



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS
CAMPUS MACAPÁ

IZABELA PIKANÇO BORGES
LORENA REIS BRITO

FORMAÇÃO EM DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM
ALUNOS: adaptação de jogos didáticos de inglês no Instituto Federal do Amapá

MACAPÁ
2023

IZABELA PICANÇO BORGES

LORENA REIS BRITO

FORMAÇÃO EM DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM

ALUNOS: adaptação de jogos didáticos de inglês no Instituto Federal do Amapá

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP como requisito avaliativo para a conclusão do Curso.

Orientadora: Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães.

Coorientadora: Ma. Amanda da Costa Carvalho

MACAPÁ

2023

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- B732f Borges, Izabela Picanço
Formação em desenho universal para a aprendizagem com alunos:
adaptação de jogos didáticos de inglês no Instituto Federal do Amapá
/ Izabela Picanço Borges, Lorena Reis Brito. - Macapá, 2023.
55 f.: il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Curso de
Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2023.
- Orientadora: Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães.
Coorientadora: Ma. Amanda da Costa Carvalho.
1. Desenho universal para a aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Jogos
didáticos. I. Brito, Lorena Reis. I. Guimarães, Ma. Luciana Carlena
Correia Velasco, orient. II. Carvalho, Ma. Amanda da Costa, coorient. III.
Título.
-

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

IZABELA PICANÇO BORGES

LORENA REIS BRITO

FORMAÇÃO EM DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM

ALUNOS: adaptação de jogos didáticos de inglês no Instituto Federal do Amapá

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a coordenação do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP como requisito avaliativo para a conclusão do Curso.


Orientadora: Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães.

Coorientadora: Ma. Amanda da Costa Carvalho


BANCA EXAMINADORA

Luciana Carlena C.V. Guimarães

Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 AMANDA DA COSTA CARVALHO
Data: 01/12/2023 10:28:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ma. Amanda da Costa Carvalho (Coorientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 MARCIA CRISTINA DA CONCEICAO SANTOS OLIVEIRA
Data: 01/12/2023 12:03:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Esp. Márcia Cristina da Conceição Santos Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Márcia Helena Matias Pereira

Esp. Márcia Helena Matias Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 23/11/2023

Conceito/Nota: 99

A nós mesmas por termos persistido e não desistido nas primeiras dificuldades, e pela nossa dedicação em desenvolver um projeto que agregasse à prática docente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a minha dupla na construção desse trabalho pela troca de conhecimento e pela parceria durante o árduo e rico processo de construção desta pesquisa;

Agradecemos a nossa orientadora Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães pelos ensinamentos e por aceitar conduzir nosso trabalho de pesquisa;

A nossa coorientadora Amanda da Costa Carvalho por todo repertório de pesquisa fornecido e por também aceitar conduzir nosso trabalho;

A todos os nossos professores do colegiado de Licenciatura em Letras Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá pela excelência da qualidade técnica de cada um e por todo apoio prestado durante os anos de curso;

Aos nossos pais Ruteneia do Socorro dos Reis e Erroflin Rodrigues Brito; Bethânia Picanço Borges e Taiguara Magnani Borges que sempre estiveram ao nosso lado nos apoiando ao longo de toda a nossa trajetória;

Aos nossos irmãos Endy Reis Brito; Amanda Borges e Nicolas Borges pelo apoio e incentivo durante nossa jornada pela licenciatura.

“O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só”

(Freire; Shor, 1986, p. 63)

RESUMO

Este trabalho visa potencializar competências pedagógicas entre os alunos da primeira série dos cursos técnicos do Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá. O objetivo é aplicar uma formação sobre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na criação e adaptação de jogos didáticos de inglês, promovendo uma educação inclusiva e acessível. Baseamo-nos no guia do DUA do site oficial “CAST”, *Center for Applied Special Technology* (2018). Analisamos os aspectos do ensino da Língua Inglesa no Brasil, com suporte dos trabalhos de Polidório (2014) e Costa (2022), além da Base Nacional Comum Curricular (2018). Consultamos os trabalhos de Zerbato e Mendes (2018) e Heredero (2020) sobre inclusão escolar. Para a discussão de jogos didáticos, referenciamos as pesquisas de Blanco e Silva (2014); Scherer (2013) e Souza e Duarte (2018). Sendo a pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, na qual três turmas, da primeira série do ensino médio no Instituto Federal do Amapá (IFAP) - *campus* Macapá, participaram de uma formação com o objetivo de capacitá-los em conceitos e estratégias do DUA para criação e adaptação de jogos didáticos de inglês. Também, a formação visava fomentar a compreensão da importância da inclusão no processo de aprendizagem. Os jogos foram avaliados de acordo com critérios pré-selecionados, focados na inclusão e acessibilidade. Concluiu-se que as turmas compreenderam e aplicaram conceitos explicados na formação, pois a maioria dos jogos foi acessível para mais de um público, especialmente pessoas cegas e com baixa visão. Assim sendo, os jogos proporcionaram uma experiência positiva para um número maior de pessoas, democratizando o aprendizado do inglês.

Palavras-chave: educação especial; língua inglesa; inclusão; acessibilidade; jogos didáticos.

ABSTRACT

This work aims to enhance pedagogical skills among students in the first grade of technical courses at the Federal Institute of Amapá – *campus* Macapá. The aim is to provide a training on the principles of Universal Design for Learning (UDL) in the creation and adaptation of English didactic games, in order to promote an inclusive and accessible education. We based ourselves on the UDL guidelines, available in the official website, “CAST”, Center for Applied Special Technology (2018). We analyzed aspects of English language teaching in Brazil, with the support of works by Polidório (2014) and Costa (2022), as well as the National Common Curriculum Base (2018). We consulted the works of Zerbato and Mendes (2018) and Heredero (2020) on school inclusion. To discuss didactic games, we referenced research by Blanco and Silva (2014); Scherer (2013) and Souza and Duarte (2018). This is a qualitative and descriptive study, in which three classes, from the first year of the high school at the Federal Institute of Amapá (IFAP) – *campus* Macapá, took part in a training course with the aim of enabling them in DUA concepts and strategies for creating and adapting English teaching games. Also, the training aimed to foster an understanding about the importance of inclusion in the learning process. The games were evaluated according to pre-selected criteria focused on inclusion and accessibility. It was concluded that the classes understood and applied the concepts explained in the training, since most of the games were accessible to more than one public, especially blind and low-vision people. Therefore, the games provided a positive experience for a greater number of people, democratizing the English learning.

Keywords: special education; English language; inclusion; accessibility; didactic games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira página da apresentação de slides da formação	31
Figura 2 - Segunda página da apresentação de slides da formação	32
Figura 3 - Terceira página da apresentação de slides da formação	32
Figura 4 - Quarta página da apresentação de slides da formação	34
Figura 5 - Quinta página da apresentação de slides da formação	35
Figura 6 - Sexta página da apresentação de slides da formação	35
Figura 7 - Páginas 8 a 11 da apresentação de slides da formação	36
Figura 8 - Página 12 a 13 da apresentação de slides da formação	37
Figura 9 - Página 14 da apresentação de slides da formação.	38
Figura 10 - Momento de interação durante a formação	39
Figura 11 - Apresentação das cenas na série “ <i>Atypical</i> ”	40
Figura 12 - Apresentação dos princípios do DUA	40
Figura 13 - Jogo didático “ <i>Harry Potter</i> ”	43
Figura 14 - Jogo didático “ <i>Super Mario’s World</i> ”	43
Figura 15 - Jogo didático “ <i>Friendship’s destruction</i> ”	45
Figura 16 - Jogo didático “ <i>Touching checker</i> ”	45
Figura 17 - Jogo didático “ <i>Scooby-doo</i> ”	47
Figura 18 - Jogo didático “ <i>What is yours?</i> ”	47

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFL	Inglês como Língua Franca
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
NAPNE	Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	O ensino de língua inglesa no Brasil	13
2.2	Acessibilidade e inclusão	14
2.2.1	Acessibilidade e inclusão na BNCC	16
2.3	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conceito de Língua Franca	17
2.3.1	A BNCC	17
2.3.2	Língua Franca	18
2.3.3	Língua Franca na BNCC	19
2.3.4	Língua franca na BNCC: contradições e problemáticas	20
2.4	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	23
2.5	Jogos didáticos	25
2.5.1	Jogos didáticos e acessibilidade	26
3	MÉTODO	28
3.1	Tipo de pesquisa	28
3.2	Local e participantes da pesquisa	28
3.3	Coleta de dados	28
3.4	Análise dos dados	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
4.1	Formação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem	30
4.1.1	Intenção e base teórica	30
4.1.2	Recepção da formação pelas turmas A, B e C	38
4.2	Culminância dos jogos didáticos	41
4.3	Critérios de análise	42
4.3.1	Acessibilidade	42
4.3.2	Recursos visuais e táteis	44
4.3.3	Engajamento	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE A – Documento de suporte da formação sobre o DUA	54

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira no Brasil, desde sua implementação, deu prioridade ao estudo de estruturas gramaticais da língua alvo de forma descontextualizada. Essa metodologia perdurou por muito tempo em solo nacional, e ainda apresenta resquícios na atuação de alguns docentes. Como uma medida para alinhar os currículos das escolas brasileiras e garantir um conjunto fundamental de conhecimento comum para todos, foi desenvolvida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse processo ao longo de mais de três décadas tem se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens (BRASIL, 2018). Dentro desse contexto, quando se trata especificamente de língua inglesa, se fala em perceber tal como franca, isso é, um instrumento de comunicação global, o que deve incluir a diversidade e multiculturalismo dos sujeitos estudantes da língua. Porém, ao propor uma padronização de conteúdo e uma série de competências a serem alcançadas, a BNCC acaba não levando em consideração diferentes culturas e necessidades específicas.

Sob essa ótica, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) permite tanto que o aluno seja participante ativo do seu processo de aprendizagem, quanto que o professor perceba os diversos contextos presentes numa sala de aula, uma vez que “pensar em estratégias e propostas flexíveis para diminuir as barreiras de aprendizagem também leva em conta a diversidade de interesses, desejos, metas, motivações e inteligências dos alunos dentro da sala de aula, seja ela virtual ou presencial” (Rocha, 2022).

Tendo isso em vista, o presente trabalho tem como objetivo de potencializar competências pedagógicas entre os alunos da 1ª série dos cursos técnicos do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá, para aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na criação e adaptação de jogos didáticos de inglês, promovendo uma educação inclusiva e acessível. Para tal, promovemos uma formação sobre DUA com o propósito de capacitar os alunos em conceitos e estratégias do DUA, para a criação e adaptação de jogos didáticos de inglês alinhados aos princípios dessa abordagem, além de, fomentar a compreensão dos alunos sobre a importância da inclusão no processo de aprendizagem da língua inglesa por meio de jogos didáticos acessíveis. Após culminância do projeto, com a apresentação dos jogos pelos alunos, foi realizada uma análise, levando em conta alguns critérios de adaptação, selecionados pelas autoras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil

A história da língua inglesa no Brasil se inicia ainda no período da colonização, pois a grande potência que era a Inglaterra já exercia um papel significativo no comércio mundial. Segundo Costa (2022) “A imagem dos professores de Inglês surgiu devido a necessidade de comunicação entre ingleses e brasileiros”. Dentro desse cenário, no ano de 1809, D. João VI, assinou o decreto que determinava a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e língua francesa no Brasil. O método que marcou o ensino da língua inglesa nesse período foi o de Gramática e Tradução, “Nesse método, as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita. Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula” (Polidório, 2014. p. 2).

Após esse primeiro momento, o que veio marcar o ensino de língua estrangeira no Brasil foi a Reforma Francisco Campos em 1931. Segundo Polidório (*op cit.*), “Essa reforma trouxe mais ênfase ao ensino das línguas modernas”. Durante esse período, o Método Direto foi introduzido oficialmente. Com o ensino ainda sob tal método, ocorreu a Reforma Capanema. Costa (*op cit.*) afirma que esse foi talvez o melhor momento para o ensino de língua inglesa no Brasil.

