamulti

Recurso produzido: cartões com alfabeto em multiformato (Português, Braille, Libras, imagens).

Atividades realizadas: Utilizamos os cartões com o alfabeto em diferentes formatos para a produção de um livro coletivo. As crianças usaram imagens disponibilizadas e escrever suas próprias histórias incorporando as letras e símbolos do alfabeto.

Ateliê 3 (07/04/2025) – Interações lúdicas com jogo de encaixe em multiformato

Recurso produzido: jogo silábico de encaixe em multiformato (Português, fonte ampliada, Braille, CAA).

Atividades realizadas: Foi utilizado o jogo das sílabas de encaixe em multiformato. Para a atividade as crianças formaram palavras, decifraram sílabas e construíram significados. A partir do jogo realizamos atividades de leitura e escrita, os estudantes utilizaram cartões flash cards para construção de sílabas e palavras.

Ateliê 4 (09/04/2025) – Produção coletiva de Jogos da Memória em Multiformato

Recurso produzido: jogos da memória temáticos em multiformato (Português, fonte ampliada, CAA, Braille).

Atividades realizadas: as crianças brincaram com os jogos da memória temáticos produzidos pela pesquisadora, combinando imagens e palavras. Primeiro, jogaram em trio, e depois tiveram

a oportunidade de criar coletivamente seus próprios jogos da memória com elementos visuais e textuais.

Ateliê 5 (11/04/2025) – Produções escritas com quebra-cabeças histórias sequenciadas

Recurso produzido: Quebra-cabeças em multiformato (Português, fonte ampliada, Libras)

Atividades realizadas: as crianças formaram duplas para montar quebra-cabeças em multiformato. Após a montagem, apresentaram a história formada e criaram um título para ela. Além disso escreveram e desenharam do seu jeito, sobre suas descobertas e interpretações.

Ateliê 6 (14/04/2025) – Criação de Livro em 3D - A menina bonita do laço de fita

Recurso produzido: Um livro em 3D em multiformato com a história “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (Português, Braille, imagens).

Atividade realizada: A partir do livro em multiformato produzido – Menina bonita do laço de fita, as crianças interagiram e discutiram sobre diversidade, depois criaram desenhos dos colegas, e destacaram algo de bonito em cada um. Criamos um mural com os desenhos. Este ateliê também envolveu uma sequência didática de leitura e escrita.

Ateliê 7 (16/04/2025) – Cores multi

Recurso produzido: Livro de história em multiformato “As borboletas”, texto de Vinícius de Moraes. (Português, fonte ampliada, Braille, texturas).

Atividades realizadas: As crianças interagiram com a narrativa do livro em multiformato “As borboletas” conversaram sobre as diferenças e, em seguida, tiveram a oportunidade de representar suas próprias experiências. Elas usaram diversos materiais para expressar sua criatividade e imaginação e transformaram suas ideias em formatos visuais.

Ateliê 8 (22/04/2025) – Aquarelando em Multiformato

Recurso produzido: Álbum interativo em multiformato, com a música “Aquarela” de Toquinho (Português, CAA).

Atividades realizadas: Com base na música “Aquarela” de Toquinho, as crianças assistiram a um vídeo e, em seguida, montaram um álbum interativo em multiformato. Elas acompanharam

a música, cantaram e expressaram seu entendimento por meio de pinturas para produção de um livro (ArtMulti).

Ateliê 9 (25/04/2025) - Piquenique das Histórias: Aventuras Literárias em Multiformato

Recurso produzido: Livros de histórias infantis em multiformato

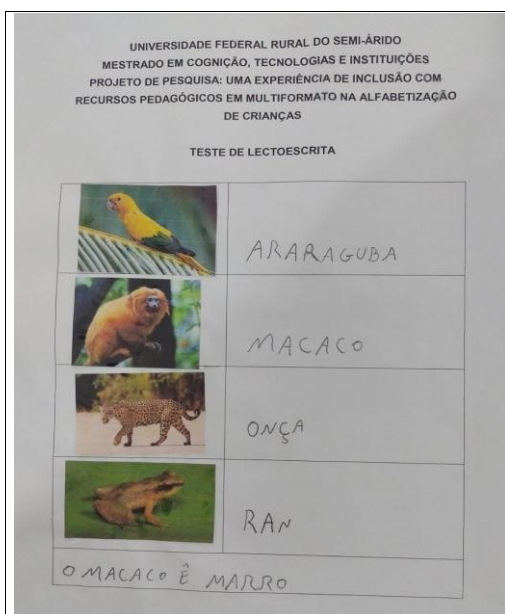
Atividades realizadas: A pesquisadora iniciou com a contação de uma história, e em seguida, as crianças, e a professora da turma, interagiram com os livros de histórias infantis em multiformato. Assim, puderam contar e vivenciar narrativas de forma lúdica.

Ateliê 10 (30/04/2025) - Bingo da Amizade: Palavras em multiformato

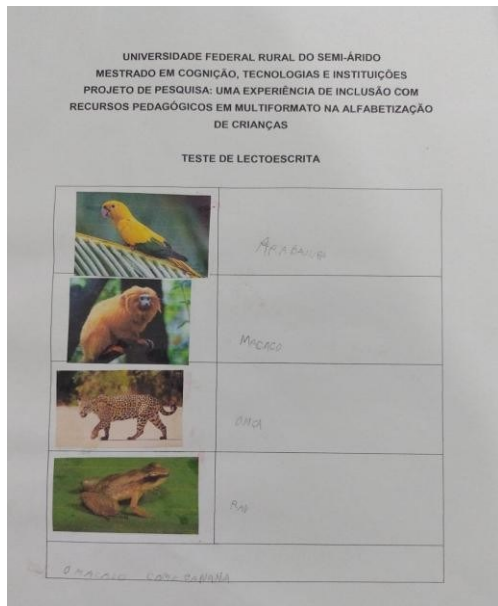
Recurso produzido: Bingo da amizade em multiformato (Português, fonte ampliada, Braille, Libras).

Atividades realizadas: Os estudantes participaram de um bingo em multiformato com o tema amizade. Como esse foi o último ateliê, as crianças realizaram o teste de lectoescrita, utilizando palavras relacionadas ao tema “Amizade”.

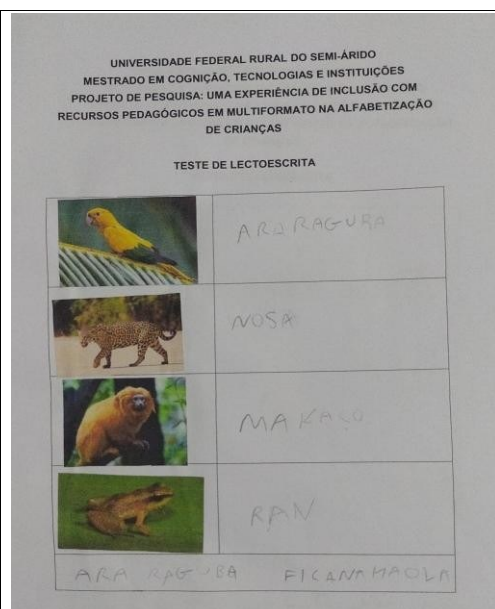
APÊNDICE B - REGISTRO E ANÁLISE DOS TESTES DE LECTOESCRITA (ATELIÊ 1)



