



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn**

**ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA**

**ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E**  
**TECNOLOGIAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM**  
**DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**

**ORIENTADORAS PR<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> RUTH MARIA MARIANI BRAZ**  
**PR<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA**



**NITERÓI**

**2025**

**ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA**

**ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E  
TECNOLOGIAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias.

Orientação: Sob orientação da Profa. Dra. Ruth Maria Mariani Braz e Profa. Dra. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa.

**NITERÓI**

**2025**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

048a Oliveira, Alessandra Furtado de  
ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: : ESTRATÉGIAS E  
TECNOLOGIAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO  
ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL / Alessandra Furtado de Oliveira.  
- 2025.  
248 f.: il.

Orientador: Ruth Maria Mariani Braz.  
Coorientador: Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa.  
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto  
de Biologia, Niterói, 2025.

1. Arquitetura Pedagógica. 2. História do Brasil. 3.  
Inclusão. 4. Ensino. 5. Produção intelectual. I. Braz, Ruth  
Maria Mariani, orientadora. II. Sousa, Célia Maria Adão de  
Oliveira Aguiar de, coorientadora. III. Universidade Federal  
Fluminense. Instituto de Biologia. IV. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

**ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA**

**ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E  
TECNOLOGIAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias.

Orientação: Sob orientação da Profa. Dra. Ruth Maria Mariani Braz e Profa. Dra. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa.

**BANCA EXAMINADORA**

**Pr Drº Francisco Gilson Rebouças Porto Junior (PGCTIN/UFF)**

**Prª Drª Ilma Rodrigues de Souza Fausto (Instituto Federal de Rondônia)**

**Prª Drª Jacqueline de Farias Barros Ramos (CMPDI/UFF)**

**Prª Drª Maria Cristina Barbosa Mendes (Tribunal Regional do Trabalho)**

**Prª Drª Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha (Depto de Física/UFF/PUVR/ICEx)**

**Prª Drª Ana Paula Lima dos Santos (Biblioteca Central/UFF)**

**Prª Drª Tatiana Araújo Lima (Universidade Veiga de Almeida)**

**Prª Drª Ruth Maria Mariani Braz – PGCTIN – UFF (Orientadora/Presidente)**

**Prª Drª Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa. IFLEIRIA/PT  
(Coorientadora)**

**Prª Drª Fabiana Rodrigues Leta – PGCTIN– UFF (Suplente) e revisora**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha família, cuja presença constante, amor incondicional e apoio firme foram fundamentais ao longo desta trajetória. Nos momentos em que as adversidades se intensificaram e a vontade de desistir se fez presente, encontrei em vocês o alento necessário para seguir em frente. A cada gesto de encorajamento, a cada palavra de conforto, renovei minha força e meu compromisso com este projeto. Esta conquista é, também, de vocês.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, a escuta e a colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha sincera gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, que desde sempre reforçaram, com palavras e exemplos, que a educação e o estudo constituem o caminho mais sólido para a transformação pessoal e social. À minha família, que foi alicerce em cada etapa desta jornada: a Jaison, pela presença constante, pelas incontáveis xícaras de café e pela escuta atenta; a Ana Luíza e a Enzo, por sua paciência, carinho e afeto, que me sustentaram nos momentos mais desafiadores.

Ao grupo de pesquisa Galileu Galilei, pelo ambiente de construção coletiva e pelas valiosas trocas ao longo do percurso. Em especial, agradeço a Vânia Berbat, Luciana Barbosa, Míriam Renata Medeiros dos Santos Vale, Elaine Alves Leite e Maria Cristina Barbosa Mendes, cujas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento desta tese.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn), em especial Kelly Cristina Martins, Antônia Diniz, Alessandro Câmara de Souza e Sinomar Silva, pelas trocas acadêmicas e pelo apoio mútuo ao longo da formação. Aos amigos que, mesmo não pertencendo formalmente ao Programa, dedicaram tempo e atenção para opinar e contribuir com este trabalho: Iraci da Silva Caputo, Hedileuza Valadares e Alberto Cruz Cabral — minha sincera gratidão.

Agradeço também a todos os professores do PGCTIn, cujas contribuições enriqueceram significativamente minha trajetória acadêmica. Em especial, registro minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Ruth, por sua escuta sensível, estímulo constante, paciência generosa e, sobretudo, por ter acreditado na relevância desta proposta desde o início, conduzindo-me com competência e sensibilidade ao longo de todo o processo. Por tanto e por tudo, o meu muito obrigada.

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	OBJETIVOS.....	6
2.1	OBJETIVOS GERAL.....	6
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	6
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
3.1	JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E INCLUSIVA NA BNCC.....	8
3.2	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	10
3.3	JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM.....	13
3.4	ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO CIDADÃ NA BNCC.....	18
3.5	POSSÍVEIS LACUNAS NA LITERATURA: INCLUSÃO DE PERSONAGENS COM DEFICIÊNCIA EM JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONSTRUTIVOS DA PESQUISA.....	24
4.1	FUNDAMENTAÇÃO, CRITÉRIOS E CAMINHOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	25
4.2	CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE ESCUTA DOCENTE: ETAPAS, CRITÉRIOS E JUSTIFICATIVAS.....	46
4.3	PERCURSO ANALÍTICO DAS RESPOSTAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	47
4.4	OFICINAS COM PROFESSORES: PLANEJAMENTO, MEDIAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SABERES.....	49
4.5	DOCUMENTO DE VISÃO DO APLICATIVO “+ VISÍVEIS”: INTENÇÕES PEDAGÓGICAS E DIRETRIZES DE ACESSIBILIDADE.....	52
5	RESULTADOS: CONVERGÊNCIAS, DESAFIOS E PRODUÇÕES DA PESQUISA.....	56
5.1	MAPEAMENTO CRÍTICO DA LITERATURA: INVISIBILIDADES, LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES EMERGENTES.....	56
5.2	A VOZ DOS PROFESSORES: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS SOBRE A INCLUSÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	69
5.3	DAS OFICINAS À AÇÃO: DIÁLOGOS FORMATIVOS E COAUTORIA NA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA.....	132
5.4	DO CONCEITO AO CÓDIGO: O DESENVOLVIMENTO DO “+ VISÍVEIS” E OS FUNDAMENTOS DE UMA ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	158

6	DISCUSSÃO.....	177
7	CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS .....	188
7.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA: CONTEXTOS, ALCANCES E RESTRIÇÕES METODOLÓGICAS .....	188
7.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO INCLUSIVO DE HISTÓRIA DO BRASIL.....	190
7.3	DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS: EXPANSÃO, APLICABILIDADE E PROJEÇÕES FUTURAS .....	194
8	REFERÊNCIAS.....	195
9	APÊNDICES E ANEXOS .....	204
9.1	ARTIGOS PUBLICADOS.....	204
9.2	ARTIGO ACEITO .....	208
9.3	CAPÍTULO DE LIVRO E ANAIS DE CONGRESSO .....	208
9.4	LIVRO EM MULTIFORMATO PUBLICADO.....	212
9.5	APRESENTAÇÃO EM EVENTO.....	213
9.6	PARTICIPAÇÃO EM EVENTO .....	213
9.7	PARECERISTA.....	218
9.8	PODCAST.....	219
9.9	ORGANIZAÇÃO DE LIVRO .....	219
9.10	PRINTS DOS FORMULÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES.....	220

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
APP	Aplicativo
AP	Arquitetura Pedagógica
API	Arquitetura Pedagógica Inclusiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRID	Centro de Recursos para a Inclusão Digital
DUA	Design Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	Educational Resources Information Center (Centro de Informação de Recursos Educacionais)
ETD	Educação Temática Digital
EF06HI01	Ensino Fundamental/sexta ano/História/Competência
EF07HI01	Ensino Fundamental/sétimo ano/História/Competência
EF08HI01	Ensino Fundamental/oitavo ano/História/Competência
EF09HI01	Ensino Fundamental/nono ano/História/Competência
FME	Fundação Municipal de Educação
GQM	Goal Question Metric (Métrica de pergunta de meta)
IEEE Xplorer	Institute of Electrical and Electronics Engineers (Instituto de Engenheiros Eletricistas e Eletrônicos)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PcD	Pessoa com Deficiência
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior
PGCTIn	Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão
PPP	Plano Político Pedagógico
RSL	Revisão Sistemática de Literatura

Scopus	Escopo
SBIE	Simpósio Brasileiro de Informática na Educação
SPC	Statistical Process Control (Controlo Estatístico de Processo)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLI	Termo de Consentimento Livre e Informado
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Infográfico com os resultados da plataforma ERIC.....	29
Figura 2. Infográfico com os resultados da plataforma IEEE Xplore.....	29
Figura 3. Infográfico com os resultados da plataforma Google Acadêmico. .....	30
Figura 4. Infográfico com os resultados da plataforma Science Direct ....	30
Figura 5. Infográfico com os resultados da plataforma Scopus .....	31
Figura 6. Infográfico com os resultados da plataforma Web of Science ..	31
Figura 9. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 4, do primeiro questionário. ....	80
Figura 10. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 5, do primeiro questionário. ....	82
Figura 11. – Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 6, do primeiro questionário .....	83
Figura 12. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 7, do primeiro questionário. ....	85
Figura 13. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 5, do segundo questionário.....	94
Figura 14. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 6, do segundo questionário.....	96
Figura 15. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 7, do segundo questionário.....	98
Figura 16. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 8, do segundo questionário.....	99
Figura 17. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 5, do terceiro questionário .....	107
Figura 18. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 6, do terceiro questionário. ....	109
Figura 20. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 6, do quarto questionário. ....	121
Figura 21. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta 7, do último questionário.....	123
Figura 22. Nuvem de palavras formada a partir das respostas da pergunta final número 8. ....	128
Figura 23. Capa do Livro D. João VI de Bragança: um homem de perseverança .....	133
Figura 24. Ilustrações que foram produzidas por João Paulo Majer Baptista da Silva .....	134

