

Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Inclusivo na Educação Infantil

Claudia Daiane Batista Bettio
Ana Carolina Arruda Miranda
Andréia Schmidt





Desenho Universal para a **Aprendizagem** e **Ensino Inclusivo** na **Educação Infantil**

doi 10.11606/9786588082034

Claudia Daiane Batista Bettio
Ana Carolina Arruda Miranda
Andréia Schmidt

FFCLRP-USP

Ribeirão Preto
2021



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a [Licença Creative Commons](#) indicada

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Vahan Agopyan | REITOR

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes | VICE-REITOR

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

DE RIBEIRÃO PRETO

Prof. Dr. Marcelo Mulato | DIRETOR

Prof. Dr. John Campbell McNamara | VICE-DIRETOR

FINANCIAMENTO

Processo nº 2019/13179-5, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

APOIO

Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE)

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO DE TEXTO

[Diagrama Editorial](#)

ILUSTRAÇÕES

Nathália Arruda Figueiredo

Ficha Catalográfica elaborada pela Seção de Processos Técnicos da Biblioteca Central do Campus USP de Ribeirão Preto

Bettio, Claudia Daiane Batista

Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil / Claudia Daiane Batista Bettio, Ana Carolina Arruda Miranda, Andréia Schmidt. – 1. ed. – Ribeirão Preto : FFCLRP-USP, 2021.

PDF (109 p.) : il. color.

ISBN: 978-65-88082-03-4

doi: 10.11606/9786588082034

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Infantil.

I. Miranda, Ana Carolina Arruda. II. Schmidt, Andréia. III. Título.

CDU 376

Sumário

Apresentação	5
Entendendo este <i>e-book</i>	7
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	9
CAPÍTULO 2	
O QUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	19
CAPÍTULO 3	
CONHECENDO O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	32
CAPÍTULO 4	
ENGAJAMENTO	45
CAPÍTULO 5	
REPRESENTAÇÃO	59
CAPÍTULO 6	
AÇÃO E EXPRESSÃO	81
Sobre as autoras	107

Apresentação

A educação é um direito social garantido a todos os brasileiros e brasileiras pela Constituição de 1988, e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Cabe à escola, portanto, oferecer condições para que todas as crianças e todos os jovens possam atingir o seu potencial, respeitadas as suas características e necessidades individuais. Essa tarefa, porém, tem sido um desafio, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

A diversidade tem sido a principal característica das classes escolares, tanto em escolas públicas quanto em instituições privadas. Para além de diferenças culturais, socioeconômicas ou de repertórios, é preciso reconhecer que uma ampla variedade de diferenças sutis faz de cada aluno uma pessoa única. Esse reconhecimento de que as diferenças são a regra, e não a exceção, exige uma escola flexível, que reconheça que currículos e práticas de ensino engessados são uma barreira à aprendizagem de todos os alunos, da mesma forma que escadas são barreiras às pessoas com qualquer tipo de limitação física, temporária ou permanente.

Concebido no âmbito da Educação Inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) parte do princípio de que currículos que são flexíveis na sua origem beneficiam todos os estudantes, e não apenas aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou altas habilidades. Além disso, currículos flexíveis não demandam “adaptações específicas” para alguns estudantes, uma vez que são estruturados para atender a necessidades diversas. Tal flexibilidade deve estar presente em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

De acordo com o DUA, a flexibilidade deve estar presente no estabelecimento de objetivos de ensino, nos materiais a serem utilizados, nos métodos adotados e nas formas de acompanhar ou avaliar o progresso do aluno (Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002). Planejado dessa forma, o currículo permitirá ao professor oferecer uma ampla gama de alternativas de acesso para que os alunos se engajem na aprendizagem.

O DUA tem sido amplamente estudado e aplicado em diversos contextos educacionais de diferentes países, mas seu uso na Educação Infantil ainda tem sido pouco explorado. Essa lacuna precisa ser preenchida, uma vez que se sabe que a Educação Infantil é uma etapa importante na vida escolar da criança e que os desafios enfrentados por professoras e professores nesse período não são menores do que os enfrentados nos ciclos posteriores.

Este livro tem por objetivo discutir os princípios do DUA e sua aplicação na Educação Infantil. Sua proposta baseia-se na pergunta: como podemos planejar e desenvolver um ensino direcionado a todas as crianças de uma classe de Educação Infantil, levando em conta os princípios do DUA e as características de cada criança?

Não por acaso, este livro começa discutindo a Educação Inclusiva e suas características. O DUA parte do princípio de que a educação é um direito de todas as crianças e que é a escola que deve proporcionar meios para que o aluno aprenda, e não o aluno que deve se adaptar ao que a escola tem para oferecer. Nos capítulos seguintes, são apresentados e discutidos os princípios do DUA. Todos os tópicos são escritos em linguagem acessível e acompanhados de exemplos práticos de aplicação em sala de aula. O objetivo desses exemplos não é sugerir atividades a serem aplicadas pelo professor na sua realidade, mas sim analisar como os princípios discutidos estão presentes em situações de ensino do dia a dia. Com isso, esperamos que cada leitor/leitora possa pensar sobre as características únicas de sua classe e de seus alunos, e aplicar os princípios do DUA no seu cotidiano escolar.

Esperamos que esse material contribua para a prática docente dos leitores e leitoras de modo que, ao final, cada um sinta-se apto a propor formas de ensino mais inclusivas aos seus alunos na Educação Infantil. Boa leitura!

Entendendo este e-book

Este *e-book* foi produzido com bastante cuidado, para que sua aprendizagem sobre o conteúdo apresentado pudesse ser maximizada. Dessa forma, todos os capítulos possuem uma mesma estrutura. Ao longo do texto, são apresentadas explicações sobre os temas de interesse, as quais são intercaladas com: 1) exemplos práticos; 2) informações importantes; 3) questionamentos; 4) solução para os questionamentos; 5) atividades; 6) tabela resumo; e 7) resolução dos exercícios. Seguindo o exemplo de outros livros (e.g., Fagundes, 2017), cada tipo de informação apresentará uma formatação específica, conforme a seguir.

1

Todas as informações apresentadas dentro de colchetes são exemplos sobre a aplicação, em sala de aula, das práticas discutidas no capítulo.

2

Dentro de caixas como estas, estão contidas informações importantes, destacando algo dito no próprio capítulo ou relembrando informações de capítulos anteriores.

3

Balões como este apresentam questionamentos importantes, chamando a atenção do leitor para algo que será discutido em seguida.

4

“Veja esta dica...”

Em caixas como esta, são apresentadas dicas práticas sobre como lidar com o questionamento feito anteriormente.

5

Todas as atividades serão apresentadas em quadros como este, seguindo o seguinte formato:

Atividade [nº]. [Descrição da atividade]

[Espaço para registrar a resposta _____]

(Confira a resposta correta no final do capítulo)

6

“Resumindo...”

Ao final de cada capítulo, será apresentado um resumo contendo os conceitos mais importantes.

7

Ao final de cada capítulo, serão fornecidas as respostas para as atividades, neste formato:

Confira agora as respostas das atividades do capítulo...

Atividade [nº]. [Descrição da atividade]

[Resposta]

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Toda sala de aula é composta por um grupo de alunos com uma ampla variabilidade de características: diferentes habilidades, preferências, necessidades, formas de comunicar-se, dentre outros aspectos. Essa realidade chama a atenção para a importância de um contexto de ensino que atenda a essa variabilidade e que seja capaz de potencializar as habilidades dos diferentes alunos. Nesse sentido, este capítulo abordará o tema “Educação Inclusiva”. Esperamos que ao final dele você possa identificar práticas de ensino inclusivas para serem utilizadas com crianças de idade pré-escolar.

O que é Educação Inclusiva?

Ainda se ouve muito a expressão “criança/aluno de inclusão”, na tentativa de referir-se, de maneira branda, aos alunos com deficiência que frequentam classes de ensino regular. Essa prática tão corriqueira mostra uma dificuldade em compreender o que é uma escola inclusiva. Com frequência, ao se falar de um ambiente escolar inclusivo, existe uma ênfase na adaptação da infraestrutura da instituição (exemplos: rampas, em vez de escadas; e existência de materiais adaptados a alunos que tenham certas dificuldades). A mudança da infraestrutura é algo muito importante sim, mas não basta para que exista um ensino inclusivo, o qual envolve a adoção de práticas inclusivas, que sejam capazes de atender às diferentes crianças da classe.

Por volta da década de 1990, o acesso à Educação Básica de qualidade passou a ser direito de todos no Brasil. Diante disso, adotou-se como uma nova concepção de ensino a Educação Inclusiva. Essa concepção instituiu como dever das escolas o fornecimento de condições de acesso e permanência de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de aula de ensino regular (Brasil, 2013). Com isso, objetiva-se fornecer oportunidades iguais de ensino e aprendizagem a todos os alunos matriculados em escolas brasileiras, configurando como inconstitucional qualquer tipo de segregação dentro de instituições.

A Educação Inclusiva passa a ser vista como uma nova cultura escolar, na qual as escolas precisam utilizar metodologias de ensino que atinjam todos os alunos. Conforme Mendes (2006, p. 401), existe uma “interpretação equivocada e reducio-

nista de que a educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos”. Isso significa que uma educação inclusiva não deve oferecer condições apenas para que os alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” possam ter acesso ao ensino oferecido pela escola, mas sim para todas as crianças que compõem a sala de aula. Tudo isso põe em xeque o uso de metodologias de ensino padronizadas e torna necessário, então, que as escolas repensem sua estrutura, organização, estratégias de formação dos professores, recursos didáticos, práticas avaliativas e estratégias de ensino (Glat, Pletsch, & Fontes, 2007; Mendes 2006).

O que a Educação Inclusiva é capaz de promover?

Algo que precisa ficar muito claro, de antemão, é que a Educação Inclusiva não traz benefícios apenas às crianças com desenvolvimento atípico, mas sim ao grupo de alunos como um todo. Isso ocorre porque as metodologias utilizadas são mais flexíveis e com maior variabilidade, elaboradas objetivando que todas as crianças da turma participem das atividades propostas, tenham seu conhecimento avaliado e desenvolvam suas habilidades acadêmicas. Assim, crianças que não se adequavam totalmente às metodologias padronizadas e rígidas podem usufruir de diferentes alternativas e possibilidades de aprendizagem.

Outra vantagem está no fato de que frequentar espaços compostos por pessoas com características diferentes pode proporcionar diversas oportunidades de interação social e, principalmente, abrir espaço para novas percepções essenciais para a desconstrução de preconceitos. O contato com a diversidade é o primeiro passo para ensinar sobre tolerância e combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e acolhedora (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994).

Ambientes escolares inclusivos também permitem a construção de contextos de aprendizagem a partir das diferenças, contribuindo para o enriquecimento cognitivo e afetivo (Matos & Mendes, 2014). Quando esse contato com a diversidade acontece no período da Educação Infantil, é possível identificar, ainda, uma potencialização desses ganhos, uma vez que uma das principais características de uma criança no início da infância é sua maior facilidade de adaptação a contextos diferentes, além de ser um período sensível para o desenvolvimento de habilidades sociais (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura, & Gil, 2017).

Para além dos benefícios que a Educação Inclusiva pode proporcionar aos alunos e à sociedade, o acesso a condições plenas de desenvolvimento a partir da Educação

Básica de qualidade é direito de todos, garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Impedir o acesso de uma parcela da população a determinadas oportunidades educacionais em virtude de sua maneira peculiar de aprendizagem é o mesmo que privar uma pessoa do direito de fazer parte da sociedade, de ter acesso aos bens e serviços dessa sociedade. Faz-se necessário, então, que a escola de ensino regular, por ser o primeiro lugar onde a criança pode exercer esse direito, seja de acesso a todos (Brasil, 2013; Carneiro, 2012). Esse acesso não diz respeito apenas a permitir que a criança esteja matriculada e que frequente a instituição, mas sim que haja um planejamento para que cada aluno possa participar de todo o processo de ensino.

Qual é o papel da escola em promover uma Educação Inclusiva?

Por muitos anos, o tratamento destinado a alunos com deficiência, principalmente até a década de 1990, era voltado para a normalização da deficiência, ou seja, para que esse aluno pudesse se assemelhar ao máximo com os alunos tidos como “normais” (Roth, 2006). Só depois de atingido esse “grau de normalidade”, esses alunos poderiam fazer parte de escolas e salas de aula de ensino regular. O mesmo tratamento estendia-se a qualquer aluno que, embora não tivesse um diagnóstico, apresentasse algum comportamento considerado inadequado ou diferente da norma. Entretanto, essa meta de normalização sempre foi inalcançável (Carneiro, 2012).

Mesmo após o sistema educacional ter sofrido diversas mudanças ao longo dos anos, caminhando hoje para a consolidação de uma educação cada vez mais inclusiva e caracterizada pela valorização da diversidade, é importante ter clareza de que as diferenças identificadas entre os sujeitos são variações normais, características da nossa espécie. Desse modo, é de responsabilidade do sistema de ensino se adequar às necessidades de cada aluno, não cabendo ao aluno se adequar ao sistema (Roth, 2006).

Todos os alunos apresentam características específicas, que os diferem entre si, sendo assim, cada aluno aprende de forma diferente, em velocidades diferentes e possui potenciais diferentes. Estruturar metodologias de ensino voltadas ao ensino de habilidades capazes de proporcionar qualidade de vida e independência a essa variabilidade de alunos deve ser prioridade para a escola. Para isso, a diversidade precisa ser acolhida, valorizada e vista como principal característica de uma sociedade (Ralabate, 2016; Carneiro, 2012).

O papel da escola, então, está centrado na produção de diferentes condições e oportunidades de aprendizagem, adaptando-se à diversidade e ao potencial de cada aluno. A concepção que direciona o ensino de todas as crianças, hoje, deve afastar-

-se progressivamente da ideia de padronização e normalização, com o objetivo de erradicar esses valores. Dentro do contexto da Educação Inclusiva, espera-se que a escola se constitua como um espaço cada vez mais flexível, acolhedor e acessível a todos os alunos, para que todos tenham a oportunidade de se tornarem adultos independentes (Carneiro, 2012).

O que é a Educação Inclusiva na prática?

Apenas colocar alunos com deficiência, ou com diferentes etnias e condições socioeconômicas, em uma mesma sala de aula de ensino regular não torna esse ensino inclusivo. É necessário fornecer condições de aprendizagem para todos esses alunos, garantindo um bom aproveitamento acadêmico. Para que um ensino possa ser efetivamente inclusivo são necessárias práticas de ensino inclusivas (Glat et al., 2007).

Podemos entender essas práticas ou didáticas verdadeiramente inclusivas como um conjunto de ações e procedimentos adequados a todos os perfis dos alunos presentes em sala de aula. Essa prática orienta-se em conhecimentos teórico-práticos, que têm como objetivo organizar condições para participação efetiva de todos os alunos, com e sem deficiência, em uma determinada atividade pedagógica (Rizzo, Bortolini, & Rebeque, 2014; Camargo, 2012).

Veremos, ao longo de todos os capítulos deste *e-book*, que essas práticas inclusivas envolvem a definição de objetivos, formas de ensino e de avaliação que tenham uma variabilidade suficiente para atender a todos os alunos da turma. Isso será discutido com mais detalhes nos capítulos posteriores, porém vamos analisar uma situação hipotética para que possamos entender melhor:

Em uma sala de aula de Educação Infantil, a professora Marina comunica aos alunos que vai realizar uma atividade para que eles aprendam a identificar a cor azul. Essa turma tem 15 alunos com idades entre 2 e 3 anos. Entre eles, há dois alunos com dificuldades específicas, um com limitações motoras, que não apresenta controle dos movimentos finos das mãos, e outro com dificuldade na fala, que não apresenta comunicação oral. A professora, então, apresenta a cor azul para a turma, a partir de objetos da cor azul, um lápis de cor azul, uma escultura de massinha azul e fotografias do céu e do mar.

Para identificar se as crianças conseguiram atingir o objetivo (identificar a cor azul), Marina mostra objetos da cor azul, objetos de outra cor e pergunta para as crianças quais dos objetos possuem a cor azul. As crianças podem apontar ou responder oralmente à pergunta. Além disso, a professora disponibiliza folhas, lápis de cor, tinta (para ser aplicada na folha com pincel ou com os dedos) e massinha, e pede para que todos façam um desenho, uma pintura ou uma escultura de massinha na cor azul. Dessa forma, as crianças que apresentarem comunicação oral poderão mostrar se aprenderam a cor azul respondendo quais eram os objetos da cor azul. Já as crianças que não apresentarem comunicação oral ou tiverem vergonha de falar, terão a oportunidade de mostrar se aprenderam a cor produzindo algum registro, tanto utilizando materiais que exijam um controle motor maior (lápis e pincel), quanto utilizando materiais que não exijam tanto controle motor (massinha e tinta aplicada no papel com os dedos).

No caso apresentado anteriormente, temos um exemplo de prática inclusiva. Primeiramente, o próprio objetivo definido pela professora, de “identificar a cor azul”, é bastante *flexível*, porque abre margem para que os alunos façam essa identificação de diferentes formas (apontando, desenhando, pintando, falando, pegando um objeto etc.). Além disso, a professora

Marina ensinou a cor azul de formas distintas, dando oportunidade para que alunos com diferentes habilidades pudessem aprender. Por último, avaliou os alunos de formas diversas, dando oportunidade para que todos pudessem participar e demonstrar o que aprenderam. Algumas crianças poderiam executar todas as tarefas, outras crianças fariam apenas uma ou duas, porém todas poderiam atingir o objetivo.



Agora vamos analisar outra situação, também na turma da professora Marina.

Ao iniciar uma atividade com sua turma, Marina comunica às crianças que vai realizar uma atividade para que elas consigam identificar a cor amarela. Para isso, coloca todas as crianças sentadas no chão e lê uma história sobre a cor amarela, com várias figuras de objetos amarelos, fazendo perguntas ao longo da leitura para saber se as crianças estão aprendendo qual é a cor amarela. As perguntas poderiam ser respondidas oralmente, caso a criança falasse, ou apontando para o livro, se a criança não tivesse comunicação oral. Sabendo que a criança com dificuldades motoras gosta muito de massinha e tem dificuldade para prestar atenção em atividades de leitura de histórias, a professora disponibiliza uma massinha amarela para ela brincar na mesa, enquanto lê para os demais.

Nesse último exemplo, Marina manteve todas as crianças realizando alguma atividade, mas uma delas estava realizando uma atividade diferente, não relacionada ao objetivo da aula. Embora o aluno estivesse envolvido em alguma tarefa durante a leitura (brincar com a massinha), essa atividade não permitiria que ele atingisse o mesmo objetivo da aula que seus colegas (aprender a identificar a cor amarela), por isso essa prática adotada não foi inclusiva.

Saber no que consiste a Educação Inclusiva e como promover condições de ensino e aprendizagem inclusivas é o primeiro passo para direcionar seus objetivos de ensino e suas atividades para toda a turma. Isso, claramente, não é uma tarefa fácil, mas os demais capítulos fornecerão uma série de conhecimentos e estratégias práticas para que possamos começar a transpor esse desafio.

Antes disso, vamos verificar se o objetivo deste capítulo foi atingido? Para isso, vamos realizar uma breve atividade. Caso sinta necessidade, consulte o conteúdo abordado ou o resumo disponível após a atividade. Ao final, não se esqueça de verificar as respostas das atividades.

Atividade 1. Considere as seguintes práticas de ensino e caracterize-as como inclusivas ou não inclusivas.

Prática 1 - Realizar a leitura de uma história sobre o que são animais mamíferos com a maior parte da turma, enquanto outra parte da turma brinca com bolas. Ao final, avaliar a aprendizagem de todos a partir de perguntas.

Inclusiva () Não Inclusiva ()

Prática 2 - Auxiliar todos os alunos da turma a plantar mudas de feijão, enquanto fornece informações sobre a palavra “folha”. Ao final, avaliar a aprendizagem de todos, solicitando que cada um faça um desenho de uma folha (usando lápis de cor, giz de cera ou tinta guache) ou faça uma escultura de uma folha com massinha.

Inclusiva () Não Inclusiva ()

Prática 3 - Apresentar figuras de objetos e animais da cor verde e solicitar que as crianças encontrem na sala objetos dessa mesma cor. Para um dos alunos que tem dificuldade de locomoção, disponibilizar massinha verde e solicitar que ele faça uma escultura qualquer.

Inclusiva () Não Inclusiva ()

Prática 4 - Apresentar o numeral 2 para toda a turma, a partir de um desenho no quadro. Em seguida, apresentar diversos grupos de dois objetos iguais, auxiliando a turma a contar até dois. Para avaliar a aprendizagem, solicitar que cada aluno encontre dois objetos iguais na sala ou faça dois desenhos iguais (usando lápis de cor, giz de cera ou tinta guache). Os alunos que tiverem dificuldades podem também contar até dois com os dedos, com auxílio da professora.

Inclusiva () Não Inclusiva ()

(Confira a resposta correta no final do capítulo)

Resumindo...

Educação Inclusiva (EI): adoção de práticas inclusivas, que sejam capazes de atender aos diferentes alunos da classe.

O que a EI é capaz de promover? Além da EI ser um direito de todos os alunos, ela pode promover diferentes oportunidades para ensinar sobre a tolerância e combater atitudes discriminatórias, sendo, então, fundamental para a desconstrução de preconceitos. Além disso, todos se beneficiam de metodologias de ensino inclusivas, considerando que essas são mais flexíveis, com maior variabilidade e elaboradas com o objetivo de que todas as crianças tenham oportunidades semelhantes de aprendizagem.

Qual é o papel da escola? Produzir diferentes condições e oportunidades de aprendizagem, adaptando-se à diversidade e ao potencial de cada aluno.

Práticas de ensino inclusivas: definição de objetivos, formas de ensino e de avaliação que tenham uma variabilidade suficiente para atender aos alunos da turma.

Confira agora as respostas das atividades do capítulo...

Atividade 1. Considere as seguintes práticas de ensino e caracterize-as como inclusivas ou não inclusivas.

Prática 1 - Não inclusiva. Na atividade de leitura de histórias, os alunos participantes terão acesso a informações muito importantes para que possam aprender o que são animais mamíferos. Já os que estavam brincando com bolas não conseguirão alcançar o objetivo da aula por estarem desenvolvendo outra atividade, não relacionada ao tema da aula.

Prática 2 - Inclusiva. Todos os alunos da turma participaram da atividade proposta, com auxílio da professora e, ao final, tiveram o mesmo tipo de aprendizagem avaliado - foi avaliado se os alunos conseguem representar a palavra “folha”, seja a partir de desenho ou de escultura de massinha.

Prática 3 - Não Inclusiva. O fato de o aluno com dificuldade de locomoção brincar com a massinha verde não indica ao professor que ele aprendeu a cor. Nesse sentido, enquanto os demais alunos tiveram seus conhecimentos sobre a cor verde avaliados, o mesmo não ocorreu com o aluno que brincava com a massinha.

Prática 4 - Inclusiva. Houve condições para que todos os alunos participassem da atividade e foram oferecidas diferentes formas para os alunos comunicarem o que aprenderam, permitindo que todos alcançassem o objetivo.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* Secretaria de Educação Básica. Brasília: Autor.
- Camargo, E. P. (2012). *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física*. São Paulo: UNESP.
- Carneiro, M. S. C. (2012). Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade educação especial na educação básica. *Revista Educação Especial*, 25(44), 513-530.
- Fagundes, A. J. F. M. (2017). *Descrição, definição e registro de comportamento*. 18a ed. São Paulo: EDICON.
- Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: Propostas que se complementam no contexto da escola à diversidade. *Educação Santa Marta*, 32(2), 343-356.
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2014). A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, 10(16), 35-59.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL lesson planner: The step-by-step guide for teaching all learners*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Rizzo, A. L., Bortolini, S., & Rebeque, P. V. S. (2014). Ensino do sistema solar para alunos com e sem deficiência visual: Proposta de um ensino inclusivo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência*, 14(1), 191-204.
- Roth, B. W. (2006). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. Brasília: MEC.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (1994). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: Autor.
- Villachan-Lyra, P., Queiroz, E., Moura, F. F., & Gil, M. (2017). *Entendendo o desenvolvimento infantil: Contribuição das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores*. Recife: Instituto ABCD.

O QUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste capítulo, discutiremos sobre como definir o que ensinar na Educação Infantil. Sabemos que existem documentos oficiais que definem objetivos de ensino para cada faixa etária de alunos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas será que conhecer esses objetivos basta para sabermos o que ensinar? Esperamos que, ao final deste capítulo, você consiga compreender como identificar o que ensinar às crianças pré-escolares, partindo tanto dos objetivos da BNCC quanto das necessidades específicas que aparecem no contexto escolar.

Iniciaremos o capítulo discutindo um pouco sobre a BNCC. Nesta seção, o objetivo não é apresentar esse documento em toda a sua extensão, mas sim fazer uma descrição geral sobre a Base e mostrar exemplos de como podemos propor o que ensinar aos alunos da Educação Infantil a partir dela.

Base Nacional Comum Curricular

O que é?