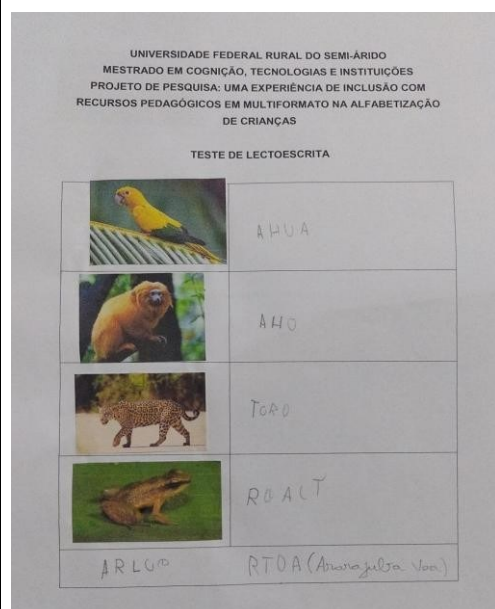
A aluna fez a correspondência entre fonemas e grafemas, representou quase todos os fonemas das palavras com letras e som convencional, com alguns erros ortográficos. Ela segmentou a escrita da frase e fez a leitura. A mesma se encontra no nível alfabético.



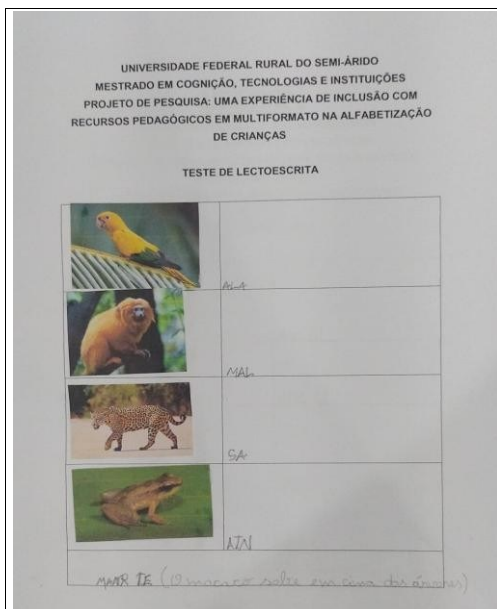
A aluna fez a correspondência entre fonemas e grafemas. Realizou a escrita das palavras com alguns erros ortográficos e poucas trocas de letras. Fez a segmentação de palavras em frases. Escreveu seu nome corretamente. Ela se encontra no nível alfabético.



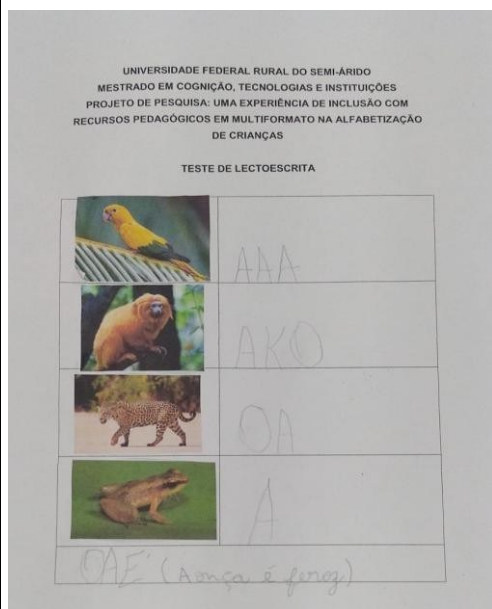
A aluna realizou a escrita das palavras, com trocas de letras. Não segmentou uma parte da escrita da frase, escreveu seu nome faltando letras, mas com segmentação de palavras. A aluna se encontra em um momento de transição do nível silábico-alfabético para o alfabético.



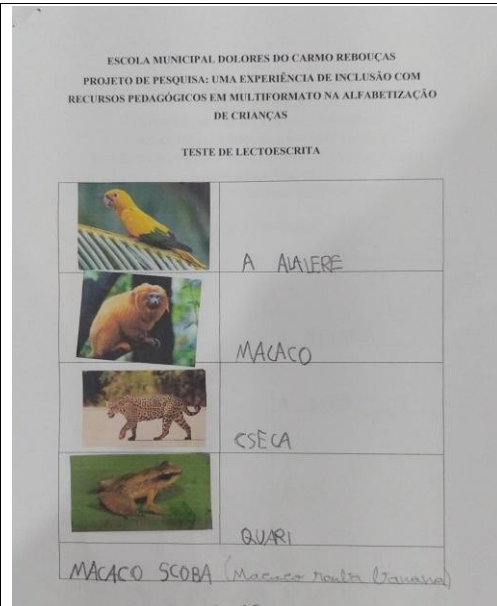
O aluno utilizou uma letra por sílaba, porém não fez relação com o som. Ele utilizou letras do seu nome para a escrita. Entrou em conflito ao ser solicitado que escrevesse uma palavra monossílaba. O aluno soube escrever somente seu primeiro nome. Ele está no nível silábico sem valor sonoro.



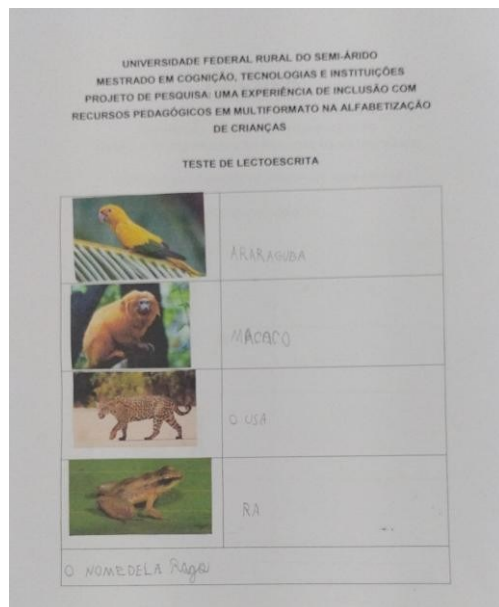
O aluno produziu escrita silábica sem valor sonoro convencional em algumas palavras, pois ainda não faz relação com o som e a grafia. O mesmo escreveu seus dois primeiros nomes corretos e o último com erros. A criança se encontra no nível silábico sem valor sonoro.



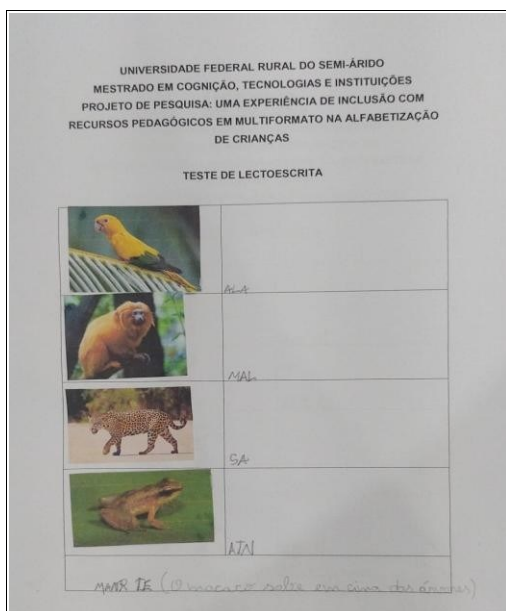
O aluno compreendeu que a escrita representa a fala e percebeu a relação do som com a grafia. Escreveu uma vogal para representar para cada sílaba. O mesmo está no nível de escrita silábica com valor sonoro.