Figura 25. Relato de uma das professoras durante um dos módulos do curso .....	145
Figura 26. Momentos de relatos e trocas de experiências entre os participantes do curso .....	152
Figura 27. Momentos de relatos e trocas de experiências entre os participantes do curso .....	154
Figura 34. Seção de Curiosidades do APP + Visíveis .....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivo da Revisão Sistemática de Literatura de acordo com o paradigma GQM.....	28
Quadro 2: Resultados após filtragem dos artigos.....	33
Quadro 3: Critérios de Inclusão e de exclusão da pesquisa.....	36
Quadro 4: Estudos selecionados que foram lidos.....	36
Quadro 5: Estudos selecionados para responder as perguntas de pesquisa.....	42
Quadro 6: Informações e objetivos do curso para os Docentes.....	52
Quadro 7: Ementa do Curso: “Inclusão, Acessibilidade e Protagonismo”.....	51
Quadro 8: Análise de cada um dos trabalhos selecionados, classificados de acordo com as suas abordagens.....	56
Quadro 9: Pontos de divergência dos trabalhos selecionados .....	61
Quadro 10: Habilidades da BNCC de História referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental II.....	71
Quadro 11: Habilidades da BNCC sobre o ensino de História referentes ao 7º ano do Ensino Fundamental II.....	72
Quadro 12: Habilidades da BNCC para o ensino de História referentes ao 8º ano do Ensino Fundamental II.....	73
Quadro 13: Habilidades da BNCC para o ensino de História referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental II.....	73
Quadro 13: Ementa do curso: “inclusão, acessibilidade e protagonismo.....	73

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. O quantitativo de artigos divididos em porcentagem de acordo com sua plataforma de base.....	33
Gráfico 2 - Gráfico em barras comparando o quantitativo de artigos extraídos de acordo com sua plataforma de bases .....	33
Gráfico 3- Gráfico A quantidade de publicações escolhidas de acordo com o ano de sua publicação .....	34
Gráfico 4. O quanto você concorda que trabalhar a pedagogia inclusiva pode valorizar a conexão entre os conteúdos acadêmicos e a realidade vivenciada pelos estudantes no contexto do ensino da História do Brasil? .....	75
Gráfico 5. Qual é o seu nível de concordância com a ideia de que a inclusão de temáticas relacionadas a inclusão pode ser efetivamente aplicada para explorar tópicos específicos da História do Brasil? .....	76
Gráfico 6. Terceira pergunta do 1º Questionário aplicado para os docentes, tendo por base a Escala Likert.....	78
Gráfico 7. Quão viável você considera a possibilidade de os estudantes se envolverem ativamente em ações relacionadas a questões sociais por meio do estudo da História do Brasil? .....	88
Gráfico 8. Qual é o seu nível de concordância com a ideia de que uma abordagem que se preocupa com o meio ambiente pode promover uma consciência crítica?.....	89
Gráfico 9. “Em uma escala de 1 a 5, quão significativos você acredita que serão os impactos de uma abordagem de ensino da História do Brasil voltada para a preocupação com o meio ambiente na formação de cidadãos mais engajados e conscientes?” .....	91
Gráfico 10. Qual é o seu nível de concordância com a integração proposta de jogos (plugados/com uso da internet e desplugados/sem uso da internet. ....	92
Gráfico 11. “Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a ideia de que os jogos podem contribuir significativamente para sensibilizar os alunos sobre a história de personagens com deficiência que foram invisibilizados na História Oficial do Brasil?” Fonte: Print de tela feita pelos autores. ....	101
Gráfico 12. “As estratégias pedagógicas com metodologias ativas podem integrar de forma eficaz jogos sobre a História do Brasil, considerando a perspectiva da inclusão de personagens com deficiência?” .....	103
Gráfico 13. “Qual é a sua percepção sobre como a inclusão de elementos como a representação de personagens com deficiência e o uso de jogos pode influenciar a construção da identidade dos estudantes e sua compreensão das relações entre história, ambiente e diversidade?” ....	104

Gráfico 14. Quão preocupado você está com as possíveis implicações éticas e culturais ao abordar a história de personagens com deficiência por meio de jogos?.....	106
Gráfico 15. Em uma escala de 1 a 5, quão favorável você acredita que a colaboração interdisciplinar entre História do Brasil, jogos e inclusão de personagens com deficiência pode enriquecer as abordagens discutidas nas oficinas?.....	114
Gráfico 16. “Quão relevante você considera que o reconhecimento e valorização da contribuição de personagens com deficiência para a História do Brasil pode ser para o benefício dos alunos e sua relação com a sociedade atual?”.....	115
Gráfico 17. “Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de expectativa em relação à receptividade dos alunos a esta arquitetura pedagógica inovadora?”.....	116
Gráfico 18. Quão efetivamente você acredita que essa abordagem pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, consciente e comprometida com a diversidade histórica e cultural do Brasil?”.....	118
Gráfico 19. “Como você antecipa lidar com possíveis desafios de aceitação ou resistência?”.....	119

## RESUMO

Este trabalho propõe uma abordagem inovadora para a educação inclusiva, unindo conceitos de arquitetura pedagógica e a ressignificação do protagonismo das pessoas com deficiência na História do Brasil. O problema central da pesquisa é a marginalização dessas pessoas ao longo da história e a ausência de representatividade nos materiais didáticos e práticas pedagógicas. Diante disso, justifica-se a necessidade de promover a conscientização sobre suas contribuições e garantir sua representação no ensino de História, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. O objetivo do estudo é combater a invisibilidade histórica e social das pessoas com deficiência, promovendo a valorização de suas contribuições por meio de práticas pedagógicas inclusivas que utilizam atividades plugadas e desplugadas. Para compreender o estado da arte nesse campo, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, utilizando a ferramenta Parsifal e cinco bases de dados: Scopus, Google Acadêmico, Web of Science, Eric e Science Direct. Além disso, foram demonstradas atividades propostas por professores para verificar sua adequação às proposições da Base Nacional Comum Curricular e o uso de diferentes estratégias pedagógicas. A partir dessas observações, foram desenvolvidas oficinas de jogos de capacitação oferecidas aos docentes, dentro da perspectiva da pedagogia inclusiva. Os resultados destacam a importância do protagonismo das pessoas com deficiência na História do Brasil, evidenciando como suas contribuições foram historicamente marginalizadas e frequentemente ignoradas. Foram desenvolvidos três livros em multiformato, um aplicativo + Visíveis, que resgataram essas contribuições e promoveram maior representatividade por meio da arquitetura pedagógica inovadora inclusiva, para o ensino de História. O conceito central desenvolvido nesta tese é o de visibilidade inclusiva das pessoas com deficiência, articulado e analisado sob a perspectiva de professores do ensino regular. Tal visibilidade implica reconhecer, representar e legitimar a presença desses sujeitos no processo educativo e na construção da memória histórica escolar. Concluímos que a implementação dessas práticas inclusivas na educação contribua para a igualdade de oportunidades, o empoderamento e a valorização dessas pessoas, promovendo uma sociedade mais inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arquitetura Pedagógica; História do Brasil; Inclusão; Ensino.

## **ABSTRACT**

This work proposes an innovative approach to inclusive education, combining concepts of pedagogical architecture and the redefinition of the leading role of people with disabilities in Brazilian history. The central problem of the research is the marginalization of these individuals throughout history and the lack of representation in teaching materials and pedagogical practices. Therefore, it is necessary to raise awareness of their contributions and ensure their representation in history teaching, aligning with the guidelines of the National Common Curricular Base. The objective of the study is to combat the historical and social invisibility of people with disabilities, promoting the appreciation of their contributions through inclusive pedagogical practices that utilize both plugged-in and unplugged activities. To understand the state of the art in this field, a systematic literature review was conducted using the Parsifal tool and five databases: Scopus, Google Scholar, Web of Science, Eric, and Science Direct. Furthermore, teacher-proposed activities were demonstrated to assess their suitability to the Common National Curriculum Base's proposals and the use of different pedagogical strategies. Based on these observations, training game workshops were developed for teachers, based on the perspective of inclusive pedagogy. The results highlight the important role played by people with disabilities in Brazilian history, highlighting how their contributions have historically been marginalized and often ignored. Three multi-format books and a + Visíveis app were developed, which captured these contributions and promoted greater representation through an innovative inclusive pedagogical architecture for history teaching. The central concept developed in this thesis is the inclusive visibility of people with disabilities, articulated and analyzed from the perspective of regular education teachers. Such visibility implies recognizing, representing, and legitimizing the presence of these individuals in the educational process and in the construction of school historical memory. We conclude that the implementation of these inclusive practices in education contributes to equal opportunities, empowerment, and the appreciation of these people, promoting a more inclusive society.

**KEYWORDS:** Pedagogical Architecture, Brazilian History, Inclusion, Education.

“Não tenho mais tanta pressa. Comecei a aprender a ser mais gentil com o meu passo. Afinal, não há lugar algum para chegar além de mim. Eu sou a viajante e a viagem”.

“Não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é o não termos inquietação para passarmos a saber”.