A BNCC é um documento elaborado pelo Governo Federal do Brasil, que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Nesse sentido, foi criada para orientar a elaboração de currículos das escolas brasileiras e, com isso, permitir que alunos de diferentes contextos consigam ter acesso a algumas aprendizagens consideradas essenciais.

Esse documento é organizado de tal forma que são definidos objetivos a serem cumpridos em cada etapa da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil, que é o foco deste capítulo, a BNCC prevê que a escola garanta seis direitos às crianças, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para isso, o ensino deve ocorrer em cinco campos de experiências: i) o eu, o outro e o nós; ii) corpo, gestos e movimentos, iii) traços, sons, cores e formas; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação; e v) espaços,

tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em cada campo de experiência são delineados para três faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

Como a BNCC contribui para a elaboração dos currículos e para a prática dos professores?

Como já discutimos, a BNCC atua como norteadora para as propostas pedagógicas das escolas e, nesse sentido, existe certa flexibilidade na maneira como cada escola abordará os objetivos previstos para cada faixa etária. Após a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, resta ao professor a árdua tarefa de definir um plano de ensino que consiga dar conta de cada objetivo delineado.

Embora a BNCC seja um norteador muito importante para a prática do professor, os objetivos ali presentes são gerais e, desse modo, são *amplos* e abrangem uma *extensa faixa etária*. Vamos discutir agora sobre o que cada um desses termos significa. Para isso, veja o exemplo a seguir, que apresenta um dos objetivos para o campo de experiências “o eu, o outro e o nós” – esse campo prevê que haja oportunidades para a criança socializar, ter contato com seus pares e com adultos, bem como conhecer pessoas de grupos sociais e culturais diferentes do seu.

Um dos objetivos definidos para que uma criança de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses atinja é: “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”.

No exemplo apresentado anteriormente, dizemos que o objetivo é *amplo* porque podemos decompô-lo em inúmeros objetivos menores, como: “demonstrar cuidado”, “demonstrar solidariedade”, “demonstrar essas atitudes na interação com crianças” e “demonstrar tais atitudes na interação com adultos”. Além disso, para que a criança atinja cada um desses objetivos menores, há alguns *precursores* importantes. Discutiremos isso mais adiante neste capítulo.

Utilizando ainda o exemplo anterior, podemos dizer que ele abrange uma *extensa faixa etária* porque o intervalo de idade descrito (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) envolve cerca de 3 anos escolares diferentes (até 2 anos; de 2 a 3 anos; e de 3 a 3 anos e 11 meses). Sabemos que, de um modo geral, uma criança de 3 anos e 11 meses teve muito mais tempo para aprender e se desenvolver do que uma criança de 1 ano e 7

meses. Com isso, embora o objetivo geral seja o mesmo para essas diferentes faixas etárias, na prática o professor deverá explorar diferentes níveis de aprendizagem na medida em que as crianças ficarem mais velhas. Veja o seguinte exemplo:

O professor José dava aulas para crianças que tinham cerca de 1 ano e 7 meses. Para atender ao objetivo geral “demonstrar solidariedade”, José realizou uma atividade que tinha como objetivo que, durante o momento de brincadeira, cada criança executasse a ação de “pegar o brinquedo entregue pelo professor e levá-lo a um colega”. Posteriormente, quando esses alunos tinham 3 anos, o professor José deu aula para essa mesma turma. Diante do mesmo objetivo geral – de que seus alunos aprendessem a “demonstrar solidariedade” – o professor organizou um sistema no qual, a cada semana, os alunos eram organizados em diferentes duplas, sendo que cada membro da dupla deveria oferecer ajuda ao colega em momentos específicos do dia: quando chegavam na escola e deveriam guardar seus pertences e antes de irem embora, quando os pertences deveriam ser guardados e organizados. Nesses momentos, o aluno deveria oferecer ajuda ao seu parceiro, fazendo perguntas como “Posso te ajudar?” ou “Quer que eu guarde para você?”.

No exemplo apresentado anteriormente, vimos que o objetivo “demonstrar solidariedade”, decomposto do objetivo geral “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”, pode ser atingido por meio do cumprimento de inúmeros outros objetivos, e a escolha desses objetivos de ensino deve levar em consideração aquilo que as crianças já conseguem fazer. Por exemplo, crianças com 1 ano e 7 meses apresentam comunicação oral ainda pouco desenvolvida, então uma forma possível de demonstrar solidariedade é por gestos, como aquele ensinado pelo professor José (“pegar o brinquedo entregue pelo professor e levá-lo a um colega”). Provavelmente, os alunos com 3 anos já se comunicam melhor oralmente, podendo demonstrar solidariedade por meio da fala. Sendo assim, ensiná-los a fazer perguntas aos colegas é algo possível.

Diante de tudo que vimos até aqui, podemos dizer que conhecer os objetivos da BNCC é indispensável para a prática do professor. Entretanto isso deve ser acompanhado de uma avaliação, do próprio professor, de quais conhecimentos são necessários para que seus alunos cumpram cada um desses objetivos. Isso demanda, por vezes, que o professor decomponha objetivos gerais em objetivos menores, que serão importantes para alcançar aquilo que é previsto. A próxima seção deste capítulo discutirá esses aspectos.

Como definir o que ensinar considerando a BNCC?

Como vimos no capítulo anterior, dentro do contexto da Educação Infantil, não só no âmbito da Educação Inclusiva, professores deparam-se com turmas muito heterogêneas. Os alunos apresentam características diferentes e irão se beneficiar de determinadas metodologias de ensino de formas diferentes. Antes de delinear essa metodologia, entretanto, é preciso definir o que ensinar. Conforme discutimos anteriormente neste capítulo, um único objetivo da BNCC pode ser decomposto em objetivos menores. Assim, para chegar a um objetivo específico de ensino, podemos seguir três passos: 1) decompor o objetivo geral em objetivos menores; 2) identificar quais objetivos os alunos já conseguem atingir; 3) selecionar para ensinar um dos objetivos que os alunos ainda não conseguem alcançar. Como veremos, essa organização é muito importante, porque poderá aumentar a chance de sucesso na aprendizagem.

Precursosores para a aprendizagem

A aprendizagem não ocorre, necessariamente, em uma ordem pré-definida, o que significa que, ao decompor um objetivo geral em objetivos menores, não existe uma ordem de ensino que necessariamente deva ser seguida pelo professor. Mas existem evidências de que alguns objetivos de aprendizagem têm maiores chances de serem alcançados caso o planejamento de ensino permita que os alunos atinjam outros objetivos primeiro, chamados de *precursosores*.

Realizar esse planejamento é especialmente importante quando o objetivo de ensino é mais amplo. Alguns objetivos de ensino são mais simples e, muitas vezes, demandam que a criança aprenda a realizar uma única ação, que pode ser ensinada diretamente, como “manusear livros”. Outros objetivos são mais gerais e demandam que a criança tenha diferentes aprendizagens para, por fim, conseguir realizar tudo aquilo que é previsto. Nesse último caso, dizemos que esses inúmeros objetivos menores, quando atingidos, são precursosores para o objetivo mais geral.

Os *precursosores*, portanto, consistem em conhecimentos fundamentais, que podem facilitar que as crianças atinjam determinados objetivos de aprendizagem. Na Educação Infantil, por exemplo, as crianças não aprendem a ler e escrever, mas aprendem inúmeras outras coisas que contribuirão para que consigam atingir o objetivo mais amplo de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Nesse sentido, podemos dizer que conhecer o alfabeto, desenvolver a consciência fonológica, conhecer letras e dígitos correspondem a objetivos de ensino da Educação Infantil que são

precursores, dentre outros, para as aprendizagens de leitura e escrita (Sargiani & Maluf, 2018).

A “habilidade de leitura”, especificamente, não pode ser ensinada diretamente, como uma ação única. É fundamental construir condições para que as crianças desenvolvam esses precursores, de forma ordenada, tendo início na Educação Infantil. Conhecimentos como nomear objetos, manusear livros ou acompanhar uma história contada pela professora são fundamentais para que a criança consiga, no Ensino Fundamental, aprender a ler.

Um outro exemplo de objetivo geral que apresenta precursores é “comer sozinho utilizando uma colher”. Para que a criança consiga executar essa ação, ela precisará, primeiramente, aprender a segurar a colher sem derrubar a comida, para, em seguida, guiar a colher até a boca e comer. Nesse caso, estamos falando de dois precursores para essa ação: 1) segurar a colher sem derrubar a comida; e 2) guiar a colher até a boca (sem derrubar a comida).

Diante disso, ao selecionarmos um objetivo de aprendizagem, é indispensável pensarmos se os alunos já desenvolveram os precursores necessários para atingir esse objetivo. Caso os alunos ainda não tenham desenvolvido esses precursores, talvez definir objetivos menores e programar um ensino de forma ordenada poderá aumentar a probabilidade de sucesso na aprendizagem. Mas precisamos ficar atentos durante esse planejamento, porque podemos precisar descrever objetivos de ensino que envolvam *ações observáveis* e *ações pouco observáveis*, como veremos a seguir.

Objetivos de ensino que descrevem ações observáveis e ações pouco observáveis

Algumas ações são facilmente *observáveis* por outras pessoas quando o aluno as executa, como aquelas que envolvem movimentos motores, como andar, falar e gesticular. Porém outras são *pouco observáveis*, inclusive para o professor, envolvendo ações privadas à criança, como pensar, imaginar, compreender e fazer associações.

Vamos pensar em alguns exemplos. Para que a criança consiga atingir o objetivo de “nomear objetos”, são necessários que outros objetivos menores sejam alcançados, como: olhar o objeto; relacionar aquele objeto específico com seu respectivo nome; e falar seu nome. Dois desses objetivos envolvem ações observáveis (olhar o objeto e falar seu nome), enquanto o outro objetivo envolve uma ação pouco observável por ser privada à criança (relacionar o objeto com seu respectivo nome). Então, para que o objetivo de “nomear objetos” seja atingido, o aluno precisará ter desenvolvido os precursores citados, o que inclui as ações observáveis, bem como aquela que é pouco observável.

Vamos analisar a situação hipotética a seguir:

A professora Lourdes elaborou uma atividade que tinha como objetivo que as crianças nomeassem diferentes formas de iluminação. Para isso, Lourdes trouxe para a sala de aula três tipos de iluminações diferentes (lâmpada, vela e lanterna), figuras e desenhos desses objetos. Ao avaliar se as crianças conseguiam falar a palavra “lâmpada”, ela notou que seu aluno Guilherme não olhava diretamente para o objeto e, conseqüentemente, não o nomeava. Já sua aluna Marcela, ao nomear a palavra, emitia o nome de forma incorreta e falava “landapa”.



lâmpada!

A partir dessa situação anterior, podemos verificar que tanto o aluno Guilherme quanto a aluna Marcela apresentaram dificuldade em executar *ações observáveis* envolvidas na nomeação do objeto. Para solucionar essas dificuldades, Lourdes poderia auxiliar Guilherme a olhar para o objeto e prestar atenção em suas características principais (características que compõem a maioria das lâmpadas, como sua parte externa de vidro, parte mais interna que acende quando ligada e a parte inferior de cor frequentemente prateada e feita de metal). Para auxiliar Marcela, Lourdes poderia corrigir sua fala, mostrando a forma correta de emitir a palavra, valorizando as emissões de Marcela cada vez mais próximas da correta.

As ações observáveis são mais fáceis de serem ensinadas, pois nos permitem identificar claramente o que a criança está fazendo corretamente e o que a criança ainda não consegue fazer. Entretanto, isso não significa que não existam meios para ensinar aquelas ações pouco observáveis, elas podem e devem ser ensinadas. Embora envolvam ações privadas à criança, podemos identificar se a criança está conseguindo executar a ação ou se está tendo dificuldade com base em coisas que ela diz ou faz.

Vamos analisar mais uma situação:

No dia seguinte, Lourdes retomou a atividade realizada sobre formas de iluminação, agora contando uma história com diferentes figuras de lâmpadas. Em seguida, mostrou a figura de diversos objetos diferentes: lâmpadas, garrafas, copos, brinquedos de encaixar, dentre outros, e pediu para as crianças nomearem cada item. Seu aluno Miguel, no momento de nomear o objeto “lâmpada”, disse “garrafa”.

Nessa última situação, temos um exemplo de um aluno com dificuldades na *ação pouco observável* envolvida no processo de nomear objetos (relacionar o objeto com seu respectivo nome). Alguma característica da lâmpada fez Miguel confundir-se com características de uma garrafa. Pode ter sido o formato da lâmpada, a cor da lâmpada ou qualquer outra característica. Porém não poderemos afirmar com certeza, por se tratar de uma ação privada ao Miguel. Mesmo assim, se proporcionarmos diferentes oportunidades para Miguel observar diferentes lâmpadas, ouvir seu nome, nomeá-las e ainda ser auxiliado a identificar e descrever suas principais características, poderemos contribuir significativamente para que ele aprenda a nomear corretamente esse objeto.

Com os exemplos apresentados anteriormente, podemos verificar a importância de que tanto as ações observáveis quanto as pouco observáveis sejam ensinadas em sala de aula. Costumamos, em alguns momentos, pensar que aquelas pouco observáveis se desenvolverão naturalmente nos alunos e que, por isso, não precisamos intervir. Mas, como nós vimos, é necessário que haja um ensino direcionado a cada uma delas, pois, caso essa aprendizagem não ocorra, a criança poderá ser prejudicada não apenas em alcançar um objetivo específico, mas também em outros que dependem dela como precursora.

Esse prejuízo fica evidente, principalmente, quando identificamos alunos que apresentam grandes dificuldades ao longo de todas as etapas do ensino regular e que muitas vezes concluem essas etapas sem, de fato, aprender diversos conteúdos ensinados. As queixas dos alunos estão frequentemente relacionadas à dificuldade de acompanhar e terminar as tarefas em sala de aula, fatos que decorrem da ausência de algumas aprendizagens básicas, como a interpretação do que é dito em sala e a dificuldade de permanecer sentado na cadeira (Navarro, Gervai, Nakayama, & Prado, 2016).

O que identificamos, então, é que parte das dificuldades encontradas pelas crianças na aprendizagem de diversos conteúdos escolares, muitas vezes, estão associadas a objetivos de aprendizagem que não foram totalmente alcançados nos anos iniciais da educação, principalmente na Educação Infantil. Isso fica evidente a partir de estudos que mostram, por exemplo, que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental está intimamente relacionado às habilidades de linguagem (compreender e falar palavras, interpretar frases faladas, compor e falar frases completas, dentre outras) desenvolvidas na Educação Infantil (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2019). Diante disso, para que o ensino consiga contribuir para a vida acadêmica e pessoal da maioria dos alunos, é preciso planejar condições que aumentem as chances de que essas crianças, de fato, aprendam aquilo que é necessário para cumprir com os objetivos previstos na Educação Infantil.

Até aqui, discutimos sobre como pensar o que ensinar, tendo em vista os objetivos da BNCC. Mas, para além desses objetivos previstos, é possível que na sala de

aula surjam demandas específicas, envolvendo dificuldades observadas no cotidiano dos alunos, como formar rodas na sala de aula, ir até o refeitório de maneira ordenada ou utilizar o banheiro de forma independente. Vamos, então, conversar um pouco sobre como definir o que ensinar considerando essas demandas.

Como definir o que ensinar considerando necessidades cotidianas?

Vimos anteriormente que a Educação Infantil tem um papel fundamental no ensino de precursores para objetivos de aprendizagem mais complexos, os quais serão aprendidos ao longo dos demais anos escolares dos alunos. Quando mencionamos esses objetivos complexos, geralmente estamos nos referindo à aprendizagem de conteúdos acadêmicos (leitura, escrita, gramática, conhecimentos de História, Geografia, Física, Biologia, dentre outros) e, quando falamos em precursores, pensamos em aprendizagem de palavras, compreensão textual, conhecimentos básicos sobre hábitos culturais, folclore, fauna e flora, dentre outros. Entretanto temos também objetivos de aprendizagem básicos, que são fundamentais para que cada aluno se torne um adulto independente e participe ativamente da sociedade da qual faz parte, como: aprender a prestar atenção em instruções; executar corretamente essas instruções; respeitar regras; aprender a comer sozinho; cuidar dos seus pertences, dentre outros.

Muitos desses objetivos de aprendizagem são desenvolvidos no ambiente familiar, porém muitas crianças vivenciam situações nas quais os pais e responsáveis não conseguem construir um ambiente favorável para esse tipo de aprendizagem, ou passam a maior parte do tempo na escola, desde muito pequenas. Nesse caso, as crianças dependem do ambiente escolar para que essas aprendizagens ocorram. Apesar dessa aprendizagem ocorrer, muitas vezes, de forma incidental (sem que o professor planeje previamente a ensinar – como a partir da imitação ou da observação do adulto e de colegas, por exemplo), muitos alunos podem necessitar de um ensino planejado e direcionado. Nesse caso, então, como conseguir identificar o que ensinar?

É importante que esse tipo de conhecimento, por exemplo, seja *funcional*, o que, de acordo com Suplino (2005), significa ser importante para a vida daquele aluno, trazendo benefícios imediatos ou futuros. O aluno, então, poderá utilizar dessa aprendizagem em sua vida, para auxiliar seus familiares ou ainda para contribuir com a comunidade na qual vive. Porém devemos ressaltar que um conhecimento funcional em uma cultura, por exemplo, pode não ser funcional em outra. Por isso, é necessário considerar o contexto no qual aquele aluno esteja inserido. Para que fique mais claro, vamos analisar a situação a seguir.

A professora Marcela dá aulas para crianças com idade entre 3 anos e 3 anos e 11 meses. A escola na qual ela trabalha possui turmas que vão desde os primeiros anos da Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, em muitos momentos em que a professora precisa deslocar seus alunos de um ponto da escola a outro, existem muitas crianças pela escola realizando diferentes atividades. Marcela, então, precisa que seus alunos fiquem sempre juntos para que ela não perca algum de vista. Ao perceber essa necessidade, Marcela decidiu ensinar seus alunos a formarem fila sem que eles se dispersem. Para isso, ainda dentro da sala, ela ensinou como segurar na camisa uns dos outros e não soltar até que cheguem a um destino determinado.

No exemplo anterior, Marcela planejou um objetivo de ensino funcional para seus alunos, ou seja, que seria útil em um futuro muito próximo. Talvez em outro contexto, por exemplo, em uma escola menor, com poucas turmas e todas da Educação Infantil, essa aprendizagem não fosse tão necessária. Porém, no contexto dos alunos da Marcela, mostrou-se fundamental. Desse modo, podemos selecionar o que ensinar com base no que observamos no dia a dia como necessário. Mas podemos ainda selecionar o que ensinar com base no que será necessário em outros contextos ou em um futuro mais distante, como, por exemplo, aprender a comunicar para um adulto suas necessidades (ir ao banheiro, beber água, comer etc.), aprender a identificar e comunicar o que está sentindo (dor, incômodo, irritação e sono), aprender a vestir-se sozinho, aprender a amarrar o tênis, dentre outros.

Agora que você já sabe como selecionar o que ensinar, com base tanto em documentos oficiais, como a BNCC, quanto nas demandas dos seus alunos (atuais e futuras), vamos fazer uma atividade. Caso sinta necessidade, consulte o conteúdo deste capítulo ou ainda o resumo disponível após a atividade. Ao final, não se esqueça de verificar a resposta correta, na última página deste capítulo.

Atividade 1. A professora Marina gostaria de realizar uma atividade com o objetivo de que as crianças “identifiquem e nomeiem um urucum”. Urucum é um fruto vermelho muito utilizado, hoje, como tempero em comidas, dando uma coloração avermelhada. Além disso, ainda é muito utilizado para colorir a pele em algumas comunidades indígenas.

Com base no objetivo apresentado pela professora, execute as seguintes tarefas:

1- decomponha o objetivo geral em objetivos menores; 2 - selecione o que pode ser ensinado para que os alunos atinjam os objetivos de ensino.

1) _____

2) _____

Confira agora as respostas das atividades do capítulo...

Atividade 1. A professora Marina gostaria de realizar uma atividade com o objetivo de que as crianças “identifiquem e nomeiem um urucum”. Urucum é um fruto vermelho muito utilizado, hoje, como tempero em comidas, dando uma coloração avermelhada. Além disso, ainda é muito utilizado para colorir a pele em algumas comunidades indígenas. Com base no objetivo apresentado pela professora, execute as seguintes tarefas: 1- decomponha o objetivo geral em objetivos menores; 2 - selecione quais serão ensinados para que os alunos atinjam os objetivos de ensino.

1) Identificar um urucum; nomear um urucum.

2) O objetivo *identificar um urucum* é composto por outros objetivos, que são precursores para esse objetivo mais geral: a) olhar para o urucum; e b) relacionar a palavra “urucum” com o fruto. A criança poderá atingir um dos objetivos da atividade ao apontar ou pegar o urucum, após a professora falar a palavra “urucum”, estando ele ou não em meio a outras plantas e temperos.

O objetivo *nomear o urucum* é composto pelas ações: a) olhar para o urucum; b) relacionar a palavra “urucum” com o fruto; e c) falar a palavra urucum. A criança poderá atingir esse segundo objetivo da atividade ao falar a palavra “urucum” quando a professora mostrar o fruto e perguntar seu nome. Esse objetivo pode ser alcançado utilizando exclusivamente o urucum ou ainda outros temperos ou plantas, auxiliando a criança a falar a palavra “urucum” apenas na presença do respectivo fruto.

Resumindo...

Base Nacional Comum Curricular: foi desenvolvida para orientar a elaboração de currículos das escolas brasileiras e contém uma série de objetivos de aprendizagem fundamentais para diferentes faixas etárias.

Como definir o que ensinar considerando a BNCC: três passos: 1) decompor o objetivo geral em objetivos menores; 2) identificar quais objetivos os alunos já conseguem atingir; e 3) selecionar um dos objetivos que os alunos ainda não conseguem alcançar para ensinar.

Precursores: conhecimentos fundamentais que, quando ensinados antes de outros, podem facilitar que as crianças atinjam determinados objetivos e, assim, aumentar a chance de sucesso na aprendizagem.

Objetivos que descrevem ações observáveis: preveem que os alunos aprendam a executar ações facilmente observáveis por outras pessoas, como aquelas que envolvem movimentos motores, como andar, falar e gesticular. Com isso, o professor pode identificar com mais clareza o que o aluno aprendeu.

Objetivos que descrevem ações pouco observáveis: demandam que os alunos executem ações pouco observáveis, que são privadas à criança, como pensar, imaginar, compreender e fazer associações. Assim, o professor deverá ficar atento a outras coisas que a criança diz ou faz para conseguir identificar o que o aluno aprendeu.

Como definir o que ensinar considerando necessidades cotidianas: o professor, ao considerar as necessidades específicas de sua turma, pode definir objetivos de aprendizagem básicos, que são fundamentais para que cada aluno se torne um adulto independente e participe ativamente da sociedade da qual faça parte, como: aprender a prestar atenção em instruções; executar corretamente essas instruções; respeitar regras; aprender a comer sozinho; cuidar dos seus pertences, dentre outras.

Referências

Brasil. Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: Autor. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Put your data to use: Entering the real world of children and families. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 37-42. doi:10.1177/1745691618815161

Navarro, L., Gervai, S., Nakayama, A., & Prado, A. da S. (2016). A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 46-50. doi:10.1111/1471-3802.12267

Sargiani, R. de A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 477-484.

Suplino, M. (2005). *Currículo funcional natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

CONHECENDO O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Neste capítulo, você conhecerá o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esperamos que, ao final dele, você consiga identificar a proposta de ensino do DUA e os objetivos de atividades que sejam condizentes com seus princípios. Começemos, então, com uma situação hipotética.

Lourdes é uma professora que sempre trabalhou com o Ensino Fundamental, mas recentemente assumiu o cargo de professora em uma escola de Educação Infantil. Nessa mudança, a principal dificuldade que ela sentiu foi que agora, mais do que nunca, ela precisa estar muito atenta àquilo que as crianças gostam e têm facilidade de fazer. Afinal, ela já percebeu que uma criança com 2 anos de idade simplesmente não vai ficar sentada por horas em uma carteira ouvindo ela falar. A sala de aula pela qual ela é responsável é muito diversificada: algumas crianças não gostam de ficar sentadas, ficam entediadas com atividades longas dentro da sala e preferem atividades ao ar livre ou atividades em que elas possam falar; outros alunos são tímidos e gostam de atividades nas quais não precisem se expor aos colegas, como desenhar ou fazer colagens; há alunos que não falam ainda; e há um aluno com dificuldades motoras - ele não anda, mas consegue engatinhar e seus movimentos finos são pouco desenvolvidos, o que gera dificuldades para manusear lápis e giz de cera.