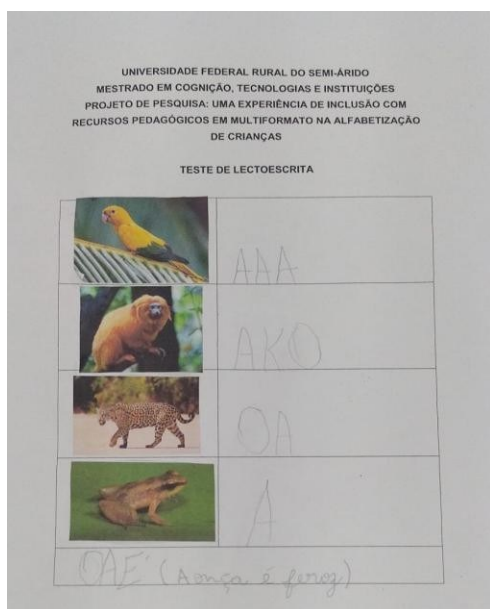
A escrita do aluno demonstrou que ele está entre os níveis pré-silábico e silábico. Ele demonstrou familiaridade com letras e sons, especialmente ao escrever macaco, mas ainda apresenta dificuldades significativas em outras palavras. Escreveu seu nome corretamente com segmentação de palavras.



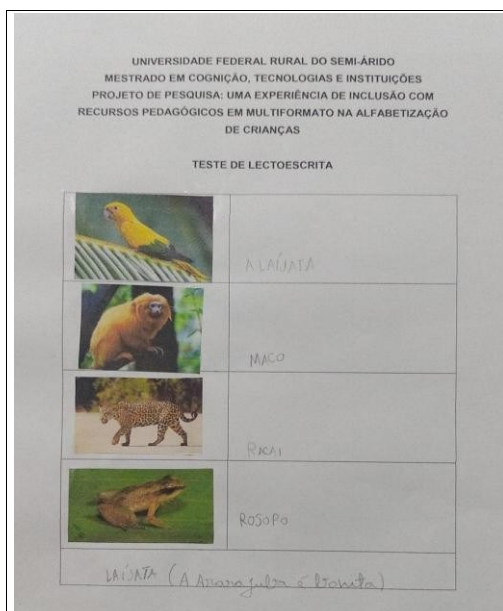
O aluno fez tentativas significativas para representar fonemas e grafemas, embora ainda apresente erros de ortografia, o que é normal para essa hipótese. Escreveu seu nome corretamente com segmentação de palavras. A escrita analisada demonstra que o aluno está em um nível intermediário entre o silábico-alfabético e o alfabético.



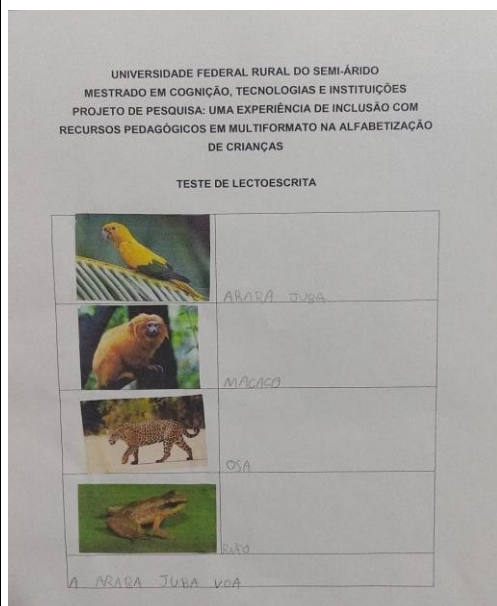
O aluno produziu escrita silábica sem valor sonoro convencional em algumas palavras, pois ainda não faz relação com o som e a grafia. O mesmo escreveu seus dois primeiros nomes corretos e o último com erros. A criança se encontra no nível silábico sem valor sonoro.



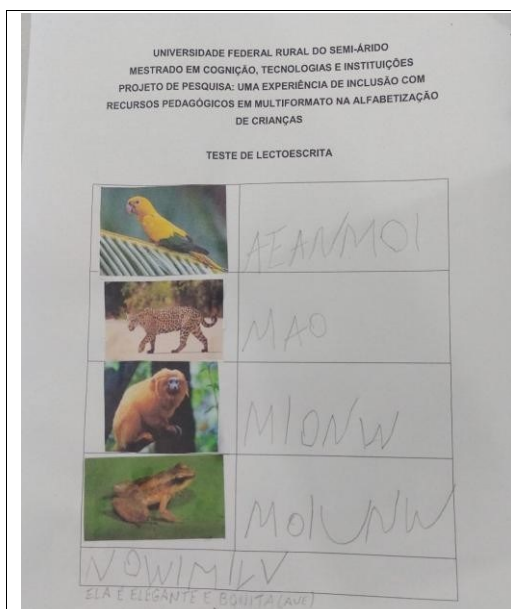
O aluno compreendeu que a escrita representa a fala e percebeu a relação do som com a grafia. Escreveu uma vogal para representar para cada sílaba. O mesmo está no nível de escrita silábica com valor sonoro.



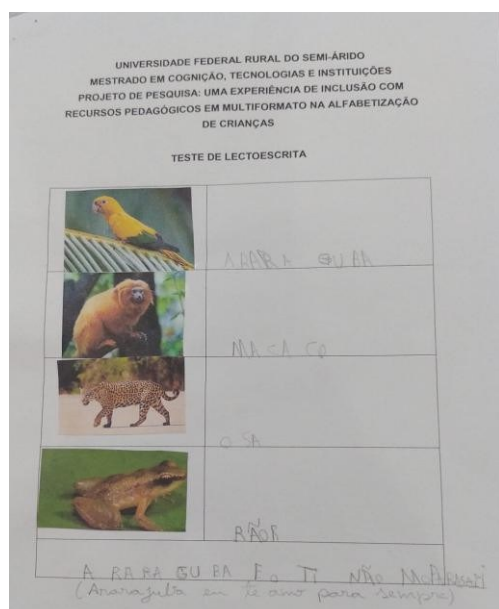
A aluna utiliza letras do próprio nome para a escrita, na maioria das palavras, ainda não faz relação entre a palavra falada e escrita, mas na palavra macaco, conseguiu fazer a relação. A criança se encontra na transição da escrita pré-silábica para a silábica.



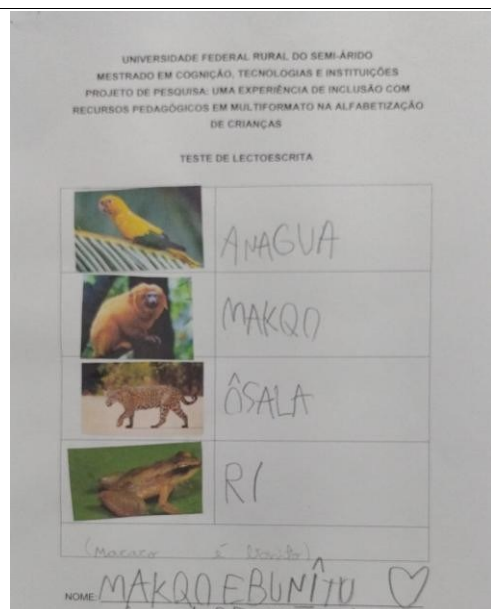
A aluna escreveu algumas palavras silabicamente e outras alfabeticamente, correspondendo os sons às formas silábicas e alfabéticas. Ela escreveu seu nome completo. A aluna está no momento de transição da escrita silábica-alfabética para a alfabética.