Os próximos marcos na história do ensino de língua estrangeira no Brasil vieram com a implementação das instâncias de regulamentação em esfera federal, a Lei de Diretrizes e Bases (documento regulador da estrutura de educação do país) e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 1961 e 1971, as LDBs não incluíam as línguas estrangeiras, o que de acordo com Polidório (*op cit.*) significou um retrocesso para o ensino de línguas. Isso veio mudar apenas em 1996, onde a LDB determina a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio. Em 1998, surgiram os PCNs, que orientam as secretarias estaduais e municipais com relação ao conteúdo a ser ofertado em cada disciplina.

Atualmente, o ensino de inglês na educação básica está estruturado de acordo com esses documentos supracitados da esfera federal e também por instâncias nas esferas estaduais e municipais, que englobam as secretarias de educação. De acordo com pesquisa realizada pelo British Council (2015) “Desde que sigam as diretrizes dos PCNs e da LDB, os Estados e municípios estão livres para tomar a maior parte das decisões sobre a oferta de Educação Básica”. A grande questão, é que na LDB não há nenhuma diretriz que defina a obrigatoriedade

do ensino de inglês. Além disso, o ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que segundo o British Council:

[...] significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer língua inglesa (optando, ao invés disso, por oferecer o ensino de outras línguas). O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas (British Council, *op cit.*, p. 7).

Tendo isso em vista, nota-se a abertura que tais documentos oferecem para a negligência no ensino de língua inglesa ao redor do país. Analisando a pesquisa realizada pelo CDE para o British Council, é possível enxergar a baixa carga horária da disciplina na maioria das regiões, a reclamação de profissionais pela escassez de recursos didáticos, pelas salas superlotadas, dentre outros desafios enfrentados no ensino de língua inglesa no Brasil. Segundo Costa (*op cit.*) “aprender uma língua estrangeira não é apenas dominar um novo código linguístico, mas tornar os alunos mais envolvidos na sociedade”. Entretanto, mediante esse contexto, muitos professores se veem sem recurso ou tempo para promover aulas discursivas e não encontram saída, além de utilizar métodos que trabalhem apenas a leitura e escrita, porém um bom profissional precisa ter a consciência de se esforçar ao máximo para tornar suas aulas inclusivas e acessíveis. Polidório (*op cit.*), afirma:

O que não podemos fazer é contribuir para o caos que se encontra o ensino em nossas escolas. Se nós não prepararmos boas aulas porque há muitos alunos em sala de aula, a duração das aulas curta, o número de aulas semanais é muito reduzido, os alunos são muito indisciplinados, então, teremos que incluir mais um item às dificuldades do ensino de língua inglesa nas escolas, “aulas muito pobres” (Polidório, *op cit.*, p. 345).

2.2 Acessibilidade e inclusão

Para falar sobre acessibilidade e inclusão, primeiramente, é necessário compreender em que tais termos consistem e no que se diferem. Quanto aos seus objetivos, “ambos implicam, em última instância, no esforço de se desenvolver culturas, políticas e práticas de justiça social” (Santos; Melo, 2019, p. 820). A diferença entre ambos está relacionada ao público para qual se

voltam. A acessibilidade compreende uma perspectiva mais específica, enquanto a inclusão, uma mais global. De acordo com Santos e Melo (*op cit.*):

O termo acessibilidade tem um caráter mais específico no sentido de vincular-se a certos grupos ou pessoas (em geral, pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e idosos). Já o termo inclusão é compreendido como sendo um princípio basilar, estreitamente vinculado ao ideário de Direitos Humanos e, como tal, dirige-se a todos, sem exceção ou especificação. Isto significa afirmar, em uma aparente contradição, que para que os direitos sejam efetivamente garantidos a todos, é preciso que se os aborde com diferenciação (Santos; Melo, *op cit.*, p. 820).

Logo, partindo do pressuposto de que o termo inclusão é um princípio basilar de tal ideia, que abrange todos, incluindo aqueles com necessidades específicas, se faz necessário discutir sobre a inclusão escolar.

No que tange a instituição escola, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) “é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos”. Nela, os indivíduos passam pelas mais variadas vivências, construindo sua concepção de mundo e sua noção de cidadania, porém infelizmente, esse ambiente por muitas vezes promove a segregação de alguns indivíduos que não fitam o modelo proposto pelos currículos escolares, que não parecem enxergar os estudantes como seres individuais. Segundo Mantoan (2015):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, *op cit.* p. 13).

De acordo com a autora, para que ocorra a inclusão escolar, é necessária uma reviravolta do sistema educacional atual pois “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, *op cit.*, p.14). E essa reviravolta pode ocorrer também em nível pessoal. Tendo isso em vista, se faz necessário que os profissionais da educação busquem maneiras de promover uma educação que valoriza a diversidade do respeito aos grupos socialmente excluídos.

2.2.1 Acessibilidade e inclusão na BNCC

Esses dois aspectos aparecem no documento em formato de competências a serem alcançadas por todos os estudantes da Educação Básica, especificamente a competência de número seis e a de número nove, as quais abordam tais temas de maneira transversal, ao falar sobre diversidade e multiculturalismo, como pode-se observar a seguir:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...].

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, *op cit.*, p. 9-10).

Porém, nota-se que não há uma profundidade ao abordar o assunto. Ao mesmo tempo que se fala sobre a valorização da diversidade, não se discute quais os indivíduos, grupos sociais, saberes, identidades, culturas etc. que fazem parte dela. Ao mesmo tempo que se fala em exercitar a empatia, não há direcionamentos sobre como praticá-la. Cruz, *et al.* (2021) comentam sobre a superficialidade com a qual o tema é tratado no documento:

Ao realizar uma análise da BNCC, é possível notar que a mesma contempla de forma superficial, as diferentes áreas de conhecimentos, temáticas referentes à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, assim como às causas históricas, políticas, econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão. Essa superficialidade no tratamento da diversidade sociocultural gera a necessidade da identificação para desenvolver estratégias de superação das desigualdades socialmente construídas. Assim, a BNCC suprimiu as discussões pertinentes à diversidade, ou seja, retirou as temáticas afins às modalidades da Educação Básica (Cruz, et al., *op cit.*, p.8).

Os autores ainda discutem o fato de que uma padronização de currículo e imposição de habilidades não dialoga com o conceito de inclusão. Cruz (et al, *op cit.*, p. 8) afirma que “em sua 3a edição (2018), na forma como está sendo proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, uma vez que a diferença e a diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma

base nacional comum.”. Percebe-se, então, que a BNCC por si se contradiz nas suas próprias competências.

2.3 A base nacional comum curricular (BNCC) e o conceito de Língua Franca

2.3.1 A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento educacional normativo de 600 (seiscentas) páginas, importantíssimo, cujo conteúdo indica os conhecimentos, competências e habilidades que um indivíduo deverá desenvolver ao longo dos anos que vivenciará na educação básica e que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, *op cit.*).

O documento está estruturado em cinco grandes capítulos, sendo eles: “Introdução”; “Estrutura da BNCC”; “A etapa da Educação Infantil”; “A etapa do Ensino Fundamental” e “A etapa do Ensino Médio”, respectivamente. Os capítulos relacionados às etapas da Educação Básica se debruçam nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

O processo de criação da BNCC não aconteceu de um dia para o outro. A ideia da construção de uma base comum de conhecimentos já havia sido mencionada anteriormente pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), que no Art.9, inciso IV dispõe o seguinte:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2017, p. 12).

Posteriormente, em 2014, houve a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabeleceu 20 metas referentes ao cenário educacional brasileiro para serem alcançadas num período de 20 anos. O PNE impulsionou a relevância da discussão que girava em torno da melhoria e oferta de uma educação de qualidade.

Após isso, em 2015 a BNCC teve a sua primeira versão divulgada para consulta pública, recolhendo opiniões de professores, estudantes e especialistas acerca dos tópicos abordados e propostas colocadas. Depois de diversas análises dos comentários coletados, a BNCC passou por algumas modificações e teve sua segunda versão divulgada em 2016. Porém,

após diversas reuniões com representantes, educadores e secretários acerca das necessidades da educação brasileira e sugestões de modificações a serem feitas no texto do documento, e, obviamente, muita pressão pública, a BNCC lança sua terceira e mais atual versão, em dezembro de 2018, dessa vez com capítulos específicos referente à educação no Ensino Médio.

Antes da primeira versão do documento ser divulgada, em 16 de setembro de 2015, outros documentos base já existiam e guiavam a educação brasileira, como O Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A BNCC foi pauta de diversas discussões e debates organizados ao redor do Brasil inteiro desde a sua primeira versão.

2.3.2 Língua Franca

Ao longo do presente tópico, iremos discorrer sobre algumas definições de “língua franca” existentes atualmente, já que esse termo vem sendo discutido e reformulado por diversos teóricos e estudiosos da língua ao longo dos anos, por ser um campo de estudo que está em constante desenvolvimento e, portanto, não há ainda uma definição exata e/ou mais correta para o termo em questão.

Entre eles, está o conceito de Seidlhofer (2011, p.7, *apud* Gimenez; Kadri; Calvo; Siqueira; Porfirio, 2015. p. 595) que define o termo como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”. Nesse contexto, entendemos que o inglês possibilita a comunicação entre pessoas e grupos de diferentes nacionalidades, realidades e contextos sociais, além de permitir um melhor acesso e participação no mundo globalizado em que vivemos atualmente. Já para Oliveira (2021), o ensino do inglês como língua franca, [...] permite que se ensine diferentes repertórios linguísticos, sem se nortear por apenas um único inglês correto, e permite um ensino voltado para a interculturalidade, com reconhecimento e respeito à diversidade e diferenças culturais” (Oliveira, *op cit.*, p. 146).

Ainda sobre isso, Oliveira (*op cit.*,) diz o seguinte:

[...] corroborando Jordão e Marques (2018) asseguram que, sob a perspectiva do ILF, deve-se mudar o foco em regras gramaticais institucionalizadas para o encorajamento da negociação entre as diversas gramáticas e repertórios linguísticoculturais que emergem das situações comunicativas em inglês, sendo assim não se pode conceber um ensino de ILF baseado em conteúdos gramaticais impostos, em um currículo engessado (Oliveira, *op cit.*, p.147).

Longaray e Lima (2010) também comentam sobre a definição de língua franca a partir do ponto de vista dos autores Earling (2005), Jenkins (2000), além de Seidlhofer (2001), em que dizem:

A utilização crescente do inglês para comunicação entre falantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira em situações que não envolvem a presença de um falante nativo da língua justifica, para Erling (2005), a preferência de muitos pesquisadores pelo termo English as a lingua franca (ELF). Citadas por Elizabeth Erling, Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) afirmam não ser possível garantir o sucesso da comunicação entre os falantes da língua inglesa tomando-se por base apenas as normas do inglês como L1. Para ambas, a comunicação entre indivíduos provenientes de culturas distintas exige o desvencilhamento das normas da língua de um único padrão lingüístico em particular (Longaray; Lima, *op cit.*, p. 47).

2.3.3 Língua Franca na BNCC

No cenário educacional, essa é a concepção de língua presente no texto da BNCC para o ensino da Língua Inglesa. No documento podemos encontrar diversos trechos que enfatizam o ensino da língua visando a diversidade, interculturalidade e decolonialismo, como no trecho:

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, *op cit.*, p. 241-242)

Ainda sobre o ensino de língua inglesa, Oliveira (*op cit.*,) afirma que:

Conceber a língua franca (ILF) no ensino da Língua Inglesa (LI) permite que se ensine diferentes repertórios linguísticos, sem se nortear por apenas um único inglês correto, e permite um ensino voltado para a interculturalidade, com reconhecimento e respeito à diversidade e diferenças culturais (Oliveira, *op cit.*, p. 146).