(Mia Couto)

# 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que existem métodos diferentes de aprendizagem, que buscam atender dentro das suas especificidades, o maior número de pessoas possíveis, com intuito de promover a inclusão. Dentre eles encontramos as Arquiteturas Pedagógicas (AP), que são práticas que buscam direcionar as atividades propostas com suporte teórico adequado visando a problematização e construção de saberes (Borges e Menezes, 2018). É necessário compreender esse processo à luz da perspectiva freiriana, segundo a qual é fundamental promover a autonomia dos discentes diante dos desafios cotidianos, independentemente da presença de alguma deficiência (Freire, 2014). A construção do conhecimento deve ocorrer em ambientes inclusivos e dialógicos, nos quais, mesmo diante de ideias divergentes, haja espaço para a troca respeitosa de informações e para o debate construtivo, sempre orientado para o bem comum. Devemos também levar em consideração de que os atuais modelos de interações entre discentes e docentes permitem inclusive, que os espaços de trocas sejam para além das salas de aula, e muitas vezes sem a presença física dos docentes.

Essa forma de interação das pessoas deve seguir uma nova concepção de educação, que busca ações em que os valores humanos, como amizade, respeito, atenção, tornem a educação mais humanizada, numa visão mais ampliada de mundo e empática com os outros, independentemente de sua condição física (Booth e Ainscow, 2011). Nesse contexto cabe trazer como foco da discussão os processos de protagonismo das pessoas com deficiência que foram omitidos nos livros oficiais de História do Brasil.

É importante salientar que ao abordar as questões que permeiam o passado, não bastam os equipamentos que dispomos em sala de aula e/ou de recursos multifuncionais, pois muitas vezes essas abordagens da forma como encontramos nos livros oficiais são muito reducionistas, e por conta das necessidades burocráticas de cumprir o programa exigido não permite tanta flexibilização. Dessa forma, uma parte considerável de professores dessa disciplina acaba por dar maior enfoque aos grandes fatos políticos e grandes

nomes já consagrados oficialmente (Oliveira, Braz e Ramos,2022). Todavia, não se trata de somente modificar o currículo e esperar que o professor tenha a capacidade de se reinventar fugindo dos moldes tradicionais, pois como postula Rosita Edler Carvalho:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (Carvalho, 2004, p.81).

Dar visibilidade para essas pessoas é combater o capacitismo estrutural<sup>1</sup> vigente e promover a representatividade para todo um coletivo de pessoas que sofreram um processo de “apagamento” na construção da História Oficial (Oliveira, Braz e Ramos,2022). Porém, é importante salientar que faltam instrumentos que capacitem os professores diante dessa nova perspectiva, e costuma haver entre o corpo docente uma grande resistência a abordagens que saiam do modelo tradicional, como afirma, Maria Teresa Mantoan:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (Mantoan, 2003, p. 41)

Percebemos o quanto é visível que as inovações tecnológicas disponíveis na atualidade criam um cenário propício às novas possibilidades de aprendizagem e como criam laços colaborativos através das plataformas tecnológicas, de modo que podem contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino (Balbino, Pinto e Braz, 2022), destacamos porém que,

---

<sup>1</sup> O **capacitismo estrutural** refere-se ao conjunto de práticas, normas e valores que, de maneira sistemática e institucionalizada, marginalizam, invisibilizam ou inferiorizam pessoas com deficiência, mesmo sem intenção consciente. Essa forma de opressão está enraizada nas estruturas sociais, políticas e culturais, e se manifesta em espaços como a educação, o trabalho, os meios de comunicação e o ambiente urbano. De acordo com Diniz (2012), trata-se de um sistema de opressão que privilegia corpos e mentes considerados “normais” em detrimento da diversidade humana. Disponível em: <https://shre.ink/xsbq>

embora as inovações tecnológicas sejam uma importante ferramenta em nosso cotidiano, que conseguem diminuir distâncias, nos transportar para outros países, nos possibilita interagir com pessoas de lugares longínquos e ampliar uma gama muito vasta de conhecimentos, ela não chega para todas as pessoas da mesma forma. O período recente de pandemia, decorrente da propagação da COVID-19, nos fez perceber que faltam políticas públicas que possam fazer que todos tenham acesso e possam fazer uso delas de modo que seja um facilitador para a aprendizagem, uma vez que muitos não sabiam sequer utilizar o material que, em alguns casos fora fornecido, nesse sentido como afirma Moacir Gadotti: “Embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade” (Gadotti, 2010, p.11).

Devido a esse contexto apresentado, as atividades desplugadas e plugadas<sup>2</sup>, podem suscitar uma alternativa para que os discentes possam interagir e construir conhecimentos, a partir de um material diverso que busque contemplar TODOS em seus referenciais, com o intuito de fazer que nessa construção e conseqüente propagação das questões abordadas, ocorra uma apreensão e ligação afetiva maior sobre as pautas apresentadas, devido a esse aporte familiar com o que se busca coletivamente conceber.

Devemos observar que devido às condições que na maior parte do tempo encontramos no ambiente escolar, onde o uso de tecnologia não vai além do discurso, as atividades que contemplam as duas frentes, plugadas e desplugadas são mais adequadas e condizentes com a realidade que enfrentamos. No caso de plugadas, se o ambiente favorecer essa prática a familiaridade com os equipamentos tecnológicos por parte de alguns alunos tende a fazer com que o objeto de estudo materializado em um ambiente virtual, seja um importante chamariz, e no caso de desplugadas vamos ter como vantagem os materiais que podem ser feitos com o uso de recicláveis, de baixo

---

<sup>2</sup> Atividades plugadas são aquelas que utilizam recursos digitais ou tecnológicos, como computadores, tablets, celulares ou aplicativos, enquanto as atividades desplugadas ocorrem sem o uso direto de tecnologia, promovendo a aprendizagem de conceitos computacionais ou pedagógicos por meio de jogos, dinâmicas, papel e lápis, entre outros recursos analógicos. Segundo Almeida e Valente (2011), ambas as abordagens são complementares e, quando bem integradas, potencializam o processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Disponível em: <https://shre.ink/xsMS>

custo, partindo do princípio de que é possível fomentar conhecimento e propagar transformações sem que isso seja necessariamente dispendioso.

Para Jacques Le Goff (2003), o ensino de História tem papel fundamental na constituição da memória coletiva e da nacionalidade, o que explica sua apropriação por grupos dominantes para legitimar o seu poder e as suas narrativas com o intuito de manter as estruturas sociais imutáveis, e cabe a nós discentes rompermos com essa constância, no intuito de promover ações e reflexões entre os discentes de modo a fazer que se apercebam como protagonistas e autores do processo histórico vigente.

A nova historiografia, a passos lentos, vem tratando de inserir nos livros didáticos a figura do negro, do indígena e da mulher. É chegada, também, a hora de trazer à luz o protagonismo das pessoas com deficiência, não de forma segregada aos demais, mais incluída no contexto conforme os demais autores.

Temos, em nosso país, uma significativa parcela que nascem ou tornam-se pessoas com deficiências. Elas são constatadas tanto pelo Censo como por nós, em nossa vida cotidiana. Muitas delas trabalham, estudam, atuam em processos importantes da economia, e merecem ocupar seu lugar dentro desses espaços oficiais, uma luta que deve ser de todos.

Entendo que este trabalho possui a relevância de trazer para o foco da discussão o fato de que uma educação, de fato, integradora e inclusiva, traz como premissa a quebra deste paradigma, dando voz e vez às pessoas que foram (e são há décadas) invisibilizadas nas construções dos livros didáticos.

Munidos dessas reflexões formulamos o seguinte questionamento para ser o problema norteador da pesquisa: **Como uma arquitetura pedagógica inclusiva, alicerçada em atividades desplugadas e plugadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental, pode contribuir para a representatividade e inclusão de alunos com deficiência para além do espaço escolar?**

Sendo assim a hipótese desta tese é de ter uma arquitetura pedagógica inclusiva que integra atividades desplugadas e plugadas, que contribui significativamente para a representatividade, a visibilidade inclusiva dos estudantes com deficiência, no ambiente escolar. Essa abordagem pedagógica promove a valorização das contribuições históricas e culturais das pessoas com

deficiência, aumentando a conscientização e o respeito pela diversidade, e, conseqüentemente, favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Temos uma carência de um material que possa instrumentalizar o professor a fim de que possa reestruturar a sua arquitetura pedagógica inclusiva na contramão de um *modus operandi* que os torna sempre em sintonia com os apagamentos e silenciamentos que são deliberadamente construídos, segundo afirma Pollak (1992), pelas elites que se perpetuam no poder e invisibilizam o arcabouço das massas e minorias na construção e participação do processo histórico.