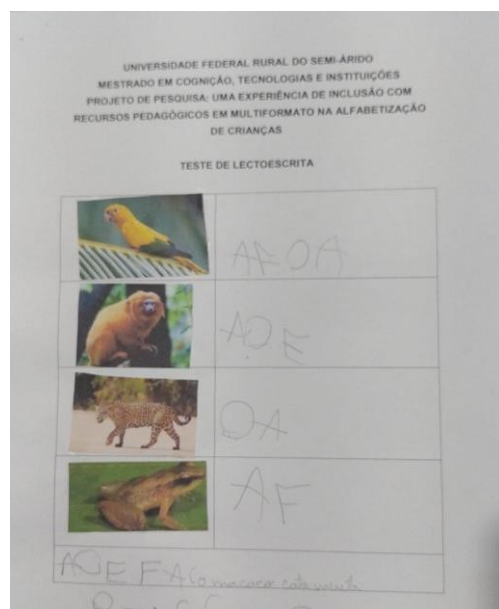
O aluno ainda não faz relação com o som e a grafia. Em duas palavras usou uma letra para representar cada sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro. Escreveu seus dois primeiros nomes sem segmentação de palavras. O aluno se encontra no nível silábico sem valor sonoro.



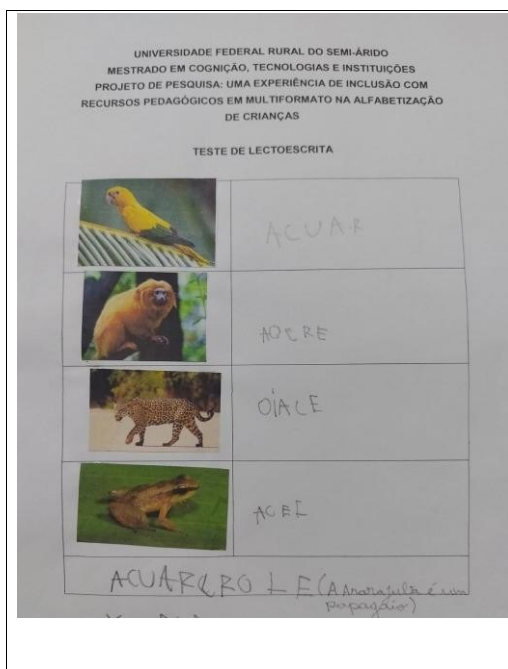
O aluno produziu escritas em que as sílabas são representadas por mais letras, já grafando partes menores dos fonemas. A escrita dele mostrou transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética, algumas sílabas foram representadas. Ele escreveu seus dois primeiros nomes sem segmentação de palavras, o aluno está no nível silábico alfabético da escrita.



O aluno fez a correspondência entre fonemas e grafemas, escreveu do jeito que fala, em algumas palavras e frase não fez a segmentação, assim como no seu primeiro nome. Realizou a escrita correta da palavra macaco e trocou letras de outras palavras. O aluno está no início do nível alfabético.

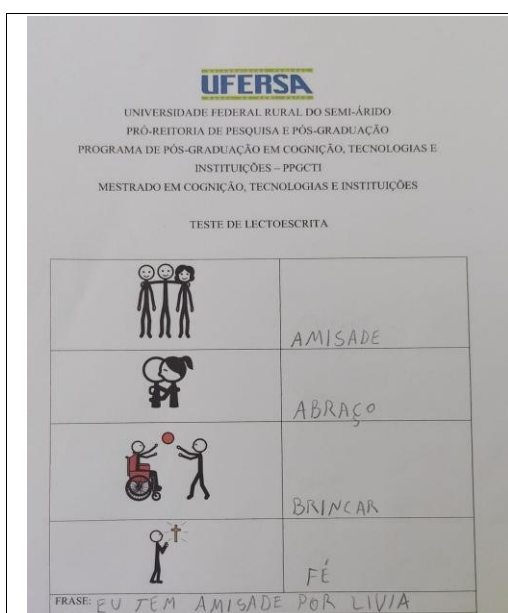


A criança compreendeu que a escrita é uma representação da fala e utilizou uma letra por sílaba, porém, não fez relação com o som. Ele ainda não consegue escrever seu nome, fez apenas a primeira letra. O aluno se encontra no nível silábico sem valor sonoro.



O aluno escreveu sequências de letras com variações dentre as palavras. Ainda não compreendeu a correspondência entre a escrita e os sons das palavras. Escreveu seu primeiro nome. O nível de escrita no qual o aluno está é pré-silábico.

REGISTRO E ANÁLISE DOS TESTES DE LECTOESCRITA (ATELIÊ 10):



A aluna fez a correspondência entre fonemas e grafemas, representou praticamente todos os fonemas das palavras com letras e som convencional, errando apenas a ortografia da palavra amizade na qual trocou o Z pelo S, o que é normal nessa fase. Ela segmentou a escrita da frase e fez a leitura. A mesma se encontra no nível alfabético. Podemos concluir que a aluna evoluiu ortograficamente em relação ao primeiro teste de lectoescrita.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AMIZADE
	ASSO
	BINCH
	FE

FRASE: AMIZADE E ASSOCIAÇÃO

A aluna compreendeu o princípio alfabético, percebendo unidades sonoras menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente, dominando suas correspondências com grafemas. Ela realizou a escrita das palavras, com poucos erros ortográficos, o que é normal nessa fase. Com sua evolução, conseguiu segmentar a escrita da frase e do seu nome, escrevendo-o completo e sem a falta de letras. A criança evoluiu do nível silábico- alfabético para o nível alfabético.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AMIZ (amizade)
	ASSO (associação)
	BINCH (binch)
	FE (fe)

FRASE: AMIZADE E ASSOCIAÇÃO

NOME: ASTURIANA

O aluno percebeu que a escrita representa a fala e identificou o som das sílabas. Utilizou uma letra para cada sílaba. Escreveu seu primeiro nome. A criança evoluiu do nível silábico sem valor sonoro, para o nível silábico com valor sonoro.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES - PPGCI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AIVD (amizade)
	LAVE (alívio)
	AVRAU (amizade)
	AVIR (vira)

FRASE: AVRE (Amizade e legal)

O aluno escreveu diferenciando letras de outras formas gráficas. Escreveu sequência de letras com variações dentre as palavras, usando menos letras do que no primeiro teste. Utilizou letras do seu nome e outras que conhece. Sua escrita só fez relação com os sons da palavra amizade. Conseguiu escrever seu primeiro nome. O estudante está na transição do nível pré-silábico II para o nível silábico.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES - PPGCI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