O documento deixa claro a importância que a língua inglesa possui atualmente dentro do processo de ensino, uma vez que ela “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, *op cit.*, p. 241). Podemos também relacionar o que é exposto no trecho anterior com a concepção

de língua pós-moderna, pois essa concepção, dentre muitas ideias, enxerga o aprendizado da língua inglesa como uma oportunidade para que indivíduo tenha uma maior participação na sociedade em que vive e que “não se admite uma variedade ideal a ser seguida, mas se reconhece a existência de diferentes falantes de vários lugares que usam a língua para inúmeros propósitos” (Torres; Terres, 2021). Além disso, o ensino da língua como franca permite que o estudante expanda os seus horizontes e conhecimentos acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia, como também está presente no seguinte trecho da BNCC:

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, *op cit.*, p. 242).

Entretanto, quando nos aprofundamos e relacionamos os objetivos propostos com os direcionamentos, são identificadas muitas contradições que acabam confundindo a prática docente e o surgimento de problemáticas que permeiam esse tema. Tais contradições e problemáticas serão abordados mais detalhadamente no próximo tópico.

2.3.4 Língua franca na BNCC: contradições e problemáticas

Uma das contradições mais gritantes e que chama a atenção quando falamos de pôr em prática tais orientações, é o fato de que ao mesmo tempo que a BNCC difunde a ideia de ensinar a língua como franca, visando uma maior participação ativa e inclusão estudantil, a mesma confunde a prática do professor ao limitar e padronizar conteúdos, além de isolá-los dos demais componentes curriculares ao ponto de muitos conteúdos não oferecerem brechas para que sejam trabalhados de forma interdisciplinar, assim, ao invés de estimular o pensamento crítico e de incentivar o desenvolvimento da língua pensando em variadas estratégias e contextos de uso, os estudantes acabam sendo limitados a aprender a língua pela língua, de forma isolada e para contextos específicos. De acordo com Oliveira (*op cit.*),

[...] em se tratando da área de Língua Inglesa (LI), não favorece a interdisciplinaridade, primeiramente porque apresenta-se uma proposta em eixos, mas da forma com que foram dispostos no documento, os eixos são tratados separadamente, ou seja, não há conexão entre eles; em segundo lugar, por trazer os conteúdos fragmentados em habilidades, o que dificulta a articulação do ensino nas práticas sociais do uso da Língua Inglesa (LI),

desarticulando as situações de aprendizagens no planejamento das aulas pelo professor (Oliveira, *op cit.*, p. 145).

Outra contradição relevante é quanto à ideia de diversidade e pluralidade de pensamentos. O documento propõe como uma das competências gerais da educação básica, o uso das diferentes linguagens “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, *op cit.*, p. 9). Porém, como dar espaço para a pluralidade e troca de ideias se ao mesmo tempo é proposto pelo documento uma homogeneização de conteúdos para toda a população? Sobre o termo “diferença” presente na BNCC, Ribas (2018) afirma que:

[...] não é valorizada por sua principal característica: inserir outras formas de perceber a realidade, de ler o mundo, pois o que se objetiva, afinal, é produzir um determinado tipo de indivíduo com a BNCC. [...] A preocupação está em determinar o tipo de aluno que queremos formar, nas características e capacidades que devem desempenhar na escola e na sociedade, seguindo certas “fôrmas”, em vez de ter como foco o que os alunos podem aprender como resultado de seu engajamento com a educação (Ribas, *op cit.*, p. 1809).

Diante disso, percebemos uma falsa sensação de liberdade do ser e pensar, uma vez que, há um certo parâmetro, ainda que inconscientemente, para que saibamos o que é certo e errado, do que é aceito e não aceito, o que é válido e inválido em sala de aula quando pensamos em pessoas diversas, já que a própria Base designa um padrão. Caso contrário, o entendimento é de que há algum empecilho no percurso que está impedindo o indivíduo de alcançar determinada competência, e, que o afasta do “entendimento mútuo”, termo utilizado na passagem do documento, citado anteriormente. Essa contradição, conduz ao pensamento de que a diversidade, na verdade, não é de fato reconhecida na sua singularidade se não estiver de acordo com o que é proposto ou com o pensamento dominante. Como comenta Heredero (2020), “frequentemente, os currículos não são organizados, projetados ou validados para serem usados com a diversidade de estudantes que povoam nossas salas de aula”.

Por ser um documento relativamente recente, a implantação efetiva da BNCC nas escolas brasileiras depende de muitos fatores que carregam consigo algumas problemáticas. A primeira delas é falta de capacitação tanto para profissionais que iniciaram sua jornada profissional há pouco tempo, quanto para aqueles que já estão em sala de aula há anos (principalmente). Isso porque, os professores precisam ter clareza quanto ao termo que a Base utiliza para se referir ao ensino da Língua Inglesa, nesse caso o ensino do inglês como língua franca (ILF), para aí sim, conseguirem desenvolver a sua prática de acordo. Esse é um termo

muito fresco e infelizmente ainda é “praticamente nula a discussão sobre o conceito de ILF na formação docente inicial e continuada” (Duboc, 2019), por isso, faz-se necessário a criação de programas ou cursos específicos de educação continuada de cada área do conhecimento (nesse caso, língua inglesa) visando o público docente para que esses possam acompanhar tais mudanças sofridas pelo Documento.

Uma outra preocupação é a resistência em aplicar o “novo”. Muitos professores talvez não tenham iniciativa e nem interesse em descobrir as novas visões de língua, assim como a aplicabilidade no ensino. Nesse contexto, Santana e Kupske (2020) afirmam que “a falta de incentivo à formação continuada dos professores brasileiros é secular. Muitos ficarão apenas na leitura superficial da Base que pode, conseqüentemente, direcionar a práticas pedagógicas distintas”. Ademais, esse desconhecimento pode impossibilitar ao docente “assumir em suas aulas essa nova modalidade de língua franca (ILF), ao invés do inglês padrão que costuma ser vigente nas aulas de Língua Inglesa” (Oliveira, *op cit.*), reforçando ainda mais o ensino de inglês já experienciado por muitos como um ensino mecânico, focado majoritariamente em estudos gramaticais e modelos engessados. Portanto,

Percebemos que a publicação do documento não garante que um conceito proposto, como é o caso do ILF, não seja entendido como apenas mais uma nova idealização que não sairá do nível conceitual tampouco garante que o termo ILF não seja, por exemplo, aplicado, na prática (Santana; Kupske, *op cit.*, p. 163)

Um terceiro impasse é o novo modelo de aula proposto pela Base em relação aos moldes antigos de ensino, principalmente em relação à baixa carga horária, que continua sendo de 2 (duas) horas semanais. Essa carga horária é incompatível com o que a BNCC propõe, já que além dos conhecimentos essenciais do componente curricular, devem ainda ser trabalhados temas à parte, como forma de incluir tópicos da realidade local, por exemplo, mas como isso é possível com apenas duas horas de aula por semana? Em relação a isso, Santana e Kupske (*op cit.*) afirmam:

Mesmo sendo tratada como língua franca, a arquitetura de ensino da língua inglesa é a mesma, compreendendo uma ou duas aulas semanais com o mesmo tipo de material didático e condições de ensino. Ou seja, por enquanto, a mudança ocorre apenas no documento, a estrutura do ensino continua com o mesmo desenho de uma ou duas aulas semanais. [...] Dessa forma, a mudança que vemos no texto da Base pode configurar como apenas uma mudança na designação para a língua inglesa, sem que sejam vistas mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, já que o sistema, a carga/horária, as condições

estruturais escolares, bem como outros fatores são os mesmos (Santana; Kupske, *op cit.*, p. 164).

2.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O conceito de desenho universal tem origem do termo original em inglês, “*universal design*”, criado entre os anos 60 e início dos anos 70, sendo mais difundido, posteriormente, em meados de 80 por Ronald Mace, nos Estados Unidos. O termo foi criado e popularizado na área de arquitetura, cujo objetivo era “criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis” (Heredero, *op cit.*), dessa forma, permitindo que um determinado ambiente ou ferramenta de manipulação seja acessível a todas as pessoas, independentemente das suas limitações físicas. Essa proposta foi um marco importantíssimo para a vida em sociedade.

Mais tarde, esse conceito se estendeu por outras diversas áreas de conhecimento e atuação por entender que acessibilidade e inclusão também são temas pertinentes em muitos outros âmbitos para além da arquitetura, como a educação. É nesse contexto que surge o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), em 1999, nos Estados Unidos. A sigla original vem do inglês, “*Universal Design for Learning*” (UDL) e seus principais precursores foram David Rose e Anne Meyer, que fazem parte do *Center for Applied Special Technology* (CAST).

O CAST é um site que reúne informações sobre o DUA, apresenta ideias de práticas pedagógicas inclusivas e disponibiliza um guia com conceitos e direcionamentos para a inserção do DUA no ambiente educacional. De acordo com as definições do site, o DUA

[...] é um quadro que orienta a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulante para todos. Em última análise, o objetivo do DUA é ajudar os alunos a tornarem-se “alunos *experts*” que são, cada um à sua maneira, cheios de propósitos e motivados, com recursos e inteligentes, e estratégicos e motivados por objetivos. O DUA busca mudar a construção do ambiente, ao invés do estudante. Quando os ambientes são intencionalmente criados para reduzir barreiras, todos os alunos podem participar numa aprendizagem cuidadosa e significativa (Cast, 2018, tradução nossa).¹

¹“UDL is a framework to guide the design of learning environments that are accessible and challenging for all. Ultimately, the goal of UDL is to support learners to become “expert learners” who are, each in their own way, purposeful and motivated, resourceful and knowledgeable, and strategic and goal driven. UDL aims to change the design of the environment rather than to change the learner. When environments are intentionally designed to reduce barriers, all learners can engage in rigorous, meaningful learning.”

Pode-se entender o DUA como “um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes” (Zerbato; Mendes, 2018). O objetivo principal do DUA, segundo as autoras, é

[...] proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (Zerbato; Mendes, *op. cit.*, p. 149).

São muitos os benefícios ao utilizar o DUA em sala de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. Em relação a isso, Heredero (*op. cit.*) pontua que:

No referencial geral do DUA, os objetivos estão definidos de modo que se reconheça a diversidade de estudantes e os objetivos fiquem diferenciados pela maneira e pelos meios para alcançá-los. Essas características permitem aos professores de um currículo DUA oferecer mais opções e alternativas – diferentes caminhos, ferramentas, estratégias e bases – para alcançar o domínio. Enquanto os currículos tradicionais se concentram em objetivos relacionados a conteúdo e desempenho, um currículo DUA foca no desenvolvimento de estudantes/aprendizes avançados (Heredero, *op. cit.*, p. 738-739).

Tendo em vista que a nossa proposta visa a inclusão, durante a segunda etapa do trabalho, que se deu por meio da formação sobre o DUA em três turmas de primeira série do Ensino Médio do IFAP, foi mostrado aos alunos um exemplo de jogo da velha adaptado num formato mais acessível em se tratando não somente da sua jogabilidade, mas principalmente levando em consideração a importância do material em que foi construído, sendo esse produzido em uma folha grande de papelão e materiais de cores vivas e em relevo para identificar as peças. Ainda de acordo com Heredero (*op. cit.*),

Os materiais são considerados, habitualmente, como os meios utilizados para apresentar os conteúdos de aprendizagem e o que os estudantes usam para demonstrar seus conhecimentos. No âmbito do DUA, a marca diferencial dos materiais é sua variabilidade e flexibilidade. Para ensinar conhecimento conceitual, os materiais do DUA oferecem conteúdo de múltiplas formas, bem como apoios integrados e instantâneos, [...] (Heredero, *op. cit.*, p. 739).