As respostas surgiram e se concretizaram ao longo da nossa pesquisa, servindo para a construção do nosso corpus e para a formação de professores com contribuições alinhadas a meta 4 dos objetivos do desenvolvimento sustentável e contribuiu para a internalização do nosso programa de pós-graduação.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVOS GERAL

- Construir uma arquitetura pedagógica inclusiva (API<sup>3</sup>) como forma de ressignificar o papel dos sujeitos com deficiências nos conteúdos programáticos de História do Brasil.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar o levantamento bibliográfico do tipo Revisão Sistemática de Literatura (RSL<sup>4</sup>), com o uso da ferramenta Parsifal sobre os personagens da História do Brasil que foram invisibilizados;
- Analisar a consonância das atividades realizadas pelos professores de História com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atividades desplugadas e plugadas;
- Elaborar oficinas presenciais de capacitação e formação continuada junto aos docentes, a fim de esclarecer os conceitos e desdobramentos de arquitetura pedagógica, para que ela seja aplicada em suas práticas diárias com o intuito de promover a inclusão;
- Desenvolver e implementar o aplicativo (APP<sup>5</sup>) “+ VISÍVEIS”, com foco na promoção da representatividade de pessoas com deficiência historicamente

---

<sup>3</sup> Arquiteturas Pedagógicas Inclusivas são suportes de aprendizagem que dialogam com as tecnologias assistivas dos usuários e promovem a aprendizagem a partir da acessibilidade. Disponível em: <https://shre.ink/x2Ru>

<sup>4</sup> A Revisão Sistemática da Literatura é um método de investigação científica que busca identificar, selecionar, avaliar e interpretar criticamente os estudos disponíveis sobre um tema específico, utilizando procedimentos metodológicos rigorosos e reprodutíveis para garantir a confiabilidade dos resultados. Disponível em: <https://shre.ink/x2Rd>

<sup>5</sup> Aplicativos, ou “apps”, são programas para dispositivos móveis que, ao executar funções específicas, ampliam o ambiente de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de habilidades e conteúdo. Disponível: <https://shre.ink/xkeJ>

invisibilizadas na História do Brasil, destacando suas lutas e conquistas por meio de recursos interativos, como jogos plugados e desplugados, de forma alinhada às diretrizes da BNCC e aos princípios de uma arquitetura pedagógica inclusiva.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E INCLUSIVA NA BNCC**

A sociedade contemporânea valoriza a diversidade e a inclusão como pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. No contexto educacional, essa perspectiva se reflete na busca por práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais (Sikora, *et al*, 2014, p.2).

O ensino de História do Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos últimos anos, refletindo a busca por abordagens pedagógicas que promovam a inclusão, a reflexão crítica e o engajamento dos alunos (Soares; Cardoso; Mueller, 2022). Nesse contexto, a necessidade de construir uma arquitetura pedagógica inclusiva que dialogue com as demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem torna-se evidente. A presente tese propõe o desenvolvimento de um novo formato de ensinar História do Brasil, fundamentado em metodologias inovadoras e no uso de jogos pedagógicos, como instrumentos lúdicos que estimulam a interação e o desenvolvimento cognitivo.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, foram selecionados artigos, baseados em uma RSL, que discutem desde o uso de jogos no processo de aprendizagem até as implicações de metodologias ativas e inclusivas na formação docente e discente. A combinação desses elementos visa atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contribuir para a formação de estudantes mais críticos, colaborativos e conscientes de seu papel como cidadãos.

Dentre os trabalhos que sustentam essa proposta, destacam-se aqueles que abordam o uso de jogos como recursos pedagógicos. Vasconcellos e Orlando (2021) discutem o impacto positivo dos jogos de tabuleiro na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade, promovendo a ludicidade como um caminho para o desenvolvimento de habilidades cognitivas

e sociais. Essa ideia é complementada pelos estudos de Sikora *et al.* (2020), que exploram o potencial dos jogos cooperativos como alternativa inclusiva, favorecendo a socialização e o aprendizado colaborativo, especialmente em contextos de diversidade.

Além disso, a utilização de jogos digitais, analisada por Da Silva *et al.* (2021), aponta para o papel central da tecnologia na construção de novos formatos pedagógicos. Essa convergência entre o digital e o lúdico também é discutida por Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020), que evidenciam o poder motivacional dos digitais no ensino da História. A gamificação surge, assim, como uma ferramenta relevante para a construção de uma arquitetura pedagógica inovadora, que integra múltiplos recursos didáticos (Pestana, Dias-Trindade e Moreira, 2020)

No campo das metodologias ativas, Paiva *et al.* (2020) argumentam que o envolvimento direto dos alunos no processo de aprendizagem potencializa a construção do conhecimento, o que vai ao encontro da proposta desta tese de tornar o aluno protagonista no estudo da História do Brasil. De modo similar, Rodrigues-Silva e Alsina (2022) destacam a importância da aprendizagem lúdica no processo de formação docente, enfatizando que os professores precisam estar preparados para utilizar esses recursos de forma eficaz.

Em consonância com esses debates, é fundamental considerar o papel da inclusão nas práticas pedagógicas contemporâneas. Cerqueira e Ferreira (2020), ao tratarem de recursos didáticos na educação especial, oferecem uma reflexão importante sobre como adaptar o ensino de História para atender estudantes com diferentes necessidades. A pesquisa também se alinha com as reflexões de Marques *et al.* (2021) sobre as experiências de exclusão e inclusão no ambiente escolar, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade dos alunos.

Finalmente, a tese considera a perspectiva da memória e identidade social no ensino de História, onde Pollak (1989) sugere que a memória coletiva desempenha um papel central na formação da identidade dos indivíduos e da sociedade, ideia que será explorada nesta pesquisa para destacar a relevância do ensino da História do Brasil como um instrumento de construção de cidadania individual e coletiva. No próximo capítulo discutimos a inclusão escolar, as oportunidades e possibilidades.

## 3.2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A inclusão educacional tem sido um tema amplamente discutido nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à criação de estratégias que garantam o acesso igualitário e a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais (Sikora, *et al*, 2014). A implementação de práticas inclusivas no ensino de História do Brasil, por exemplo, exige uma reestruturação das metodologias tradicionais, promovendo ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis e acolhedores a todos os estudantes, como afirma Pestana, Dias-Trindade e Moreira:

No mundo atual, os estudantes necessitam possuir um conjunto de competências diferentes e transversais, que lhes permitam coabitar nesta nova ordem social, cultural, econômica e política. Perante este contexto, torna-se cada vez mais importante articular os *currículos* escolares com a utilização de tecnologias digitais, como forma de promover estas competências, tal como tem vindo a ser enunciado por entidades internacionais, que defendem a necessidade de criar cenários de aprendizagem. (Pestana, Dias-Trindade e Moreira, p.1, 2020).

A proposta de uma arquitetura pedagógica inclusiva parte do princípio de que todos os alunos possuem o direito de aprender de maneira significativa e equitativa. Nesse sentido, o uso de recursos didáticos adaptados e no caso que vamos abordar, tratando de atividades com e sem uso da internet, como discutido por Cerqueira e Ferreira (2020), é essencial para promover uma educação inclusiva, principalmente no contexto da educação especial. Os autores argumentam que a adaptação de materiais e abordagens pedagógicas para alunos com deficiência é um fator crucial para assegurar sua participação plena no processo de aprendizagem:

O grande avanço tecnológico verificado nos últimos anos vem proporcionando, também à educação especial, recursos valiosos para o processo ensino-aprendizagem, inclusive com a utilização de equipamentos de informática (Cerqueira, Ferreira, p.4, 2000).

Além disso, Marques *et al.* (2021) exploram as experiências de exclusão e inclusão no ambiente escolar, destacando a importância de narrativas que

abordam tanto os desafios quanto às estratégias de superação vivenciadas por alunos marginalizados. A criação de um ambiente que valorize essas experiências é central para o ensino de História, uma vez que esse campo oferece oportunidades únicas para a discussão de questões de cidadania, direitos humanos e diversidade cultural. A inclusão dessas temáticas em sala de aula favorece a construção de uma consciência crítica, algo fortemente defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, o uso de jogos cooperativos, conforme discutido por Sikora *et al.* (2020) e Ferri (2020), pode servir como uma ferramenta pedagógica poderosa para promover a inclusão de alunos com diferentes habilidades.

Jogos que demandam cooperação, em vez de competição, incentivam a socialização e a criação de vínculos entre os estudantes, ajudando a reduzir barreiras entre alunos com e sem deficiência. Tais práticas inclusivas também se conectam com os estudos de Paiva *et al.* (2020) sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que defendem o protagonismo do aluno no processo educacional e enfatizam que a inclusão deve ser um princípio norteador das práticas pedagógicas, ou pode cair na seguinte “sequência didática”:

O corpo docente deve ser capaz de fortalecer uma rotina que seja renovadora, específica, adequada ao meio social dos estudantes, pois, ao contrário, será capaz de demonstrar uma realidade mecânica, que tem como principal função transferir conteúdos e realizar atividades meramente repetitivas (Oliveira, Barroso e Oliveira, p. 4, 2021).

Outro aspecto relevante na discussão sobre a inclusão é a utilização de tecnologias assistivas<sup>6</sup> (TA) e jogos digitais no ambiente escolar. Da Silva *et al.* (2021), em sua análise sobre o uso de jogos digitais no ensino, apontam que esses recursos podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, promovendo uma maior acessibilidade e envolvimento no processo de aprendizagem, atendendo “às categorias que vêm sendo inventadas pela Modernidade” (Marques, De Jesus e Oliveira, p.3, 2022),

---

<sup>6</sup> Tecnologia assistiva refere-se a um conjunto de recursos, serviços, estratégias e dispositivos que visam promover a autonomia, independência, inclusão e qualidade de vida de pessoas com deficiência, facilitando sua participação ativa nos diversos contextos sociais, educacionais e culturais. No campo educacional, seu uso contribui para a eliminação de barreiras ao acesso ao currículo e à comunicação, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de expressão dos sujeitos. Disponível em: <https://shre.ink/x2Fa>

os deficientes outrora invisibilizados pela historiografia oficial. No contexto da História do Brasil, isso significa a possibilidade de criar experiências de aprendizado interativas, nas quais estudantes com diferentes capacidades cognitivas e motoras possam participar ativamente.