A situação vivenciada por Lourdes é a realidade atual de grande parte dos professores, inclusive daqueles da Educação Infantil. Provavelmente, você conseguiu se identificar com alguma parte do relato apresentado. O fato é que as salas de aula estão cada vez mais diversificadas: há alunos com diferentes interesses, condições financeiras e/ou sociais e as mais diversas necessidades. Em meio a essa situação, o professor depara-se com a difícil tarefa de propor atividades e condições de ensino que sejam adequadas para todos (e que tarefa árdua!). Caso não seja dada a devida atenção para a atual realidade das salas de aula, podemos cair em duas armadilhas: 1) desenvolver atividades em que a maioria das crianças da sala consigam alcançar os objetivos propostos, mas que os alunos com maiores dificuldades não consigam participar; e 2) propor sempre atividades específicas para os alunos com dificuldades, completamente diferentes daquelas realizadas pelos demais alunos da turma e, conseqüentemente, não proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos. Como forma de lidar com esse desafio nas salas de aula, o DUA se apresenta como uma alternativa. Antes de conversarmos sobre o DUA, faça a Atividade 1, que será útil para discutirmos mais tarde.

Atividade 1. As crianças da turma na qual Lourdes dá aula têm uma média de 2 anos e 6 meses de idade (Maternal I). Pense agora na diversidade de alunos existentes na turma dela: algumas crianças já falam, enquanto outras não; há uma criança com dificuldades motoras; há crianças tímidas, que não gostam de se expor; e alunos que preferem interagir com a turma e fazer atividades externas à sala de aula. O primeiro conteúdo do Projeto Político Pedagógico, que Lourdes deve ensinar, são as cores primárias (vermelho, azul e amarelo). Nas alternativas a seguir, são apresentados objetivos que os alunos deveriam conseguir atingir após o conteúdo ser ensinado. Considerando tudo isso, assinale um ou mais objetivos que poderiam ser adequados para essa turma.

- (A) Pintar um desenho utilizando o lápis azul.
- (B) Identificar um brinquedo vermelho existente na sala de aula, podendo haver ajuda física da professora quando necessário.
- (C) Pintar o desenho de um pintinho com a cor amarela, podendo ser utilizado lápis, giz de cera ou tinta aplicada no papel com as próprias mãos.
- (D) Pular em cima de um desenho colado no chão, pintado com uma cor falada pela professora.
- (E) Falar o nome da cor de uma figura ou mostrar outro objeto da sala que seja da mesma cor.

Afinal, o que é o “Desenho Universal para a Aprendizagem”?

O termo “Desenho Universal” teve origem na Arquitetura, com a proposta de construção de prédios ou outros ambientes físicos acessíveis a todos, ou seja, sem barreiras para pessoas com deficiência ou algum outro tipo de dificuldade. Por exemplo, optar pelo uso de rampas no lugar de escadas. Escadas são acessíveis apenas a algumas pessoas, já rampas podem ser utilizadas por todos, desde pessoas com limitações motoras, até pessoas sem esse tipo de comprometimento. De forma semelhante, o “Desenho Universal para Aprendizagem” (DUA) passou a ser utilizado com o propósito de remover as barreiras para o conhecimento, propondo metodologias de ensino acessíveis a todos. O DUA baseia-se em pesquisas na área de Neurociências sobre como o ser humano aprende, e por isso não é aplicado apenas no caso de alunos com deficiência, mas sim a todos os alunos que tenham diversidade de interesses, de comportamentos, de conhecimentos, ou na forma como aprendem.

A proposta parte da ideia de que uma abordagem pedagógica uniforme beneficia apenas alguns alunos, ao passo que um currículo diversificado, com objetivos, métodos, materiais e avaliações, que busquem atender às necessidades de todos os alunos, poderia promover a inclusão daqueles com dificuldades, deficiências ou problemas de comportamento (Ralabate, 2016).

O Desenho Universal para a Aprendizagem pode ser definido, então, como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características. Para isso, é preciso compreender o conceito central do DUA: a flexibilidade.

O Desenho Universal para Aprendizagem passou a ser utilizado com o propósito de remover as barreiras contra o conhecimento. Não é aplicado apenas no caso de alunos com deficiência, mas sim para todos os alunos que tenham diversidade de interesses, de comportamentos, de dificuldades ou de conhecimentos.

Flexibilidade

A palavra “flexibilidade”, dentro desse contexto, pode ser entendida como algo que é versátil e que possui variabilidade. O DUA envolve variabilidade no planejamento de ensino, e pode ser aplicado nas mais diversas situações, sendo muito funcional para trabalhar com turmas heterogêneas. Uma forma de ensino rígida, com-

posta por uma única forma de ensinar e de avaliar, pode não ser capaz de atender às necessidades de todos os alunos. Por isso, é importante que o ensino seja feito de uma maneira flexível, em que um mesmo conteúdo seja ensinado e avaliado de diferentes formas, e que o professor encontre diferentes meios de despertar o interesse de seus alunos por aquilo que está sendo ensinado.

A flexibilidade, tal como proposta pelo DUA, deve existir dentro de três princípios: Engajamento, Representação e Ação e Expressão. Para que isso ocorra, o professor deve utilizar uma variabilidade de estratégias, conforme apresentado a seguir.

a) **Engajamento:** esse princípio está relacionado ao propósito de cada conteúdo a ser ensinado, ao “por que” aprender um determinado conteúdo. O professor, então, deve utilizar diferentes recursos para motivar todos os alunos e promover interesse. Exemplos: apresentar para os alunos o objetivo da atividade que eles irão realizar, relacionando-o a coisas que os alunos conheçam; apresentar o tema da atividade com um vídeo ou uma música que contextualize o conteúdo que será ensinado; e/ou iniciar conversas sobre o tema, dentre outras estratégias. Essas estratégias precisam chamar a atenção das crianças e favorecer a participação delas.

b) **Representação:** esse princípio está relacionado com o próprio conteúdo que será apresentado para os alunos, ou seja, com “o que” o aluno irá aprender. Ele consiste no fornecimento de diferentes opções de compreensão. As informações e instruções são apresentadas de maneiras diversificadas pelo professor, para que todas as crianças possam compreender. Exemplo: apresentar o conteúdo por meio da fala, de figuras, de vídeos, objetos, dentre outros recursos.

c) **Ação e Expressão:** o terceiro e último princípio está relacionado a “como” o aluno irá expressar o que aprendeu. São fornecidas diversas possibilidades de execução de uma mesma avaliação, para que ele possa demonstrar o conhecimento adquirido. Exemplo: que o aluno comunique o que aprendeu por meio da linguagem oral, desenho (se possível) ou por meio de gestos.

Todos esses princípios serão retomados com mais detalhes nos próximos capítulos. Neste momento, basta que você os conheça em linhas gerais. Antes de iniciar a leitura do próximo tópico, leia novamente suas respostas à Atividade 1. Esperamos que, ao final do próximo tópico, você consiga reconhecer quais dos objetivos assinalados por você na primeira atividade são condizentes com o DUA.

Definição de objetivos de ensino com base no DUA

O primeiro passo para elaborar uma atividade voltada ao ensino de um determinado conteúdo é a definição de objetivos claros de ensino. Para isso, é importante que o professor preste atenção em três aspectos: 1) descrição do objetivo – o obje-

tivo deve ser descrito de forma clara, para que seja facilmente compreendido pelos alunos; 2) elaboração do objetivo, pensando na avaliação – o objetivo precisa ser elaborado de modo que o professor consiga pensar, de antemão, de quais formas poderá avaliar se os alunos atingiram esse objetivo; 3) garantir que todos atinjam o objetivo – ao elaborar o objetivo, o professor precisa ter clareza se todos conseguirão alcançá-lo e qual tipo de suporte deverá ser fornecido para aqueles que tiverem mais dificuldades.

Pesquisas indicam que quando os professores apresentam os objetivos aos alunos, explicando o que desejam que aprendam, eles têm melhores desempenhos nas avaliações. O objetivo formulado pelo professor deverá ser comunicado aos alunos de uma forma que eles entendam, o que poderá incluir adaptações adequadas à faixa etária dos alunos. Exemplo:

“Hoje, nós vamos aprender as cores azul e amarela.”

No caso desse exemplo, mesmo alunos de 2 anos, como os da turma de Lourdes, poderiam compreender, em linhas gerais, o que seria esperado da aula. É preciso estar atento à maneira como esse objetivo será comunicado. Caso o objetivo não esteja claro, os alunos não saberão seguir a instrução da maneira esperada e o professor, possivelmente, terá dificuldades para avaliar se o aluno aprendeu. Para verificar se os alunos entenderam o objetivo, o professor poderá pedir que eles repitam com suas próprias palavras.

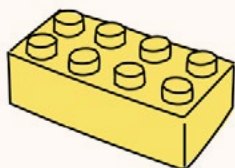
Agora discutiremos cada um dos três aspectos necessários para a definição do objetivo, conforme mencionado anteriormente: Descrição do objetivo; Elaboração do objetivo, pensando na avaliação; e Garantir que todos atinjam o objetivo.

Descrição do objetivo

Quando os objetivos são pouco claros, mesmo que a atividade esteja bem estruturada, com materiais bem elaborados e de interesse dos alunos, é possível que os alunos não atinjam a expectativa do professor para aquela atividade e essa venha a proporcionar outro tipo de aprendizagem, diferente do objetivo inicial. Para ilustrar essa situação, vamos analisar uma situação hipotética, apresentada a seguir:

Joana é professora de Educação Infantil e estava ensinando aos seus alunos algumas vogais. O objetivo dela não estava bem especificado, mas ela queria que, de alguma forma, as crianças identificassem as letras. Para cada vogal, os alunos desenhavam e pintavam um animal, cujo nome começava com aquela vogal. Porém, durante a avaliação, a professora verificou que, quando as crianças olhavam para cada letra, elas falavam o nome do animal (exemplo: ao verem a letra A, as crianças diziam “abelha”; e ao verem a letra E, diziam “elefante”). Apenas nesse momento, a professora percebeu que ela queria, na verdade, que os alunos aprendessem a identificar e falar o nome das letras, mas não foi isso que aconteceu.

No caso apresentado anteriormente, não estava claro para Joana o que exatamente ela gostaria que as crianças aprendessem com a atividade e isso, ao final, prejudicou a aprendizagem dos alunos e a sua avaliação. Esse caso mostra a importância de serem definidos objetivos claros de ensino. Para que o objetivo seja claro, tanto para o professor quanto para o aluno, ele deve descrever o que se pretende que o aluno aprenda e não o que o professor deverá fazer (Ralabate, 2016). Desse modo, o objetivo fornece direção, tanto para o professor quanto para o aluno. Vamos analisar o objetivo seguinte:



“Identificar objetos da cor azul e da cor amarela dentro da sala de aula.”

Independentemente da forma como as cores azul e amarela serão ensinadas durante a atividade, a partir desse objetivo todos os alunos terão clareza do que será ensinado e do que é esperado deles na atividade. Assim, apresentar o objetivo da atividade poderá funcionar ainda como uma estratégia para engajar os alunos, pois, além de compreenderem melhor os conhecimentos ensinados ao longo da atividade, eles poderão avaliar constantemente quão perto estarão de alcançar esse objetivo.

Ao elaborar o objetivo, temos uma escolha a ser feita. Podemos optar por descrever objetivos *flexíveis*, os quais possibilitam que todos os alunos tenham oportunidades de atingi-los, ou podemos descrever objetivos mais *restritos*, limitando como cada aluno irá atingi-los. Vamos analisar o seguinte exemplo:

“Apresentar informações, figuras ou objetos relacionados à palavra ‘revoada’.”

O objetivo descrito anteriormente pode ser considerado flexível, porque o verbo que o inicia é mais amplo (uma criança pode apresentar o conteúdo que aprendeu de diferentes formas – falando, escrevendo, desenhando, apontando, dentre outras) e são descritos diferentes materiais que podem ser usados pela criança para demonstrar que compreendeu o que significa a palavra ensinada “revoada”. Esse tipo de objetivo fornece, então, diferentes oportunidades para que todas as crianças consigam realizar a tarefa, em virtude da variabilidade de formas que cada uma tem para mostrar o que aprendeu.

Agora, vamos analisar o objetivo descrito a seguir:

“Desenhar uma ‘revoada’.”

Esse objetivo é considerado restrito, uma vez que o próprio verbo que descreve o que a criança deverá saber fazer ao final fornece apenas uma possibilidade para os alunos mostrarem se aprenderam o que é uma revoada. Nesse caso, alunos que tenham dificuldades com desenho ou que tenham alguma limitação motora possivelmente não conseguirão mostrar se e o que aprenderam.

O objetivo “flexível” traz a vantagem de que mais crianças conseguem realizar a tarefa.

Elaboração do objetivo, pensando na avaliação

Agora, vamos pensar no segundo aspecto ao qual o professor precisa prestar atenção no momento de definir o objetivo. De que forma pensar na avaliação ajuda na elaboração do objetivo?

Quando o objetivo e a avaliação não estão alinhados, podem acontecer duas situações. A primeira situação ocorre quando o objetivo está bem definido, porém a avaliação não é adequada para o objetivo proposto: nesse caso, não será possível afirmar se os alunos atingiram o objetivo ou não, uma vez que os resultados da avaliação não serão suficientes para fornecer essa informação. A segunda situação ocorre quando a avaliação é bem definida e o objetivo não é claro: nessa situação, como os alunos não terão clareza do que é esperado deles, como foi visto anteriormente, a aprendizagem pode ser prejudicada, o que fica evidente a partir do desempenho dos alunos nas avaliações.

Por outro lado, quando o objetivo aponta na direção certa, ou seja, para o tipo de aprendizagem que gostaríamos de produzir nos alunos, e a avaliação de fato avalia

essa aprendizagem específica, são produzidas evidências suficientes para o professor determinar se os alunos atingiram o objetivo ou se precisam de algum tipo de suporte para atingir o mesmo.

Garantindo que todos atinjam o objetivo

Alguns objetivos, especialmente objetivos restritos, exigem o fornecimento de suporte para que todos os alunos consigam alcançá-los. Entretanto objetivos flexíveis podem também demandar algum tipo de suporte para serem atingidos, principalmente quando temos conhecimento sobre dificuldades específicas que alguns alunos da turma possam vir a apresentar. “Suporte” pode consistir na disponibilização de materiais variados para a realização da atividade, em dicas verbais ou até mesmo ajuda física para realizar uma determinada tarefa. Além disso, o suporte pode ser retirado aos poucos ao longo do tempo, dando mais independência para os alunos e explorando mais seus potenciais.

Um exemplo de objetivo restrito, apresentado anteriormente, foi “desenhar uma ‘revoada’”. Com base nesse exemplo anterior, vamos analisar como o professor poderia fornecer oportunidades para que todos conseguissem realizar a atividade:

“Desenhar uma revoada, utilizando lápis, giz de cera ou tinta aplicada ao papel com pincel ou com a própria mão. O aluno poderá utilizar réguas como apoio ou fazer colagens para compor o desenho.”

Nesse caso, alunos que apresentam dificuldades para desenhar podem realizar seu registro utilizando materiais diferentes. Dessa forma, o objetivo inicial é mantido, porém a atividade passa a adquirir um caráter mais flexível, permitindo que cada aluno realize o registro sobre a palavra “revoada” da forma que se sentir mais à vontade.

É importante destacar que, muitas vezes, só notamos que o objetivo descrito pode dificultar a aprendizagem de alguns alunos no momento em que estamos aplicando a atividade. Nesse caso, a flexibilidade do DUA permite que os objetivos sejam repensados ou que seja fornecido suporte ao longo da atividade, para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, mesmo que esse suporte não tenha sido previsto anteriormente.

Além do fornecimento de suporte, alguns objetivos necessitam de precursores para serem atingidos, ou seja, de conhecimentos prévios que, caso os alunos tenham, aumentarão as chances de que o objetivo proposto seja alcançado. Nesse caso, após elaborado o objetivo, precisamos levar em consideração alguns fatores: 1) os concei-

tos com os quais os alunos já precisam estar familiarizados para atingir esse objetivo; 2) os objetivos prévios que os alunos já precisam ter conseguido atingir para realizar as tarefas propostas; e 3) quanto tempo deve ser disponibilizado para que os alunos atinjam esse objetivo.

A partir disso, o professor poderá cogitar dividir o objetivo proposto em objetivos menores, compondo diversas atividades com níveis crescentes de complexidade. As atividades poderão, então, auxiliar os alunos a recordarem informações importantes para atingir o objetivo ou configurar um ensino gradual do objetivo de ensino do professor.

Vamos analisar mais um exemplo:

“Identificar a girafa nas figuras apresentadas e pintá-la de amarelo, usando lápis de cor, giz de cera ou tinta.”

O objetivo apresentado tem como precursor que os alunos saibam qual é a cor amarela. Caso essa cor já tenha sido ensinada anteriormente, o professor poderá lembrar com as crianças qual é a cor amarela antes de ensinar qual animal é a girafa. Isso tudo poderá ser feito em uma única atividade. Porém, caso as crianças ainda não tenham aprendido sobre a cor amarela e também não saibam quem é a girafa, talvez esse objetivo precise ser dividido em dois objetivos menores, por exemplo:

“Identificar objetos da cor amarela.”

“Identificar a girafa nas figuras apresentadas.”

Cada objetivo poderia, então, ser atingido a partir de uma atividade diferente, preferencialmente em dias diferentes. Após ambos os objetivos serem atingidos, o professor poderia realizar uma atividade com o objetivo maior apresentado anteriormente (“Identificar a girafa nas figuras apresentadas e pintá-la de amarelo, usando lápis de cor, giz de cera ou tinta.”). Ao dividir um objetivo mais complexo em dois objetivos mais simples, o professor aumenta a probabilidade de que todas as crianças aprendam os conhecimentos ensinados e possam realizar as tarefas propostas.

Com base em tudo que foi apresentado ao longo deste capítulo, vamos realizar uma breve atividade para que possamos identificar se ficou claro o que é um objetivo elaborado com base no Desenho Universal para a Aprendizagem. Leia novamente a Atividade 1 e avalie se você mudaria suas respostas após ter lido todo o capítulo. Em seguida, faça a Atividade 2.

Caso sinta necessidade, consulte o conteúdo deste capítulo ou ainda o resumo disponível após a atividade. Ao final, não se esqueça de verificar a resposta correta, na última página do capítulo.

Atividade 2. Considere os seguintes objetivos de ensino, apresentados na Atividade 1.

- (A) Pintar um desenho utilizando o lápis azul.
- (B) Identificar um brinquedo vermelho existente na sala de aula, podendo haver ajuda física da professora quando necessário.
- (C) Pintar o desenho de um pintinho com a cor amarela, podendo ser utilizado lápis, giz de cera, ou tinta aplicada ao papel com as próprias mãos.
- (D) Pular em cima de um desenho colado ao chão, pintado com uma cor falada pela professora.
- (E) Falar o nome da cor de uma figura ou mostrar outro objeto da sala que seja da mesma cor.

Com base nesses objetivos, responda às questões abaixo:

2.1 Qual (ou quais) objetivo foi formulado seguindo o DUA? _____

2.2 Qual (ou quais) objetivo é flexível? _____

2.3 Qual (ou quais) objetivo descreve formas de dar suporte aos alunos que talvez possam ter dificuldades para alcançá-lo? _____

2.4 Escolha um objetivo que você considere restrito e o reformule de maneira que todos os alunos de Lourdes consigam alcançá-lo: _____

Resumindo...

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): utilizado com o objetivo de remover as barreiras para o conhecimento, propondo uma estrutura de ensino que beneficie alunos com diferentes habilidades, necessidades e interesses.

Flexibilidade: conceito que embasa a proposta do DUA, pressupondo que haja variabilidade nos planejamentos de ensino, envolvendo os três princípios.

Princípios do DUA: Engajamento, Representação, Ação e Expressão.

Objetivos flexíveis de ensino: são mais amplos e possibilitam que todos os alunos tenham oportunidades de atingi-los.

Definição de objetivos de ensino: o objetivo deve ser claro e, em sua formulação, devem ser considerados três aspectos – Descrição do objetivo (forma como o objetivo será apresentado); Elaboração do objetivo, já pensando na avaliação; e Garantir que todos atinjam o objetivo.

Confira agora as respostas das atividades do capítulo...

Atividade 1. As crianças da turma na qual Lourdes dá aula têm uma média de 2 anos e 6 meses de idade (Maternal I). Pense agora na diversidade de alunos existentes na turma dela: algumas crianças já falam, enquanto outras não; há uma criança com dificuldades motoras; há crianças tímidas, que não gostam de se expor; e alunos que preferem interagir com a turma e fazer atividades externas à sala de aula. O primeiro conteúdo do Projeto Político Pedagógico, que Lourdes deve ensinar, são as cores primárias (vermelho, azul e amarelo). Nas alternativas abaixo, são apresentados objetivos que os alunos deveriam conseguir atingir após o conteúdo ser ensinado. Considerando tudo isso, assinale um ou mais objetivos que poderiam ser adequados para essa turma.

Resposta: as alternativas B, C e E são mais adequadas à turma de Lourdes, porque são mais flexíveis, apresentando diferentes possibilidades para os alunos comunicarem o que aprenderam e/ou prevendo formas de apoio aos alunos que tenham dificuldades. As alternativas A e D são mais restritas, não preveem formas de apoio ou outras possibilidades de resposta.

Atividade 2. Considere os objetivos de ensino apresentados na Atividade 1. Com base nesses objetivos, responda às questões abaixo:

2.1 Qual (ou quais) objetivo foi formulado seguindo o DUA?

Resposta: B, C e E porque são mais flexíveis, apresentando diferentes possibilidades para os alunos comunicarem o que aprenderam e/ou prevendo formas de apoio aos alunos que tenham dificuldades.

2.2 Qual (ou quais) objetivo é flexível?

Resposta: B, C e E.

2.3 Qual (ou quais) objetivo descreve formas de dar suporte aos alunos que talvez possam ter dificuldades de alcançá-lo?

Resposta: B, porque pode haver ajuda física da professora, quando necessário, e C, porque são disponibilizados materiais variados.

2.4 Escolha um objetivo que você considere restrito e o reformule de maneira que todos os alunos de Lourdes consigam alcançá-lo:

Resposta: (A) Pintar um desenho utilizando um lápis, giz de cera ou tinta aplicada no papel com as mãos, da cor azul; (D) Sentar em cima de um desenho colado ao chão, pintado com uma cor falada pela professora, sendo que, nesse caso, poderá haver ajuda física da professora se o aluno precisar de auxílio para deslocar-se.

Referência

Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL lesson planner: The step-by-step guide for teaching all learners*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

ENGAJAMENTO

Após conhecer sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e como elaborar e descrever objetivos de ensino, neste capítulo você irá compreender um pouco melhor sobre o primeiro princípio do DUA, o Engajamento. Esperamos que, ao final dele, você consiga identificar estratégias de engajamento capazes de incentivar a participação de todos os alunos da turma nas atividades propostas.

A aprendizagem acontece a partir da interação da pessoa com seu ambiente, o que inclui não apenas o seu ambiente físico, como brinquedos, livros ou outros objetos, mas também (e principalmente) o seu contexto social – a interação com as outras pessoas. Caso essa interação não ocorra, dificilmente será possível identificar a ocorrência de qualquer processo de aprendizagem. Por isso, o professor deve organizar um ambiente rico, com informações relevantes para os alunos e garantir que haja interação entre eles e esse ambiente. Só assim estaremos proporcionando condições para a aprendizagem. Mas como identificar se os alunos estão interagindo com o ambiente de ensino? Vamos analisar uma situação hipotética:

Carla é uma professora de Educação Infantil. Ela dá aulas para uma turma da Etapa I, composta por 20 alunos, com idades entre 4 e 5 anos. Um dos alunos dessa turma é o Rafael. Ele tem bastante dificuldade para concentrar-se nas atividades propostas com a turma toda, mas gosta muito de dinossauros e costuma passar horas brincando com dinossauros de brinquedo. Certo dia, Carla planejou ensinar os conceitos de “maior” e “menor”. Ela elaborou uma atividade cujo objetivo era comparar dois objetos da sala e identificar qual era o maior e qual era o menor. Carla usou uma música sobre o tamanho de pessoas e objetos para ensinar esse conceito. A maioria das crianças da turma já conhecia essa música e ficou muito entretida com a atividade. Rafael também estava em sala, porém com um dinossauro de brinquedo nas mãos. No momento em que a professora propôs uma atividade para identificar se as crianças atingiram o objetivo de ensino, ela percebeu que Rafael ficou bem confuso e não conseguiu realizar a atividade da forma esperada.

Na situação apresentada, podemos supor que Rafael não aprendeu o conceito, porque, durante a atividade, estava muito entretido brincando com seu dinossauro. Dessa forma, mesmo que a professora Carla tenha construído um ambiente com bastante informação sobre os conceitos de “maior” e “menor” e tenha conseguido chamar a atenção da maioria dos alunos da sala com a música cantada, Rafael não estava interagindo com esse ambiente. Ao longo deste capítulo, vamos conhecer algumas estratégias que poderiam ter ajudado a professora Carla a despertar o interesse de todos os alunos e tê-los mantido interagindo com o ambiente de ensino (com a própria professora e com os materiais organizados por ela) ao longo de toda a atividade.

Como direcionar a atenção dos alunos para a atividade?

Durante uma aula, os professores apresentam inúmeras informações aos seus alunos. Quando essas informações são novas, é imprescindível que os alunos consigam estar atentos e perceber aquilo que é falado ou mostrado. Mas qual professor nunca teve a sensação de estar “falando com as paredes” na sala de aula? Provavelmente, você já vivenciou situações nas quais percebeu seus alunos atentos ao conteúdo ensinado, enquanto em outros momentos muitos deles estavam desengajados. O que diferencia uma situação da outra?