O Desenho Universal para a Aprendizagem, apesar de infelizmente ainda ser um objeto de estudo pouco explorado, possui uma grande relevância para a realidade educacional brasileira e mundial, pois, de acordo com Zerbato e Mendes (*op. cit.*):

Não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa atual que, infelizmente, ainda parece apontar para um antagonismo fundamental entre a população estudantil atendida atualmente e o currículo, denominado de tamanho único por Rose e Meyer (2002), que é oferecido de modo padronizado, engessado e imposto (Zerbato; Mendes, *op. cit.*, p. 150).

2.5 Jogos didáticos

Jogos e brincadeira fazem parte do cotidiano das civilizações há séculos. Sendo a bola e a boneca considerados os mais antigos, de acordo com os registros de sua utilização por diversas culturas ao longo do tempo. Tão antigo quanto esses, o jogo de tabuleiro possui registros históricos que comprovam sua utilização na Mesopotâmia, 3.000 a.C., e no Egito, especificamente no templo de Kurna, 1400 a.C. (Degado e Neto, 2005 apud Barros; Mirada; Costa, 2019).

Por integrar o dia a dia da população, há muitos estudiosos que defendem a interação dos jogos com a educação, pela compreensão de que tais são inerentes ao processo educacional que os seres humanos perpassam durante a infância, antes mesmo de acessar a escola. Logo, tais aspectos não podem ser excluídos de sua educação formal, que é uma extensão da outra. Tal tese é duramente defendida por Vygotsky, que fomenta a importância do lúdico, defendendo que as brincadeiras têm funções importantes para o desenvolvimento do intelecto. Sobre isso, Scherer (2013) comenta:

Assim, para Vygotsky nenhuma brincadeira lúdica é livre de organização ou mesmo realizada por qualquer motivo, elas não estão ligadas somente ao prazer que proporcionam. Ao estabelecer relações entre o real e o faz de conta, a criança acaba desenvolvendo a criatividade. Para ele, as maiores aquisições que as crianças conseguem durante sua vida vem da utilização dos brinquedos e brincadeiras, sendo essas aquisições responsáveis pela formação de seu caráter. Com a utilização da brincadeira, a criança vai aprendendo regras de comportamento, aprendendo a relacionar-se com outras pessoas. Enfim, Vygotsky deixa claro que é através das brincadeiras, que a criança desenvolve sua personalidade e, assim descobre maneiras de agir perante as situações e conhece o que é certo e o que é errado (Scherer, 2013, p. 20).

Então, apesar de inicialmente, os jogos estabeleceram-se como uma atividade lúdica com função social, com o tempo, eles também passam a fazer parte do contexto educacional assumindo função pedagógica, por contribuírem para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e físicas. Franco *et al.* (2021) afirmam:

No início do século XIX é presenciada o término da Revolução Francesa e o surgimento de inovações pedagógicas. Onde o jogo é entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passam a fazer parte da história da educação infantil. Entende-se que a muito tempo o jogo é de fundamental importância na vida da criança, pois ao brincar ela explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais, isto proporciona seu desenvolvimento (Franco et al., 2021, p.3).

Apesar de possuir suas origens na educação infantil, já são comprovados os benefícios dos jogos didáticos para todas as faixas etárias. Em seu trabalho, os autores Franco et al. (*op. cit.*,) comentam a necessidade de os educadores obterem visão clara sobre a importância de se trabalhar com estes instrumentos para a vida das crianças, dos jovens e até mesmo dos adultos, visto a vasta gama de proventos que estes podem trazer. Tais descritos pelos autores da seguinte forma:

O trabalho pedagógico com jogos é importante porque proporciona desenvolvimento da autoestima, interação (professor-aluno, aluno-aluno e aluno comunidade), desenvolvimento das competências cognitivas, autorreflexão, desenvolve a autonomia, a criatividade, auto avaliação, concentração, limites, respeito, antecipação, incorpora valores, aumenta a capacidade de realização, amplia o raciocínio lógico, coordenação motora, desenvolve a organização espacial e o espírito de cooperação (convívio social), aumenta a atenção e concentração (Franco *et al.*, *op. cit.*, 2021, p.3).

2.5.1 Jogos didáticos e acessibilidade

Levando em consideração a importância dos jogos didáticos para o desenvolvimento intelectual, físico e social dos estudantes, é necessário expandir a visão em relação ao acesso desses jogos por todos. Aqueles com necessidades específicas, muitas vezes são excluídos de dinâmicas em grupo por limitações motoras ou intelectuais pois “muitas vezes os jogos convencionais não são acessíveis ou não atendem as especificidades desse público, impossibilitando a participação em condição de igualdade e restringindo a construção de conhecimento na coletividade” (Souza; Duarte, 2016, p. 202). Privar esses alunos dessa ferramenta, é distanciá-los de alguns dos principais objetivos da educação escolar. Blanco e Silva (2014) comentam sobre isso em seu trabalho sobre a importância dos jogos de tabuleiro para alunos com deficiência visual:

[...] perde-se a oportunidade de utilizar jogos como instrumentos de aprendizagem, o que limita as condições do aluno de aprender

significativamente os conteúdos sócio-históricos organizados e produzidos culturalmente pela humanidade. O uso de jogos de tabuleiros como recursos didáticos proporcionam mais do que uma atividade prazerosa desenvolvida na escola, mas um meio para estimular as funções psicológicas superiores e fortalecer a relação socioafetiva do aluno com deficiência visual (Blanco; Silva, 2014, p. 2)

Levantados tais pontos, é necessário frisar que também é papel do professor garantir uma educação democrática, buscando sempre alternativas de adaptar seus conteúdos, os deixando mais acessíveis. As autoras Souza e Duarte (*op cit.*) também comentam a respeito disso:

Na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, os jogos podem promover o pensamento sobre esses aspectos, assim como a experimentação, quando se põe em funcionamento as suas regras e possibilidades. Os jogos se constituem como recursos pedagógicos. Escolher ou elaborar jogos que mediem o processo de ensino-aprendizagem e que ainda possam ser prazerosos, interessantes e desafiantes é tarefa dos professores. E, concomitantemente a isso, entender que os jogos a serem utilizados pedagogicamente devem promover a participação de todos, independentemente de suas condições pessoais, constitui-se como um dos requisitos da intervenção pedagógica junto às crianças. Promover estratégias de ensino e adaptações pedagógicas que considerem as habilidades e necessidades de estudantes, dentre eles crianças com deficiência, auxilia a construção de aprendizagens e, por consequência, a apropriação do conhecimento escolar (Souza, Duarte, *op. cit.* 2018).

3 MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa

O trabalho em questão foi desenvolvido segundo a abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Godoy (1995) descreve a abordagem qualitativa como:

[..] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21.)

A pesquisa descritiva é definida por Gil (2002), como aquela que descreve os traços distintivos de uma população específica ou fenômeno, evidenciando uma abordagem voltada para a aplicação prática.

3.2 Local e participantes da pesquisa

O local do estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - *campus* Macapá, especificamente, com três turmas da primeira série do ensino médio técnico, dos cursos Técnicos de Edificações, Química e Rede de Computadores. Ressaltamos que em todas as turmas possuíam alunos público da educação especial.

3.3 Coleta de dados

A proposta para estes alunos foi em deixar os jogos mais inclusivos e acessíveis. Para atingir tal proposta, aplicamos uma formação sobre o DUA denominada “Conhecendo o Desenho Universal para Educação”, que consistia na apresentação da abordagem, suas diretrizes, e da relação do DUA com a língua inglesa. Para isso, foi montada uma apresentação de slides considerando a concepção de língua franca e pós-moderna abordadas no trabalho de Torres e Terres (2021), além dos princípios estabelecidos pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. Quanto a apresentação das diretrizes da abordagem, nos inspiramos no trabalho de Rocha (2022), ao utilizar o CAST (*Center for Applied Special Technology*), site com instruções para a construção de atividades baseadas no DUA.

Após a formação, acompanhamos o desenvolvimento do projeto de forma on-line por meio do aplicativo *Padlet*, onde eram postados os jogos em fase de desenvolvimento. Em seguida houve a culminância dos jogos didáticos, que foram analisados de acordo com alguns critérios de adaptação selecionados. Para auxiliar no processo de análise destes materiais, foram visitados trabalhos da área de jogos didáticos/acessíveis, de autores como: Scherer (2015); Blanco e Silva (2014); Franco *et al.* (2014); Souza e Duarte (2018); Barros, Miranda e Costa (2019).

3.4 Análise dos dados

Os dados foram transcritos por ordem da coleta de dados feita em cada turma onde foi realizada formação. Em cada encontro foram feitas anotações, valorizando também a interpretação das expressões faciais, os desvios de olhares, as mensagens corporais entre outras informações importantes para análise que ultrapassam a fala. Em seguida, foi iniciada a análise de dados, aqui divididas em três etapas. A primeira foi de organização dos dados, a segunda, de refinamento dos dados e, por fim, a interpretação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Formação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem

4.1.1 Intenção e base teórica

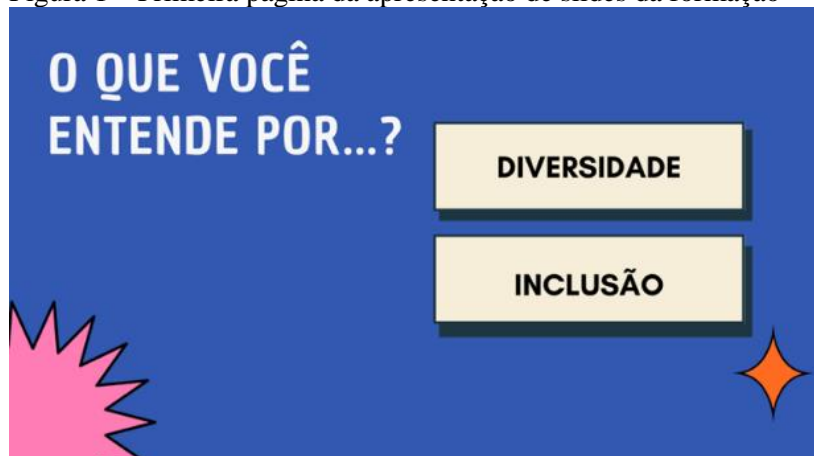
A primeira etapa da pesquisa foi realizada através do levantamento bibliográfico. Já a segunda etapa, foi realizada através de uma formação sobre o DUA, aplicada em conjunto com um professor de língua inglesa do Instituto Federal do Amapá. O professor propôs aos alunos que eles criassem jogos didáticos em língua inglesa utilizando os conteúdos estudados durante o semestre, e nossa proposta era que esses jogos didáticos pudessem ser inclusivos.

No que se refere ao primeiro momento da formação, aplicada em três turmas de primeira série do ensino médio integrado do IFAP, que iremos denominar de turmas A, B e C, buscou-se realizar uma introdução ao DUA, intitulada “Conhecendo o Desenho Universal para Aprendizagem”. Tal apresentação foi realizada através de slides e tinha como objetivo ser sucinta e de linguagem adequada à faixa etária do público-alvo (de aproximadamente 15 anos de idade), utilizando recurso audiovisual que fizesse parte da realidade desses estudantes.

Por entender que o adolescente compreende melhor o conteúdo quando se torna parte dele, foram criados diversos momentos de interação durante a apresentação de slides. A primeira lâmina continha duas perguntas (figura 1), direcionadas aos alunos, para aferição de conhecimento prévio sobre o assunto que iríamos tratar. Para que os alunos compreendessem o DUA, decidiu-se partir de duas palavras que supusemos que os estudantes possuíam contato no cotidiano, a fim de que se sentissem familiarizados com o tema. Essas palavras eram “Diversidade e Inclusão”. Essa estratégia foi utilizada pensando no que Paulo Freire fala sobre pedagogia situada:

Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (Freire; Shor. 1987, p. 69).