O uso de jogos e tecnologias digitais também pode ser um catalisador para o ensino de História em uma abordagem inclusiva, conforme indicado por Pestana *et al.* (2020). Eles sugerem que os aplicativos digitais têm o potencial de motivar os alunos ao oferecer múltiplas formas de acesso à informação e ao promover uma interação mais dinâmica e personalizada com o conteúdo histórico, uma vez que “essas ferramentas informacionais exercem uma função facilitadora e até mesmo de auxiliares educacionais” (Soares; Cardoso; Mueller, p.3., 2022).

Para alunos com deficiência, esses recursos podem ser adaptados com funcionalidades específicas que garantam a acessibilidade, reforçando a ideia de que todos os estudantes podem aprender e participar de forma ativa no ambiente educacional.

A inclusão, nesse contexto, vai além da adaptação de recursos; ela envolve uma reconfiguração das narrativas históricas, reconhecendo a contribuição de personagens e grupos que tradicionalmente foram excluídos dos currículos escolares, como pessoas com deficiência (Rios e Pereira, 2021).

Esta tese se justifica pela Lei Nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, que

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País (Brasil, 2024, p.1).

Nesta perspectiva é especialmente relevante para o ensino de História do Brasil, que frequentemente privilegia uma visão eurocêntrica e elitista da história nacional (Pollack, 1992), que estamos tratando nesta tese de vários personagens, entre o gênero Feminino e masculino.

### 3.3 JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, os jogos educativos têm se consolidado como uma ferramenta inovadora e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Ao proporcionarem uma experiência lúdica e interativa, os jogos têm o potencial de engajar os estudantes de maneira ativa, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, a empatia e o pensamento crítico (Da Silva, *et al*, 2023). No contexto do ensino de História do Brasil, a utilização de jogos pode ser particularmente frutífera, permitindo que os alunos explorem eventos históricos e suas complexidades de forma dinâmica e participativa.

Conforme discutido por Vasconcellos e Orlando (2021), os jogos de tabuleiro surgem como um recurso lúdico que pode favorecer o aprendizado de crianças em situação de vulnerabilidade, porém há que se considerar que: “Em comunidades vulneráveis, pouquíssimas famílias têm a possibilidade de dispor de materiais, jogos, livros ou mesmo de tempo e atenção para se dedicarem às crianças” (Vasconcellos e Orlando, 2021).

Em uma Arquitetura Pedagógica voltada à inclusão, a utilização de jogos – tanto digitais quanto analógicos – favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e dinâmico. Esses recursos, empregados com e sem o apoio da internet, estimulam a participação ativa e a aprendizagem por meio da interação e da vivência. Como destacam Vasconcellos e Orlando (2021), “a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo e diversificado, conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais”. Esse enfoque é particularmente relevante para o ensino de História, pois permite que os alunos explorem conteúdos históricos de forma colaborativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de resolução de problemas e tomada de decisões.

A eficácia dos jogos no processo de ensino-aprendizagem também é destacada por Da Silva *et al.* (2021), em sua revisão sobre jogos digitais para o ensino de programação. Embora o foco dos autores seja em disciplinas ligadas às ciências exatas, os princípios que eles discutem são aplicáveis ao ensino de História. Eles enfatizam que os jogos digitais oferecem uma oportunidade única

para personalizar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, algo que é essencial em uma abordagem inclusiva, além do que ela pode trazer todo estímulo que só a ludicidade é capaz de promover, pois a capacidade de brincar e se divertir, tem um valor intrínseco que vai muito além do mero entretenimento. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas. Brincar pode estimular a criatividade, melhorar a resolução de problemas e fortalecer os laços sociais, a ludicidade pode ser uma forma de expressão pessoal e uma maneira de lidar com o estresse e as dificuldades da vida cotidiana (Rodrigues-Silva e Alsina, 2022).

Quando aplicados ao ensino de História do Brasil, os jogos digitais adquirem potencial formativo ao possibilitar que os estudantes acessem e reconstruam episódios históricos sob múltiplas óticas. Esse recurso se revela especialmente pertinente quando se busca incorporar narrativas de sujeitos historicamente silenciados, como as pessoas com deficiência, contribuindo diretamente com os objetivos propostos nesta AP.

Esse ponto também é reforçado pelos estudos de Marques *et al.* (2021), que discutem a importância de metodologias ativas no processo de inclusão escolar. Ao combinar jogos educativos com metodologias ativas, é possível criar ambientes de aprendizagem onde os alunos sejam protagonistas do seu processo de construção de conhecimento, onde se propõe promover “aquilo que pertence a todos ou do que cada um pode fazer parte ou participar” (Marques, De Jesus e Oliveira, p. 2, 2021). No ensino de História, isso significa que os alunos não apenas absorvem passivamente os fatos, mas participam ativamente da reconstrução e reinterpretação da história, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

Além disso, a pesquisa de Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020) aponta para o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História, ressaltando que esses recursos podem aumentar o engajamento dos alunos ao tornarem o conteúdo histórico mais interativo e acessível.

Os aplicativos podem ser adaptados para atender às necessidades de diferentes perfis de estudantes, incluindo aqueles com deficiência, e tornam o processo educacional mais célere uma vez que “promovem a democratização do ensino e podem ser executados de forma mais flexível, dentro e fora dos espaços escolares” (Da Silva, et al, 2023). Isso não apenas facilita o processo

de inclusão, mas também permite que os alunos com diferentes estilos de aprendizagem participem de maneira equitativa no processo educativo. Para o ensino de História do Brasil, isso abre a possibilidade de utilizar recursos digitais que simulam cenários históricos, permitindo que os estudantes vivenciem, virtualmente, momentos cruciais da história do país e compreendam suas implicações no presente.

A tecnologia digital faz parte do cotidiano dos nossos alunos e não reconhecer que é necessário repensar as estratégias de ensino-aprendizagem é uma limitação por parte das escolas, dos professores e de todos aqueles que estejam envolvidos nos processos educativos, uma vez que os jovens de hoje têm uma nova forma de aceder à informação. (Pestana, Dias-Trindade e Moreira, p.2, 2020)

Outra contribuição importante para a discussão sobre o uso de jogos educativos vem de Sikora *et al.*, (2020), que examinam o papel dos jogos cooperativos como uma ferramenta de inclusão, pois esse fenômeno é “um processo que está em andamento em todos os ramos da sociedade e visa criar um ambiente menos excludente” (Sikora, *et al*, p. 1, 2020). Segundo os autores, jogos que incentivam a cooperação, em vez da competição, podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde alunos com diferentes habilidades podem colaborar e aprender juntos “e contribuir para um convívio social mais pacífico e harmônico” (Sikora, *et al*, p. 2, 2020).

No ensino de História, isso pode ser especialmente relevante, pois jogos cooperativos podem ser usados para explorar temas complexos, como as lutas por direitos civis e as questões de diversidade cultural, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o papel da coletividade na construção da história, como o que se propõe nesse fragmento:

Percebe-se que nos jogos cooperativos de resultado coletivo, os jogadores se defrontam primeiramente com o reconhecimento de si mesmos, na medida em que compreendem a importância de seu papel durante o jogo e posteriormente com a importância da cooperação dos outros jogadores e da outra equipe (...) são instigados a perceber a existência de outro grupo e a compreenderem que estes membros não são seus adversários. (Sikora, *et al*, p. 7-8.,2020)

O exemplo prático apresentado demonstra como jogos que envolvem o trabalho coletivo podem oferecer novas perspectivas sobre a vivência da

coletividade, estabelecendo uma analogia com a forma como nos relacionamos e coexistimos em sociedade.

Além disso, Rodrigues-Silva e Alsina (2022) discutem as predisposições dos professores em relação à aprendizagem lúdica, enfatizando que a formação docente desempenha um papel crucial na implementação bem-sucedida de jogos educativos. Segundo os autores, os professores precisam estar preparados para integrar essas ferramentas de forma eficaz no currículo, o que inclui a capacidade de adaptar os jogos às necessidades e interesses dos alunos. No caso do ensino de História do Brasil, isso pode significar a criação de jogos que abordem temas que tragam voz a minorias, fazendo que a sua representatividade tome forma no material didático como forma de pertencimento a essa história nacional, isso sem deixar de “debruçar seus olhos, revisando está “leitura do passado”” (Rodrigues-Silva e Alsina, 2022), sempre lembrando de que “As leituras e interpretações sobre o passado vêm carregadas de subjetividades e intencionalidades” (Rodrigues-Silva e Alsina, 2022).

Essa necessidade de adaptação e inovação também é destacada por Oliveira *et al.* (2020), que exploram as inovações metodológicas na formação inicial e permanente de professores, como destacam no seguinte fragmento:

As transformações aceleradas no meio social reclamam a atuação de professores críticos e reflexivos. A sociedade vive um momento de profundas mudanças na educação e, para responder a essa realidade, é preciso motivar a formação inicial e continuada dos professores para gerar uma motivação intrínseca relacionada às tarefas (Oliveira, Barroso e Oliveira, 2021, p.2329).