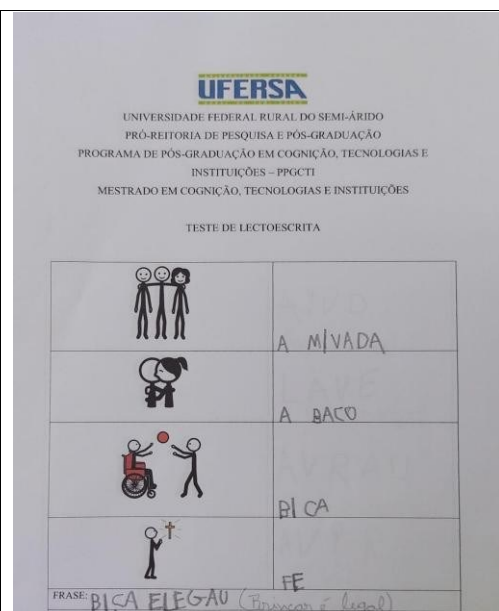
TESTE DE LECTOESCRITA

	ABRO (amizade)
	ABRO (alívio)
	BICA (brincadeira)
	FE (vira)

FRASE: ABRO ABRO B LAVE (Amizade e legal)

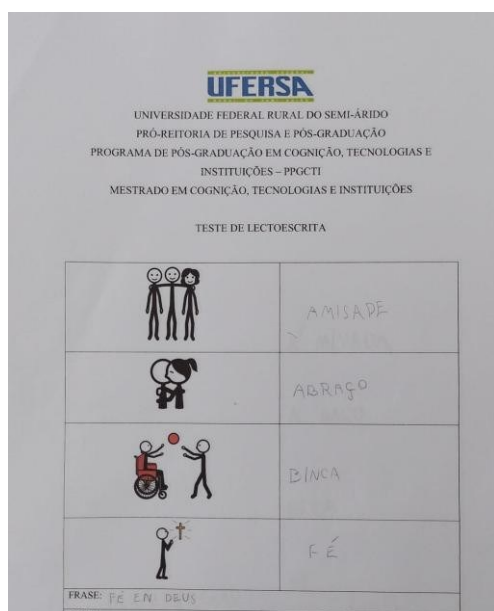
NOME: [illegible]

A aluna descobriu que a escrita está relacionada com as partes orais que pronuncia ao falar as palavras, supõe que apenas uma letra pode representar as sílabas graficamente. Assim, colocou letras tentando grafar cada sílaba pronunciada, ainda que tenha usado letras nas duas primeiras palavras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita. Já nas duas últimas palavras colocou letras correspondentes a sons contidos nas sílabas. Na frase fez a segmentação de palavras e escreveu seu nome completo sem erros. Sua evolução corresponde ao nível silábico.



O aluno está em um momento de transição, ainda não domina o sistema alfabético. Na tentativa de acrescentar letras, acaba repetindo na mesma palavra. Mas conseguiu representar as palavras (brincar - “bica”) e

(fé - “fe”) Conseguiu escrever a frase com erros ortográficos, sem segmentação na segunda palavra e escreveu seu nome completo. O estudante evolui para a transição do nível silábico-alfabético para o alfabético.



O estudante já começou a compreender o princípio alfabético, dominou a escrita mesmo com erros ortográficos, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. Fez a leitura das palavras e da frase, escreveu seu nome completo com segmentação de palavras e sem erros. O aluno avançou do nível silábico-alfabético para o nível alfabético.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES - PPQCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AMISADE
	ABRASSO
	BRICA
	FÉ

FRASE: EU TENHO FÉ

A aluna começou a compreender o princípio alfabético, percebendo unidades sonoras menores do que as sílabas, escreveu as palavras com valor sonoro convencional, mesmo com alguns erros de ortografia e já distingue o que é letra, o que é sílaba, o que é palavra e o que é frase. Escreveu a frase e seu nome corretamente, com segmentação de palavras. A estudante avançou do nível silábico-alfabético, para o nível alfabético.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES - PPQCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

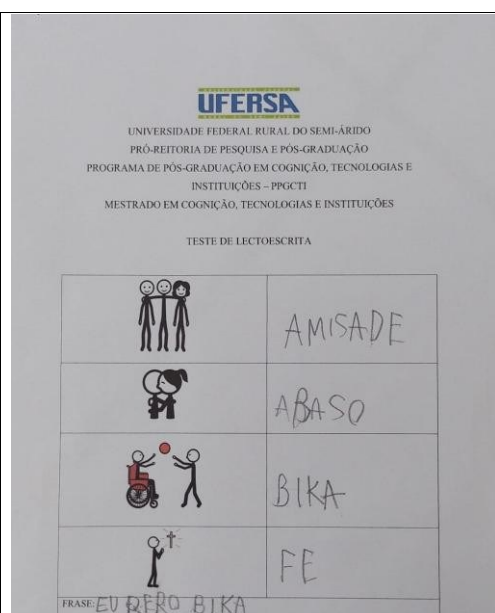
TESTE DE LECTOESCRITA

	(Amizade) AMCDA
	(Abraço) ABACO
	(Brincar) BICA
	(Fé) FÊTE

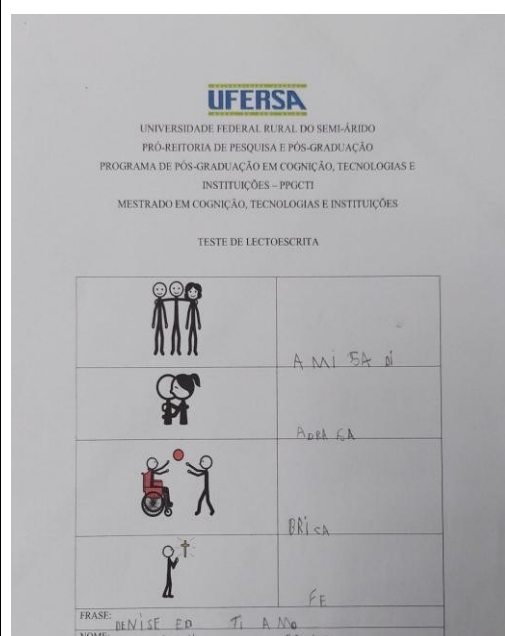
FRASE: AMCDA DE COM (Amizade de com)

NOME:

A estudante aprimorou seu entendimento sobre a correspondência entre os sons e a escrita das palavras. Ela começou a ter noção da formação das sílabas. É um momento de transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética. A aluna avançou para o nível silábico-alfabético.



O aluno começou a compreender o princípio alfabético, percebendo unidades sonoras menores do que as sílabas, escreveu as palavras com valor sonoro convencional, mesmo com troca de letras e erros de ortografia. Já distingue o que é letra, sílaba, palavra e frase. Escreveu a frase e seu nome com segmentação de palavras. O estudante avançou do nível silábico-alfabético, para o nível alfabético.



O discente fez a correspondência entre fonemas e grafemas e escreveu do jeito que falou. Em relação à frase, disse que queria escrever uma frase para mim, e escreveu a frase com segmentação de palavras. O aluno se encontra no nível alfabético de escrita.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	(Amigada) A O E L
	(Aluno(a)) A B A
	(Aluno(a)) G A O
	F (f)

FRASE: A O E L
NOME: REUJAL

O aluno se preocupou em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que escreveu, mas também letras que correspondiam a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra, sendo utilizado mais vogais do que consoantes. O discente evoluiu do nível silábico sem valor sonoro, para o nível silábico com valor sonoro.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	A I S D (Amigada)
	A D G (Aluno(a))
	B C I (Aluno(a))
	F (f)

FRASE: D G D X A E
NOME: X X X X

O discente já percebeu que a escrita representa a fala, compreende a relação de som com a grafia. Ele se preocupou em colocar algumas letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais das palavras. Escreveu seu primeiro nome. O aluno evoluiu do nível silábico sem valor sonoro, para o nível silábico com valor sonoro.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AM DI (amizade)
	ADA CA (abraço)
	CA DI R (brincar)
	DE FE (fé)

FRASE: ETANO (Eu não de transeu)

NOME: [illegible]

O discente já percebeu que a escrita representa a fala, compreende a relação de som com a grafia. Ele se preocupou em colocar algumas letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais das palavras.