Existem vários aspectos que influenciam o engajamento dos seus alunos durante a atividade, por exemplo: quando o tema da aula é atrativo para os alunos, quando ele é relacionado com coisas que eles já conhecem ou quando os próprios alunos identificam a importância daquele tema. Esses aspectos direcionam a atenção do aluno para a atividade, como ilustrado na figura a seguir.



Mais adiante, iremos abordar esses aspectos de forma detalhada, a partir de estratégias de engajamento, que poderão ser utilizadas nas atividades com os alunos. Antes disso, precisamos analisar um fator muito importante que influencia diretamente o engajamento: o tempo que o professor leva para mostrar aos seus alunos o quanto o assunto da aula é interessante.

Segundo algumas pesquisas, caso a pessoa não julgue a informação apresentada como sendo interessante nos primeiros 18 a 30 segundos, normalmente ela tende a prestar atenção em outras coisas que julgue mais importantes (Ralabate, 2016). Diante disso, o professor tem mais chances de manter seus alunos engajados na aula caso consiga, em um curto espaço de tempo, fazer o conteúdo **ser relevante e chamar a atenção** dos alunos.

A partir de agora, você irá conhecer algumas estratégias de engajamento que poderão te ajudar com isso. Apesar de serem indispensáveis ao iniciar uma atividade proposta, utilizar essas estratégias também ao longo da atividade poderá proporcionar efeitos positivos na manutenção do engajamento, como veremos mais à frente.

Primeira estratégia de engajamento: fornecer opções de escolha

Para que um conteúdo se torne relevante e adquira valor para cada aluno, oferecer opções de escolha pode ser uma estratégia muito eficaz. Essas opções podem ser fornecidas tanto para a forma como o conteúdo será apresentado pelo professor (Representação, como veremos no Capítulo 5), quanto para a maneira como cada aluno irá mostrar o que aprendeu (Ação e Expressão, como veremos no Capítulo 6). Desse modo, a atividade será realizada de acordo com os gostos e as preferências de cada aluno, tornando-a mais atrativa. Pesquisas sobre estilos de interação dos professores com seus alunos (Cadima, Leal, & Peixoto, 2012; McWilliam, Scarbourogh, & Kim, 2003) mostram que é mais interessante para a aprendizagem que o professor encoraje seus alunos a tomarem algumas iniciativas, desde que o objetivo de ensino não seja prejudicado. Para isso, o próprio professor poderá definir algumas opções de escolha para a execução de determinadas atividades, de modo que todas essas escolhas sejam capazes de proporcionar a aprendizagem do conteúdo pré-determinado. Vamos analisar essa estratégia na prática:

A professora Lourdes, ao planejar uma atividade para ensinar o que é *reciclagem*, pensou em apresentar esse novo conceito das seguintes formas: a partir de uma música, de uma história e/ou de um episódio de desenho animado. Para verificar se todos aprenderam esse conceito, Lourdes pensou que poderia realizar uma roda de conversa, pedir que fosse feito um registro (desenho ou pintura) sobre a palavra *reciclagem* e/ou disponibilizar uma série de materiais que não tinham mais utilidade para que pudessem ser reaproveitados na construção de brinquedos. Antes de iniciar a atividade, então, Lourdes perguntou de que forma os alunos gostariam de aprender sobre essa palavra e forneceu as opções que tinha planejado. Quase todos optaram por assistir ao desenho animado e algumas crianças optaram pela leitura da história. Dessa forma, Lourdes passou o desenho animado e, em seguida, realizou a leitura da história. Depois de realizadas essas duas formas de representação do mesmo conteúdo, Lourdes perguntou como cada um gostaria de mostrar o que aprendeu, oferecendo as opções planejadas por ela, e cada aluno optou pela tarefa que achava mais divertida.

A estratégia “Fornecer opções de escolha” foi aplicada por Lourdes antes da apresentação do conteúdo propriamente dito. Perceba que, logo no início, ela questionou seus alunos sobre o que eles preferiam, fornecendo opções de Representação do conteúdo a partir de música, história e desenho animado; e possibilidades de Ação e Expressão, como roda de conversa, registro (desenho ou pintura) e construção de brinquedos com sucatas. Desse modo, ao proporcionar oportunidades de escolha, a professora provavelmente conseguiu chamar a atenção das crianças, tornar a atividade mais atrativa e atingir o objetivo de ensino determinado.

Além de promover um maior engajamento, esse tipo de estratégia pode contribuir também para melhores desempenhos nas atividades propostas, como aponta um estudo sobre aprendizagem (Escobal & Goyos, 2008). Esse mesmo estudo ainda destaca que organizar o ambiente de ensino de modo a possibilitar que os alunos aprendam e exercitem comportamentos de escolha é fundamental para o desenvolvimento de autonomia e independência.

Segunda estratégia de engajamento: criar conexão com outros conhecimentos

Um conteúdo se torna relevante ou desperta o interesse das crianças também quando é relacionado com coisas que elas já conhecem. Isso ocorre porque, ao criar conexões entre o conteúdo novo e informações relevantes da vida da criança, prova-

velmente o conteúdo também se tornará relevante. Essas conexões podem ser tanto entre os conteúdos novos e conteúdos já aprendidos na sala de aula, quanto entre conteúdos novos e situações do dia a dia das crianças. Na prática, então, essa estratégia poderia ser utilizada das seguintes formas:

1. *Conexões entre conteúdos novos e conteúdos já aprendidos*: ao ensinar às crianças sobre o oceano, o professor poderia relembrar algum tema discutido recentemente na sala, como a importância da reciclagem para preservar o oceano e todos os animais que vivem nele.
2. *Conexões entre conteúdos novos e situações do dia a dia das crianças*: ao ensinar às crianças sobre os sentimentos *feliz* e *triste*, o professor poderia iniciar conversas sobre situações em que cada criança se sentiu feliz ou triste, e até mesmo incentivá-las a encenar essas situações vividas, demonstrando como expressaram cada um desses sentimentos.

Em ambos os casos, essa estratégia pode ser utilizada tanto no início de uma aula quanto ao longo de uma atividade proposta, caso o professor note que seus alunos não estejam engajados.

Terceira estratégia de engajamento: mostrar a importância do conteúdo

Muitas vezes, quando os alunos não compreendem *por que* estão aprendendo um determinado conteúdo ou realizando uma determinada tarefa, o engajamento é prejudicado. Dessa forma, outra estratégia que pode ser usada para recrutar o interesse dos alunos é explicar, de uma forma que eles entendam, por que é importante saber aquele conteúdo que será ensinado ou o motivo pelo qual estão fazendo determinadas tarefas. Isso envolve também explicar para os alunos, com uma linguagem de fácil compreensão, qual é o objetivo da atividade que irão executar, como já vimos no capítulo anterior.

Na prática, essa explicação pode ser fornecida pelo professor oralmente ou com auxílio de outros materiais, como: histórias, vídeos, músicas, dentre outros. Esses recursos são capazes tanto de chamar a atenção dos alunos, quanto de mostrar a importância daquele conteúdo a partir de diferentes perspectivas, em diferentes contextos. Para ter um exemplo sobre a aplicação dessa estratégia, veja o caso a seguir:

O professor Lucas decidiu fazer uma aula para seus alunos de 5 anos sobre medidas de segurança ao atravessar uma rua movimentada. Antes de explicar aos alunos sobre os cuidados que eles deveriam ter, contou uma história, elaborada por ele, sobre um garotinho que não sabia atravessar a rua e mostrou às crianças os perigos que poderia haver caso ninguém ensinasse a ele como atravessar a rua de maneira segura.

No caso apresentado anteriormente, o professor Lucas utiliza a estratégia “Mostrar a importância do conteúdo” apresentando uma história fictícia, criada por ele. Outras possibilidades seriam que o professor utilizasse a história de um livro comercial; um filme ou vídeo que ilustrasse uma cena em que o personagem passasse por uma situação de perigo ao atravessar a rua; uma música que tratasse sobre esse tema, dentre outras possibilidades. Lucas optou por aplicar essa estratégia antes de apresentar o conteúdo, mas também poderia ter feito isso ao longo da atividade.

Quarta estratégia de engajamento: minimizar distrações

Conforme vimos no primeiro caso, apresentado no início do capítulo, Rafael gostava muito de dinossauros e, ao realizar a atividade proposta pela professora Carla, estava muito distraído brincando com o dinossauro. Identificamos, então, que um dos motivos pelo qual não aprendeu o conteúdo ensinado pode ter sido a falta de interação dele com o ambiente organizado pela professora. Dessa forma, minimizar distrações é extremamente importante para garantir um engajamento efetivo dos alunos ao longo das atividades.

O que significa “minimizar distrações”? Um ambiente no qual as crianças possam ter acesso a uma ampla variedade de brinquedos, livros e diferentes objetos para explorar muitas vezes é considerado um contexto rico de ensino. Entretanto, embora ter acesso a uma ampla variedade de objetos possa ser bom para o desenvolvimento das crianças, um acesso ilimitado (o tempo todo) a toda essa variabilidade pode ser prejudicial para a aprendizagem. Nesse sentido, essa estratégia pressupõe a necessidade de que o professor selecione um conjunto limitado de materiais para cada momento de ensino.

Na prática, podemos minimizar as distrações ao retirar objetos do ambiente de ensino que possam distrair as crianças, como, por exemplo, manter a sala de aula organizada e com os brinquedos guardados durante atividades dirigidas. Principalmente no momento inicial da atividade, que é crucial para recrutar a atenção das crianças. Ter brinquedos, revistas, livros, massinha e outros materiais ao alcance

dos olhos das crianças pode ser um competidor muito forte do professor pela atenção dos alunos. Leia o caso a seguir, para discutirmos em seguida:

O professor Lucas resolveu dar uma atividade para que seus alunos pudessem demonstrar se compreenderam as dicas de segurança para atravessar uma rua. Considerando que a sala tinha 24 alunos, ele decidiu fazer, primeiramente, com metade da turma e, em seguida, com a outra metade. A atividade consistia em colar, sobre o desenho de uma rua movimentada, a figura de um menino no lugar certo que ele deveria atravessar (faixa de pedestres). Os outros alunos, enquanto não participavam da atividade, puderam fazer brincadeiras livres, com diversos brinquedos da sala. Após 15 minutos com a turma dessa forma, Lucas notou que estava muito difícil manter o controle da sala, porque os alunos que estavam fazendo a atividade paravam ou se levantavam para ir ver os brinquedos que os demais estavam usando e, ao mesmo tempo, esses alunos que brincavam faziam muito barulho.

No caso apresentado, o professor Lucas deparou-se com um desafio que muitos professores enfrentam: fazer atividades que demandam a sua ajuda (para colar, por exemplo), em uma turma com muitos alunos. Para lidar com isso, ele preferiu dividir a sala em dois grupos e ocupar um dos grupos com alguma distração, enquanto eles aguardavam seus colegas terminarem a atividade. Mas, como podemos notar, a estratégia dele não funcionou por muito tempo, porque havia muita distração na realização da atividade.

Em uma turma de Educação Infantil com tantos alunos, é comum haver a necessidade de dividir os alunos para realizar a atividade. Mas, no caso da turma de Lucas, provavelmente a estratégia teria funcionado melhor caso o grupo que não estava fazendo a atividade principal estivesse realizando uma tarefa que não envolvesse materiais tão atrativos (como brinquedos). Então, ao invés de distribuir brinquedos para os alunos, Lucas poderia ter proposto uma atividade semelhante para esse grupo, sobre o mesmo tema, que não demandasse sua ajuda como, por exemplo, desenhar ou pintar algo que representasse o conteúdo ensinado. Dessa forma, ele estaria minimizando as distrações.

Como identificar se os alunos estão engajados?

A aplicação das estratégias apresentadas demanda que você, constantemente, avalie se elas estão funcionando em sua sala de aula. Para isso, é essencial que você

consiga identificar se seus alunos estão engajados. Como podemos verificar o engajamento dos alunos? Para responder a essa questão, vamos pensar um pouco sobre o que é “engajamento”.

Não existe um consenso ou uma definição única de engajamento (McWilliam et al., 2003). Quando nós olhamos para a interação entre professor e aluno, podemos dizer que o aluno está engajado quando ele é recíproco à interação do professor, ou seja, responde ao que é perguntado ou faz o que é pedido, por exemplo. A depender da situação, consideramos que o aluno está engajado quando ele interage com materiais escolhidos pelo professor para a realização de uma tarefa (por exemplo, pega o lápis em tarefas que precisa pintar; manipula a massinha durante uma tarefa para esse fim; ou manuseia um livro quando a professora pede que os alunos vejam as figuras da história).

Para dizer que seus alunos estão engajados, portanto, você precisa estar atento(a) ao que espera que eles façam. Complete a Atividade 1, para discutirmos em seguida.

Atividade 1. Leia a tarefa desenvolvida pelo professor Fábio com seus alunos. Em seguida, analise o comportamento dos alunos e complete os espaços, dizendo se cada aluno estava “engajado” ou “desengajado”.

Tarefa – Fábio cantou uma música com seus alunos para ensinar a eles sobre o sentimento de medo. Ele colocou todos os alunos sentados em roda e pediu que eles o ajudassem.

- Aluno 1: cantou a música junto com Fábio (_____)
- Aluno 2: bateu palmas (_____)
- Aluno 3: engatinhou até a porta da sala (_____)
- Aluno 4: ficou olhando Fábio e os colegas (_____)
- Aluno 5: buscou um brinquedo (_____)
- Aluno 6: dançou (_____)
- Aluno 7: falou com o colega ao lado (_____)

Na Atividade 1, o professor Fábio pediu que os alunos o ajudassem – o que é um verbo amplo, e permite que os alunos emitam diferentes ações durante a tarefa. Pensando dessa forma, parece complexo avaliar quais alunos estavam engajados ou não. Uma possibilidade é que, ao invés de falarmos em “engajamento” e “desengaja-

mento”, podemos descrever “níveis de engajamento” (McWilliam et al., 2003). Considerando diferentes níveis de engajamento, podemos dizer que os alunos 1, 2, 4 e 6 estavam engajados na tarefa, porque estavam atentos ao professor, seja participando ativamente (cantando, batendo palmas ou dançando) ou ouvindo atentamente o que o professor e os colegas estavam cantando. Os alunos 3, 5 e 7, por outro lado, estavam apresentando ações não relacionadas à tarefa realizada no momento e, por isso, podemos dizer que estavam desengajados.

Considerar diferentes níveis de engajamento é muito importante para conseguirmos levar em consideração a variabilidade de alunos existentes na sala de aula. Nesse sentido, crianças com diferentes necessidades e possibilidades poderão se engajar de diferentes formas. É muito importante que você fique atento às formas como seus alunos se engajam e avalie quando é necessário (e possível) exigir um nível maior de engajamento.

Como manter o engajamento dos alunos ao longo da atividade?

Crianças tendem a manter a atenção em um mesmo conteúdo por menos tempo que os adultos. Sendo assim, é interessante que a atividade seja planejada pensando na sua duração. Entretanto, muitas atividades precisam de mais tempo para que possam ser concluídas. De que forma, então, podemos conduzir atividades mais longas?

Quando nos deparamos com essa situação, temos duas alternativas para que a atividade seja realizada sem que as crianças percam o interesse e isso venha a prejudicar sua aprendizagem. Primeiramente, podemos cogitar dividir a atividade, como vimos no capítulo anterior. Pesquisas indicam que uma exposição massiva a um mesmo conteúdo pode não contribuir para a aprendizagem da mesma forma que uma exposição distribuída (Horst, Parsons, & Bryan, 2011). Isso significa que uma mesma atividade poderá ser realizada em mais de um dia e as crianças terão diferentes oportunidades para entrar em contato com o conteúdo a ser aprendido, em contextos diferentes, o que pode ser essencial para a construção de conhecimento mais completo sobre o conteúdo.

Em situações nas quais fracionar a atividade não é possível, utilizar estratégias de engajamento apenas no início da atividade pode não ser suficiente para manter os alunos engajados durante a duração total da atividade. Como foi apresentado no capítulo anterior, para uma aplicação adequada do Desenho Universal para Aprendizagem, é importante que haja variabilidade nas estratégias utilizadas, por isso, em algumas situações, pode ser necessário que sejam empregadas estratégias de engajamento ao longo da aula, enquanto o professor estiver apresentando o conteúdo. Para

isso, podemos planejar previamente o uso de estratégias de engajamento também ao longo da realização da atividade. Vamos analisar uma última situação hipotética.

A professora Marina planejou ensinar o conceito de *poluição*. Esse conceito é um pouco complexo, uma vez que se aplica a diversas situações diferentes, como poluição do ar, dos rios, dos oceanos, das vias públicas etc. Sabendo disso, Marina planejou iniciar a atividade a partir da apresentação do seu objetivo e de conversas sobre “o que é poluição”. Além disso, ao longo da atividade, Marina planejou utilizar uma estratégia de engajamento antes de começar a falar sobre cada tipo de poluição. Assim, antes de iniciar cada explicação, que durava em média 10 minutos, Marina fazia uma breve rodada de perguntas sobre o conteúdo que iria apresentar e fornecia opções de escolha sobre a forma como o conteúdo seria representado (por meio de vídeo, história ou encenação). Com isso, Marina conseguiu conduzir uma atividade longa, com duração média de 30 minutos, sobre um mesmo conceito, mantendo todos os alunos participando ativamente.

A partir da situação apresentada, podemos identificar uma forma prática de conduzir atividades longas sem que os alunos percam o interesse sobre o que está sendo ensinado. A professora Marina planejou previamente utilizar estratégias de engajamento no início da atividade e ao longo da atividade. Porém, apesar do planejamento ser fundamental, muitas vezes a situação não ocorre exatamente da forma como foi planejada. Um professor atento aos comportamentos dos seus alunos pode identificar indícios de desengajamento da turma e aplicar estratégias de engajamento durante a atividade, mesmo sem ter planejado previamente. Para isso, o professor deve ter conhecimento sobre quais estratégias usar e adaptar a sua aplicação na atividade que está sendo executada. Assim, o professor tem “cartas na manga” caso os alunos comecem a demonstrar desinteresse ou desatenção na atividade proposta.

Com base em tudo o que foi apresentado ao longo deste capítulo, vamos realizar duas atividades para que possamos identificar se você compreendeu o que são estratégias de engajamento e de que forma elas podem ser utilizadas para despertar o interesse dos alunos ao longo do processo de ensino. Caso necessite, consulte o conteúdo deste capítulo ou ainda o resumo disponível após a atividade. Ao final, não se esqueça de verificar a resposta correta, na última página deste capítulo.

Atividade 2. Volte à página 45 e leia novamente a primeira situação hipotética apresentada no início deste capítulo e proponha três estratégias de engajamento que poderiam ter sido utilizadas por Carla para despertar o interesse de todos os alunos na atividade proposta.

Estratégia 1:

Estratégia 2:

Estratégia 3:

Atividade 3. Escolha um dos objetivos de atividades abaixo e proponha pelo menos três estratégias de engajamento para ele.

Objetivo 1: apresentar três animais da cor verde ou marrom.

Objetivo 2: identificar o maior objeto em cada uma das figuras.

Objetivo 3: mostrar como se sente quando está com raiva, por meio de gesto, fala ou a partir de algum registro (desenho ou pintura).

Objetivo Selecionado: Número ____

Estratégia 1:

Estratégia 2:

Estratégia 3:

Resumindo...

Como ocorre a aprendizagem: a partir da interação da pessoa com seu ambiente físico e social.

Como direcionar a atenção dos alunos para a atividade: para que o conteúdo seja relevante para os alunos, ele precisa ser atrativo (uma forma de ser atrativo é sendo divertido!), ter relação com conteúdos que o aluno já aprendeu e o aluno precisa entender a importância daquele conteúdo.

Primeira estratégia de engajamento - Fornecer opções de escolha: uma forma de tornar a atividade atrativa é fornecendo opções de escolha para a Representação do conteúdo e para a Ação e Expressão do conteúdo aprendido.

Segunda estratégia de engajamento – Criar conexões com outros conhecimentos: podem ser feitas conexões com conteúdos já aprendidos pela turma ou situações do dia a dia de cada criança.

Terceira estratégia de engajamento – Mostrar a importância do conteúdo: por que aprender aquele conteúdo?

Quarta estratégia de engajamento – Minimizar distrações: muitas vezes, pode ser importante selecionar um conjunto limitado de materiais para cada momento de ensino, não deixando à vista das crianças materiais que possam ser mais atrativos do que a própria atividade (brinquedos, por exemplo).

Como identificar se os alunos estão engajados: o engajamento pode ter muito significados! Mas, para nós, podemos considerar que os alunos estão engajados se, ao longo da atividade, eles interagem com o professor ou com os materiais escolhidos pelo professor para a realização da tarefa.

Como manter o engajamento ao longo da atividade: atividades longas podem ser fracionadas em atividades menores, realizadas em dias diferentes. Estratégias de engajamento podem ser utilizadas também ao longo da atividade.

Confira agora as respostas das atividades do capítulo...

Atividade 2. Volte à página 45, leia novamente a primeira situação hipotética apresentada no início deste capítulo e proponha três estratégias de engajamento que poderiam ter sido utilizadas por Carla para despertar o interesse de todos os alunos na atividade proposta.

Resposta – Sua resposta estará correta se envolver as estratégias apresentadas no capítulo, que são: 1) fornecer opções de escolha; 2) criar conexões com outros conhecimentos; 3) mostrar a importância do conteúdo; e 4) minimizar distrações.

Atividade 3. Escolha um dos objetivos de atividades abaixo e proponha pelo menos três estratégias de engajamento para ele.

Resposta – Todas as estratégias descritas no capítulo podem ser utilizadas para todos os objetivos apresentados pela atividade. É fundamental, porém, que as estratégias sejam adaptadas para cada objetivo. Por exemplo, considerando o objetivo 1 - “Apresentar três animais da cor verde ou marrom” – ao utilizar a estratégia “Fornecer opções de escolha”, necessariamente o professor deve fornecer opções de escolha que possibilitem os alunos atingir o objetivo da atividade. Essas opções poderiam ser: conhecer animais das cores verde e marrom a partir da narração de uma história, assistindo a um desenho animado ou assistindo a um filme.

Referências

Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Análise Psicológica*, 4, 373-386.

Escobal, G., & Goyos, C. (2008). Análise das variáveis determinantes do comportamento de escolha entre alternativas de trabalho em adultos com deficiência mental. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4(1), 71-87.

Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2(17), 1-11.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14(1), 7-27.

REPRESENTAÇÃO

Você já conheceu, até aqui, as principais características do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), aprendeu a definir objetivos de ensino com base no DUA e a propor estratégias de engajamento para manter seus alunos atentos às atividades. Neste capítulo, você irá conhecer, com mais detalhes, o segundo princípio do DUA: “Representação”. Esperamos que, ao final do capítulo, você seja capaz de identificar diferentes formas de apresentar um mesmo conteúdo.

Primeiramente, vamos compreender o que é *Representação* a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. Para isso, faça o seguinte exercício, para discutirmos em seguida:

Atividade 1. Leia cada afirmativa a seguir e selecione a alternativa que melhor se adequa as suas preferências:

1.1 Eu entendo melhor uma história quando _____.

a) leio o livro b) assisto ao filme

1.2 Consigo executar melhor uma receita quando o apresentador de um programa de culinária _____.

a) descreve cada passo da receita b) demonstra a execução da receita

1.3 Aprendo com mais facilidade uma nova matéria se _____.

a) ouvir um professor explicando b) ler um texto sobre o tema

A partir da Atividade 1, podemos identificar duas coisas muito importantes: 1) existem diferentes formas de atingir o objetivo de determinada atividade, como, por exemplo, na afirmativa 1.1, na qual o objetivo da atividade é entender uma história e podemos atingir esse objetivo a partir da leitura do livro ou assistindo ao filme dessa história; 2) dentre as opções disponíveis para atingir o objetivo da atividade, temos

maior preferência por uma ou outra, e essa preferência pode variar de acordo com cada pessoa. Vamos analisar agora a seguinte situação:

Carlos adora aprender assuntos novos a partir de aulas expositivas, nas quais pode ouvir o professor explicando conceitos e interagir diretamente com ele em caso de dúvidas. Porém, quando Carlos precisa ler textos para entender assuntos novos, percebe que não fica tão engajado e, conseqüentemente, não aprende aquele conteúdo da mesma forma que aprenderia em uma aula expositiva. Carlos decidiu iniciar uma pós-graduação em Psicopedagogia. Nesse curso, o professor de uma das disciplinas apenas indica textos e pede que os alunos discutam, e nunca apresenta o conteúdo oralmente.