Figura 1 – Primeira página da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Nós, pesquisadores e acadêmicos, tendemos a partir de conceitos enquanto os estudantes que tentamos alcançar partem da realidade, logo, do que é concreto, e Paulo Freire afirma que o ideal é partir do concreto para depois alcançar o conhecimento científico, pois se fizermos o caminho reverso podemos acabar perdendo o contato com a realidade e não atingindo nossos objetivos de aprendizagem (Freire; Shor, *op. cit.*, p. 69). Consideramos então nesse processo, o DUA como nosso conceito a ser alcançado e a diversidade e inclusão como o que já era concreto para os estudantes.

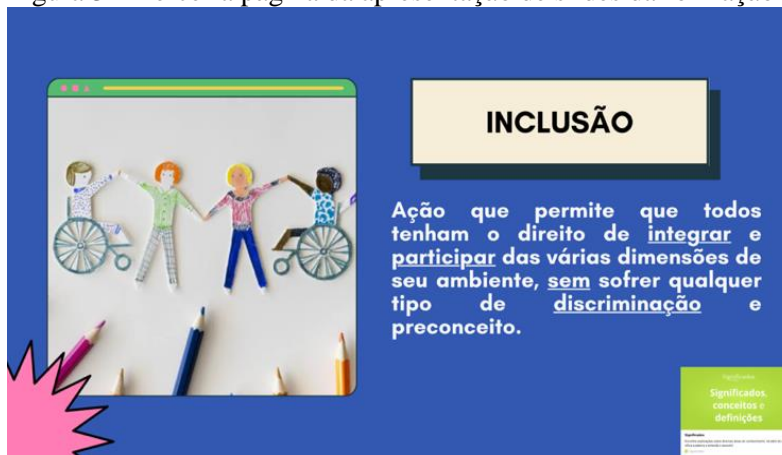
Após esse momento, apresentamos a definição de ambas as palavras presentes no dicionário (figuras 2 e 3) com intenção de somar seus conhecimentos de mundo ao conhecimento científico que é parte importante do processo de formação. Nesse processo deixamos claro que a definição do dicionário era para somar às colaborações que haviam compartilhado, e não para apresentar uma verdade absoluta ou corrigi-los, pois tudo o que falaram, de fato estava relacionado ao que as palavras significam, e, que o dicionário apenas organiza tais ideias. Esse diálogo se faz importante para que os alunos sintam que fazem parte da construção do conhecimento que buscamos atingir com a formação. Sobre isso, Schein e Coelho (2006, pg. 70) afirmam que a “intervenção direta do aluno no processo formativo favorece a construção e inter-relação de conceitos, permitindo uma melhor conexão entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula e aqueles adquiridos no seu dia a dia”.

Figura 2 – Segunda página da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Figura 3 – Terceira página da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Para ilustrar o significado de tais palavras utilizamos, como recurso pedagógico, dois fragmentos de vídeo da série “*Atypical*”, que demonstravam um ato de inclusão sendo proposto e posteriormente colocado em prática. Optamos por utilizar um recurso de mídia pois consideramos que assim sairíamos do que era subjetivo, apresentado apenas através de significados, para algo mais concreto além de que, de acordo com Silva e Silva (2019, p. 108), “Esse tipo de abordagem se torna cada vez mais necessário em um contexto no qual os espaços de educação e socialização estão atrelados à tecnologia da informação e comunicação”.

Nesse sentido, a série “*Atypical*” foi escolhida por ser uma mídia de fácil acesso para a maioria dos estudantes (pois está presente em um dos *streamings* mais utilizados atualmente, a *Netflix*), além de conter temáticas relacionadas ao universo dos jovens no ensino médio. Notou-se que tal consideração foi pertinente quando os estudantes da turma A foram questionados se já haviam ouvido falar da série ou se já haviam assistido e a maioria

esmagadora da turma já havia tido algum tipo de contato com a série, mesmo que através de posts nas redes sociais. Segundo Silva e Silva:

A Televisão, o cinema e as séries se apresentam como uma linguagem dinâmica, pois são espaços de socialização, de educação e cultura e, feitas as devidas ressalvas, podem ser uma excelente forma de aprendizagem, devendo ser exploradas pela escola, pelos educadores e pela sociedade de modo geral. É neste sentido que *Atypical* traz para o seriado de TV um importante tema da vida real para ser pensado e problematizado junto com seu público (Silva; Silva. *op. cit.*, p. 108).

Além disso, é necessário que os recursos de mídia escolhidos proporcionem o debate sobre o conteúdo que está sendo abordado. Como o objetivo da formação é apresentar o DUA aos alunos como uma forma de fazê-los refletir sobre inclusão e assim deixar seus jogos didáticos de inglês mais acessíveis, a série de TV foi estrategicamente escolhida por relatar o cotidiano de um rapaz com TEA (transtorno do espectro autista), de quem a família, os amigos e a escola estão a todo momento buscando alternativas de lidar com suas adversidades. A respeito disso, as autoras acrescentam:

Os seriados de TV, o cinema e outras formas de mídias educativas podem ser utilizados como recursos pedagógicos da educação formal. Mas é necessário que estes recursos proporcionem a reflexão sobre sua abordagem. Neste ponto, *Atypical* pode ser vista como um excelente recurso didático-pedagógico para abordar a educação inclusiva na escola, pois a série nos permite observar os diferentes tipos de preconceitos, a reconhecer as diferenças, os limites, os desafios e as possibilidades presentes na trama da série (Silva; Silva. *op. cit.*, p. 108).

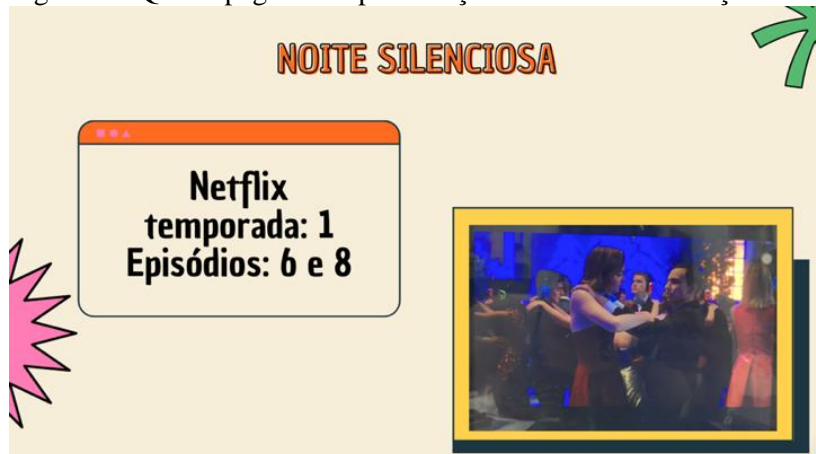
Os fragmentos de vídeo selecionados, foram dos episódios 6 e 8 da primeira temporada, esses que tratam da famosa “noite silenciosa”, acontecimento notório do seriado, onde Paige, namorada do autista, Sam, sugere que nesse ano o baile de inverno seja realizado com menos estímulos visuais e auditivos (estímulos que, se muito atizados, desencadeiam crises em Sam), para que seu namorado possa participar pela primeira vez dessa tradição tão importante para os jovens estudantes do ensino médio de escolas norte-americanas. Fora da ficção, tal atitude de Paige rende reconhecimento até no meio acadêmico, como pode ser notado no artigo de Helen Ribeiro, que trata sobre o reconhecimento da série por pessoas autistas. Sobre a personagem, Ribeiro afirma:

Ciente do TEA e das implicações no seu relacionamento, a personagem tem papel importante no que se refere a uma conduta mais inclusiva entre os jovens

— em determinado momento da série, ela chega a conseguir promover um baile silencioso na escola, no qual os estudantes utilizam fones de ouvido para escutar música, de forma a permitir que Sam também pudesse participar do evento sem se sentir sobrecarregado devido aos sons altos (Ribeiro, 2021, p. 23).

As cenas exibidas mostraram Paige apresentando a proposta da noite silenciosa em uma reunião de pais e mestres sobre o baile de inverno (episódio 6) e o baile, após aprovada a proposta (episódio 8). Após a exibição pedimos que os estudantes relacionassem a cena com as palavras apresentadas anteriormente. Para que pudéssemos adentrar em nosso foco, o DUA, fizemos uma pergunta direcionada “E se a proposta fosse um baile diferente em um dia diferente apenas para neurodivergentes como o Sam e acompanhantes, poderíamos considerar uma proposta inclusiva?”

Figura 4 – Quarta página da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

A partir das respostas aos questionamentos, explicamos que tal episódio foi selecionado justamente por apresentar uma solução realmente inclusiva para a participação do jovem no evento escolar, pois ao invés de segregá-lo em uma festa só para autistas ou algo do gênero, foram adotadas estratégias para que ele participasse do baile junto com todos os seus colegas, sem qualquer tipo de distinção. Essa é a base teórica do Desenho Universal para Aprendizagem. Depois, apresentamos em slide, uma definição que fosse de fácil compreensão para os alunos da primeira série do ensino médio, observe na imagem a seguir:

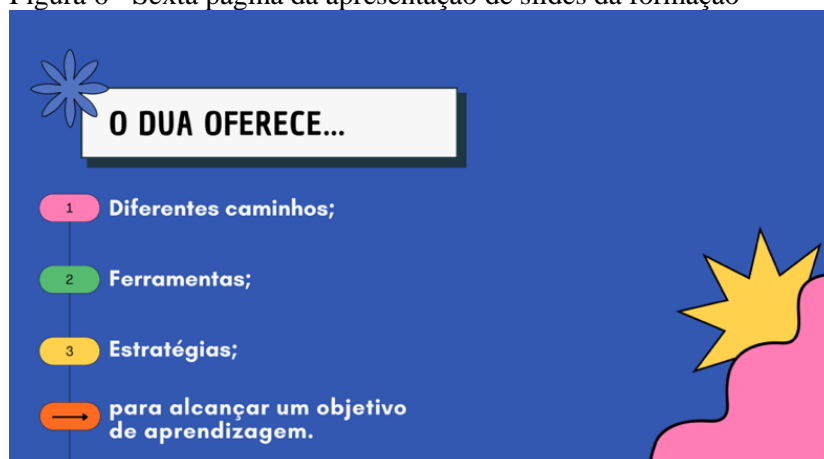
Figura 5 - Quinta página da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Para complementar a definição, comentamos a respeito dos principais benefícios que a abordagem oferece, nos baseando no trabalho de Heredero (*op. cit.*), que como comentado anteriormente nesse trabalho, explica que no DUA os objetivos são definidos de uma forma que reconheça a diversidade dos alunos e ofereça, diferentes caminhos, ferramentas, estratégias e bases para alcançar um objetivo de aprendizagem, que se concentra no desenvolvimento avançado do estudante e não apenas em conteúdo e desempenho. Para isso, foram separadas palavras chaves que foram comentadas através de linguagem mais adequada.

Figura 6 - Sexta página da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Após essa introdução, foi demonstrado como desenvolver atividades, aulas e jogos utilizando as estratégias do DUA. Para isso, utilizou-se o guia do site oficial que trata sobre o DUA, o “CAST” (*op. cit.*). Esse, divide as diretrizes em três tópicos principais que vão se ramificando e dando direções detalhadas de como explorar: modos múltiplos de apresentação, modos múltiplos de ação e expressão e modos múltiplos de autodesenvolvimento.

Para exercitar a língua foco da aula (inglês) que estávamos intervindo e para os estudantes não perderem a linha de raciocínio de que a formação visava a adaptação de jogos que trabalhassem a tal, foram mostradas as diretrizes com seus títulos originais, com o intuito de que nesse primeiro momento os alunos dissessem o que entenderam, antes de traduzirmos. Por ser um guia extenso, optou-se por montar um material de apoio (apêndice A) para ser entregue aos alunos, contendo: informações de como acessar o site do CAST, link direto para o site e tradução livre dos tópicos explicados.