Escreveu seu nome completo com segmentação das palavras. O aluno evoluiu do nível silábico sem valor sonoro, para o nível silábico com valor sonoro.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AMISATE (AMIZADE)
	ARASO (ABRAÇO)
	RICA (BRINCAR)
	FE (FÉ)

FRASE: UETEVOFE (Eu não de transeu)

NOME: [illegible]

O aluno se encontra em um momento de transição, ele busca corresponder os sons às formas silábicas e alfabéticas. Ele começa a ter noção da formação das sílabas. Conseguiu escrever seus dois primeiros nomes. O estudante progrediu do nível silábico para o nível silábico-alfabético.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	AMISADE
	ABRASO
	BRICÁ
	FE

FRASE: TENDO FE (Tendo fé)

NOME: _____

A discente fez a correspondência entre fonemas e grafemas, escreveu como falou. Realizou a escrita correta das palavras, mesmo com trocas de letras e alguns erros ortográficos. A aluna progrediu do nível silábico-alfabético, para o nível alfabético.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES – PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	A MISADE
	ABRACO
	BRICA
	FE

FRASE: AMISADE E BRICA

NOME: _____

A criança começou a compreender o princípio alfabético, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. Escreveu as palavras, mesmo com trocas de letras e erros ortográficos, o que é normal nessa fase. Segmentou a escrita da frase e do seu nome. A aluna avançou do nível silábico-alfabético para o nível alfabético.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES - PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	(Amizade) AMSD
	(Abraço) ADLO
	(Brincar) BIAN
	(A) IVLO

FRASE: EU TENHO AMIGOS E ALGUNS AMIGOS
NOME: JOÃO

O aluno escreveu diferenciando letras de outras formas gráficas. Escreveu sequência de letras com variações dentre as palavras, usando menos letras do que no primeiro teste. Utilizou letras do seu nome e outras que conhece. Evoluiu na escrita do seu nome, conseguindo escrever os dois primeiros nomes. No teste anterior só escreveu as três primeiras letras no seu nome. O estudante evoluiu na escrita, mas permanece no nível pré-silábico.

UFERSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES - PPGCTI
MESTRADO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES

TESTE DE LECTOESCRITA

	(Amizade) AIAD
	(Abraço) ARO
	(Brincar) HH
	(A) EMO

FRASE: JOÃO (Eu abraço amigo)
NOME: JOÃO

O estudante se preocupou em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que escreveu, mas também letras que corresponderam a sons contidos nas sílabas orais das palavras, utilizando vogais. Ele evoluiu do nível silábico sem valor sonoro, para o nível silábico com valor sonoro.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PAIS

Página 01 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES MESTRADO ACADÊMICO

Esclarecimentos

Este é um convite para seu filho (a) sob sua autorização participar da pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS” coordenada pelo (a) Prof. Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas, Dr. João Mário Pessoa Júnior e realizada pela pesquisadora Maria Aldenise da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semiárido, campus Mossoró/RN, que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação do seu filho (a) é voluntária, o que significa que ele (ela) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, o seu filho (a) será submetido (a) ao seguinte procedimento: participação nos ateliês de leitura e escrita, rodas de conversa, fotos sem identificação, filmagens e gravações para fins de estudo, cuja responsabilidade de direcionamento é de Maria Aldenise da Silva.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar a implementação de recursos pedagógicos em multiformato nas turmas de alfabetização, visando compreender como esses recursos podem promover uma experiência inclusiva e facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para crianças. E como objetivos específicos: vivenciar e acompanhar os processos de criação e/ou utilização de recursos em multiformato no engajamento e motivação das crianças; identificar as potencialidades e limitações dos recursos em multiformato no contexto da alfabetização; avaliar os recursos em multiformato, como acessibilidade para a inclusão das crianças no processo de alfabetização.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de promover uma educação inclusiva e estimular a cognição inventiva, através do uso de recursos pedagógicos em multiformato, é possível proporcionar uma aprendizagem humana e mais significativa, que prepara os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e contribui para o desenvolvimento pessoal e social. Além de colaborar na prática educativa dos docentes, visando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando a natureza vulnerável da população envolvida, uma análise dos riscos foi feita e apresentada de maneira mais específica. Os principais riscos identificados incluem o desconforto emocional e a sobrecarga sensorial durante as atividades, cansaço, constrangimento ou desconforto ao expor suas opiniões acerca do processo de trabalho vivenciado. Para minimizar esses riscos, as intervenções serão planejadas de forma a respeitar os limites individuais, e o apoio psicológico estará disponível, visto que a auxiliar dos alunos com deficiência é formada em psicologia, a pesquisadora tem formação em psicopedagogia e é professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, tendo uma vivência com os alunos com deficiência dessa instituição. Além disso, terão a garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o pesquisador fará os questionamentos na roda de conversa, deixando as crianças a vontade para responderem ou não e somente a discente Maria Aldenise da Silva e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os materiais utilizados e diário de bordo, no qual estarão registrados as narrativas; haverá sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique os participantes; e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em HD externo e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) da pesquisa Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas em armário fechado na sala 17 do PROPPG da Universidade Federal Rural do Semiárido, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Maria Aldenise da Silva, da Universidade Federal Rural do Semiárido, Campus Mossoró, na rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900- Mossoró/RN, Tel.: (84) 33178313. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEPUERN) – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto Home Page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró –RN Tel.: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Aldenise da Silva. Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

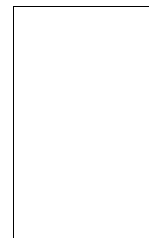
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura dos pais ou responsável pelo aluno (a)



Maria Aldenise da Silva (Aluno-pesquisador) – Aluna do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semiárido, campus Mossoró/RN, Rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900- Mossoró/RN, Tel.: (84) 3317-8313. E-mail: maria.silva91258@alunos.ufersa.edu.br

Prof. Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas, Dr. João Mário Pessoa Júnior (Orientadora e coorientador da Pesquisa – (Pesquisadores Responsáveis) – Docentes do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semiárido, campus Mossoró/RN, Rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900 Mossoró/RN Tel.: (84)3317-8313 E-mail: fatima.lima@ufersa.edu.br, joao.pessoa@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP_UERN) – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto Home Page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró – RN Tel.: (84) 3315-2094.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSORES

Página 01 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFRSA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES MESTRADO ACADÊMICO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS”** coordenada pelo (a) Prof. **Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas, Dr. João Mário Pessoa Júnior** e realizada pela pesquisadora **Maria Aldenise da Silva**, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semiárido, campus Mossoró/RN, que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido ao seguinte procedimento: participação nos ateliês de leitura e escrita, rodas de conversa, fotos sem identificação, filmagens e gravações para fins de estudo, cuja responsabilidade de direcionamento é de Maria Aldenise da Silva.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar a implementação de recursos pedagógicos em multiformato nas turmas de alfabetização, visando compreender como esses recursos podem promover uma experiência inclusiva e facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para crianças. E como objetivos específicos: vivenciar e acompanhar os processos de criação e/ou utilização de recursos em multiformato no engajamento e motivação das crianças; identificar as potencialidades e limitações dos recursos em multiformato no contexto da alfabetização; avaliar os recursos em multiformato, como acessibilidade para a inclusão das crianças no processo de alfabetização.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de promover uma educação inclusiva e estimular a cognição inventiva, através do uso de recursos pedagógicos em multiformato, é possível proporcionar uma aprendizagem humana e mais significativa, que prepara os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e contribui para o desenvolvimento pessoal e social. Além de colaborar na prática educativa dos docentes, visando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando a natureza vulnerável da população envolvida, uma análise dos riscos foi feita e apresentada de maneira mais específica. Os principais riscos identificados incluem o desconforto emocional e a sobrecarga sensorial durante as atividades, cansaço, constrangimento ou desconforto ao expor suas opiniões acerca do processo de trabalho vivenciado. Para minimizar esses riscos, as intervenções serão planejadas de forma a respeitar os limites individuais, e o apoio psicológico estará disponível, visto que a auxiliar dos alunos com deficiência é formada em psicologia, a pesquisadora tem formação em psicopedagogia e é professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, tendo uma vivência com os alunos com deficiência dessa instituição. Além disso, terão a garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o pesquisador fará os questionamentos na roda de conversa, deixando as crianças a vontade para responderem ou não e somente a discente Maria Aldenise da Silva e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os materiais utilizados e diário de bordo, no qual estarão registrados as narrativas; haverá sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique os participantes; e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em HD externo e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) da pesquisa **Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas** em armário fechado na sala 17 do PROPPG da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Maria Aldenise da Silva, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Mossoró, na rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900- Mossoró/RN, Tel.: (84) 33178313. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto Home Page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró –RN Tel.: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Aldenise da Silva. Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do professor

Maria Aldenise da Silva (Aluno-pesquisador) – Aluna do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semárido, campus Mossoró/RN, Rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900-Mossoró/RN, Tel: (84) 3317-8313. E-mail: maria.silva91258@alunos.ufersa.edu.br

Prof. Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas, Dr. João Mário Pessoa Júnior (Orientadora e coorientador da Pesquisa – (Pesquisadores Responsáveis) – Docentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semárido, campus Mossoró/RN, Rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900 Mossoró/RN Tel.: (84)3317-8313 E-mail: fatima.lima@ufersa.edu.br, joao.pessoa@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP_UERN) – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto Home Page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró – RN Tel.: (84) 3315-2094.

APÊNDICE E – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Página 01 de 02

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFRSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO,
TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES
MESTRADO ACADÊMICO**

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Eu aceito participar do estudo “UMA EXPERIÊNCIA COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO”, na minha escola (E. M. Dolores do Carmo Rebouças). Nesse estudo serão feitas filmagens e gravações de áudio em sala de aula que serão estudadas pelas professoras: Maria Aldenise da Silva e a professora Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas e pelo prof.: Dr. João Mário Pessoa Junior. Eu sei que esse estudo quer ver como diferentes tipos de materiais podem ajudar todas as crianças a aprender a ler e a escrever melhor. Vamos usar livros, jogos e outras atividades divertidas para aprender. Teremos 10 encontros de leitura e escrita que a professora chama de ateliê. No primeiro e último encontro, vamos fazer atividade para ver como está a nossa escrita. Depois de cada encontro, vamos conversar sobre o que fizemos e como nos sentimos. Tudo o que eu falar vai ser guardado em segredo. Ninguém vai saber que fui eu quem disse. As minhas fotos não serão expostas em nenhum lugar. As pessoas que vão ver o estudo não saberão que sou eu, pois meu nome não irá aparecer. Eu também sei que às vezes, posso sentir vergonha, ou não querer mais participar, mas se isso acontecer, posso parar quando eu quiser. Tudo será feito para que eu me sinta bem e confortável. Eu concordo em participar do estudo e deixar que usem as informações para ajudar outras crianças a aprender.

Assinatura do aluno (a)

Mossoró, RN, ____/____/____

Maria Aldenise da Silva (Aluno-pesquisador) – Aluna do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do

Semi-árido, campus Mossoró/RN, Rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900-Mossoró/RN, Tel.: (84) 3317-8313. E-mail: maria.silva91258@alunos.ufersa.edu.br

Prof. Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas, Dr. João Mário Pessoa Júnior
(Orientadora e coorientador da Pesquisa – (Pesquisadores Responsáveis) – Docentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – PPGCTI da Universidade Federal Rural do Semiárido, campus Mossoró/RN, Rua Francisco Mota, n. 572 Costa e Silva, CEP 59.625-900 Mossoró/RN Tel.: [\(84\)3317-8313](tel:(84)3317-8313) E-mail: fatima.lima@ufersa.edu.br, joao.pessoa@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP_UERN) – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto Home Page: <http://www.uern.br> – e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró – RN Tel.: (84) 3315-2094.

APÊNDICE F – TERMO DE IMAGEM

Página 01 de 01

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO,
TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES
MESTRADO ACADÊMICO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Maria Aldenise da Silva, Dra. Maria de Fátima Lima das chagas e Dr. João Mário Pessoa Júnior do projeto de pesquisa intitulado “UMA EXPERIÊNCIA COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO” a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró, RN, ____/____/____

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE G – TERMO DE ÁUDIO

Página 01 de 01

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI ÁRIDO – UFERSA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES MESTRADO ACADÊMICO*****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de consentimento Livre Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Maria Aldenise da Silva, Dra. Maria de Fátima Lima das Chagas, Dr. João Mário Pessoa Júnior do projeto intitulado “UMA EXPERIÊNCIA COM RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MULTIFORMATO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO”, a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei Nº 8.069/1990), dos idosos (Lei Nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

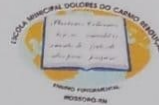
Mossoró – RN, ____ de ____ de ____

Assinatura do responsável pela criança_____
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DOLORES DO CARMO REBOUÇAS
Rua Cândido Clementino Barros S/N Aeroporto II
Fone: (84) 3315-5100



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Amaya Costa e Silva, CPF: 031.930.184-22, representante legal da Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças, localizada no endereço: Rua Clementino Cândido Barros S/N. Bairro Aeroporto II venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: "Uma Experiência com Recursos Pedagógicos em Multiformato: Inclusão e Aprendizagem de Crianças na Alfabetização", tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima de Lima das Chagas e do coorientador professor Dr. João Mário Pessoa Júnior e a pesquisadora Maria Aldenise da Silva, vinculado a Universidade Federal do Semiárido (UFERSA) a ser realizada na Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mossoró, RN 20/01/2025


Amaya Costa e Silva
DIRETORA

Matrícula 545333

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Uma Experiência de Inclusão com Recursos Pedagógicos em Multiformato na Alfabetização de Crianças.