Pensando no caso apresentado, como você acha que seria o desempenho de Carlos nessa disciplina? Será que ele aprenderia os conteúdos lidos nos textos e discutidos por seus colegas de sala da mesma forma que poderia aprender caso o professor realizasse aulas expositivas? Provavelmente, Carlos se sentiria muito incomodado e pouco engajado durante as aulas e durante os estudos sobre a matéria dada por esse professor, não é mesmo? Isso poderia ter efeitos negativos sobre sua aprendizagem. Se, por outro lado, o professor mesclasse as duas estratégias (explicações orais sobre a matéria e indicações de leitura), mesmo que Carlos ainda não tivesse tanto interesse durante os momentos de leitura, as explicações orais poderiam ajudá-lo a aprender os conteúdos trabalhados.

A partir da atividade proposta e do exemplo apresentado, esperamos que fique mais clara a relevância do segundo princípio do DUA, a *Representação*. Esse princípio consiste em apresentar o conteúdo a ser aprendido de múltiplas formas (Rapp, 2014). Quanto mais diversificadas forem as formas pelas quais o novo assunto será apresentado, maiores serão as chances de que diferentes alunos consigam ter acesso a esse conteúdo e compreendê-lo (Ralabate, 2016). Algumas possibilidades de representação serão apresentadas mais adiante como “Estratégias de Representação”. Porém, antes disso, precisamos lembrar uma das características principais do DUA, a variabilidade.

A variabilidade nas formas de representação de determinado conteúdo é fundamental para a aprendizagem de todos os alunos, por diversos motivos. Primeiramente, precisamos considerar que, assim como Carlos (no caso anterior), cada aluno apresenta preferências diferentes sobre a forma como o conteúdo é apresentado, o que pode influenciar diretamente em seu engajamento e aprendizagem (Rapp, 2014). Além disso, precisamos considerar que conteúdos novos demandam que os alunos possuam alguns conhecimentos prévios (precursores) para que, de fato, possam aprender aquele conteúdo. Dessa forma, múltiplas representações de uma mesma

informação podem contribuir para a aprendizagem de alunos que já possuem esses precursores e de alunos que ainda não os possuem, pois permite que o professor planeje as representações de modo a suprir esse déficit e proporcionar oportunidades semelhantes de aprendizagem para todos (Capp, 2017; Ralabate, 2016).

Em segundo lugar, múltiplas representações podem contribuir para que os alunos tenham a oportunidade de construir um conhecimento cada vez mais completo e complexo sobre o assunto. Estudos sobre DUA afirmam que múltiplas formas de apresentar uma mesma informação proporcionam diferentes oportunidades para que professores direcionem a atenção dos alunos para características críticas que compõem aquele conteúdo e para características que o difiram de outros conteúdos (Capp, 2017; Hitchcock et al., 2002). Por fim, podemos considerar que, ao utilizar diversas formas de representação, ainda que um aluno não compreenda ou não preste atenção em uma das formas como o conteúdo foi apresentado, ele terá outras oportunidades de aprendê-lo.

No Capítulo 3, identificamos a importância de elaborar um objetivo de ensino bem descrito e que todos os alunos consigam alcançar. Além disso, discutimos o que pode acontecer caso o objetivo não esteja claro para o professor e para as crianças. Ao planejarmos as formas de *representação* do conteúdo, precisamos retomar o objetivo e lembrar o tipo de aprendizagem que queremos proporcionar às crianças. Nesse momento, é imprescindível considerar que, a depender do objetivo delineado para a atividade, algumas formas de representação poderão ser mais indicadas do que outras.

Vamos analisar a seguinte situação:

Joana gostaria de realizar uma atividade com as crianças, com o objetivo de que elas aprendam a nomear a fruta “abacaxi”. A professora, então, planejou fornecer oportunidades para que as crianças manipulassem, cheirassem e comessem a fruta abacaxi.

Ao analisar a situação anterior, será que a forma escolhida por Joana é a melhor forma de ensinar as crianças a nomearem a fruta “abacaxi”? A percepção por meio do olfato, do tato e do paladar pode permitir que as crianças conheçam a textura, o cheiro e o gosto da fruta. Porém esse tipo de percepção não permitirá que as crianças atinjam o objetivo proposto. Nesse caso, a professora poderia apresentar diferentes figuras que representem a fruta abacaxi e poderia também apresentar a própria fruta, falando repetidas vezes seu nome. Além disso, seria de extrema importância que, após nomear e apresentar as figuras e a própria fruta, a professora criasse oportunidades para que todas as crianças falassem o nome da fruta repetidas vezes (por exemplo, por meio de conversas sobre a fruta, por meio de uma música

ou até mesmo perguntando para cada criança “O que é isso?”). Dessa forma, a professora estaria fornecendo condições para que as crianças atingissem o objetivo da atividade.

Essa situação vivenciada pela professora Joana torna evidente a importância de planejar as formas de representação tendo o objetivo como ponto de partida. Assim, podemos escolher formas de representação mais adequadas que irão, de fato, contribuir para que as crianças atinjam o objetivo da atividade. Porém, para que essa escolha seja possível, é importante que tenhamos conhecimento sobre algumas Estratégias de Representação. As estratégias que serão apresentadas são alguns exemplos para nortear seu planejamento de ensino, mas a partir delas você poderá criar novas formas de utilizar cada estratégia, que sejam mais adequadas ao seu objetivo (combinando duas ou mais estratégias, por exemplo), ou ainda utilizar outras estratégias, além das descritas aqui.

Relembrando sobre o objetivo

- 1) Dê preferência aos objetivos flexíveis: possibilitam que todos os alunos tenham oportunidades de atingi-los.
- 2) Descreva o objetivo de forma clara: todos devem ser capazes de entender o objetivo, tanto o professor quanto os alunos.
- 3) A descrição do objetivo é fundamental para a elaboração de formas de Representação e de Ação e Expressão.

Primeira estratégia: oferecer opções para percepção por meio dos diferentes sentidos

As informações advindas do contexto de ensino são percebidas pelas crianças por meio dos seus diferentes sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato). A depender do tipo de informação percebida, alguns sentidos podem ser mais necessários do que outros (Ralabate, 2016). Para além disso, é provável que haja, entre seus alunos, diferentes preferências e possibilidades para percepção das informações recebidas. Nesse sentido, é muito importante oferecer diferentes alternativas, conforme especificado a seguir.

- Alternativas para percepções visuais: a maioria das crianças aprende com mais facilidade quando as informações faladas pelo professor são acompanhadas de dicas visuais. Essas dicas visuais podem ser apresentadas por meio de: gestos (para ensinar verbos, por exemplo); vídeos; fotos, figuras ou objetos (para ensinar substantivos e mostrar à criança a que a palavra se refere, por exemplo); ou encenações teatrais.

- Alternativas para percepções auditivas: ao apresentar o conteúdo, podem ser fornecidas informações a partir de explicações verbais. Isso pode ser feito pelo professor ao nomear, fornecer definições sobre uma palavra ou conceito, contar uma história, apresentar um vídeo, uma música, dentre outras possibilidades.
- Alternativas para percepções por meio do olfato, paladar e tato: a depender do objetivo de ensino, podem ser realizadas atividades que explorem a percepção por meio desses outros três sentidos. Representações que demandem a percepção por meio do olfato podem ser utilizadas se o objetivo for, por exemplo, ensinar sobre plantas ou alimentos. Atividades que utilizem o paladar podem ser muito importantes se o objetivo for, por exemplo, ensinar às crianças sobre uma fruta desconhecida ou outros alimentos. Além disso, atividades que estimulem as crianças a perceberem a informação por meio do tato podem ser interessantes quando o objetivo é ensinar texturas, formatos e tamanhos de figuras e de objetos, dentre outras possibilidades.

Veja o caso a seguir para ter um exemplo de aplicação dessa estratégia na prática.

O professor Sérgio dá aulas para alunos da Etapa II (aproximadamente 5 anos de idade), em uma escola localizada em um bairro com baixo nível socioeconômico. Ele percebeu, nas interações em sala de aula, que a maioria dos seus alunos não conhecia muitos alimentos, uma vez que não tinham a oportunidade de os comer em casa. Então, iniciou um projeto no qual ele apresentava os alimentos a seus alunos (frutas, legumes e verduras desconhecidas) e falava sobre seus benefícios. Um dos alimentos escolhidos foi o “caqui”. Para isso, ele colou nas paredes da sala muitas fotos de caqui: a fruta por dentro, por fora, em sua árvore etc. Então, eles simularam a visita a um local de exposições, em que o professor era o guia e contava sobre o caqui (o que é, como se come, como é plantado etc.), enquanto os alunos viam as fotos. Os alunos podiam fazer perguntas durante a visita e contar sobre os conhecimentos que eles tinham sobre a fruta, caso tivessem. Ao final da visita, os alunos foram levados ao refeitório, onde o professor pediu que fossem fatiados alguns caquis e os alunos puderam cheirá-los, pegá-los e comê-los.

No exemplo apresentado anteriormente, o professor Sérgio utilizou a estratégia “Oferecer opções para percepção” ao apresentar diferentes representações sobre o caqui, que puderam ser percebidas pelos alunos por meio dos cinco sentidos. Isso permitiu aos alunos: ver as fotos, bem como a própria fruta (visual); ouvir as informações apresentadas pelo professor (auditiva); pegar o caqui (tato); sentir o cheiro da fruta (olfato); e sentir o sabor do caqui (paladar). Embora esse exemplo envolva

os cinco sentidos, nem sempre é necessário explorar todos eles, mas quanto mais opções de percepção forem incluídas, mais variada será a representação.

Segunda estratégia: utilização de tecnologias

A utilização de diferentes tecnologias pode ser um recurso bastante útil para que haja diferentes representações sobre um conteúdo, como os estudos sobre o DUA têm mostrado (Pellerin, 2013; Rapp, 2014). Quando falamos em tecnologias, logo pensamos em instrumentos complexos, como *tablets* ou até mesmo canetas que leem textos (quando passadas por cima de frases, a caneta emite sons referentes a essas palavras faladas). Se considerarmos apenas instrumentos como esses, sabemos que as escolas públicas de Educação Infantil do Brasil teriam dificuldades em financiá-los. Mas, atualmente, a maioria dos professores tem *smartphones* e muitas escolas têm salas de informática ou, quando não há tais recursos, ainda assim existe uma televisão e um aparelho leitor de DVD na sala de aula ou na sala de vídeo da escola. Todos esses instrumentos são tecnologias, que podem ser utilizadas com o propósito de promover múltiplas formas de representação.

É importante destacar que, embora essas tecnologias possam ser importantes aliadas do ensino, sozinhas elas não são capazes de ensinar as crianças. Tais tecnologias devem funcionar apenas como instrumentos, de modo a auxiliar no contexto de ensino do professor. Por exemplo, algumas pesquisas (por exemplo, Fender et al., 2010) mostram que colocar um DVD educativo e permitir que as crianças assistam sozinhas geralmente não é suficiente para ensinar um conteúdo novo, mas pode ser útil se o professor utilizar como um recurso que o ajude a expor o tema (chamando a atenção para aspectos importantes, falando sobre o que está sendo passado, apontando, fazendo comparações ou perguntas após a apresentação etc.). Da mesma forma, se for permitido que os alunos brinquem livremente em um computador, sem que o professor direcione a atenção deles para o objetivo da atividade, provavelmente eles se divertirão muito, mas isso não será suficiente para atingir o objetivo elaborado pelo professor.

A seguir, apresentaremos algumas possibilidades de tecnologias que você poderá utilizar durante suas aulas, caso as tenha ao alcance.

- *Smartphone*: mesmo que haja um único aparelho, o professor poderá utilizá-lo para mostrar imagens sobre algo que esteja ensinando; colocar uma música que introduza um tema discutido; ouvir o som de uma história narrada relacionada ao tema da aula; ou ouvir sons que o professor não consiga reproduzir

ao contar uma história (exemplos: sons de animais, de um trem, de carros, de buzinas etc.).

- *Computador*: quando houver uma sala de informática à disposição, o professor poderá dividir os alunos em pequenos grupos em torno de computadores para: assistir vídeos que ilustrem temas tratados em sala de aula; jogar um jogo que os permita exercitar algum conteúdo ensinado; ou mostrar imagens que exemplifiquem algo ensinado.
- *Aparelho leitor de DVD*: podem ser utilizados vídeos curtos ou trechos de filmes para que o professor ilustre algum conteúdo ensinado, chamando a atenção dos alunos para aspectos importantes do filme e relacionando com temas já discutidos (ou que ele ainda vai discutir) na sala.
- *Livros digitais (e-books)*: muitos programas e sites oferecem acesso a livros digitais. A vantagem desse tipo de material é que ele pode ser adaptado para atender a diferentes necessidades dos alunos (exemplos: o tamanho dos textos e das figuras pode ser aumentado, determinadas partes podem ser destacadas para chamar a atenção etc.), além de, na maioria das vezes, aumentar o interesse pela atividade (Rapp, 2014). As pesquisas mostram que o uso de livros eletrônicos tem bons resultados sobre a aprendizagem de alunos da Educação Infantil (Ihmeideh, 2014).

Os recursos tecnológicos apresentados anteriormente são apenas alguns exemplos de instrumentos que você pode utilizar para representar o conteúdo durante suas aulas.

Vejam o exemplo a seguir, para você verificar o uso dessa estratégia na prática:

O professor Fábio fez um projeto para ensinar aos seus alunos de 2 anos de idade sobre os sentimentos, utilizando o DUA. O objetivo dele era que seus alunos aprendessem a identificar e nomear os sentimentos em diferentes situações. O primeiro sentimento ensinado foi “felicidade”. Para isso, ele utilizou duas estratégias de engajamento iniciais: fez uma roda de conversa com perguntas como “Quem já se sentiu feliz?”; “Em quais momentos a gente se sente feliz?”; e cantou, com o auxílio do seu celular, uma música bastante conhecida por eles, que falava sobre felicidade. Depois disso, o professor explicou para os alunos sobre como identificar que alguém está feliz, fazendo gestos e expressões faciais; usou seu celular para mostrar fotos de pessoas felizes, para um grupo pequeno de alunos de cada vez; e, utilizando o aparelho de DVD, mostrou um trecho de um desenho conhecido pelos alunos, apontando para eles momentos em que as pessoas demonstravam sentir “felicidade”.



Note que, no exemplo anterior, o professor Fábio utilizou tecnologias como recurso para engajar os alunos na atividade (quando usou seu celular para tocar a música que falava sobre o tema) e como formas de representação (usando seu celular para mostrar fotos de pessoas felizes; e o aparelho de DVD para mostrar o trecho do filme em que os personagens estavam felizes). Com base nesse exemplo, podemos pensar que um mesmo instrumento tecnológico pode ser utilizado para diferentes fins: em uma estratégia de

engajamento e em uma estratégia de representação, durante uma mesma lição; ou em diferentes formas de representação (exemplo: utilizar o celular mais de uma vez durante a mesma lição ensinada, mas com diferentes finalidades - como (i) para mostrar fotos de um objeto ensinado e (ii) vídeos que mostrem o uso desse mesmo objeto).

Embora o uso de tecnologias seja útil ao delinear um plano de ensino baseado no DUA, esse uso não é obrigatório. Sabemos que, por diferentes motivos, isso nem sempre é possível, ou pode ser que você não se sinta confortável para trabalhar com esses recursos. Se for esse o caso, é possível utilizar outras estratégias apresentadas neste capítulo, ou mesmo outras criadas por você.

Terceira estratégia: utilização de atividades lúdicas para fins pedagógicos

Essa estratégia diz respeito à organização de atividades lúdicas utilizando materiais não tecnológicos, que são rotineiros em sala de aula (exemplos: papel, giz de cera, tinta, brinquedos, objetos diversos, lápis, massinha para modelar, bexigas, dentre muitos outros). A importância da realização de atividades lúdicas na Educação Infantil provavelmente não é novidade para você, uma vez que a relevância dessas atividades para a socialização dos alunos e para o processo de ensino e aprendizagem é sempre enfatizada por diferentes estudos (Niles & Socha, 2014; Vieira & Andrade, 2010) e por documentos nacionais sobre a Educação Infantil (Brasil, 2017). A utilização de brinquedos, jogos e brincadeiras com a finalidade de ensinar tem as seguintes vantagens, dentre outras: i) deixa a criança mais engajada - atividades

que sejam interessantes e divertidas despertam o interesse das crianças e, consequentemente, facilitam o engajamento na atividade e ii) permite que a criança tenha contato com algo que ela conhece e com o qual teve boas experiências - em geral, o momento de jogos e brincadeiras é uma ocasião que as crianças gostam, na qual elas se sentem bem, então se conseguirmos ensinar nesse contexto, é muito provável que o momento de ensino se torne, com o passar do tempo, um momento que as crianças também gostem. Pensando nessas vantagens, é comum que, em alguns momentos, a gente planeje atividades tendo como objetivo principal que as crianças gostem (e, com certeza, isso é extremamente importante). Mas precisamos pensar um pouco mais sobre essa questão. Faça a atividade a seguir, para discutirmos em seguida.

Atividade 2. Quando montamos um planejamento de ensino, a primeira coisa que devemos definir é o objetivo (o que queremos que a criança aprenda), certo? Vamos supor que o objetivo que a professora Lúcia quer que seus alunos alcancem seja o seguinte: “identificar e nomear as cores vermelha e azul”. Pensando nesse objetivo, considere as tarefas desenvolvidas por ela e responda às duas questões em seguida.

Tarefa 1 - Os alunos foram divididos em dois grupos. Um grupo ficou com 30 bolas azuis e o segundo grupo com 30 bolas vermelhas. Cada grupo deveria fazer um circuito e colocar o maior número de bolas dentro de um cesto. O grupo com mais bolas dentro do cesto ganhava o circuito. Os alunos ajudaram a professora a contar as bolas.

Tarefa 2 - Foram colocados dois grandes círculos colados no centro da sala (um azul e um vermelho). A professora mostrou os círculos aos alunos e disse várias vezes qual era o azul e qual era o vermelho, e em seguida pedia que os alunos repetissem o nome da cor. Feito isso, passou a chamar cada aluno individualmente, e pedia que ele subisse no círculo da cor falada por ela e, dentro do círculo, a criança precisava também falar a cor deste. Caso o aluno errasse, a professora dizia “não é esse, esse é da cor (falava o nome da cor)” e pedia que a criança tentasse novamente, falando o nome da cor ao final da tentativa.

Considerando as duas opções de tarefas, responda:

Em qual/quais delas foram feitas atividades lúdicas?

Em qual/quais atividades o objetivo de ensino poderia ser atingido?

No exercício anterior, foram apresentadas duas situações, sendo que em ambas a professora utilizou jogos e brincadeiras na sala de aula, certo? Podemos dizer, então, que as duas atividades eram lúdicas e, provavelmente, em ambas os alunos se divertiram. Entretanto, pensando no objetivo “identificar e nomear as cores vermelho e azul”, apenas a partir da segunda atividade os alunos teriam oportunidade de alcançá-lo, uma vez que a professora nomeou as cores e permitiu que os alunos também falassem o nome e identificassem os círculos com cada cor.

Na primeira atividade, note que, embora a professora tenha utilizado as cores durante a tarefa, em nenhum momento ela nomeou as cores para as crianças e não criou oportunidades para que os alunos falassem os nomes ou distinguíssem entre as duas cores. A execução da tarefa de colocar um grande número de bolas de determinada cor dentro de um cesto não permite que as crianças aprendam a identificar e nomear as cores. Logo, embora a primeira atividade tenha sido lúdica, ela não serviu para que as crianças alcançassem o objetivo estipulado.

O exemplo apresentado na Atividade 2 chama nossa atenção para algo muito importante: ao planejarmos uma atividade lúdica em sala de aula, não basta que pensemos nos materiais que serão utilizados e no quanto será divertido para os alunos (embora essas duas coisas sejam muito importantes). Precisamos unir essas duas coisas (organização de materiais e atividades divertidas) ao nosso objetivo de ensino, ou seja, precisamos pensar “de que forma essa atividade lúdica pode me ajudar a representar o conteúdo que eu pretendo ensinar”; e “como essa atividade pode permitir que meus alunos alcancem o objetivo que eu planejei”. Pensando dessa forma, podemos dizer que um mesmo material pode servir para mais de uma forma de representação do conteúdo, uma vez que você pode utilizá-lo com organização ou propósito diferente.

Vejamos, agora, o exemplo a seguir para você verificar o uso da estratégia “Utilização de atividades lúdicas para fins pedagógicos” na prática.

Uma professora de Educação Infantil tinha como parte do seu plano de trabalho ensinar o número 3 aos seus alunos (os números 1 e 2 já haviam sido ensinados). De acordo com o objetivo dela, seus alunos deveriam, ao final da lição “Identificar o numeral 3 e contar até 3”. Para ensinar esse novo conteúdo, ela: desenhou o número na lousa e falou seu nome repetidas vezes, pedindo que os alunos também falassem; e propôs um jogo de “caça ao tesouro”, em seguida. No jogo, a turma foi dividida em trios e, para isso, a professora chamava um aluno à frente da sala e, em seguida, mais dois colegas - ela ia contando de 1 a 3 as crianças do grupo e pedia que os alunos contassem junto. Cada trio era identificado por uma pulseira de uma cor específica. A tarefa do jogo era que cada trio encontrasse três brinquedos e levasse até o centro da sala, para a professora. Ao entregar para a professora, o trio deveria contar os objetos. Cada grupo que completasse a tarefa poderia brincar com algum brinquedo à sua escolha. Caso o grupo tivesse dificuldades para alcançar o objetivo, a professora oferecia ajuda até que eles completassem a tarefa.

No exemplo apresentado anteriormente, a professora representou o número 3 de diferentes formas. Em um primeiro momento, ela apresentou o conteúdo oferecendo opções para percepção auditiva (falando o nome do número) e visual (mostrando o formato na lousa), aplicando a estratégia *Oferecer opções para percepção por meio dos diferentes sentidos*. Em seguida, aplicou a estratégia *Utilização de atividades lúdicas para fins pedagógicos*, que a permitiu mostrar como se conta de 1 a 3 repetidas vezes, dando a oportunidade para que os alunos também contassem (ao contar os membros do grupo e os brinquedos). Todas as estratégias utilizadas pela professora foram coerentes com seu objetivo de ensino, ou seja, as formas escolhidas para representação do conteúdo poderiam permitir que as crianças alcançassem o objetivo de “Identificar o numeral 3 e contar até 3”.

Quarta estratégia: exposição do conteúdo em diferentes ambientes

Como vimos anteriormente, existem muitos benefícios em utilizar múltiplas formas de apresentar uma mesma informação. Mais especificamente, quando um mesmo conteúdo é trabalhado a partir de múltiplos exemplos, é possível que semelhanças importantes entre esses exemplos sejam destacadas, auxiliando os alunos a ampliar seu conhecimento sobre o tema (Hitchcock et al., 2002). Estudos sobre aprendizagem indicam que fornecer diferentes oportunidades para que os alunos entrem em contato com um mesmo conteúdo tem efeitos tanto na manutenção da

aprendizagem de conteúdos já conhecidos quanto na aprendizagem de conteúdos completamente novos (Miranda, Bettio, & Schmidt, 2020).

Sendo assim, outra forma de proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem sobre um mesmo conteúdo é a partir da apresentação desse conteúdo em diferentes ambientes. Essa estratégia é outra forma de garantir a manutenção do engajamento dos alunos e proporcionar aprendizagem, tanto de conteúdos novos quanto de características cada vez mais específicas de um mesmo conteúdo - construindo um conhecimento cada vez mais completo e detalhado sobre o que está sendo estudado. Vamos analisar a seguinte situação hipotética:

O professor Lucas estava realizando um projeto sobre plantas e gostaria de ensinar às crianças as partes que compõem as plantas. Desse modo, ele planejou ensinar sobre a palavra “caule” e resolveu elaborar uma atividade que tinha como objetivo possibilitar que as crianças identificassem diferentes tipos de caules. Lucas planejou apresentar esse conteúdo para as crianças a partir da leitura de uma história, a qual apresentava a definição da palavra caule e figuras de diferentes caules. Ao final da narração da história, Lucas iniciou uma roda de conversas sobre a palavra caule, direcionando perguntas para as crianças como, por exemplo, “O que é um caule?”, “Quem já viu um caule?”, “Onde vocês já viram um caule?”, “Os caules podem ser de qual cor?”, dentre outras perguntas, permitindo que as crianças falassem o elas sabiam sobre a palavra “caule”. Em seguida, Lucas levou as crianças para o jardim da escola, mostrou para elas caules de diferentes plantas e solicitou que cada criança identificasse um caule.

Na situação anterior, Lucas trabalhou a palavra “caule” com as crianças, tanto a partir de diferentes atividades dentro de sala de aula, quanto a partir de uma atividade no jardim da escola. Desse modo, Lucas realizou atividades em dois ambientes diferentes, trabalhando um mesmo conteúdo. Além dos ambientes escolhidos por Lucas, ele poderia ter trabalhado a palavra caule fazendo um pequeno passeio até uma praça perto da escola ou até mesmo identificando caules de pequenas plantas em diferentes espaços dentro da escola (caso a escola não apresentasse um espaço específico para plantação, como jardim ou uma horta).