Figura 7 - Páginas 8 a 11 da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Após apresentar o guia do CAST, foi mostrado um exemplo de jogo adaptado a fim de desmistificar qualquer ideia que pudesse se desenvolver em relação a complexidade de adequar jogos para que sejam acessíveis para todos, afinal, podemos produzir jogos acessíveis com materiais de fácil acesso. De acordo com, Souza e Duarte:

Os jogos adaptados geralmente são confeccionados de modo caseiro. Pode-se fazer um jogo adaptado com figuras de revistas e cartolina ou com sobras de madeira e tampinhas de garrafas PET se construir um jogo de tabuleiro acessível, recursos simples e artesanais que podem ser confeccionados pelos próprios docentes (Souza; Duarte, 2018, p.7).

Para tal, selecionamos o jogo da velha, conhecido por todos. Esse que, no cotidiano, é jogado com papel e caneta, podendo não ser acessível para pessoas cegas ou com baixa visão,

pode ser adaptado com cores mais fortes, contraste e relevo apenas utilizando E.V.A. de diferentes cores, como pode ser observado na imagem a seguir:

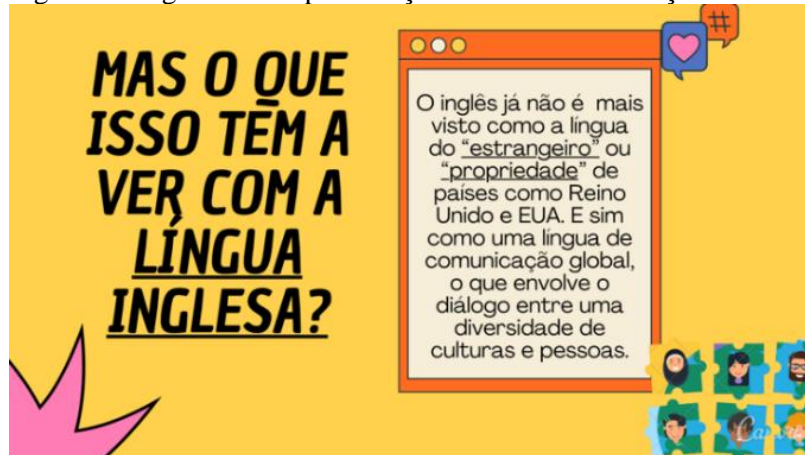
Figura 8 - Página 12 a 13 da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Para finalizar a apresentação de slide, mostramos qual a relação do DUA com a Língua Inglesa, componente curricular no qual seriam baseados os jogos didáticos. E assim como defendido anteriormente nesse projeto, apoiamos a visão de que a língua inglesa já não pertence a um território geográfico, e sim, a todos os falantes que se apropriam dela pelo mundo todo. Entender a Língua Inglesa a partir dessa perspectiva significa entender essa como “Língua Franca”, ou seja, uma língua de comunicação global que atua a favor da interação de todos os indivíduos falantes dela. Partindo dessa ideia, o DUA sugere uma educação que inclua todos os indivíduos considerando as suas diversidades. Logo, trabalhar com esses dois campos juntos, é compreender que a educação precisa ser um espaço de inclusão social.

Figura 9 - Página 14 da apresentação de slides da formação



Fonte: autoras, 2023.

Finalizada a apresentação, a orientadora entrou para acrescentar falando um pouco mais sobre os temas apresentados, sobre o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas) do IFAP, e como eles poderiam auxiliá-los no processo de confecção de materiais acessíveis, caso necessitassem de escrita em braile, por exemplo. Posteriormente, o professor responsável pelo projeto tirou mais algumas dúvidas em relação a avaliação dos jogos didáticos.

4.1.2 Recepção da formação pelas turmas A, B e C

1 Interação com as palavras “Inclusão” e “Diversidade”

A turma **A** era muito comunicativa e participativa, o que auxiliou bastante no desenrolar da formação. Enquanto as turmas **B** e **C** demonstravam mais resistência nos momentos de interação. Quando questionados sobre o significado das palavras “diversidade” e “inclusão”, a turma **A** voluntariamente fez uma dinâmica de nuvem, falando palavras ou frases que acreditavam se relacionar com cada uma delas. Para diversidade, ouvimos algo parecido com: coisas/pessoas/culturas diferentes/variadas. Para inclusão, eram frases como: permitir que alguém faça parte de algo ou não discriminar alguém por suas características (raça, sexualidade, deficiência, etc.). Considerando todas as suas respostas, apresentamos o significado do dicionário, que apenas organizava o pensamento dos alunos. Na turma **B**, infelizmente não obtivemos nenhuma resposta nesse primeiro momento de interação, e para não perdermos o

ritmo da formação, prosseguimos com a explicação. Na turma **C**, apenas um colega falou pela turma e o restante apenas concordou.

Figura 10 – Momento de interação durante a formação



Fonte: autoras, 2023.

2 Interação com as cenas da série “Atypical”

Quanto à estratégia de selecionar um seriado que fizesse parte do cotidiano do adolescente da primeira série do ensino médio, funcionou muito bem em todas as turmas, pois a maioria dos alunos já haviam tido algum tipo de contato com a série, nem que fosse apenas por *posts* em redes sociais, o que facilitou o debate sobre a cena e a relação dessa com o DUA. A turma **A**, que já havia demonstrado entusiasmo, prosseguiu na mesma linha, e a turma que havia se demonstrado menos interativa (**B**) se posicionou no momento da pergunta direcionada (“E se a proposta fosse um baile diferente em um dia diferente apenas para neurodivergentes como o Sam e acompanhantes, poderíamos considerar uma proposta inclusiva?”).

A turma que menos teve contato prévio com o seriado, foi a **C**, porém, por apresentar temática aproximada ao que eles vivenciam ou assistem em outras obras (cotidiano do aluno do ensino médio, evento escolar, etc.), eles reagiram muito bem à apresentação da cena e demonstraram interesse em assistir o restante, além de participar do debate que as autoras promoveram.

Figura 11 – Apresentação das cenas na série “Atypical”



Fonte: autoras, 2023.

3 Compreensão da proposta de adaptação do DUA

As turmas obtiveram reações semelhantes perante à apresentação do Desenho Universal para Aprendizagem. O objetivo principal foi compreendido pelos estudantes, porém, ao falar sobre CAST e suas diretrizes, notamos alguns olhares confusos e a perda de foco de alguns estudantes. Acreditamos que tal fato tenha ocorrido por conta de a fala individual das autoras ter se prolongado comparada aos demais momentos da formação, que eram mais dialogados, porém, ainda assim existiam alguns rostos atentos. Como dito anteriormente, nós já imaginávamos, no momento da elaboração da formação, que esta parte iria causar certa confusão nos espectadores, por isso utilizamos o clássico jogo da velha como exemplo de adaptação de jogo, na intenção de que eles compreendessem que não era tão dificultoso realizar as adequações, e assim aconteceu, no momento que mostramos a adaptação, houve muitas expressões de alívio e exortações de compreensão em relação ao que havia sido dito.

Figura 12 – Apresentação dos princípios do DUA



Fonte: autoras, 2023.

No geral, a formação se desenrolou como o esperado, até as turmas que apresentaram certa resistência à proposta, foram cedendo do decorrer do processo, o que posteriormente

resultou em diversos jogos didáticos inclusivos que além de trabalhar a língua inglesa, respeitam a diversidade. Os quais discutiremos nos tópicos seguintes.

4.2 Culminância dos jogos didáticos

A culminância e socialização dos jogos didáticos inclusivos produzidos pelos alunos aconteceu no dia 22 de setembro de 2023. Além de tornar os jogos inclusivos, os alunos deveriam relacionar com conteúdo de língua inglesa estudados previamente durante as aulas da disciplina, sendo esse um critério avaliativo do professor da turma.

É de extrema importância atrelar os jogos didáticos aos conhecimentos curriculares, pois dessa forma, o aprendizado se torna mais leve e significativo. Sobre isso, Blanco e Silva (*op. cit.*) dizem que:

Além de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o jogo permite mediações entre o lúdico e o conhecimento científico, aproximando os conteúdos escolares das necessidades sociais que o aluno possui. Observa-se que quando atividades lúdicas são utilizadas no processo de ensino, a aprendizagem se configura de maneira mais significativa e prazerosa. (Blanco; Silva, *op cit.*, p. 3).

Apesar de termos nos colocado à disposição das turmas durante o período designado para a produção dos jogos, pouquíssimos alunos nos procuraram para solicitar auxílio e/ou sugestões. Entretanto, alguns grupos de alunos disseram que acessaram o documento de apoio que disponibilizamos, através do professor da turma, para criarem os seus jogos.

A quantidade de jogos didáticos criados, considerando as três turmas, totalizaram 22 projetos, sendo distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1 – Jogos didáticos criados por cada turma

TURMA	QUANTIDADE DE JOGOS
A	07
B	08
C	07
TOTAL: 22	

Fonte: autoras, 2023.

Foi possível perceber que grande parte dos jogos foi produzida em bases resistentes, como papelão, papel cartão ou isopor, e até mesmo compensado fino, como no jogo de damas produzido por um grupo de alunos da turma B. Outros materiais comuns utilizados foram:

barbantes, tampinhas de garrafa, figuras coloridas impressas, dados médios, canudinhos de plástico e pinos personalizados de acordo com o tema do jogo produzido pelo grupo.

Os jogos produzidos nos fazem perceber que, diferentemente do que muitos podem pensar, fazer a adaptação de jogos de modo a torná-los inclusivos não é uma tarefa que exige um grande gasto financeiro. É possível, por exemplo, “fazer um jogo adaptado com figuras de revistas e cartolina ou com sobras de madeira e tampinhas de garrafas PET [...]” (Souza; Duarte, *op. cit.*, p. 7).

Abordaremos no tópico seguinte os critérios de análise, voltados a aspectos e conceitos inclusivos, identificados com maior frequência nos jogos didáticos produzidos pelas turmas A, B e C.

4.3 Critérios de análise

4.3.1 Acessibilidade

A acessibilidade é um aspecto indispensável a ser considerado na elaboração de uma proposta pedagógica. Em se tratando de jogos inclusivos, é importante frisar que “As adaptações não modificam o objetivo proposto pelo jogo que foi adaptado, não alteram o “jogo original”, modificam sua forma e o tornam mais abrangente” (Souza; Duarte, *op. cit.*).

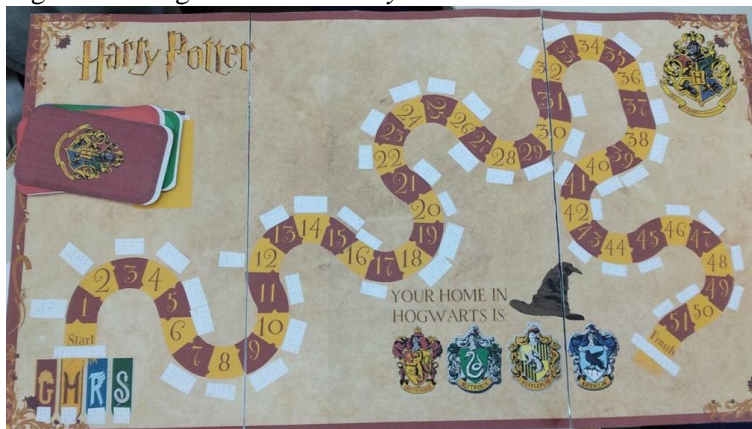
Além disso, jogos didáticos inclusivos permitem uma maior interação entre os integrantes da turma e incentivam o trabalho em equipe, fazendo com que nenhum indivíduo seja deixado de lado, principalmente por conta das suas especificidades. Sobre os benefícios sociointeracionistas que o jogo proporciona, Blanco e Silva (*op. cit.*) comentam que:

Mais do que o prazer na utilização do lúdico, o jogo permite uma proximidade maior entre o professor e o aluno, o aluno e os seus colegas, o aluno e os diversos conteúdos. O jogo possibilita que o aluno com deficiência amplie a linguagem e as formas de interação com o meio e com outras pessoas (Blanco; Silva, *op. cit.*, p. 11).