Segundo os autores, os jogos educativos oferecem uma oportunidade única para repensar o ensino da História, transformando-o em uma experiência mais interativa e engajante (Oliveira, Barroso e Oliveira, 2021). Ao incorporar essas ferramentas no processo de formação docente, os educadores estarão mais bem preparados para lidar com os desafios contemporâneos da educação, incluindo a necessidade de promover uma maior inclusão e diversidade no ambiente escolar. (Oliveira, Barroso e Oliveira, 2021)

Por fim, a pesquisa de Mendes (2021) sobre os livros didáticos de História oferece uma reflexão sobre como as práticas tradicionais de ensino podem ser enriquecidas com o uso de novas ferramentas pedagógicas, como os jogos

educativos. Segundo a autora, a integração de jogos no currículo de História permite que os alunos explorem o conteúdo de forma mais criativa e colaborativa, desafiando as abordagens lineares e eurocêntricas que muitas vezes predominam nos livros didáticos, que permitem “questionar todos aqueles que não “aparecem”, mas fizeram parte da construção daquele objeto” (Mendes, p.10, 2013).

Em síntese, os jogos educativos, sejam eles analógicos ou digitais, surgem como uma forte ferramenta de aprendizado no ensino de História do Brasil. Eles não apenas aumentam o engajamento dos alunos, mas também promovem um ambiente de inclusão, onde todos podem participar de forma equitativa e significativa. Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é essencial que os professores estejam preparados para integrar essas ferramentas de forma eficaz, e que as narrativas históricas apresentadas nos jogos reflitam a diversidade e a complexidade da história do Brasil, de modo que ela reflita “a partir de uma didática da história que vincule consciência histórica e práxis.” (Soares; Cardoso; Mueller, p.7, 2022).

A implementação de uma arquitetura pedagógica inclusiva que combine atividades plugadas (digitais) e desplugadas (analógicas) no ensino de História tem o potencial de transformar a experiência educacional dos alunos, especialmente daqueles com deficiência, ampliando a representatividade e inclusão dentro e além do espaço escolar (Da Silva Balbino, *et al*, 2023). Este modelo pedagógico inovador permite o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e diversificada, promovendo a interação entre alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, uma vez que:

Considerando as possibilidades de utilização das ferramentas da web, aproveitamos seu potencial para a emergência de redes de aprendizagem como elemento fundamental para a construção de arquiteturas pedagógicas, que pressupõem a integração substantiva de ferramentas da web com pressupostos, propósitos e práticas pedagógicas para atender as necessidades de aprendizagens, contribuindo para que os usuários construam, colaborem, registrem e interajam. (Carvalho, Marie Jane Soares; Silveira, Patrícia, p.2, 2009)

Ao integrar os jogos educativos como um dos pilares dessa arquitetura, é possível estimular a curiosidade, o engajamento e o desenvolvimento cognitivo

e socioemocional dos alunos, alinhando-se tanto às competências gerais da BNCC quanto aos objetivos específicos do ensino de História.

### **3.4 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO CIDADÃ NA BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na área de História, busca não apenas transmitir conhecimento histórico, mas também fomentar a formação cidadã dos estudantes, por meio do desenvolvimento de competências críticas, que lhes permitam compreender e atuar no mundo contemporâneo (Brasil, 2018). A BNCC propõe que o ensino de História seja orientado pela construção de uma consciência histórica reflexiva e crítica, que aborde a pluralidade das experiências humanas, a diversidade cultural, e o papel ativo do sujeito na sociedade (Brasil, 2018). Essa abordagem é essencial para promover a cidadania ativa e a compreensão de questões sociais e políticas atuais.

Um dos aspectos centrais da BNCC para o ensino de História é a promoção de uma visão crítica sobre os processos históricos, com foco no desenvolvimento de competências que preparem o aluno para refletir sobre temas como direitos humanos, inclusão, democracia e desigualdade social (Brasil, 2018). Essas questões são fundamentais para formar cidadãos que possam compreender a complexidade do passado, relacioná-lo com o presente e atuar na construção de um futuro mais justo e inclusivo. Conforme apontam Pinsky (2020) e Seffner (2021), o ensino de História deve abordar as desigualdades, as diferentes narrativas e os conflitos que moldam a sociedade, permitindo aos alunos desenvolverem um olhar crítico sobre a realidade que os cerca.

A formação cidadã proposta pela BNCC no campo da História está pautada no desenvolvimento de competências gerais e específicas, que visam preparar o estudante para compreender e analisar criticamente os processos históricos, bem como as dinâmicas sociais que estruturam o mundo contemporâneo. Entre as competências gerais, destacam-se aquelas relacionadas à valorização da diversidade cultural, à promoção de uma cultura de paz, e ao exercício da cidadania ativa (Brasil, 2018). No contexto do ensino

de História, isso significa não apenas apresentar o passado de maneira factual, mas também criar um espaço para o debate sobre as múltiplas interpretações dos eventos históricos.

Os jogos educativos, nesse cenário, tornam-se uma potente ferramenta para promover essas competências de maneira lúdica e envolvente. Estudos como o de Mendes (2021), sobre os desafios e possibilidades dos livros didáticos no ensino de História, apontam para a necessidade de práticas inovadoras que vão além do ensino tradicional e a inclusão de “múltiplos sujeitos”, como afirma a autora:

O que não pode de fato ser deixado de lado é a percepção do livro didático de História também como um “sujeito” que deve ser sempre analisado, seja por meio de suas imagens, ilustrações, textos, autores, editores e discursos. Questionar todos aqueles que não “aparecem”, mas fizeram parte da construção daquele objeto, isso inclui o Estado, as Editoras, Ilustradores e o próprio público consumidor dele (Mendes, Jéssica, 2013, p.10).

A BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades críticas, encontra nos jogos educativos um meio de engajar os alunos em atividades que simulam situações históricas complexas, permitindo-lhes explorar diferentes perspectivas, tomar decisões e refletir sobre suas consequências (Brasil, 2018). Essas atividades proporcionam um ambiente seguro para o erro e a experimentação, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade cidadã.

Autores como Rodrigues-Silva e Alsina (2022) argumentam que a aprendizagem lúdica, particularmente através de jogos cooperativos estimuladores históricos, pode estimular os alunos a compreenderem a História de forma mais ativa, estabelecendo relações entre o conteúdo estudado e os desafios sociais contemporâneos, afinal como os autores afirmam: “o lúdico pode ser um mecanismo de enfrentamento para aumentar a perseverança em tempos desafiadores” (Rodrigues-Silva e Alsina, 2022, p.4). Através dos jogos, os alunos podem vivenciar cenários históricos que os desafiam a tomar decisões éticas e a considerar os impactos de suas escolhas na sociedade, o que está diretamente relacionado às competências socioemocionais previstas na BNCC.

A BNCC também preconiza que o ensino de História deve ser inclusivo e atento à diversidade (Brasil, 2018). A educação inclusiva é vista não apenas como um direito dos alunos com deficiência, mas também como uma

oportunidade de todos e para todos desenvolverem uma compreensão mais ampla e empática sobre as diferenças, ela faz parte do “período em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação” (Santos, *et al*, 2021, p.2742/2743). Neste sentido, a integração de jogos que abordem temas históricos, como a contribuição de grupos marginalizados ou personagens historicamente invisibilizados, oferece uma maneira eficaz de incluir alunos com deficiência e promover a reflexão crítica entre os demais estudantes.

Os trabalhos de Sikora *et al.* (2020) e Ferri (2021) sobre o uso de jogos cooperativos no contexto escolar demonstram que esses recursos são particularmente eficazes para a inclusão de alunos com deficiência, pois incentivam a colaboração e a participação ativa de todos os alunos. Segundo Sikora “Pedagogicamente os jogos cooperativos estão carregados de potencialidades inclusivas, permitindo aos seus praticantes aprenderem a se relacionar uns com os outros e a conviver e respeitar as diferenças” (Sikora, *et al*, 2014, p.5). Ao adotar jogos que reflitam temáticas de inclusão no ensino de História, como a participação de pessoas com deficiência na história brasileira ou as lutas por direitos civis, os professores podem trabalhar as competências cidadãs propostas pela BNCC de forma inclusiva e dinâmica.

Da Silva Balbino *et al.* (2023), em seu estudo sobre o uso de jogos de tabuleiro para estimular o pensamento computacional em alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), destacam que:

No tocante à educação inclusiva, salientamos a importância de atividades desplugadas adaptadas para alunos com deficiência intelectual, física ou sensorial, visto que essas atividades utilizam materiais de baixa tecnologia, o que pode ser considerado mais adequado ao contexto inclusivo e às especificidades dos estudantes. Outrossim, atividades desplugadas, não exigem conhecimentos tão específicos, oriundos da computação e assim, a computação desplugada torna-se mais acessível a todos. (Da Silva Balbino, *et al*, 2023, p.2)

Como esses recursos podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de cada aluno, permitindo que todos participem ativamente do processo de aprendizagem, facilitam e contribuem para que a inclusão seja feita na prática. No ensino de História, essa flexibilidade dos jogos

também pode ser aplicada, permitindo que os alunos explorem diferentes narrativas históricas e reflitam sobre os processos de exclusão e inclusão que marcaram a formação da sociedade brasileira.

No entanto, a implementação dessas práticas lúdicas e inclusivas no ensino de História também enfrenta desafios significativos. Oliveira *et al.* (2020), em seus estudos sobre inovações metodológicas no ensino, apontam que muitos professores ainda encontram dificuldades para incorporar metodologias ativas e jogos educativos em suas aulas, seja por falta de formação adequada, seja por resistência a mudanças, ou até mesmo por apresentarem “a teoria muitas vezes desarticulada da prática” (Oliveira *et al.* 2020, p. 2). Isso sugere que, para que as competências previstas pela BNCC sejam plenamente desenvolvidas, é necessário um investimento contínuo em formação docente e na criação de recursos pedagógicos que integrem o uso de jogos e atividades inclusivas.