Muitas vezes, mesmo que um conteúdo a ser trabalhado não esteja presente em outros ambientes da própria escola, o professor pode organizar um ambiente para além da sala de aula e trabalhá-lo. Dentro dessa estratégia, é fundamental que o professor planeje deslocar as crianças para outros locais, possibilitando que os alunos tenham experiências para além da sala de aula. Por exemplo, para trabalhar conteúdos que envolvam o oceano, o professor poderia introduzir o assunto dentro da sala

de aula e, em seguida, levar os alunos para outro ambiente decorado com desenhos, pinturas e objetos que representassem o oceano, o que lhe permitiria trabalhar o mesmo conteúdo nesse novo local e configurar uma nova experiência.

Agora, que você sabe como expor um mesmo conteúdo a partir de diferentes ambientes, faça a Atividade 3.

Atividade 3. A partir dos objetivos a seguir, descreva um ambiente, diferente da sala de aula (para cada objetivo), para onde as crianças poderiam ser levadas para entrar em contato com o conteúdo a ser ensinado. Lembre-se de que nem sempre teremos acesso a ambientes naturais a partir dos quais poderemos ensinar um conteúdo. Por isso, use a sua criatividade!

Objetivo 1: identificar objetos quentes e objetos frios.

Objetivo 2: imitar o som ou o comportamento de um animal.

Objetivo 3: contar três objetos.

Quinta estratégia: oferecer suporte para a compreensão

Antes de definir essa estratégia, precisamos compreender que ela difere significativamente das demais. Ela não foi deixada por último por acaso, muito pelo contrário! Agora que você conhece quatro opções de estratégias para representar o conteúdo que será ensinado, você precisa aprender como potencializar a aprendizagem e antecipar possíveis dificuldades que os alunos possam vir a ter. Desse modo, podemos entender essa estratégia como uma ferramenta para flexibilizar formas de representação.

Sendo assim, *oferecer suporte para a compreensão* consiste em planejar previamente formas de auxiliar a aprendizagem dos alunos, dando suporte, tanto para que

possíveis dificuldades e desafios possam ser superados, quanto para que a aprendizagem possa ser potencializada. Isso pode ser feito de diversas formas, como: i) auxiliar no desenvolvimento de habilidades de compreensão; ii) fornecer modelos para execução das ações a serem ensinadas; iii) fornecer oportunidades para que os alunos possam praticar o que aprenderam com *feedbacks* apropriados; e iv) fornecer informações adicionais (precursores) para entender um determinado conteúdo (Hitchcock et al., 2002; Ralabate, 2016).

- Auxiliar no desenvolvimento de habilidades de compreensão: uma forma de fornecer suporte para a aprendizagem é auxiliar os alunos a desenvolver habilidades que possam facilitar a aprendizagem. O professor poderá, então: a) ensinar os alunos a identificar padrões no conteúdo apresentado - por exemplo, ao ensinar sobre a palavra “casa”, o professor poderá destacar que todas as casas possuem telhados; b) apresentar características críticas que diferenciam o conteúdo ensinado de outros - por exemplo, ao ensinar sobre a estação do ano “inverno”, destacar que consiste em uma estação que normalmente faz mais frio do que nas outras estações; e c) relacionar o conteúdo apresentado com outros conteúdos já aprendidos - por exemplo, ao explicar o que são animais mamíferos, apresentar animais que os alunos já conheçam e que também sejam mamíferos.
- Fornecer modelos de execução das ações a serem ensinadas: ao longo do processo de ensino, o professor poderá, além de apresentar informações sobre o conteúdo que está ensinando, também fornecer modelos ou exemplos sobre ele. Por exemplo, ao ensinar a desenhar com tinta, o professor poderá explicar como se pega o pincel, como se coloca a ponta do pincel dentro do pote e ele próprio pode fazer uma pintura; em seguida, poderá dar oportunidade para que as crianças tentem executar essa ação. O professor poderá ainda fornecer ajuda física, quando necessário, para que os alunos consigam executar a ação que está sendo ensinada. Falaremos mais sobre o fornecimento de dicas e ajuda física no capítulo seguinte, sobre Ação e Expressão.
- Fornecer oportunidades para que os alunos possam praticar o que aprenderam com *feedbacks* apropriados: além de fornecer múltiplas formas de representação de um mesmo conteúdo, o professor poderá fornecer oportunidades para que os alunos treinem o que aprenderam, sinalizando quando executarem as atividades corretamente e corrigindo quando a execução não estiver correta. É fundamental, ainda, que o professor permita que as crianças executem a atividade até que esta seja realizada corretamente. Por exemplo, ao ensinar sobre a palavra casa, o professor poderá solicitar que as crianças desenhem diferentes casas, parabenizando-as quando o desenho apresentar as características mais

significativas de uma casa e corrigindo-as quando faltar alguma característica, auxiliando as crianças a realizar novamente a atividade.

- Fornecer informações adicionais (precursores) para entender um determinado conteúdo: como vimos anteriormente, a grande maioria dos conteúdos demanda conhecimentos prévios para que as crianças de fato consigam aprender. Por isso, devemos selecionar conteúdos que possuam como precursores conhecimentos que as crianças já tenham aprendido. Mesmo que todas as crianças já tenham aprendido esses precursores, lembrá-los com informações adicionais pode contribuir para que a aprendizagem do conteúdo novo seja potencializada e, ainda, fornecer as mesmas oportunidades de aprendizagem para crianças que não se recordam do conteúdo precursor ou que, por algum motivo, ainda não o tenham de fato aprendido. Nesse caso, o professor poderá, por exemplo, ao ensinar o que é uma carroça, fornecer informações adicionais sobre “cavalos”, que são fundamentais para a locomoção de uma carroça.

É fundamental que o professor planeje a utilização de suportes em todas as atividades propostas, antecipando possíveis dificuldades e prevenindo erros. Porém, muitas vezes, deparamo-nos com situações em que as crianças apresentam dificuldades que não foram previstas. Ter conhecimento sobre como auxiliar a aprendizagem dessas crianças pode contribuir para que o professor consiga intervir rapidamente, fornecendo os suportes necessários para que elas atinjam o objetivo proposto.

Agora que você já conhece quatro estratégias diferentes para apresentar um mesmo conteúdo e sabe como fornecer suporte para potencializar a aprendizagem e prevenir possíveis dificuldades, vamos fazer a atividade a seguir. Caso necessite, consulte o conteúdo deste capítulo ou, ainda, o resumo disponível após a atividade. Ao final, não se esqueça de verificar a resposta correta, na última página deste capítulo.

Atividade 4. Leia as situações a seguir e identifique qual estratégia está sendo utilizada e se foi planejado previamente algum tipo de suporte para a aprendizagem.

Situação 1 - A professora ensinou os conceitos de “grande” e “pequeno” mostrando objetos de diferentes tamanhos dentro da sala de aula, no parque e na sala de brinquedos da escola.

• Estratégia: _____

• Há suporte para aprendizagem?

• Sim () Não ()

• Se sim, qual? _____

Situação 2 - Para ensinar os alunos sobre “alimentação saudável”, o professor Carlos falou sobre o tema, mostrou várias imagens de coisas saudáveis e, ao final, os alunos puderam comer alguns dos alimentos saudáveis apresentados.

• Estratégia: _____

• Há suporte para aprendizagem?

• Sim () Não ()

• Se sim, qual? _____

Situação 3 - Vanessa fez um planejamento para ensinar seus alunos de 4 anos a identificarem a letra A. Após fazer uma aula inicial apresentando a letra A desenhada na lousa, ela fez um jogo com seus alunos. A turma foi dividida em três grupos. Cada grupo deveria encontrar, em meio a um conjunto de figuras fornecidas por ela, as letras A. Quando o grupo conseguisse encontrar 6 letras, eles poderiam brincar com algo escolhido. Enquanto eles procuravam, de tempos em tempos ela ia à lousa e chamava a atenção de todos, lembrando o formato da letra que eles procuravam. Além disso, ficava andando pela sala e passando por cada grupo, chamando a atenção para o formato da letra que eles estavam buscando.

• Estratégia: _____

• Há suporte para aprendizagem?

• Sim () Não ()

• Se sim, qual? _____

Situação 4 - O professor Jorge queria ensinar a seus alunos sobre animais que vivem na natureza. O primeiro deles foi o “tigre”. Para isso, ele levou os alunos à sala de informática e usou o computador para: i) ler uma história de um tigre apresentada em um *e-book* infantil - nesse livro digital, havia sons do animal, que o professor poderia colocar para seus alunos ouvirem; ii) mostrar fotos de diversos tigres; e iii) ver um vídeo curto que mostrava um tigre correndo na natureza. Em todos esses momentos, o professor chamava a atenção para as características do tigre, apontava para as figuras e mostrava aspectos importantes. Além disso, ele permitia que os alunos falassem sobre o tigre e que reproduzissem o som que o animal faz, fornecendo *feedbacks* para as falas dos alunos.

- Estratégia: _____
- Há suporte para aprendizagem?
 - Sim () Não ()
 - Se sim, qual? _____

Resumindo...

Princípio de Representação: consiste em apresentar o conteúdo a ser aprendido de múltiplas formas.

Importância das múltiplas representações:

- cada aluno demonstra preferências diferentes sobre a forma como o conteúdo é apresentado;
- múltiplas representações permitem que o professor planeje as representações de modo a proporcionar oportunidades semelhantes de aprendizagem para todos;
- contribui para que os alunos tenham a oportunidade de construir um conhecimento cada vez mais completo e complexo sobre o assunto;
- ainda que um aluno não compreenda ou não preste atenção em uma das formas como o conteúdo foi apresentado, ele terá outras oportunidades de aprendê-lo.

Planejamento da representação: deve haver um planejamento prévio. Para isso, é essencial que os objetivos de ensino sejam retomados e que sejam escolhidas estratégias de representação adequadas a esses objetivos.

Primeira estratégia: *“Oferecer opções para percepção por meio dos diferentes sentidos”* – consiste em oferecer alternativas, para que os alunos possam perceber um mesmo conteúdo por meio de diferentes sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato).

Segunda estratégia: *“Utilização de tecnologias”* – utilizar, como instrumentos, equipamentos tecnológicos (exemplos: *smartphone*, computador e *e-books*) para representar o conteúdo de diferentes formas.

Terceira estratégia: *“Utilização de atividades lúdicas para fins pedagógicos”* – desenvolver jogos e brincadeiras, com materiais rotineiros da sala de aula, que contribuam para alcançar o objetivo de ensino.

Quarta estratégia: *“Exposição do conteúdo em diferentes ambientes”* - apresentar um mesmo conteúdo, tanto dentro de sala de aula quanto em outros ambientes.

Quinta estratégia: *“Oferecer suporte para compreensão”* – planejar previamente formas de auxiliar a aprendizagem dos alunos, dando suporte, tan-

to para que possíveis dificuldades e desafios possam ser superados, quanto para que a aprendizagem possa ser potencializada. Essa estratégia pode (e deve) ser utilizada juntamente com outras estratégias que estiverem sendo aplicadas.

Confira agora as respostas das atividades do capítulo...

Atividade 3. A partir dos objetivos a seguir, descreva um ambiente, diferente da sala de aula (para cada objetivo), para onde as crianças poderiam ser levadas para entrar em contato com o conteúdo a ser ensinado. Lembre-se de que nem sempre teremos acesso a ambientes naturais a partir dos quais poderemos ensinar um conteúdo. Por isso, use a sua criatividade!

Objetivo 1 - Exemplos de ambientes possíveis - Refeitório; alguma parte da escola que estivesse batendo sol e que os objetos presentes nesse espaço estivessem quentes, enquanto outros, na sombra, estivessem frios.

Objetivo 2 - Exemplos de ambientes possíveis – Uma praça próxima à escola ou algum ambiente ao ar livre dentro da escola, no qual fosse possível ouvir o som de pássaros e insetos, ou até mesmo simular uma visita a uma floresta e imitar o som dos animais que possivelmente encontraríamos nessa floresta.

Objetivo 3 - Exemplos de ambientes possíveis – Refeitório (contar cadeiras, mesas e alimentos), sala de brinquedos (contar brinquedos), biblioteca (contar livros), dentre outros.

Atividade 4. Leia as situações a seguir e identifique qual estratégia está sendo utilizada e se foi planejado previamente algum tipo de suporte para a aprendizagem.

Situação 1

Estratégia - Exposição do conteúdo em diferentes ambientes.

Há suporte para a aprendizagem? Não

Situação 2

Estratégia - Oferecer opções para percepção por meio dos diferentes sentidos.

Há suporte para a aprendizagem? Não

Situação 3

Estratégia - Utilização de atividades lúdicas para fins pedagógicos.

Há suporte para a aprendizagem? Sim. **Qual?** Auxiliar no desenvolvimento de habilidades de compreensão.

Situação 4

Estratégia - Utilização de tecnologias; oferecer opções para percepção por meio dos diferentes sentidos.

Há suporte para a aprendizagem? Sim. Qual? Auxiliar no desenvolvimento de habilidades de compreensão; fornecer oportunidades para que os alunos possam praticar o que aprenderam com *feedbacks* apropriados.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: Autor. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education* 21(8), 791-807. doi:10.1080/13603116.2017.1325074

Fender, J. G., Richert, R. A., Robb, M. B., Wartella, E. L., Deborah, L., & Barr, R. (2010). Parent teaching focus and toddlers' learning from an infant DVD. *Infant and Child Development*, 19(6), 613-627. doi:10.1002/icd.713

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R., (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17. doi:10.1177/004005990203500201

Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40-48. doi:10.1016/j.compedu.2014.07.008

Miranda, A. C. A., Bettio, C. D. B., & Schmidt, A. (2020). Estratégias de ensino de palavras em leitura de história para crianças pré-escolares. *PSICO-USF*, 25(4), 671-683.

Niles, R. P. J., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*, 19(1), 80-94.

Pellerin, M. (2013). E-inclusion in early French immersion classrooms: Using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 44-70.

Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL lesson planner: The step-by-step guide for teaching all learners*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Vieira, V., & Andrade, L. M. B. (2010). Atividades lúdicas na Educação Infantil. *Revista Educação*, 2, 58-72.

AÇÃO E EXPRESSÃO

Após ter conhecido formas de descrever objetivos claros e acessíveis a todos os alunos, ter aprendido estratégias para promover e manter o engajamento da turma e formas de apresentar o conteúdo de modo a promover aprendizagem a todos os alunos, abordaremos neste capítulo o último princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem, “Ação e Expressão”. Esperamos que, ao final do capítulo, você consiga identificar diferentes formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, tendo como base as características de Ação e Expressão aqui descritas.

Antes de conhecermos as principais características desse princípio, vamos falar um pouco sobre as avaliações. Se perguntássemos a vários professores “O que é avaliação?”, provavelmente teríamos inúmeras respostas diferentes. Como nos deparamos com compreensões diversas sobre esse tema, avaliações acabam sendo aplicadas de diferentes formas, com propósitos e relevância distintos. Porém, ainda que haja discussões sobre esse tema, a importância das avaliações e seus diferentes objetivos para o ensino e a aprendizagem é algo muito bem estabelecido dentro do DUA. Veremos essa perspectiva de forma mais detalhada a seguir.

O que é avaliação?

Segundo alguns autores que trabalham com o DUA, a avaliação consiste no processo de coletar, medir e interpretar informações sobre a aprendizagem dos alunos (Ralabate, 2016). Entretanto toda avaliação pode apresentar falhas ou ser influenciada por fatores externos e, com isso, produzir informações distorcidas. Tais informações distorcidas podem ocorrer, por exemplo, caso a avaliação: a) demande dos alunos determinadas habilidades para além daquelas que foram ensinadas ou que se tem como objetivo avaliar; b) envolva apenas uma parte do conteúdo trabalhado pelo professor; e c) sofra influência de aspectos externos à avaliação, como cansaço, falta de engajamento, sentimentos diversos apresentados pelos alunos, além de características do ambiente, como nível de barulho ou iluminação, dentre outros fatores. Essas três situações podem dificultar ao professor conseguir acessar a aprendizagem dos alunos sobre o assunto ensinado. Por isso, precisamos ter bastante cautela no momento de elaborar avaliações. Discutiremos sobre esses cuidados ao longo do capítulo.

Por que avaliar?

Como vimos, a avaliação pode ser implementada por diversos motivos e produzir diferentes tipos de informação. Dentre os motivos pelos quais a avaliação é fundamental, podemos identificar alguns aspectos relevantes para a atuação do professor e outros importantes para a vida acadêmica dos alunos.

Para o professor, a avaliação é fundamental pelos seguintes motivos: a) verificar se os tipos de representação utilizados foram suficientes para que todos os alunos atingissem os objetivos estabelecidos; b) avaliar o processo de aprendizagem dos alunos para decidir quando avançar para o próximo conteúdo a ser ensinado, quando permanecer ensinando um mesmo conteúdo e até mesmo quando retroceder e apresentar novamente conteúdos que ainda não foram aprendidos por todos; c) identificar quais conhecimentos os alunos já possuem (precursores), auxiliando na tomada de decisão sobre quais conteúdos ensinar em seguida; e d) coletar informações para repassar às partes interessadas (responsáveis, coordenação e/ou outros professores), dentre outros motivos.

Na perspectiva dos alunos, a avaliação pode ser, muitas vezes, pouco agradável. Quem nunca ficou nervoso antes de fazer alguma prova ou apenas ao perceber que seu desempenho estava sendo avaliado? De modo geral, as avaliações são associadas a alguns riscos, como tirar notas ruins, ficar de recuperação ou até mesmo repetir de ano. Porém a forma como os alunos irão encarar as avaliações depende da forma como o professor irá conduzir essa prática tão comum e tão importante em sala de aula. Nesse caso, ensinar aos alunos sobre a importância de acompanhar seu próprio progresso é fundamental para que eles se mantenham engajados e se dediquem a melhorar seu desempenho. Esse monitoramento pode vir a ser algo prazeroso para os alunos e capaz de potencializar sua aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Mais adiante, iremos conhecer algumas estratégias que proporcionam oportunidades para que os alunos desenvolvam a habilidade de planejar e acompanhar seu próprio progresso.

Ação e Expressão

Avaliações, a partir da perspectiva do DUA, são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, como vimos, diferentes avaliações podem produzir diferentes informações ou até mesmo informações imprecisas. Considerando essas variáveis, o princípio de “Ação e Expressão” diz respeito a oferecer múltiplas possibilidades para os alunos mostrarem aquilo que aprenderam, por meio do planejamento de uma variedade de avaliações que permitam verificar se o objetivo de ensino foi alcançado. Mas, afinal, como é uma avaliação condizente com esse terceiro princípio

do DUA? De modo geral, a avaliação deve ser: **flexível** - fornecer múltiplas oportunidades para que os alunos possam expressar o que aprenderam; **contínua** - avaliar tanto o produto final quanto o processo de ensino; **informativa** – produzir informações sobre a aprendizagem do aluno e sobre a eficácia das formas de representação do conteúdo que foram empregadas; e **significativa** - os alunos devem ser constantemente informados sobre seus resultados.

Vamos analisar, a seguir, mais detalhadamente essas características e quais estratégias podem ser utilizadas para garantir que tais características estejam presentes na avaliação.

Flexível. Como vimos desde o primeiro capítulo sobre o DUA, a flexibilidade está presente na elaboração do objetivo e em todos os princípios que já conhecemos. Dessa forma, essa característica não poderia estar ausente nas avaliações. Uma avaliação pode ser considerada flexível quando há variabilidade nas formas que os alunos têm para demonstrar o que aprenderam (exemplos: diferentes materiais e diversas tarefas). Veja o exemplo a seguir, para discutirmos em seguida:

Para os alunos expressarem o que aprenderam sobre a fruta “caqui”, a professora Cintia permitiu que eles: fizessem desenhos, pinturas, recorte e colagem; ou até mesmo falassem sobre a fruta – “o que é”; “quais as características principais desta fruta”; “se já comeu a fruta em casa”; dentre outras informações.

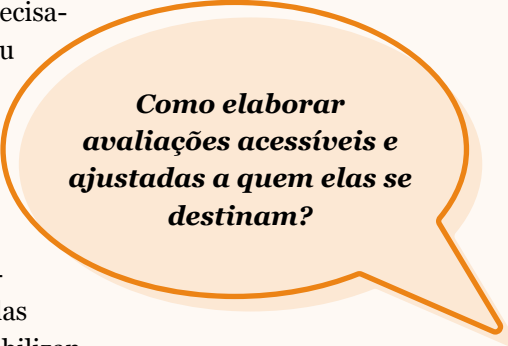
No exemplo apresentado anteriormente, a professora Cíntia disponibilizou quatro tarefas diferentes para os alunos demonstrarem o que aprenderam sobre um mesmo tema. Apresentar essa variabilidade de tarefas é uma forma de tornar a avaliação flexível. Além disso, a professora ainda poderia fornecer oportunidade de escolha dos materiais que poderiam ser utilizados dentro de cada tarefa (exemplo: para desenhar, fornecer como opções lápis ou giz de cera; para pintar, fornecer como opções tinta guache e pincel ou tinta para pintura a dedo.). Assim, a avaliação se tornaria ainda mais flexível.

Como vimos anteriormente, avaliações possuem falhas, então, utilizar avaliações flexíveis aumenta as chances de obtenção de todas as informações de que precisamos, tanto sobre a aprendizagem dos alunos quanto sobre a eficácia das formas de representação utilizadas pelo professor. Manter essa flexibilidade é uma maneira de garantir que as avaliações sejam acessíveis e com menos vieses, como veremos a seguir.

Acessível e ajustada a quem ela se destina. As avaliações utilizadas precisam ser acessíveis a todos os alunos da turma. Uma avaliação acessível é aquela que leva em conta as preferências, facilidades e dificuldades da maioria dos alunos. É muito provável que uma única forma de avaliação não tenha a mesma acessibilidade

a todos os alunos, por isso, ao planejar avaliações flexíveis (que envolvam diferentes formas de avaliar), estamos também planejando avaliações acessíveis, que permitem que todos os alunos expressem o que aprenderam, explorando seus potenciais.

Ao planejar avaliações acessíveis, precisamos também minimizar ao máximo seu viés, de modo que elas sejam ajustadas às pessoas que serão avaliadas. Dessa forma, minimizam-se as chances da avaliação beneficiar alguns alunos em detrimento de outros. Esse tipo de problema ocorre, normalmente, ao utilizar avaliações mais restritas, como aquelas baseadas em uma única tarefa ou disponibilizando uma única forma de realizar essa tarefa. Nesses casos, os alunos que não conseguirem realizar a tarefa exatamente da forma como foi proposta não poderão demonstrar o que aprenderam. Ao mesmo tempo, outros alunos que não tiverem dificuldades poderão demonstrar sua aprendizagem. Vieses como esses proporcionam informações imprecisas sobre a aprendizagem dos alunos da turma, pois o professor não obtém informações válidas sobre o grupo como um todo.



Como elaborar avaliações acessíveis e ajustadas a quem elas se destinam?

Veja esta dica...

Ofereça opções para ações motoras

É muito importante que você ofereça diferentes opções para que os alunos possam expressar aquilo que aprenderam quando a tarefa proposta na avaliação envolver ações motoras (exemplos: desenhar, pintar, recortar e falar). A aplicação dessa estratégia garante que possíveis dificuldades motoras de alguns alunos, em diferentes níveis, não impeçam a expressão daquilo que aprenderam e, com isso, que a avaliação seja acessível e ajustada a quem ela se destina. Dessa maneira, cada aluno tem a oportunidade de demonstrar aquilo que sabe fazer – suas potencialidades (Hall, Meyer, & Rose, 2012). Opções para ações motoras podem ser apresentadas pelo professor de diversas formas. Veja três dicas a seguir:

i) fornecer diferentes materiais: a disponibilização de diversos materiais, que são corriqueiros na sala de aula (exemplos: lápis, giz de cera, tinta, diferentes figuras, massinha para modelar, objetos diversos etc.), para a execução de uma mesma tarefa, permite que os alunos escolham aquele

que tenham mais facilidade para manusear. Exemplos: se uma criança ainda não consegue usar o lápis, pode utilizar giz de cera ou tinta; se uma criança não consegue falar, mas compreende o que ouve, pode demonstrar o que aprendeu e responder a perguntas mostrando objetos, figuras, ou mesmo utilizando gestos.

ii) disponibilizar materiais adaptados: outra possibilidade, para crianças que tenham algum tipo de dificuldade motora, é adaptar materiais de uma maneira que facilite a execução da tarefa pelo aluno. Para isso, a conversa entre profissionais de diferentes áreas (como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e pedagogos) pode ser útil para definir quais adaptações são necessárias e possíveis de serem realizadas. Exemplos: deixar o lápis mais grosso para alunos que apresentem dificuldades em manusear materiais mais finos; escurecer linhas do caderno ou deixar objetos maiores para crianças que possuem baixa visão.

iii) utilizar tecnologias: para alguns alunos que, eventualmente, tenham mais dificuldades, providenciar uma variedade de materiais que já estejam disponíveis na sala de aula ou adaptar algum material talvez não seja suficiente. Nesses casos, podem ser necessárias tecnologias mais complexas, que permitam à criança ter condições para alcançar o objetivo da avaliação, como *tablets* com sistema de gravação de áudio, reconhecimento de voz, ou outros *softwares* e aplicativos que facilitem a comunicação. A escolha sobre qual tipo de tecnologia deve ser utilizada dependerá de uma discussão interdisciplinar a respeito das necessidades de cada aluno. Além disso, para que seja possível o aluno ter acesso a esse tipo de tecnologia, que geralmente tem um alto custo, é necessário que haja uma mobilização da escola, dos professores, pais e de profissionais de outras áreas, que busquem recursos para que esse material possa ser disponibilizado. Ainda que seja necessária essa mobilização, a implementação de tais recursos na sala de aula é possível e, com certeza, trará muitos ganhos para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Válida. Avaliações são consideradas válidas quando medem, de fato, aquilo que se propõem a medir sobre a aprendizagem dos alunos. Caso contrário, serão coletadas informações distorcidas. Veja o exemplo a seguir, para discutirmos em seguida:

Após ensinar sobre animais que voam, o professor Guilherme planejou uma avaliação com o objetivo de verificar se os alunos conseguiriam identificar esses animais. Para isso, ele dividiu os alunos em pequenos grupos e, para cada um deles, disponibilizou imagens de animais que voam e uma cartolina. Cada grupo deveria colar as figuras e, em seguida, enfeitar a cartolina (pintando ou desenhando), que seria exposta na próxima reunião de pais.