Tendo isso em mente, verificamos que a maioria dos grupos pensou em produzir jogos que de fato estimulasse a interação entre os jogadores, e, ao mesmo tempo, que revisasse os conteúdos de Língua Inglesa de modo que pudessem ajudar uns aos outros a praticar diferentes habilidades da Língua, como a leitura, fala e audição.

1 Jogo didático “Harry Potter”: O jogo oportuniza que tanto pessoas videntes quanto com deficiência visual possam desfrutar da experiência de jogá-lo. As casas do tabuleiro são contornadas de acordo com a sua numeração em braile para que o jogador consiga se localizar melhor, além de cartas que possuem perguntas variadas de inglês, inclusive sobre o universo de *Harry Potter*, tendo suas opções de leitura em português e também transcrito em braile, permitindo que todos consigam ler, compreender e responder às perguntas sem grandes dificuldades.

Figura 13 – Jogo didático “Harry Potter”



Fonte: acervo pessoal, 2023.

2 Jogo didático “Super Mario’s World”: O jogo, que tem como tema central o universo da animação “Super Mário”, conta com casas e dados em tamanhos maiores que os tamanhos comuns de jogos de tabuleiro, e assim como o jogo anterior, também tem as perguntas em inglês nas opções de leitura em português e em braile, permitindo a interação e participação ente pessoas videntes e pessoas com deficiência visual. Além disso, o jogo é bastante colorido e cheio de detalhes dos personagens que fazem parte do tema.

Figura 14 – Jogo didático “Super Mario’s World”



Fonte: acervo pessoal, 2023.

4.3.2 Recursos visuais e táteis

Outro aspecto inclusivo que fora identificado nas produções dos jogos didáticos das turmas, foi a utilização de recursos visuais e táteis para garantir a inclusão e boa jogabilidade de pessoas cegas e/ou com baixa visão.

No Brasil, infelizmente ainda é muito comum que estudantes deficientes visuais tenham nenhuma ou pouca participação nas atividades em sala de aula. Isso se dá por muitos fatores. Sobre esse fato, Blanco e Silva (*op. cit.*) afirmam que,

A realidade evidencia uma discrepância entre a legislação e a prática educativa. Na prática, no ensino dos alunos com deficiência visual, inclusão e realidade escolar não caminham juntas. As escolas convivem com muitos problemas que acentuam as dificuldades do aluno com deficiência visual, dos quais podem ser destacados: infraestrutura que limita a acessibilidade do aluno; falta de recursos didáticos adaptados; falta de flexibilização curricular; professores mal preparados; falta de conexões entre os conhecimentos científicos e os saberes de vida dos alunos; pouco uso de atividades lúdicas, entre outros (Blanco; Silva, *op. cit.*, p. 3).

Dessa forma, muitos jogos utilizaram o relevo nos contornos das casas que compõem os tabuleiros, contraste de cores fortes, além de *QR code* contendo as regras do jogo explicadas em áudio. A estimulação de outros sentidos “implica em uma reorganização da percepção, da memória e da atenção para que ele possa interagir sem grandes dificuldades no mundo em que o rodeia” (Blanco e Silva, *op. cit.*).

3 Jogo didático “*Friendship destruction*”: Diferentemente dos jogos anteriores, esse não possui um tema de fundo, entretanto sua jogabilidade é tão boa quanto. O aspecto principal analisado nesse jogo, foi o contorno em relevo dos caminhos do tabuleiro que favorecem o tato e permite ao jogador saber em que posição está em um determinado momento. Além disso, os alunos optaram por utilizar cores vivas e complementares, assim como texturas variadas, criando um contraste para diferenciar as casas, fazendo assim com que pessoas com baixa visão não tenham tanta dificuldade para se localizar. Esse jogo, assim como os já citados, também possui perguntas de inglês sobre conteúdos estudados pelos alunos ao longo do semestre. As perguntas poderiam ser lidas nos *post-its* que foram colocados na mesa. Por não ter a opção de leitura em braile, simulando uma situação onde há uma pessoa cega participando do jogo, a sugestão do grupo foi que outros colegas lessem a pergunta para essa pessoa.

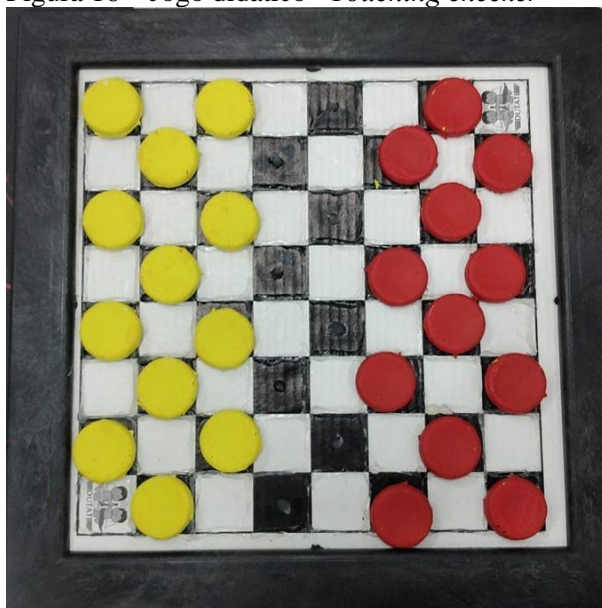
Figura 15 – Jogo didático “*Friendship’s destruction*”



Fonte: acervo pessoal, 2023.

4 Jogo didático “*Touching checker*”: O jogo é uma adaptação do tradicional “jogo de damas”. O material em que foi produzido é bem mais resistente e as peças são feitas de tampinhas de garrafa pet recicladas. Nessa versão acessível, também foi possível identificar o uso do contraste de cores de modo a diferenciar os pinos para uma pessoa com baixa visão, por exemplo. Além disso, as casas de cor preta possuem um relevo em formato circular que permite que pessoas cegas saibam a direção e a casa em que seu pino está podendo pensar estrategicamente quais serão os seus próximos movimentos rumo à vitória no jogo. O inglês seria praticado no momento em que uma peça fosse comida pelo adversário, onde um aluno teria que fazer uma pergunta de inglês e outro teria que responder corretamente.

Figura 16 – Jogo didático “*Touching checker*”



Fonte: acervo pessoal, 2023.

4.3.3 Engajamento

Alunos engajados, são alunos que aprendem e se desenvolvem cada vez mais. As **tecnologias assistivas** proporcionam um grande engajamento em se tratando de jogos didáticos. Acerca desse termo, Souza e Duarte (*op. cit.*), dizem o seguinte:

As adaptações de atividades escolares, jogos e brincadeiras é uma das subáreas da Tecnologia Assistiva (BERSCH; PELOSI, 2006), que se constitui como área multidisciplinar de conhecimentos que envolvem estudos, produtos e pesquisas que visam à promoção da qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com limitações funcionais permanentes ou temporárias 195 (BERSCH, 2007). Há uma especificidade de proposta ao se realizar a adaptação de jogos, é proporcionar a participação autônoma de indivíduos com limitações (Souza; Duarte, *op. cit.*, p. 194 – 195).

Além disso, outro ponto positivo de se utilizar o jogo didático como tecnologia assistiva em sala de aula, é a estimulação das “funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento, memória, raciocínio, percepção, atenção voluntária, etc.), as quais são fundamentais no processo de aprendizagem.” (Blanco; Silva, *op. cit.*).

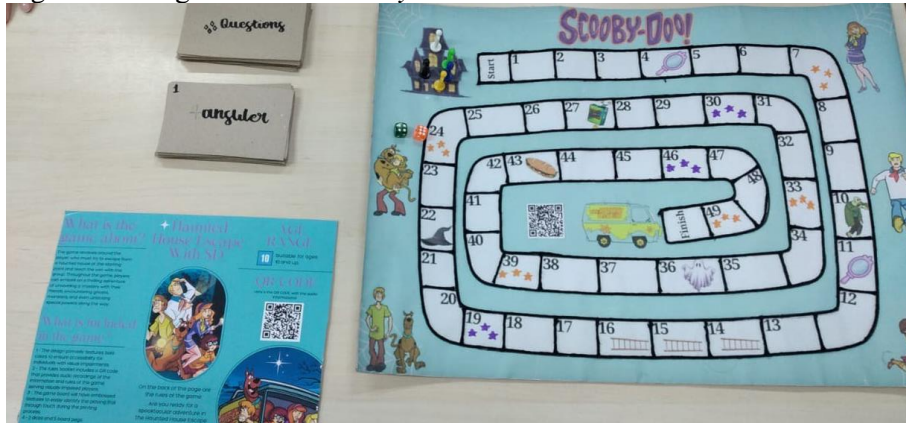
De acordo com Souza e Duarte (*op. cit.*),

Ao favorecer que estudantes com deficiência joguem junto com os outros estudantes estimula-se a autonomia, pois ao manusear materiais sem depender de auxílio de outras pessoas se promove a independência e participação efetiva na atividade pedagógica (Souza; Duarte, *op. cit.*, p. 199).

Portanto, é inegável que ao estimular que alunos com necessidades específicas sejam cada vez mais ativos, isso não apenas os engaja com o restante da turma, mas também no próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo a sua autoestima e autonomia.

5 Jogo didático “*Scooby-doo*”: O jogo, que representa a temática do desenho animado “*Scooby-doo*”, foi criado pensando em incluir pessoas cegas e com baixa visão. O tabuleiro é composto por casas que possuem contorno em relevo feito com barbantes pretos. O jogo conta com um *pack* de perguntas e outro *pack* com os gabaritos em inglês, que serão praticadas ao longo do jogo conforme a orientação presente nas casas. Ademais, o grupo disponibilizou um manual de instruções tanto escrito em inglês, como em *QR code* para que pudessem também ouvir.

Figura 17 – Jogo didático “Scooby-doo”



Fonte: acervo pessoal, 2023.

6 Jogo didático “*What is yours?*””: O jogo de tabuleiro “*what is yours?*” promove uma interação em língua inglesa ao incentivar que os alunos discutam os seus favoritos de diversas categorias. O jogo em questão também possui um relevo em torno das casas, ainda que pouco palpável. O engajamento nesse jogo se dá de muitas formas, desde o momento em que o aluno é estimulado a falar dos seus gostos pessoais, até o momento em que trocam ideias sobre isso com os colegas. As perguntas do jogo foram disponibilizadas apenas em português e de forma escrita, através de cartões personalizados criados pelo grupo.

Figura 18 – Jogo didático “*What is yours?*”



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Após as análises, concluiu-se que, no geral, obtivemos um resultado satisfatório das três turmas, uma vez que o objetivo maior era que os alunos pudessem adaptar a dinâmica de jogos já existentes, tornando-os mais acessíveis para um público maior de pessoas apoiando-se nos princípios do DUA no momento da produção.

Vale destacar também que no dia da socialização dos jogos, alguns projetos não estavam finalizados, outros não estavam de acordo com o proposto pelo professor e nem apresentavam uma ideia inclusiva, assim, impossibilitando a avaliação de acordo com os critérios selecionados.

Outra constatação feita, foi que a maioria dos projetos visou a inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão. Não identificamos projetos voltados à inclusão com outras especificidades, como: pessoas surdas, deficientes físicos, com dificuldades motoras e até mesmo de comunicação. Diante do exposto, é necessário “pensar em estratégias que substituam e/ou minimizem o uso dessas capacidades também devem ser elaboradas, pois somente assim estudantes com deficiência física, dificuldades de locomoção e déficits na comunicação poderão participar ativamente” (Souza; Duarte, *op. cit.*).