Além disso, como argumenta Seffner (2021), o ensino de História “nos estimula a verificar a pertinência das pesquisas sobre os chamados temas sensíveis no Ensino de História” (Sheffner, 2021, p. 3), abordar temas complexos, como a desigualdade social e as questões de justiça social, que muitas vezes desafiam os próprios pressupostos culturais dos alunos e professores, coibindo “que ocorra uma naturalização da violência, como com frequência se faz com a pobreza, com os pobres e com aqueles que sofrem algum tipo de violência –como se estes fossem os responsáveis por aquilo que os acomete” (Sheffner, 2021, p. 3). O uso de jogos educativos, quando bem planejado, pode auxiliar na mediação dessas discussões, ao criar um ambiente onde os alunos possam explorar e debater diferentes perspectivas históricas de forma lúdica, mas sem perder de vista o rigor crítico exigido pela BNCC.

### **3.5 POSSÍVEIS LACUNAS NA LITERATURA: INCLUSÃO DE PERSONAGENS COM DEFICIÊNCIA EM JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Apesar dos avanços no campo das metodologias ativas e do crescente uso de jogos educativos como ferramenta de ensino (Da Silva; Medeiros; Aranha, 2014), há lacunas significativas na literatura no que tange à inclusão de

personagens com deficiência nesses recursos, especialmente no ensino de História do Brasil. A discussão sobre a representatividade de alunos com deficiência nas práticas pedagógicas ainda é escassa, mesmo que a BNCC exija uma abordagem mais inclusiva e plural. Isso se reflete nos recursos didáticos disponíveis, como jogos e materiais digitais, que muitas vezes negligenciam a presença de personagens com deficiência, dificultando a identificação e a representatividade de estudantes com deficiências.

Estudos como os de Rodrigues-Silva e Alsina (2022), que investigam as predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica, abordam os benefícios dos jogos na educação, mas raramente exploram o impacto específico desses jogos na formação de uma identidade inclusiva e na promoção da representatividade de personagens com deficiência. Sikora *et al.* (2020), por exemplo, destacam a importância dos jogos cooperativos para a inclusão social, porém o foco tende a ser mais voltado para a interação e a cooperação entre alunos do que para a representação de personagens historicamente marginalizados ou com deficiência nos jogos educativos.

Além disso, revisões como as realizadas por Paiva *et al.* (2020) sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem e por Mendes (2021) sobre práticas de ensino em História, embora reconheçam a importância de adaptar os métodos de ensino às necessidades dos alunos, falham em explorar com profundidade como os jogos podem ser uma ferramenta eficaz para abordar a história de personagens com deficiência, tanto do ponto de vista didático quanto representativo. A literatura sobre jogos digitais também segue a mesma tendência, como indicam Da Silva *et al.* (2019), ao focar nos aspectos técnicos e pedagógicos dos jogos, mas sem considerar de forma consistente a inclusão de personagens com deficiência como parte da narrativa ou da experiência de aprendizagem.

A ausência de uma discussão robusta sobre a inclusão de personagens com deficiência nos jogos voltados para o ensino de História aponta para uma lacuna crítica na literatura que precisa ser explorada. Conforme argumenta Pollak (1992) em sua análise sobre memória e identidade social, a construção de identidades é profundamente influenciada pelas narrativas históricas que são contadas, “a memória é constituída por pessoas, personagens” (Pollack, 1992, p.201), e, quando os jogos educativos omitem ou marginalizam personagens

com deficiência, criam-se lacunas significativas no processo de formação cidadã desses alunos.

O potencial dos jogos educativos para representar a diversidade de personagens históricos ainda está subutilizado, o que oferece uma oportunidade de pesquisa e desenvolvimento. Ferri (2021), ao discutir os benefícios dos jogos cooperativos no contexto da inclusão, afirma que:

A Crise enfrentada pela escola, nos dias atuais, não lhe tira a incumbência de formadora principal do ser humano para a convivência em sociedade. É o elo de ligação entre os espaços sociais e a educação formal. Seu papel desafiador, além de produzir conhecimento, fomenta a postura ética do aluno como introduzir valores de inclusão, cooperação e solidariedade, frente a um mundo que nos apresenta diariamente o desemprego, a violência, a falta de perspectiva, a pobreza e a corrupção (Ferri, 2011, p. 1).

Portanto, a criação de jogos que incluam personagens com deficiência não apenas poderia aumentar a representatividade desses alunos, mas também fomentar uma compreensão mais ampla e crítica da diversidade humana nas aulas de História.

Essas lacunas indicam a necessidade de novas investigações sobre como os jogos educativos podem incorporar a história de personagens invisibilizados e promover a inclusão de forma mais abrangente, de modo a garantir que a formação cidadã e crítica, defendida pela BNCC, seja realmente acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

A proposta de integrar jogos educativos ao ensino de História, em consonância com as orientações da BNCC, apresenta-se como uma estratégia eficaz para promover tanto a formação cidadã quanto o desenvolvimento de competências críticas. Ao permitir que os alunos vivenciem situações históricas de forma ativa e colaborativa, os jogos ampliam as possibilidades de aprendizagem e criam oportunidades para a inclusão de alunos com deficiência, reforçando a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, inclusiva e cidadã. No entanto, para que essa proposta se concretize, é necessário enfrentar os desafios estruturais e culturais presentes na prática docente, garantindo que os professores estejam preparados para implementar essas metodologias de forma eficaz.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONSTRUTIVOS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa e objetivo exploratório-descritivo, que busca propor soluções para a escassa representatividade das pessoas com deficiência nos livros didáticos de História do Brasil. Desenvolvida na modalidade de pesquisa de campo, a investigação visa contribuir para uma educação mais humanizada, alicerçada em valores como a amizade, o respeito e a atenção ao outro. Busca-se, assim, ampliar a visão de mundo dos estudantes e promover a empatia, independentemente das condições físicas, cognitivas ou sociais dos indivíduos (Booth e Ainscow, 2011).

O recorte que fizemos ao analisar as personagens históricas aqui apresentadas, é justificado porque procuramos pessoas de diferentes camadas sociais (nobres, pessoas com condições privilegiadas, pessoas do povo, artistas, brancos, negros, indígenas). Com o intuito de analisar como era o comportamento entre elas e seus pares num período que vai do final da Idade Moderna e se estende até a Idade Contemporânea.

A grande maioria delas viveu entre a Corte, ou com ela conviveram. Seja por questões de parentesco, como é o caso de D. Maria I, D. João VI e Conde D'Eu, respectivamente, mãe, filho e genro, uma vez que desposou a Princesa Isabel, filha de D. Pedro I. Ou por questões de proximidade, para servi-la, como é o caso dos retratados no quadro "*La mascarade nuptiale*", e dos denominados "Voluntários da Pátria", ou de forma cordial no intuito de alimentar uma amizade, como é o caso de Amanda Paranaguá, amiga das princesas Leopoldina e Isabel, ou para tentar se aproximar dessa família tão influente, como foi o caso de Ângela do Amaral. Também temos nesse grupo, o caso de Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), que foi contemporâneo da família Real Portuguesa e tem questões que atravessam todas essas instâncias.

Para alcançarmos os objetivos propostos, dividiremos o estudo em fases distintas onde serão realizadas as seguintes propostas:

## 4.1 FUNDAMENTAÇÃO, CRITÉRIOS E CAMINHOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Atualmente, quando vamos pesquisar para desenvolver um trabalho científico, nos deparamos com uma infinidade de materiais que vão de teses, artigos, livros, e outros tipos de formatos. Devido ao volume de informações, fazer a seleção desse material que pode nos ser útil, é uma tarefa hercúlea, uma vez que, nem tudo que encontramos que aparentemente trata do mesmo tema pode realmente ter ligação com nossa pesquisa. Como afirma Motta e Kalinke:

Evidenciamos que os estudos que versam sobre uma mesma temática, variam desde a apresentação de ideias iniciais até a busca de evidências que tornam uma conjectura verdadeira ou não. Além disso, essas pesquisas apresentam objetivos, metodologias, referenciais e até mesmo concepções teóricas bem definidas e específicas. Nesse sentido, um pesquisador, ao decidir por uma temática de pesquisa, precisa conhecer a variedade de estudos secundários realizados para poder caracterizar melhor sua proposta investigativa. (Motta e, Kalinke, p. 21, 2021).

A revisão sistemática de literatura é uma metodologia que busca nos auxiliar nesse sentido. Ela vem se tornando fundamental no campo da pesquisa acadêmica, pois desempenha um papel crucial na consolidação e análise de conhecimentos existentes sobre um tema específico. Diferentemente das revisões narrativas, que podem ser mais subjetivas e baseadas em escolhas individuais, a revisão sistemática adota um processo rigoroso e estruturado para identificar, avaliar e sintetizar estudos relevantes (Motta e Kalinke, 2021).

Este método é caracterizado por sua abordagem metódica e transparente, que visa minimizar o viés e proporcionar uma visão abrangente e precisa sobre a literatura disponível. Ela nos proporciona, como é a nossa intenção nesse caso, uma visão de estado da arte do trabalho, ou seja, como andam as publicações sobre esse assunto, se existem, em que áreas há mais interesse sobre o tema, e o que pode ser considerado inovador (Motta e Kalinke, 2021).