No caso apresentado, não podemos considerar que a avaliação proposta seja válida porque ela não mede aquilo que se propõe a medir. O professor está medindo as habilidades de colar figuras em cartolina, pintar e desenhar, e não se as crianças sabem identificar os animais que voam. A avaliação utilizada não irá mostrar para o professor se as crianças aprenderam o conteúdo ensinado.

Como garantir que as avaliações sejam válidas?

Veja esta dica...

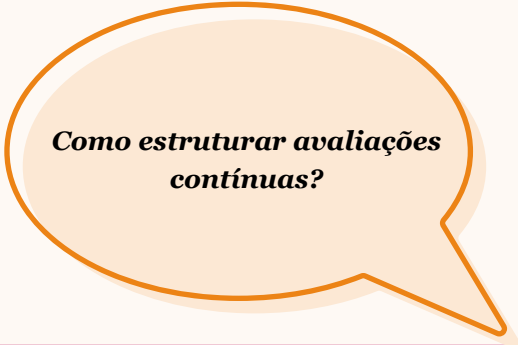
Verifique o que a atividade está, de fato, avaliando

Durante a elaboração de uma avaliação, é fundamental que o professor atente para o que aquela avaliação demanda dos alunos e verifique se essas estão alinhadas com o que foi de fato ensinado. Embora isso pareça algo muito simples, é bastante comum pensarmos em atividades que demandam ações que não ensinamos. Isso ocorre porque, em geral, as atividades envolvem inúmeras ações para que o objetivo final seja atingido. Veja o seguinte exemplo:

Para avaliar se os alunos aprenderam a identificar e nomear a cor vermelha, a professora pede que eles pintem a chapeuzinho vermelho.

No exemplo anterior, a avaliação não verificava o conhecimento dos alunos sobre o vermelho, mas sim outras habilidades, como pintar e pegar no lápis. Podemos evitar esse tipo de problema ao analisarmos com calma o que nossas avaliações estão medindo. Porém, caso algum erro passe despercebido, ao utilizarmos múltiplas formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, estaremos prevenindo que esse tipo de erro influencie nas informações coletadas.

rá fazer uma rápida checagem sobre o quanto os alunos estão conseguindo acompanhar e aprender as informações apresentadas.



Como estruturar avaliações contínuas?

Veja essa dica...

Múltiplas avaliações são muitas oportunidades para praticar

Quando um novo conteúdo é ensinado aos alunos, é necessário que, além das múltiplas representações a respeito do tema, haja diferentes oportunidades para que eles pratiquem aquilo que foi ensinado. Essa prática contribui para que a relação do aluno com o conteúdo seja cada vez mais fluida, ou seja, que a criança possa dominar cada vez mais o que foi ensinado e que obtenha resultados cada vez melhores nas avaliações.

A avaliação, quando realizada continuamente e não apenas como um teste final, pode ser utilizada com o propósito de ajudar os alunos a praticarem o que aprenderam. Esse é um dos motivos pelos quais o planejamento de múltiplas formas de avaliar é vantajoso, uma vez que permite essa prática. A avaliação pode servir ao propósito de permitir verificar, de fato, o progresso dos alunos e ainda de favorecer a aprendizagem. É possível que, na primeira avaliação, grande parte dos alunos não alcance 100% de acerto, mas, ao longo das demais avaliações e com os devidos suportes, os alunos tenham a oportunidade de alcançar desempenhos cada vez melhores (Hall et al., 2012). Veja o exemplo a seguir para visualizar como isso ocorre na prática:

O professor João ensinou seus alunos de aproximadamente 4 anos a identificarem as vogais. A cada semana, ensinava uma nova vogal e avaliava a aprendizagem dos alunos em duas dimensões: uma avaliação específica sobre a vogal ensinada durante a semana; e outra que avaliava todas as vogais que haviam sido ensinadas até aquele momento (por exemplo: a+e; a+e+i; a+e+i+o; a+e+i+o+u). Ele notou que a maioria dos alunos tinha bons desempenhos na atividade que avaliava a vogal ensinada durante

aquela semana, mas tinha bastante dificuldade, inicialmente, quando várias vogais eram colocadas juntas em uma mesma atividade. Com o passar das semanas, os alunos começaram a ter melhores desempenhos na avaliação, principalmente quando João falava para a turma sobre os resultados que tiveram e retomava aspectos sobre os quais tiveram dúvidas nas avaliações anteriores. Desse modo, além de testar os conhecimentos dos alunos sobre o que havia sido ensinado, cada avaliação estava sendo mais uma oportunidade de entrar em contato com cada vogal e, assim, rever e praticar aquilo que havia sido aprendido semanalmente.

Informativa. Ao planejar quais avaliações utilizar ao longo do processo de ensino, devemos prestar atenção às informações que serão produzidas. As avaliações devem fornecer não apenas informações sobre a aprendizagem dos alunos, mas também indicativos confiáveis sobre quais estratégias pedagógicas foram eficazes e quais não foram para que o professor saiba exatamente o que precisa ser modificado. É possível que alguns alunos tenham bons desempenhos em uma avaliação, enquanto outros não. Uma avaliação informativa permite que o professor identifique por que houve essa diferença ao apontar características da representação que poderiam ter causado confusão para alguns alunos, por exemplo. Avaliações com essas características ajudam o professor a planejar o uso de novas estratégias para favorecer uma melhor compreensão dos alunos e superar essas dificuldades. Vamos analisar o exemplo a seguir:

Uma professora da Etapa II (alunos de 5 anos), após ensinar seus alunos a nomear e identificar as vogais, faz uma avaliação que envolve uma atividade de ‘caça vogais’. Nessa atividade, cada criança é chamada para participar de duas rodadas: primeiro a professora solicita que a criança escolha qualquer letra e diga seu nome à professora; na segunda rodada, a professora diz o nome de uma letra e pede para a criança a encontrar.

A organização da avaliação em duas etapas (as duas rodadas) informa à professora o quanto os alunos conseguiram atingir do objetivo de ensino, sendo que: se conseguirem identificar e nomear as vogais, terão atingido o objetivo por completo; ou se conseguirem apenas identificar ou nomear, a professora saberá que o objetivo foi parcialmente alcançado e o que ela deverá representar de outra forma. Além disso, a forma como a atividade foi estruturada impede que a professora dê a resposta à criança, uma vez que, primeiramente, a professora pede que a criança nomeie uma letra e depois identifique a letra falada pela professora. Em uma atividade como essa,

a professora também poderá identificar possíveis confusões que os alunos estejam fazendo entre letras que tenham formatos parecidos, por exemplo. Tudo isso faz com que essa avaliação seja informativa, tanto sobre a aprendizagem dos alunos, quanto com relação à prática da professora.

Significativa. Por último, as avaliações precisam ser significativas, tanto para o professor, quanto para os alunos. Para o professor, a avaliação será significativa quando oferecer informações que possam ser utilizadas para julgar o sucesso das estratégias de instrução utilizadas, como vimos anteriormente. Para os alunos, avaliações significativas são aquelas que estão alinhadas com o objetivo elaborado, ou seja, que medem se os alunos conseguiram alcançar esse objetivo ou não. As avaliações devem estar alinhadas com os conteúdos que os alunos já tiveram contato (precursores), apresentando um nível de complexidade que os permita atingir o objetivo das atividades sem gerar frustração. Além disso, para que a avaliação seja significativa para os alunos, devem ser fornecidos *feedbacks* e *suportes* para sua realização. Vejamos, a seguir, o que é cada um deles:

É fundamental que o objetivo seja informado aos alunos no início da atividade proposta e que possamos, ainda, retomar esse objetivo antes de iniciarmos a avaliação (ver capítulo 3).

- *feedback*: para que os alunos possam acompanhar seu próprio progresso, é necessário que o professor apresente devolutivas sobre seu desempenho. Quando falamos em informar o aluno sobre seu desempenho, estamos nos referindo a dizer ao aluno, de uma maneira que ele entenda, se ele conseguiu atingir o objetivo de ensino ou não. Isso pode ser feito de maneira individualizada (para cada aluno), quando o professor achar importante, ou para o grupo de alunos. Uma maneira de apresentar isso aos alunos é parabenizá-los ou sinalizar de alguma outra forma quando eles conseguirem fazer aquilo que era esperado; e, nos momentos em que eles não conseguirem, sinalizar o erro e fazer correções, auxiliando-os (apresentando modelo ou ajuda física, por exemplo) para que alcancem o objetivo. Em conjunto com o *feedback* fornecido pelo próprio professor, também podem ser utilizadas avaliações que já forneçam algum tipo de *feedback*, de modo que o próprio resultado da avaliação possa mostrar ao aluno se ele conseguiu atingir o objetivo ou não. Por exemplo, após ensinar alunos de 4 a 5 anos a dar uma cambalhota, se o aluno conseguir executar esse movimento corretamente, provavelmente a própria execução correta servirá como um *feedback*, tornando evidente que ele atingiu o objetivo da atividade. Porém a sinalização do professor de que a execução foi correta ou incorreta será fundamental para alunos que não conseguem identificar sozinhos se atingiram ou não esse objetivo.

- *suporte para a Ação e Expressão*: fornecer suporte, quando necessário, para que os alunos consigam realizar a avaliação proposta permite que todos tenham oportunidades semelhantes de êxito na atividade, o que contribui tanto para o engajamento quanto para a própria aprendizagem. Esse suporte pode consistir em dicas verbais ou até mesmo dicas com ajuda física para a realização da avaliação proposta. Porém, para que consigamos, de fato, fornecer oportunidades semelhantes, é muito importante que esse suporte seja planejado e sistematizado previamente. Para isso, durante a elaboração da avaliação, o professor pode listar as dicas que irá apresentar para os alunos em ordem de complexidade, oferecendo primeiramente dicas com pouca ajuda do professor e, em seguida, dicas com aumento progressivo de ajuda. Entretanto é fundamental que o aluno não fique dependente dessas dicas para conseguir realizar a tarefa. Dessa forma, as dicas podem ser progressivamente retiradas em novas avaliações, de modo a conduzir o aluno a concluir as avaliações com o mínimo de auxílio possível. A utilização de dicas é bastante comum em estudos sobre ensino e aprendizagem e tem se mostrado muito eficaz (Amaral, Duarte, & Melo, 2019). Vamos analisar os exemplos a seguir para entendermos melhor como funciona o uso de dicas.

1. Exemplo com uso de dicas verbais:

A professora Marina realizou uma atividade com seus alunos que tinha como objetivo nomear as cores amarela e laranja. Após aplicar múltiplas formas de representação dessas cores, Marina realizou uma avaliação para identificar se todos os alunos aprenderam essas duas cores. Nessa avaliação, Marina planejou apresentar objetos das cores ensinadas e solicitar que os alunos falassem a cor de cada um dos objetos. Antes de iniciar a avaliação, Marina planejou dar três dicas para que os alunos nomeassem corretamente as cores dos objetos. Caso os alunos não conseguissem realizar a tarefa, ela utilizaria a primeira dica (dica com menos ajuda) - Dica 1: Marina falaria a primeira sílaba do nome da cor referente àquele objeto, da seguinte forma: “Qual é o nome dessa cor? A...” ou “Qual é o nome dessa cor? La...”. Caso ainda assim os alunos não conseguissem atingir o objetivo da atividade, Marina apresentaria a segunda dica (dica com um pouco mais de ajuda) - Dica 2: nessa dica, Marina iria falar duas sílabas do nome da cor, da seguinte forma: “Qual é o nome dessa cor? Ama...” ou “Qual é o nome dessa cor? Laran...”. Se ainda assim os alunos não conseguissem identificar as cores corretamente, Marina apresentaria a última dica (dica com muita ajuda) - Dica 3: Marina falaria o nome completo da cor do objeto e pediria que a criança repetisse, da seguinte forma: “Qual é o nome dessa cor? É amarelo! Fale você agora” ou “Qual é o nome dessa cor? É laranja! Fale você agora”.

2. Exemplo sobre uso de dicas com ajuda física:

O professor Lucas realizou uma atividade com seus alunos que tinha como objetivo reproduzir uma casa em papel sulfite. Após mostrar diversos desenhos de casa e mostrar para os alunos como reproduzir uma casa usando giz de cera, lápis de cor e tinta guache para pintura de dedo, Lucas realizou uma avaliação para verificar se todos aprenderam a reproduzir uma casa. Antes de realizar a avaliação, o professor planejou utilizar três dicas com ajuda física. Caso os alunos apresentassem dificuldade de segurar as ferramentas corretamente (giz de cera, lápis de cor ou posicionar o dedo dentro do pote de tinta), Lucas usaria a primeira dica (dica com menos ajuda) - Dica 1: posicionar corretamente a mão da criança ao segurar o lápis ou giz de cera, ou conduzir o dedo indicador da criança até o pote de tinta, o colocando em contato com a tinta. Caso as crianças ainda assim apresentassem dificuldade de reproduzir a casa, ele apresentaria a segunda dica (dica com um pouco mais de ajuda) - Dica 2: demonstrar em outro papel como desenhar a casa e pedir para as crianças tentarem fazer igual. Por último, se as crianças ainda não conseguissem reproduzir a casa, Lucas apresentaria a terceira e última dica (dica com muita ajuda) - Dica 3: segurar e posicionar a mão da criança com a ferramenta ou o dedo molhado de tinta sob o papel e reproduzir a casa.

Em ambos os exemplos, os professores utilizaram três dicas com graus crescentes de ajuda, permitindo que todas as crianças realizassem as tarefas propostas, mesmo que para isso fosse preciso fornecer muita ajuda. Quando os alunos necessitam de dicas, precisamos avaliar se as dificuldades estão relacionadas à forma como a avaliação foi elaborada ou a dificuldades de aprendizagem. Para isso, é fundamental que sejam realizadas novas avaliações com o mesmo objetivo, tentando reduzir progressivamente a necessidade de dicas (verbais e com ajuda física). Caso em outras avaliações os alunos ainda necessitassem de muitas dicas, provavelmente estaríamos nos deparando com dificuldades de aprendizagem. Diante disso, o professor deveria analisar as formas de representação utilizadas sobre aquele conteúdo e cogitar realizar novas atividades com outras formas de representação mais eficazes.

**Como elaborar
avaliações informativas e
significativas?**

Veja essa dica...

Ensine o aluno a monitorar o próprio progresso

Os momentos de avaliação podem ser úteis para ensinar aos alunos duas habilidades muito importantes: pensar sobre a tarefa que irão fazer (ou que já fizeram) e, a partir disso, monitorar o próprio progresso. Pensar sobre aquilo que se faz é um precursor indispensável para ter independência na execução de diferentes atividades, sejam elas escolares ou do cotidiano de cada um. Ao contrário de algumas crenças populares, “pensar” não é necessariamente algo que o indivíduo aprende sozinho, com as experiências da vida (Aggio, Postalli, & Garcia, 2016). Embora alguém possa aprender sem ser diretamente ensinado a pensar, na maioria das vezes é necessário que haja esse ensino específico.

Desde o capítulo 3, temos enfatizado o quanto é importante deixar claro aos alunos os objetivos que eles devem alcançar, de uma maneira que eles compreendam. Após os alunos terem clareza sobre o objetivo, o professor pode instruí-los sobre a tarefa avaliativa e, em seguida, ajudá-los a: i) organizar o planejamento da tarefa; ii) avaliar o produto da tarefa; e iii) monitorar seu progresso ao longo de diferentes tarefas.

i) Organizar o planejamento da tarefa: antes de os alunos iniciarem uma tarefa, o professor geralmente apresenta uma instrução sobre o que eles devem fazer. Nesse momento, o professor poderá fazer perguntas que ajudem os alunos a organizar como irão realizar a tarefa, como: “O que a gente precisa para conseguir realizar essa tarefa? Quais materiais nós devemos usar? Vamos precisar ficar sentados ou em pé? O que vamos fazer primeiro? O que vamos fazer em seguida?”. Perguntas como essas ensinam os alunos a pensarem sobre o que e como irão fazer e, com diversas oportunidades de exercitar esse planejamento, eles vão se tornando independentes para organizar suas atividades, necessitando cada vez menos da ajuda do professor. Veja o exemplo a seguir:

Toda sexta-feira, a professora Célia do Maternal II (turma de crianças com idade entre 2 e 3 anos) faz atividades de arte com seus alunos. Ela decidiu, então, ensiná-los a pintar uma tela com tinta. Para isso, ao longo da semana os alunos fazem atividades em que treinam o traço em folhas de sulfite, testam as cores e aprendem a manusear os materiais de pintura. No último dia da semana, eles demonstram o que aprenderam utilizando a tela. Eles pintam na tela um pouco a cada semana. Antes de iniciar a pintura da tela, há uma série de preparações: pegar todas as telas e po-

sicioná-las encostadas na parede; pegar os pincéis e as tintas; e todos os alunos devem se sentar em frente à tela. Inicialmente, a organização da atividade demorava cerca de 40 minutos. Mas a professora passou a ensinar os próprios alunos a organizar a atividade. Inicialmente, a professora: i) dava a instrução sobre o que eles deveriam fazer e explicava o objetivo; ii) pedia que eles formassem uma fila para pegar as telas; iii) dizia que cada um deveria colocar a tela encostada à parede da sala; iv) pedia que cada um deles pegasse seu kit de pintura; e v) por fim, que cada um se sentasse. Com o passar das semanas, deixou de dar todas essas instruções, e fazia apenas perguntas que davam dicas aos alunos, como “O que a gente vai fazer primeiro mesmo? O que nós vamos usar para essa atividade mesmo? Vocês lembram?”. Após algumas semanas, as crianças sabiam, com poucas dicas, organizar a atividade.

ii) Avaliar o produto da tarefa: após ter executado a tarefa avaliativa, o professor poderá ajudar o próprio aluno a avaliar aquilo que ele fez, ainda que seja uma criança muito pequena. Na medida em que a criança se desenvolve, é esperado que ela tenha mais oportunidades de aprender diferentes habilidades (exemplo: comunicação oral mais complexa, percepções visuais mais afinadas, dentre outras). Diante disso, podemos identificar um aumento no nível de monitoramento que ela é capaz de fazer a respeito do seu próprio desempenho. Entretanto isso precisa ser ensinado e, para isso, é importante que o professor conheça o que a criança já consegue fazer e ensine níveis cada vez mais complexos de monitoramento. Veja algumas possibilidades abaixo, em níveis crescentes de monitoramento:

1º) *ensinar o aluno a avaliar se ele fez ou não a tarefa:* quando o aluno entregar a atividade ao professor, poderão ser feitas perguntas que permitam à criança avaliar se concluiu a tarefa, como “Você já terminou a atividade?”. Caso a criança responda “sim”, mas não tenha feito o que foi pedido, o professor poderá retomar o objetivo e instruir novamente o aluno a fazer. Ao final, mais uma vez, o professor poderá questionar a criança se ela fez o que foi pedido e, nessa dinâmica, ir ensinando a criança a identificar quando ela realizou ou não o que foi instruído.

2º) *ensinar o aluno a avaliar se a tarefa está completa:* após o aluno conseguir identificar se concluiu a atividade, o professor poderá ensiná-lo a verificar se a tarefa está completa ou não. Uma forma de fazer isso é retomar passos envolvidos no planejamento da atividade: materiais que eram necessários e quais eram os passos para a execução da tarefa. Por exemplo, se a professora pedisse que os alunos desenhassem o rosto de uma pessoa, ela poderia indagar ao aluno: “Você desenhou a cabeça? Mostre para mim.”, “E

os olhos, onde estão?”, “Mostre-me a boca.”, “E o cabelo?”. Com essas perguntas, a professora estaria ajudando o aluno a verificar quais passos foram completados e se existiria algo ainda a ser feito.

3º) *ensinar o aluno a avaliar a qualidade do seu trabalho*: quando o aluno for capaz de verificar se a tarefa foi finalizada e o quão completa está, o professor poderá ensiná-lo um nível de monitoramento um pouco mais complexo, ajudando-o a identificar se sua atividade concluída está boa ou não. O professor poderá fazer isso retomando o objetivo da tarefa e também lembrando os passos dela com o aluno. Adicionalmente, o professor poderá perguntar se tem algo que o aluno gostaria de acrescentar antes de entregar. Por exemplo, utilizando o mesmo exemplo do desenho de um rosto humano, o professor poderia indagar se o aluno gostaria de pintar, adicionar algum detalhe, ou melhorar algum traço presente no desenho.

iii) Monitorar seu progresso ao longo de diferentes avaliações: com a aplicação de múltiplas avaliações para verificar a aprendizagem dos alunos sobre um mesmo assunto, o professor poderá ensiná-los a monitorar o próprio progresso. Uma forma de fazer isso é lembrar aos alunos, individualmente ou em grupo (a depender da necessidade identificada pelo professor), sobre como havia sido o desempenho deles em avaliações anteriores e chamar a atenção para aspectos que melhoraram. Para ajudar os alunos a pensar sobre seus desempenhos, é mais efetivo que o professor faça isso por meio de perguntas, permitindo que os alunos interajam e falem sobre seus resultados e, a partir disso, o professor poderá ir complementando as informações. Veja o exemplo abaixo:

No exemplo apresentado sobre a atividade de pintura em tela da professora Célia, os alunos podem visualizar o próprio progresso ao verificar as mudanças nos traços e na composição da tela nas diferentes semanas. Pensando que ao longo da semana os alunos têm a oportunidade de exercitar essa habilidade, é provável que haja mudanças entre uma semana e outra. Nesse caso, alguns alunos podem notar sozinhos essas evoluções, mas para muitos é essencial que a professora chame a atenção para as mudanças, com dicas como “Olhem só, vocês lembram como estava a tela na semana passada?”, “Quem quer contar o que fez de diferente essa semana?”, ou “Olhe o trabalho do colega que está ao seu lado, tem alguma coisa diferente da semana passada?”.

Todos os aspectos descritos na estratégia “Ensine o aluno a monitorar o próprio progresso” contribuem para que a avaliação utilizada seja **informativa e significativa**, tanto para a professora quanto para os alunos, uma vez que garante o monitoramento da aprendizagem por meio de *feedbacks* constantes.

Tipos de avaliação

Ao longo de todo este capítulo, nós discutimos sobre a importância de utilizar diferentes formas de avaliação para acessar a aprendizagem dos alunos e monitorar a eficácia das formas de representação utilizadas pelos professores. Além disso, foram apresentadas as principais características que as avaliações precisam ter para estarem de acordo com os princípios do DUA. A partir de agora, iremos discutir de forma mais detalhada sobre dois grupos de avaliação, as avaliações “*somativas*” e as “*formativas*” (Ralabate, 2016). A depender do grupo em que cada tipo de avaliação se encaixa, teremos objetivos e benefícios diferentes. Então, vamos conhecer um pouco melhor sobre cada tipo para que possamos decidir quando usar cada uma delas.

Avaliações Somativas

O que são? Consistem em avaliações que irão fornecer informações sobre todo o somatório de aprendizagem que o aluno acumulou ao longo de um determinado período. Avaliações somativas, então, são realizadas ao final do processo de aprendizagem e geram para o professor, necessariamente, uma nota ou uma classificação de desempenho (insuficiente, regular, bom ou muito bom, por exemplo). Essas avaliações devem ser padronizadas, o que significa aplicá-las e corrigi-las da mesma forma para todos os alunos, e baseadas em critérios bem delineados para que a aprendizagem de todos possa ser classificada de forma semelhante. Ter critérios bem delineados significa estabelecer, de maneira muito clara, o que o aluno precisa conseguir fazer para obter determinada nota ou classificação. Com a padronização das formas de aplicação e pontuação, dois professores diferentes podem aplicar a mesma avaliação em turmas diferentes e obter resultados comparáveis.