Diante de toda a discussão feita acima, percebe-se o quão relevante e essencial é a elaboração de projetos, como jogos didáticos, nas instituições de ensino. Infelizmente, o apoio das instituições e até mesmo a falta de recursos necessários impedem essa realização, como já citado previamente. Além disso, outro motivo plausível pelo qual docentes podem e devem optar pela elaboração de jogos didáticos inclusivos, é a pouca oferta desses no mercado.

Não se tem conhecimento de jogos comerciais que contemplem o conceito do desenho universal, pensado para ser utilizado por uma generalidade de pessoas, sem que se tenha que valer do uso do recurso de adaptação para que possa ser jogado por um número maior de indivíduos (Souza; Duarte, *op. cit.*, p. 195)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu aplicar uma formação sobre o DUA em turmas de primeira série do ensino médio do IFAP - campus Macapá, como auxílio para a criação de jogos didáticos inclusivos em inglês. Tal proposta se deu a partir da constatação de que há uma escassez de diretrizes que auxiliem o professor de língua inglesa a promover uma prática voltada à educação democrática de seus estudantes.

Escassez essa encontrada até mesmo no documento considerado um dos principais direcionadores da educação nacional, a BNCC, a mesma que prega que a língua inglesa deve ser encarada como franca, ou seja, de comunicação globalizada, porém não apresenta direcionamento claro sobre como lidar com a diversidade e o multiculturalismo dos estudantes brasileiros.

Como uma possível solução para a problemática, após vasta pesquisa bibliográfica, sugeriu-se unir ao ensino de língua inglesa, o DUA, buscando maximizar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes através de propostas que envolvam todos em uma só dinâmica. Porém, como capacitar alunos da 1ª série dos cursos técnicos do Instituto Federal do Amapá/campus Macapá em conceitos e estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)? Para isso, foi realizada uma formação sobre o DUA em turmas de primeira série do ensino médio técnico no IFAP, para que todos os estudantes usufríssem dos benefícios sociais, cognitivos e físicos que esse tipo de ferramenta oferece a aprendizagem.

Através da formação, foi possível fomentar a compreensão dos alunos sobre a importância da inclusão no processo de aprendizagem da língua inglesa por meio de jogos didáticos acessíveis? No geral, a formação teve impacto positivo nos estudantes. A escolha de introduzi-los na temática através de palavras familiares e recurso de mídia acessível para faixa etária, como a série “*Atypical*”, foi importante para que posteriormente eles pudessem compreender o conceito da abordagem foco, que foi discutida com mais clareza.

Após o fim de cada bloco de apresentação, foi aberto espaço para possíveis dúvidas e troca de ideias, e a maioria dos alunos se manifestava deixando claro que haviam compreendido ou estavam interessados em compreender a importância de a educação e a inclusão caminharem juntas, principalmente em um componente curricular como a língua inglesa, que busca a comunicação dos mais diversos públicos.

Foi possível capacitar os alunos para a criação e adaptação de jogos didáticos de inglês alinhados aos princípios do DUA, pois, com a socialização dos jogos adaptados, após realizada uma análise que baseava sua avaliação em critérios relacionados à inclusão e à acessibilidade

na jogabilidade dos materiais produzidos pelos educandos, concluiu-se que obtivemos um resultado satisfatório, pois a maioria dos jogos buscou abranger diferentes públicos, principalmente pessoas cegas e com baixa visão. Dessa forma, entendeu-se que a maioria dos alunos compreendeu a base dos princípios do DUA.

Notou-se então que através da formação foi cumprido o objetivo de tornar jogos didáticos mais acessíveis para uma diversidade maior de pessoas, sendo possível utilizar tais ferramentas como auxílio nas aulas de língua inglesa por torná-las mais democráticas. Assim, apresentou-se o DUA como um excelente aliado no processo de ensino e aprendizagem de LI. Essa união desde o princípio já caminhava para um bom desfecho, visto que a educação brasileira aspira estudar a língua em uma visão mais abrangente a partir de sua função social de comunicação. Já que o inglês, na atualidade, pertence ao mundo, nada mais justo do que oferecer o seu ensino se baseando em uma abordagem que busca a educação de todos os indivíduos pertencentes a esse mundo.

Ensinar o inglês como língua franca através dos princípios do DUA é compreender que a educação, acima de tudo, precisa ser um espaço inclusão social. Tendo isso em vista, se faz necessário que os profissionais da área produzam mais trabalhos que direcionem uma prática de ensino de LI voltada a inclusão e acessibilidade através da valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 23, 01 out. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BLANCO, Carla Simone Soares Monte; SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. A contribuição dos jogos didáticos de tabuleiro no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência visual. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_carla_simone_soares_monte_blanco.pdf. Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referência da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. 1. ed. São Paulo: British Council Brasil, 2015.

CAST (2018). **Universal Design for Learning Guidelines**. Versão 2.2. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 21 abr. 2023.

COSTA, Miquéias Nunes. O ensino de língua inglesa no Brasil e a formação de professores. *In*: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (org.). **Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiência**. Ponta Grossa: AYA, v. 3, p. 26 - 37, 2022. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L154.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CRUZ, Quezian *et al.* A diversidade na escola: as contradições da base nacional comum curricular - BNCC. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 9, 2021.

FRANCO, Magda *et al.* Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. **V CONEDU**, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID7680_07092018192407.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593 - 619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57- 63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 12 abr. 2023.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733 - 768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LONGARAY, E. A.; LIMA, M. dos S. Os vários nomes do inglês na era global. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 12, n. 1/2, p. 38 - 53, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9352>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Carla Pereira de. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n. 2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2895>. Acesso em: 06 jun. 2023.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O Ensino de Língua Inglesa no Brasil. **Travessias**, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ermani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1784 - 1824. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RIBEIRO, Helen Marinho Rodrigues. Vozes do espectro: Documentário sobre identificação e satisfação de autistas com a representação do autismo na série Atypical. **Revista do EDICC**. v. 8, p. 130 - 141, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Artigo+Helen+Marinho+130-141%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Artigo+Helen+Marinho+130-141%20(1).pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146 - 171, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397/41880>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Mônica; MELO, Sandra. Interseções na gestão de acessibilidade na educação básica e no ensino superior: um ensaio omnilético. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. esp. 1, p. 818 - 835, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13008>. Acesso em: 12 set. 2023.

SCHEIN, Zenar Pedro; COELHO, Suzana Maria. O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, v. 23, n. 1, p. 72 – 98, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6291>. Acesso em: 12 set. 2023.

SCHERER, Anelize Severo. **O lúdico e o desenvolvimento**: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria vigotskiana. Monografia (Pós-graduação) Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Paraná, 2015. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20855/2/MD_EDUMTE_2014_2_10.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, Solange; SILVA, Giuslane. Ensinar pelas séries: Atipical e a problemática do transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Caminhos da educação**: diálogos, culturas e diversidades, v. 1, n. 3, p. 95 – 110, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/cedsd/article/viewFile/9903/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SOUZA, Magali Dias de; DUARTE, Degelane Córdova. Jogos de cá e de lá, para todos brincarem: a formação inicial de professores em tecnologia assistiva. **Sobre tudo**. v. 9, n. 1, 2018. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/2913>. Acesso em: 21 ago. 2023

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Fórum lingüístico**, v. 18, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/71873>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147 - 155, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 21 abr. 2023.

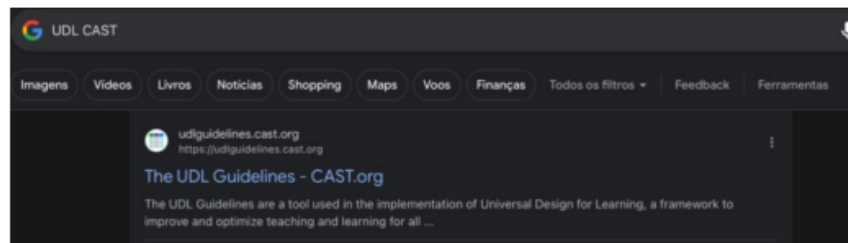
APÊNDICE A - DOCUMENTO DE SUPORTE DA FORMAÇÃO SOBRE O DUA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIAS DO AMAPÁ
Componente curricular: Língua Inglesa
Docente: Leandro da Silva
Produção: Lorena Reis Brito e Izabela Picanço Borges (Acadêmicas do 8 semestre de Letras).

Contato: Lorenareisbrito1@gmail.com ou Izabelaborges132@gmail.com

MATERIAL EXTRA – DUA (CAST)

Turma, no link abaixo vocês serão guiados ao site CAST, o qual possui diretrizes oficiais sobre o que levar em consideração ao produzir atividades pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. Caso o link não funcione, digite na barra de pesquisa “UDL CAST” e clique no primeiro link.



Link:

https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl&_gl=1*gc6hvb*_ga*MjA4MDQzMjk4Ni4xNjkxNjl1OTYy*_ga_C7LXP5M74W*MTY5MTcyMTk4NC4yLjAuMTY5MTcyMTk4Ny4wLjAuMA..

A seguir, uma tradução livre, de autor desconhecido, considerada pelas estagiárias de boa qualidade. Lembrando que no próprio site do CAST você pode traduzir a página através do Google, porém essa tradução automática não é considerada tão confiável.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIAS DO AMAPÁ
 Componente curricular: Língua Inglesa
 Docente: Leandro da Silva
 Produção: Lorena Reis Brito e Izabela Picanço Borges (Acadêmicas do 8 semestre de Letras).

I. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação	II. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão	III. Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento (Engagement)
<p>1: Proporcionar opções para a percepção</p> <p>1.1 Oferecer meios de personalização na apresentação da informação.</p> <p>1.2 Oferecer alternativas à informação auditiva.</p> <p>1.3 Oferecer alternativas à informação visual.</p>	<p>4: Proporcionar opções para a atividade física</p> <p>4.1 Diversificar os métodos de resposta e o percurso.</p> <p>4.2 <u>Otimizar</u> o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio.</p>	<p>7: Proporcionar opções para incentivar o interesse</p> <p>7.1 <u>Otimizar</u> a escolha individual e a autonomia.</p> <p>7.2 <u>Otimizar</u> a relevância, o valor e a autenticidade.</p> <p>7.3 Minimizar a insegurança e a ansiedade.</p>
<p>2: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</p> <p>2.1 Esclarecer a terminologia e símbolos.</p> <p>2.3 Apoiar a descodificação do texto, notações matemáticas e símbolos.</p> <p>2.4 Promover a compreensão em diversas línguas.</p> <p>2.5 Ilustrar com exemplos usando diferentes mídias.</p>	<p>5: Oferecer opções para a expressão e a comunicação</p> <p>5.1 Usar meios mediáticos múltiplos para a comunicação.</p> <p>5.2 Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição.</p> <p>5.3 - Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho.</p>	<p>8: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência</p> <p>8.1 Promover a colaboração e o sentido de comunidade.</p> <p>8.2 Elevar o reforço ao saber adquirido.</p> <p>8.3 Elevar a relevância das metas e objetivos.</p>
<p>3: Oferecer opções para a compreensão</p> <p>3.1. Evidenciar iterações, pontos essenciais, ideias principais e conexões.</p> <p>3.2 Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação.</p>	<p>6: Oferecer opções para as funções executivas</p> <p>6.1 Orientar o estabelecimento de metas adequadas.</p> <p>6.2 Apoiar o planejamento e a estratégia de desenvolvimento.</p> <p>6.3 Opções que facilitam a gestão da informação e recursos.</p> <p>6.4 Opções que reforcem a capacidade para monitorar o progresso.</p>	<p>9: Oferecer opções para a <u>autorregulação</u></p> <p>9.1 Promover expectativas e antecipações que <u>otimizem</u> a motivação.</p> <p>9.2 Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades.</p> <p>9.3 Desenvolver a <u>autoavaliação</u>, e a reflexão.</p>
Aprendentes diligentes e sabedores	Aprendentes estratégicos e direcionados	Aprendentes motivados e determinados