Pesquisador: MARIA ALDENISE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86180425.8.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.464.200

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa propõe analisar a implementação de recursos pedagógicos em multiformato nas turmas de alfabetização, visando compreender como esses recursos podem promover uma experiência inclusiva e facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita para crianças. Para isso, formulamos nossa questão de pesquisa: Como a implementação de recursos pedagógicos em multiformato para crianças em turma de alfabetização pode contribuir para uma experiência inclusiva e para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para essa investigação, autores como Cláudia Freitas (2023); Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999); contribuirão com as discussões teóricas e metodológicas da investigação. No texto abordamos sobre a Lei Brasileira de Inclusão. O diálogo sobre a leitura e a escrita como tecnologia de aprendizagem e interação, e a psicogênese da língua escrita que discorre sobre os níveis conceituais de escrita e suas hipóteses é indispensável neste percurso investigativo. A metodologia, na perspectiva da pesquisa qualitativa, irá utilizar a cartografia, como método investigativo, da pesquisa intervenção, como nos aponta Kastrup; Passos; Escóssia (2009). Os sujeitos da pesquisa serão crianças de uma turma de alfabetização da Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças (Mossoró/RN). Utilizaremos como instrumentos de pesquisa: autonarrativas; rodas de conversa; livros e outros materiais em multiformato; criação de ateliês de leitura e escrita e diário de campo. Tendo em vista que socialmente a inclusão escolar e a aprendizagem da leitura e da

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.464.200

escrita ainda se apresentam como uma lacuna do conhecimento, essa pesquisa pode contribuir com ações pedagógicas, informações e produção de material para que os estudantes possam estar incluídos e aprendendo verdadeiramente no contexto escolar. Como resultados esperamos abrir espaço para reflexão sobre a aprendizagem da leitura e escrita, além de propor a produção de materiais para contribuir com a inclusão e alfabetização de crianças. A presente pesquisa é desenvolvida dentro do programa de mestrado em Cognição, Tecnologia e Instituições da UFRSA. O delineamento adotado é uma abordagem descritiva, interventiva e qualitativa. Utilizaremos a cartografia como metodologia a ser utilizada na prática investigativa, alinhada à complexidade dos aspectos sociais e contemporâneos, que valoriza a diversidade e a singularidade dos processos em estudo. O local de realização da coleta de dados será a Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças no município de Mossoró/RN. Os sujeitos abordados serão crianças de uma turma de alfabetização. Utilizaremos como instrumentos de pesquisa: auto narrativas; rodas de conversa; livros e outros materiais em multimídia; criação de ateliês de leitura e escrita e diário de campo. A análise dos dados será conduzida a partir das pistas do método da cartografia que acompanharão os processos durante a pesquisa, seguindo os critérios estabelecidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a implementação de recursos pedagógicos em multimídia nas turmas de alfabetização, visando compreender como esses recursos podem promover uma experiência inclusiva e facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para crianças.

Objetivo Secundário: Vivenciar e acompanhar os processos de criação e/ou utilização de recursos em multimídia no engajamento e motivação das crianças.

Identificar as potencialidades e limitações dos recursos em multimídia no contexto da alfabetização.

Avaliar os recursos em multimídia, como acessibilidade para a inclusão das crianças no processo de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este projeto será submetido à avaliação do CEP - UERN, sendo as atividades de coleta de dados, iniciadas apenas após a divulgação do parecer favorável deste Comitê. A pesquisadora entrará em contato com os profissionais e responsáveis pelas crianças na instituição educacional, portando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.464.200

Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e o Termo de Imagem e áudio impressos, os quais serão entregues aos candidatos a participar da pesquisa. A utilização de imagens na pesquisa visa documentar o processo de inclusão e o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Contudo, nenhuma imagem será publicizada, garantindo o anonimato das crianças, resguardando assim suas identidades conforme Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). As imagens servirão como dados de pesquisa para análise dos resultados. Informo ainda que um termo para uso de som e imagem foi elaborado, garantindo o consentimento dos responsáveis e a proteção dos direitos das crianças participantes. De acordo com a Resolução 466/2012 e 510/16 do TCLE e o TALE são documentos no quais são explicitados o consentimento livre e esclarecido e o consentimento de assentimento livre esclarecido do participante de uma pesquisa. Nesses termos estarão contidas informações necessárias e pertinentes sobre o estudo, em linguagem clara e objetiva. Os participantes serão informados sobre sua autonomia para desistir de participar da pesquisa, sem prejuízos e em qualquer momento, conforme informa a Resolução nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas com seres humanos. Considerando a natureza vulnerável da população envolvida, uma análise dos riscos foi feita e apresentada de maneira mais específica. Os principais riscos identificados incluem o desconforto emocional e a sobrecarga sensorial durante as atividades, constrangimento ou desconforto ao expor suas opiniões acerca do processo de trabalho vivenciado. Para minimizar esses riscos, as intervenções serão planejadas de forma a respeitar os limites individuais, e o apoio psicológico estará disponível, visto que a auxiliar dos alunos com deficiência é formada em psicologia, a pesquisadora tem formação em psicopedagogia e é professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, tendo uma vivência com os alunos com deficiência dessa instituição. Além disso, terão a garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o pesquisador fará os questionamentos na roda de conversa, deixando as crianças a vontade para responderem ou não e somente a discente Maria Aldenise da Silva e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os materiais utilizados e diário de bordo, no qual estarão registrados as narrativas. Os dados e materiais produzidos durante os ateliês serão mantidos em sigilo e armazenados por cinco anos, em armário com chave na sala 17 do PROPPG na UFRSA. Haverá sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique os participantes; e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.464.200

Benefícios: Entre os benefícios, tem-se o de promover uma educação inclusiva e estimular a cognição inventiva, através do uso de recursos pedagógicos em multiformato, é possível proporcionar uma aprendizagem humana e mais significativa, que prepara os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e contribui para o desenvolvimento pessoal e social. Além de colaborar na prática educativa dos docentes, visando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado é coerente no que se refere ao delineamento metodológico, em cumprimento aos objetivos propostos. Tem uma proposta atual e foi construído sob a égide da Resolução 466/12, aonde estão assegurados os elementos fundamentais que resguardam os direitos humanos e o respeito à Ética da pesquisa. Embasamento teórico construído em sintonia com o desenho da pesquisa norteando-se pelo princípios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram apresentados conforme solicitado na inserção na plataforma de pesquisa bem como, as solicitações feitas pelas normativas do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem óbices éticos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2488198.pdf	18/03/2025 15:50:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	18/03/2025 15:44:03	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7446241.pdf	18/03/2025 15:41:57	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	carta_pendencia.pdf	18/03/2025 15:36:49	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.pdf	18/03/2025 15:31:10	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7404065.pdf	25/02/2025 17:42:44	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.464.200

Outros	Carta_pendencias.pdf	25/02/2025 17:40:44	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	25/02/2025 17:37:09	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_atualizado.pdf	25/02/2025 17:33:43	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	31/01/2025 20:44:00	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CEP_7296322_2.pdf	31/01/2025 15:03:39	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	PARECER_CEP_7179100__1.pdf	31/01/2025 15:02:31	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Carta.pdf	31/01/2025 14:52:23	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	TERMOIMAGEM.pdf	31/01/2025 14:51:23	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	TERMOAUDIO.pdf	31/01/2025 14:50:16	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Outros	TALE.pdf	31/01/2025 14:48:04	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	31/01/2025 14:45:17	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	31/01/2025 14:44:12	MARIA ALDENISE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

MOSSORO, 28 de Março de 2025

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br