Quando utilizar? Essas avaliações são muito utilizadas para determinar se os alunos conseguiram aprender um conjunto padrão de conhecimentos em uma determinada área de estudo. Por consistir em um tipo de avaliação que mede o produto da aprendizagem, elas podem ser utilizadas em momentos específicos, a depender da proposta de ensino do professor e da escola (ao final de um capítulo, de uma unidade, ao final do ensino de um determinado conteúdo, dentre outros), ou em intervalos específicos (ao final de um bimestre, semestre ou ano letivo). Esse tipo de avaliação, por não ser realizada em intervalos curtos de tempo (como diariamente ou semanalmente), não tem como objetivo verificar se os alunos atingiram objetivos específicos de ensino de atividades proposta, como, por exemplo, nomear e identificar a cor azul ou definir a palavra “urucum”. Ao contrário disso, as avaliações somativas acessam o produto final da aprendizagem a partir de medidas gerais como, por exemplo, o

conhecimento sobre conceitos amplos (o que são animais mamíferos); ou o tamanho do vocabulário dos alunos.

Como aplicar na Educação Infantil? Mesmo sendo muito comum no Ensino Fundamental e Médio, essas avaliações também podem ser aplicadas na Educação Infantil. O professor pode usar avaliações já existentes ou desenvolver suas próprias avaliações somativas. Das avaliações já existentes, o professor poderá utilizar avaliações padronizadas desenvolvidas por órgãos responsáveis pela educação (federais, estaduais ou municipais) ou pela própria direção da escola como, por exemplo, para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em diferentes âmbitos.

Uma avaliação somativa de boa qualidade deve ser: válida, conseguindo medir, de fato, aquilo que se propõe a medir; e fornecer oportunidades iguais para que todos os alunos possam realizá-las. Entretanto, quando essas avaliações são muito vagas, sem critérios bem estabelecidos, elas não são capazes de fornecer parâmetros para avaliar a aprendizagem de todos os alunos de forma semelhante. Desse modo, precisamos selecionar com cautela quais avaliações somativas utilizar.

Como desenvolver avaliações somativas? Além do uso de avaliações já existentes, como vimos anteriormente, o professor pode fazer uso de avaliações somativas desenvolvidas por ele. Nesse caso, o professor precisa estruturar a metodologia que será empregada para esse tipo de avaliação de forma operacionalizada, ou seja, descrevendo claramente o que será avaliado e os critérios necessários para que cada aluno obtenha diferentes notas ou graus de proficiência. A utilização de *rubricas* pode ser fundamental para garantir que critérios específicos estão sendo utilizados, dando um caráter padronizado para as avaliações desenvolvidas pelo professor.

Rubricas, como alguns de vocês podem já ter ouvido falar, são ferramentas de pontuação utilizadas para classificar a aprendizagem dos alunos em avaliações que medem o produto da aprendizagem. Elas são estruturadas em forma de tabela, composta pelos critérios a serem analisados, que são descritos de forma breve, porém fornecendo informações suficientes para que a aprendizagem dos alunos possa ser classificada. Vamos analisar o exemplo a seguir:

A professora Lourdes ensinou aos seus alunos (faixa etária entre 4 e 5 anos), ao longo do primeiro bimestre do ano letivo, sobre animais de estimação. Ao final desse bimestre, ela quis avaliar a aprendizagem deles sobre esse tema e elaborou uma atividade composta por duas etapas: na primeira etapa, eram fornecidas para os alunos figuras de cinco animais (sendo dois animais selvagens e três animais de estimação) e cada aluno deveria identificar quais daqueles animais eram animais de estimação e colar em uma folha ofício; na segunda etapa, conforme os alunos fossem terminando a colagem, a professora chamava cada um deles, individualmente, em sua mesa e perguntava o nome de cada um dos animais identificados e colados na folha. Para classificar a aprendizagem dos alunos, a professora desenvolveu a rubrica demonstrada na Tabela 1.

Tabela 1 **Rubrica utilizada pela professora Lourdes na avaliação sobre animais de estimação**

Descrição dos objetivos de aprendizagem avaliados	Classificação		
	Insuficiente	Bom	Muito Bom
Identificar animais de estimação	O aluno não conseguiu identificar qualquer animal de estimação e/ou identificou os dois animais selvagens como sendo de estimação.	O aluno identificou um ou dois animais de estimação, e pode ter identificado no máximo um animal selvagem como sendo de estimação.	O aluno identificou todos os animais de estimação corretamente, não identificando qualquer animal selvagem como sendo de estimação.
Nomear animais de estimação	O aluno não conseguiu nomear pelo menos um animal de estimação.	O aluno nomeou um ou dois animais de estimação.	O aluno nomeou todos os animais de estimação.

No exemplo anterior, podemos identificar que a professora Lourdes desenvolveu critérios padronizados para classificar a aprendizagem dos alunos sobre os objetivos de ensino abordados ao longo do bimestre. Ela descreveu os critérios e os objetivos de forma que conseguisse avaliar claramente a aprendizagem dos alunos e a eficácia das formas de representação utilizadas para ensinar aquele conteúdo.

Apesar das avaliações somativas serem importantes para acessar a aprendizagem dos alunos ao final do processo de ensino, o princípio de Ação e Expressão do DUA prevê que a aprendizagem dos alunos seja acessada continuamente, como vimos anteriormente. Desse modo, podemos, sim, utilizar avaliações somativas, porém as avaliações formativas são fundamentais.

Avaliações Formativas

O que são? Ao utilizarmos avaliações formativas, estaremos avaliando todo o processo de aprendizagem. A avaliação do processo é indispensável para planejar e implementar novas estratégias que contribuam para essa aprendizagem, pois as informações coletadas a partir desse tipo de avaliação nos direcionam sobre o que ensinar em seguida e de que forma. Avaliações formativas têm como objetivo medir a aprendizagem conforme ela vai acontecendo, auxiliando o professor a tomar decisões importantes ao longo do processo de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos. Como esse é o foco principal desse tipo de avaliação, gerar notas é um objetivo secundário e nem sempre utilizado. Avaliações formativas podem e devem produzir medidas de aprendizagem mais específicas, como, por exemplo, se os alunos aprenderam a definição de uma palavra.

Quando utilizar? Avaliações formativas são aplicadas com frequência, podendo ser realizadas para checar a compreensão dos alunos sobre a instrução fornecida durante as atividades propostas, ao final dessas, ao final das aulas ou no máximo semanalmente, a depender do objetivo de ensino do professor. Esse tipo de avaliação é parte integrante de um planejamento eficaz com base no DUA, uma vez que fornece informações contínuas sobre a aprendizagem dos alunos, possibilitando que o professor reanalise as formas de representação do conteúdo utilizadas e faça as modificações necessárias para que todos os alunos atinjam o objetivo determinado. Além disso, a partir de avaliações constantes o professor tem a oportunidade de reestruturar a ordem e a direção da apresentação dos conteúdos. Avaliações formativas permitem ao professor considerar tanto as necessidades imediatas dos alunos (avaliando sua compreensão ao longo das instruções e alterando as formas de representação utilizadas naquele momento), quanto as necessidades deles a longo prazo (avaliando a aprendizagem ao final da instrução e decidindo qual conteúdo ensinar em seguida).

Como aplicar na Educação Infantil? Ao longo do processo de ensino, é muito importante que a aprendizagem dos alunos seja acompanhada de forma progressiva, especialmente quando se trata de crianças pequenas, como é o caso da Educação Infantil. Como vimos no Capítulo 2 deste *e-book*, quando o aluno não aprende de forma adequada aquilo que é ensinado na Educação Infantil, provavelmente, ele apresentará dificuldades de aprendizagem nas etapas seguintes do Ensino Fundamental, por exemplo. Para que esse tipo de defasagem não passe despercebida, diversos tipos de avaliação podem ser aplicados.

É importante ressaltar que as crianças permanecem engajadas por um período curto de tempo nas atividades propostas. Além disso, elas têm maior dificuldade de

organizar e realizar atividades sozinhas, o que demanda maior suporte do professor para separar materiais, posicionar os alunos corretamente na sala e organizar a sala após a realização da atividade proposta, por exemplo. Por isso, para que seja factível realizar avaliações frequentes na Educação Infantil, a grande maioria das atividades planejadas para acessar a aprendizagem dos alunos precisa ser curta e demandar menos do professor para a organização (antes e após a realização da atividade).

A seguir, serão apresentados dois tipos de avaliação formativa que podem ser aplicados na Educação Infantil.

a) *Checagem de Compreensão*: ao longo do processo de ensino, fornecemos instruções e representamos o que está sendo ensinado de diversas formas, com base no DUA, certo? Então, vamos imaginar a seguinte situação: você quer ensinar os alunos a desenharem uma árvore. Para isso, você desenha o passo a passo de uma árvore no quadro negro com um giz e, ao mesmo tempo, apresenta instruções verbais e pede que os alunos tentem te imitar. Ao concluir as instruções, você recolhe os desenhos e os avalia depois com calma, durante seu período de intervalo. Quando você começa a avaliar os desenhos, percebe que muitos alunos não compreenderam algumas de suas instruções e as árvores deles, no final das contas, não têm qualquer característica de uma árvore. Nessa situação, você precisará repetir a atividade para que os alunos tenham outra oportunidade de aprender, de fato, a desenhar uma árvore. Como poderíamos ter evitado essa situação? Nesse caso, simplesmente observar os alunos desenhando enquanto você fornecia as instruções seria suficiente para você modificar e adequar suas próximas instruções. Essa observação seria uma forma de você realizar uma “checagem de compreensão”.

Checagem de compreensão consiste em verificar, constantemente, se todos os alunos compreenderam as instruções fornecidas (Ralabate, 2016). Essas verificações são muito importantes para o professor conseguir observar se sua aula está sendo compatível com o nível de compreensão de seus alunos, ou seja: se está sendo desafiadora o suficiente para que seus alunos consigam aprender para além daquilo que eles já sabem, mas não mais desafiadora do que seus alunos são capazes de acompanhar.

Uma das formas de verificar essa compreensão, segundo Lemov (2018), é a partir de perguntas sobre o conteúdo, pedindo que os alunos expliquem ou repitam o que foi falado. Esse tipo de pergunta pode ser planejada previamente por você, de modo a acessar os pontos mais importantes do que está sendo ensinado. Além disso, essas perguntas podem ser direcionadas a um conjunto estratégico de alunos. É bastante comum que os alunos mais participativos sejam quase sempre os mesmos e, em geral, são os alunos que têm maior facilidade de aprendizagem (Bettio, 2019). Pensando nisso, é importante que você faça perguntas direcionadas a diferentes alunos, incluindo também aqueles que participam menos e que podem ter maior dificuldade.

Ao distribuir as perguntas dessa forma, você conseguirá ter uma informação mais real sobre a compreensão de seus alunos.

Outra forma de verificar a compreensão é a partir de observações, como no exemplo dado anteriormente. Isso também pode ser feito ao propor atividades de encenação, nas quais os alunos assumem o papel do professor e explicam o conteúdo para os colegas ou ensinam aos colegas como executar determinada tarefa – como desenhar um objeto específico. Vale destacar que esse tipo de avaliação não necessariamente precisa produzir registro por parte dos alunos ou gerar algum tipo de nota ou classificação, uma vez que o resultado dela é fundamental, especificamente, para o momento da instrução, para garantir que os alunos estão conseguindo acompanhar a atividade proposta.

b) Monitoramento de Progresso: esse tipo de avaliação difere da anterior, uma vez que consiste em sondagens periódicas referentes a um objetivo de ensino pré-determinado. Esse tipo de avaliação produz informações sobre a aprendizagem que podem ser anexadas à ficha ou pasta dos alunos, construindo um compilado de informações particulares sobre o processo de aprendizagem de cada um.

Esse tipo de avaliação, normalmente, é feito após a conclusão de uma atividade, ao final de uma aula ou ao final de uma semana, e deve produzir algum tipo de registro por parte do professor, descrevendo a aprendizagem dos alunos. Aconselha-se que os professores sigam cinco passos fundamentais ao realizar esse monitoramento de progresso (Ralabate, 2016): 1- planeje qual medida precisa ser coletada e como será feita essa coleta; 2- colete a medida determinada; 3- analise as medidas coletadas com base em critérios determinados por você para classificar a aprendizagem dos seus alunos (notas ou níveis de desempenho); 4- com base nessas informações coletadas, decida como você irá ajustar as instruções e as formas de representação do conteúdo utilizadas por você; e 5- compartilhe essas informações com partes interessadas, se necessário.

Veja o exemplo a seguir, para que a utilização desses cinco passos fique mais clara:

O professor Carlos pretende realizar uma avaliação, após passar uma semana ensinando aos seus alunos as formas geométricas. Seguindo os cinco passos para monitorar o progresso dos alunos, Carlos planejou utilizar como medida de aprendizagem a identificação de triângulos, quadrados e círculos, por parte das crianças e decidiu coletar essa medida a partir de uma atividade com figuras (1). Ele, então, disponibilizou para cada criança nove figuras, três de cada uma das formas geométricas, juntamente com três folhas sulfites e uma cola bastão, e pediu que cada criança colasse os triângulos em uma folha, os quadrados em outra e os círculos em outra. Caso as crianças tivessem dificuldade para colar as figuras, ele passaria nas mesas fornecendo o auxílio necessário (2). Em seguida, analisou o registro de cada criança, atribuindo um ponto para cada trio de figuras colado corretamente (3). Carlos identificou que algumas crianças confundiram triângulos e quadrados, mas que todas colaram corretamente os círculos. Diante disso, decidiu realizar mais três atividades, uma envolvendo apenas triângulos, outra envolvendo apenas quadrados e outra envolvendo ambos, seguido de mais uma avaliação exatamente igual à realizada anteriormente (4). Por fim, compartilhou o resultado das crianças com seus respectivos responsáveis na reunião bimestral da escola (5).

Comparando avaliações somativas e formativas

Os resultados produzidos pelas duas formas de avaliação, somativas e formativas, podem ser utilizados como *feedback* para os alunos, incentivando-os a monitorar seu próprio progresso e melhorar sua compreensão em habilidades avaliadas. Para o professor, os resultados das duas formas de avaliação também são úteis, mas é importante ressaltar que, independentemente do formato de avaliação escolhido, quanto mais precisas forem as informações acessadas, mais ajustes o professor poderá fazer na sua metodologia de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos.

Agora que você já conhece esses dois grupos de avaliações, consulte as principais diferenças entre eles na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 Comparação entre as Avaliações Somativa e Formativa

Avaliação Somativa	Avaliação Formativa
1. Avalia o produto do ensino.	1. Avalia o processo de ensino.
2. Aplicada ao final do processo de ensino.	2. Aplicada ao longo do processo de ensino.
3. Permite verificar o desempenho final do aluno.	3. Permite avaliar continuamente o desempenho do aluno e guiar o planejamento do professor.
4. Exemplos: Avaliações Padronizadas, desenvolvidas por órgãos responsáveis pela educação ou pela escola, e Rubricas.	4. Exemplos: Monitoramento de Progresso e Checagem de Compreensão.

Como vimos anteriormente e com base em toda a discussão realizada ao longo do capítulo, é possível identificar que a avaliação formativa é mais condizente com a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem. Isso ocorre porque esse tipo de avaliação oferece *feedbacks* contínuos para os professores e para os alunos, e permite que o professor modifique seu planejamento e tenha uma prática flexível para atender às necessidades de seus alunos. Nesse sentido, é indispensável que um planejamento de ensino com base no DUA envolva avaliações como *Checagem de compreensão e Monitoramento de progresso*.

Embora seja importante a avaliação formativa, muitas vezes a avaliação somativa também é necessária. Essa necessidade ocorre, por exemplo, quando o município, o estado, ou mesmo a direção da escola, pede que os professores apliquem, de tempos em tempos, alguns testes que permitem verificar os resultados alcançados pelos alunos. Sendo assim, *Avaliações Padronizadas* (desenvolvidas por órgãos responsáveis pela educação ou instituições de ensino) e avaliações desenvolvidas pelos professores com auxílio de *Rubricas* podem ser utilizadas em alguns momentos planejados, para medir a aprendizagem do grupo de alunos. Entretanto é importante considerar que um planejamento de ensino com base no DUA, mesmo que eventualmente utilize essas medidas somativas, deve sempre conter avaliações formativas, que forneçam devolutivas constantes e significativas para professores e alunos.

Agora, que você já sabe como elaborar avaliações com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, vamos realizar a atividade a seguir. Caso sinta necessidade, consulte o conteúdo deste capítulo ou ainda o resumo disponível após a atividade. Ao final, não se esqueça de verificar a resposta correta, na última página deste capítulo.

Resumindo...

Avaliação: consiste no processo de coletar, medir e interpretar informações sobre a aprendizagem dos alunos. Sua aplicação é importante tanto para o professor quanto para o aluno.

Princípio de “Ação e Expressão”: oferecer múltiplas possibilidades para os alunos mostrarem aquilo que aprenderam, por meio do planejamento de uma variedade de avaliações que permitam verificar se o objetivo de ensino foi alcançado.

Características da avaliação para o DUA: i) flexível - fornecer múltiplas oportunidades para que os alunos possam expressar o que aprenderam; ii) contínua - avaliar tanto o produto final quanto o processo de ensino; iii) informativa – produzir informações sobre a aprendizagem do aluno e sobre a eficácia das formas de representação do conteúdo que foram empregadas; e iv) significativa - os alunos devem ser constantemente informados sobre seus resultados.

Estratégias: i) ofereça opções para ações motoras – forneça diferentes materiais, disponibilize materiais adaptados e/ou utilize tecnologias; ii) verifique o que a atividade está, de fato, avaliando; iii) trate as múltiplas avaliações como muitas oportunidades para os alunos praticarem o que aprenderam; e iv) ensine os alunos a monitorarem seu próprio progresso – ensine-os a organizar o planejamento da tarefa, avaliar o produto da tarefa e monitorar seu progresso ao longo de diferentes avaliações.

Avaliação somativa: consiste em avaliações que irão fornecer informações sobre todo o somatório de aprendizagem que o aluno acumulou ao longo de um determinado período. São realizadas ao final do processo de aprendizagem e geram para o professor, necessariamente, uma nota ou uma classificação de desempenho.

Avaliação formativa: diz respeito às avaliações que monitoram todo o processo de aprendizagem, auxiliando o professor a tomar decisões importantes ao longo do processo de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos. Gerar notas é um objetivo secundário e nem sempre utilizado.

Referências

- Aggio, N. M., Postalli, L. M. M., & Garcia, L. T. (2016). Implicações educacionais da concepção comportamental de pensamento: Ensinar a pensar e a resolver problemas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7(1), 48-58.
- Amaral, A. R. Q., Duarte, A. M. M., & Melo, R. M. (2019). O uso de dicas para o ensino de leitura e matemática. *Acta Comportamentalia*, 27(3), 315-332.
- Bettio, C. D. B. (2019). *Ensino de repertório verbal na educação infantil: Um estudo observacional* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. New York: The Guilford Press.
- Lemov, D. (2018). *Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL lesson planner: The step-by-step guide for teaching all learners*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Sobre as autoras

Claudia Daiane Batista Bettio é psicóloga, mestra em ciências, doutoranda em Psicobiologia na USP de Ribeirão Preto, e fascinada pelo processo ensino-aprendizagem. Em sua vivência como aluna de escola pública, durante toda a sua vida escolar, conheceu desde muito cedo as condições desiguais de ensino e o impacto disso sobre o desenvolvimento dos alunos. Durante a graduação, estudou sobre desenvolvimento humano e encontrou nesse tema um respaldo para suas inquietações: o desenvolvimento, nas suas mais diversas áreas, depende de que haja um arranjo de condições propícias para isso. Durante o mestrado, ao estudar sobre o desenvolvimento da linguagem, se deparou novamente com o fato de que as desigualdades sociais afetavam esse processo. Nesse sentido, para muitas crianças, frequentar escolas de Educação Infantil é a única oportunidade que elas têm de desenvolver as capacidades de falar e de compreender o que ouvem. Desde então, passou a realizar pesquisas em escolas de Educação Infantil e se dedicou a compreender o cotidiano dos professores. Nesse período, aprendeu que o desenvolvimento dessas crianças depende, na maioria das vezes, de que haja um ensino intencional da linguagem, com um planejamento que atenda às suas necessidades. Ao mesmo tempo, viu e ouviu relatos de professores sobre as dificuldades envolvidas em realizar esse planejamento, considerando a quantidade de crianças e as suas diferentes características. Durante seu doutorado, tem se dedicado a auxiliar os professores no planejamento de suas práticas, de modo que todos os seus alunos consigam se beneficiar e que tenham a oportunidade de se desenvolverem. Com esse propósito, o Desenho Universal para a Aprendizagem tem se mostrado uma ferramenta importante para a atuação dos professores.

Ana Carolina Arruda Miranda é psicóloga, mestra em ciências e doutoranda em Psicobiologia na USP de Ribeirão Preto. Concluiu sua graduação na Universidade Federal Fluminense, na qual teve a oportunidade de trabalhar pela primeira vez com a Educação Infantil em uma instituição de ensino municipal da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. A partir dessa experiência desenvolveu grande interesse em compreender de que forma as escolas podem contribuir para a aprendizagem de crianças nesse período tão crucial do desenvolvimento. No mestrado, ao desenvolver estudos sobre ensino de palavras a partir da leitura de histórias, teve contato com turmas compostas também por crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As dificuldades re-

latadas pelas professoras na promoção de condições de aprendizagem a essas crianças contribuíram para que seu doutorado fosse direcionado para o ensino inclusivo, de modo a auxiliar professoras e professores da Educação Infantil a desenvolver práticas de ensino capazes de responder às singularidades de todas as crianças da turma. O Desenho Universal para Aprendizagem surge então, como uma ferramenta muito importante para que práticas inclusivas sejam desenvolvidas e implementadas nas escolas, proporcionando condições de aprendizagem semelhantes a todos os alunos.

Andréia Schmidt é psicóloga, mestra em Educação Especial (UFSCar), doutora em Psicologia Experimental (USP) e professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Desde sua graduação, sempre teve interesse no estudo da linguagem e tem dirigido boa parte de sua carreira como pesquisadora para a investigação sobre a aprendizagem de repertórios verbais por crianças pré-escolares, tanto em pesquisas básicas, quanto em estudos observacionais e de intervenção desenvolvidos no ambiente natural da escola. Logo após seu mestrado, trabalhou em uma escola especial e teve a oportunidade de acompanhar alunos com deficiência que frequentavam classes regulares de ensino. Ao mesmo tempo em que constatou as dificuldades das escolas e dos professores em consolidar um ensino inclusivo, acompanhou a dificuldade de jovens e adultos com deficiência ingressando no mercado de trabalho. Essa experiência lhe mostrou a importância da escola como agente de inclusão social para pessoas com deficiência. Suas pesquisas no ambiente escolar têm mostrado que todas as crianças, e não apenas aquelas com alguma deficiência, são beneficiadas por um ensino que respeite e valorize as diferenças. Acredita que a promoção de um ambiente que favoreça experiências de aprendizagem diversificadas, como propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem, é a chave para que todas as crianças tenham acesso ao seu direito à Educação.

As autoras conduzem pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem oral, com crianças em idade pré-escolar, no Laboratório de Estudos Básicos e Aplicados em Análise do Comportamento (LEBAC), na USP de Ribeirão Preto. O LEBAC, liderado pela professora Dra. Andréia Schmidt tem desenvolvido pesquisas nessa área há mais de 10 anos. Essas pesquisas envolvem ensino de palavras por meio de leitura de histórias, brincadeiras estruturadas e tantas outras atividades que ocorrem na Educação Infantil. O desenvolvimento dessas pesquisas em salas de aula demanda uma adaptação às necessidades de cada contexto. De um modo geral, essas experiências

levaram as autoras a buscarem recursos mais próximos da realidade dos professores, e que os ajudassem a organizar um contexto de ensino que atendesse às necessidades de todos os seus alunos. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), do qual trata esse livro, cumpre com esse propósito, por ser uma estrutura que permite ao professor fazer um planejamento que considere as necessidades de sua classe e utilizando recursos que geralmente já conhece e aplica em sala de aula. As autoras, portanto, reconhecem o DUA como uma ferramenta que pode ser aplicada em diversos contextos de ensino, incluindo (mas não exclusivamente) aqueles direcionados à linguagem oral.

Este livro tem por objetivo discutir os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e sua aplicação na Educação Infantil. Sua proposta baseia-se na pergunta: como podemos planejar e desenvolver um ensino direcionado a todas as crianças de uma classe de Educação Infantil, levando em conta os princípios do DUA e as características de cada criança?

O livro começa discutindo a Educação Inclusiva e suas características. O DUA parte do princípio de que a educação é um direito de todas as crianças e que é a escola que deve proporcionar meios para que o aluno aprenda, e não o aluno que deve se adaptar ao que a escola tem para oferecer. Na sequência, são apresentados e discutidos os princípios do DUA. Todos os tópicos são escritos em linguagem acessível e acompanhados de exemplos práticos. O objetivo desses exemplos não é sugerir atividades a serem aplicadas pelo professor na sua realidade, mas sim analisar como os princípios discutidos estão presentes em situações de ensino do dia a dia. Com isso, espera-se que cada leitor/leitora possa pensar sobre as características únicas de sua classe e de seus alunos, e aplicar os princípios do DUA no seu cotidiano escolar.