Numa revisão sistemática devemos responder a perguntas de pesquisa de forma clara e objetiva, reunindo evidências de maneira que seja possível comparar e contrastar os resultados de diferentes estudos. Para alcançar o

nosso primeiro objetivo específico seguidas etapas bem definidas, incluindo a definição de critérios de inclusão e exclusão, a busca em bases de dados relevantes, e a análise crítica dos estudos selecionados. Esse processo sistematizado busca garantir que a revisão seja conduzida de forma abrangente e isenta, contemplando de maneira fiel o conjunto das evidências disponíveis sobre o tema:

Portanto, a formulação de um problema de pesquisa só se torna relevante quando o pesquisador, após uma análise crítica do estágio atual da produção científica de sua temática, consiga identificar lacunas, consensos e controvérsias sobre o tema e inserir o seu objeto de pesquisa num caminho ainda não percorrido por outros pesquisadores (Brizola, Fantin, p. 23, 2016).

A importância da revisão sistemática para a realização de um trabalho acadêmico não pode ser subestimada. Ao proporcionar uma base sólida de conhecimento, ela permite que os pesquisadores compreendam o estado atual da pesquisa sobre um assunto, identifiquem lacunas no conhecimento e desenvolvam novas questões de pesquisa. Além disso, uma revisão sistemática bem elaborada pode orientar a formulação de hipóteses, a seleção de metodologias e a interpretação de resultados, contribuindo significativamente para a robustez e a credibilidade do trabalho acadêmico (Brizola e Fantin, 2016).

Portanto, a revisão sistemática de literatura não apenas oferece uma síntese das evidências existentes, mas também serve como um guia para o avanço do conhecimento e para a realização de pesquisas futuras, tornando-se um pilar essencial na produção acadêmica de alta qualidade.

Nesta parte do trabalho realizamos uma pesquisa de campo exploratória descritiva, com uma abordagem qualitativa, nos baseamos no protocolo GQM<sup>7</sup> (Basilio, 1999) para estruturarmos o corpus do trabalho, tendo por finalidade explorarmos o material que nos foi ofertado durante a RSL. Dessa forma

---

<sup>7</sup> O protocolo GQM (*Goal, Question, Metric* – Objetivo, Questão, Métrica) é uma metodologia que estabelece uma relação estruturada entre os objetivos da pesquisa, as perguntas que os orientam e os indicadores utilizados para mensuração. Aplicado no campo educacional, o GQM auxilia na organização e na avaliação de práticas pedagógicas, favorecendo a clareza metodológica e a objetividade dos resultados esperados. Conforme explicam Motta e Kalinke (2021), trata-se de uma estratégia que “visa orientar a construção de instrumentos de avaliação com base em metas bem definidas, desdobradas em questões e métricas observáveis e coerentes com os objetivos propostos”. Disponível em: <https://encr.pw/6eS7T>

elaboramos o quadro 1, que explicita quais foram os nossos objetivos nessa etapa:

**Quadro 1. Objetivo da Revisão Sistemática de Literatura de acordo com o paradigma GQM.**

Analisar	Publicações científicas
Com o propósito de	Realizar o levantamento bibliográfico do tipo Revisão Sistemática de Literatura (RSL) com o uso da ferramenta Parsifal sobre os personagens da História do Brasil que foram invisibilizados
Em relação a	Construir uma arquitetura pedagógica como forma de ressignificar o papel dos sujeitos com deficiências nos conteúdos programáticos de História do Brasil e no currículo escolar.
Do ponto de vista	Pesquisadores/Professores regentes/Grupos de pesquisa
No contexto	Acadêmico

**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

Essa fase consiste em uma das mais importantes em se tratando de uma RSL, nela fazemos a organização do protocolo que vai nortear a nossa pesquisa, podemos identificar se há viabilidade e motivação para a sua execução. As fases do planejamento se desdobram em seis etapas (Motta e Kalinke, 2021, p. 29):

- I) Estudo da viabilidade e escopo;
- II) Definição das questões de pesquisa;
- III) Definição das bases de dados;
- IV) Definição dos descritores de busca;
- V) Definição dos critérios de seleção; e
- VI) Avaliação do Protocolo.

Para podermos ter uma ideia de como estava o estado da arte em relação ao nosso tema abordado, e cumprir, portanto, a etapa I do protocolo mencionado, fizemos uma pesquisa nas bases de dados científicos, e estabelecemos como ferramenta para auxiliar nessa empreitada, o PARSIFAL.

Tomamos como plataformas norteadoras do estudo, as mesmas que foram indicadas pela professora Spinola Dias (2023) durante a sua palestra: ERIC, Scopus, Web of Science, Science Direct, Google Acadêmico e IEEE Xplorer (etapa III do protocolo/quadro 1), pois como foi mencionado por ela durante a palestra, são das que possuem mais dados relacionados à educação e que possuem em sua extração de dados uma maior facilidade, o que muito pode contribuir na quantificação e qualidade da pesquisa. As buscas e importações de dados ocorreram no dia 05/08/24 nas seguintes bases de dados: Eric, Scopus; Web of Science; Google acadêmico e IEEE Xplorer.

Sobre as questões de pesquisa (QP/etapa II do protocolo), que nos permite direcionar a pesquisa revisional em abordagens específicas, salientamos que partiu da análise de trabalhos que já foram feitos sobre o tema ou que de alguma forma dialogam com a nossa temática. Sendo assim, sugerimos as seguintes questões:

QP1: Como uma arquitetura pedagógica, alicerçada em atividades plugadas e desplugadas, pode contribuir para a representatividade e inclusão de alunos com deficiência para além do espaço escolar?

QP2: Quais as temáticas abordadas durante as aulas de História, em consonância com a BNCC, que podem ser utilizadas na construção desses jogos?

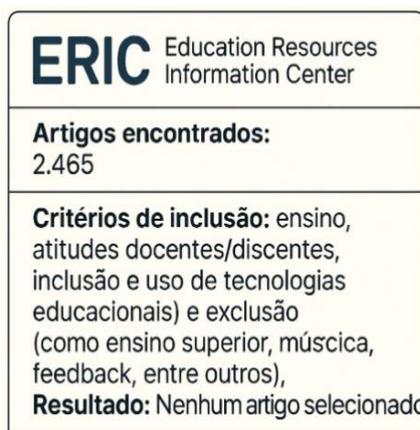
QP3: Quais são os maiores desafios dos professores nesse sentido?

Com intuito de definirmos a etapa IV do protocolo, utilizamos no nosso primeiro String de busca as palavras chaves do nosso trabalho, e alguns sinônimos, com apoio dos índices booleanos, que ficaram assim dispostos: ("Arquitetura Pedagógica" OR "metodologia" OR "Ensino" OR "Educação" OR "Estudo" OR "Método" OR "História do Brasil" OR "Inclusão" OR "acolher"), e obtivemos os seguintes resultados: 12.505 resultados.

Em seguida estamos descrevendo como realizamos a parametrização desses artigos na ferramenta chamada Parsifal, e como foi feito cada um dos filtros para que pudéssemos chegar a um bom número de artigos e com qualidade para que este estruturasse o corpus do nosso trabalho.

Os primeiros filtros que utilizamos foram: apenas artigos revisados por pares e texto completo que estivessem disponíveis no Education Resources Information Center (ERIC) (Figura 1). O resultado da busca me apontou um total de 2.465 trabalhos. Os detalhes dos critérios utilizados em todas as essas cinco plataformas utilizadas: ERIC, IEEE *Xplorer*, Google Acadêmico, Scopus, Science Direct, e Web of Science, estão no apêndice desta tese.

Figura 1. Infográfico com os resultados da plataforma ERIC



Fonte: Print de tela feito pelos autores

. A segunda plataforma que utilizamos para coletar dados foi a IEEE XPLOER, que num primeiro String de busca nos forneceu 1.798 resultados. Aplicamos o filtro de diário e o resultado caiu para 112. Após a exportação de dados ficamos com 70 artigos, dos quais, nenhum dos títulos dialogava com nossa pesquisa (Figura 2). A plataforma oferece acesso a uma vasta coleção de artigos científicos, conferências, seminários etc. Mas eles, no caso da nossa pesquisa, eram sobretudo artigos que pertenciam a Institutos Federais e que descreviam como tinham executado algum protótipo, ou foi criado algum mecanismo para assuntos muito específicos, relacionados a tecnologia mais aplicada e não a que buscamos, que seria ao uso de jogos e livros didáticos ou em multiformato. Muitos artigos que foram selecionados numa primeira busca, foram descartados por se tratar de leituras destinadas a áreas como engenharia, ciência da computação, eletroeletrônica etc.

Figura 2. Infográfico com os resultados da plataforma IEEE Xplore



Fonte: Print de tela feito pelos autores

Passamos então para uma nova plataforma de dados, desta vez usando como ferramenta de busca o Google Acadêmico (Figura 3), que depois da nossa primeira busca nos apresentou: 2.660 resultados.

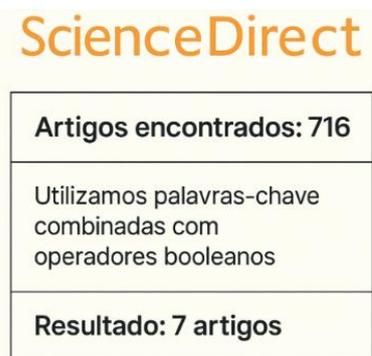
**Figura 3. Infográfico com os resultados da plataforma Google Acadêmico**



**Fonte: Print de tela feito pelos autores**

Após a leitura dos resumos, começamos a explorar a plataforma de dados Science Direct (Figura.4), e obtivemos os seguintes resultados:

**Figura 4. Infográfico com os resultados da plataforma Science Direct**



**Fonte: Print de tela feito pelos autores**

Dando prosseguimento às nossas pesquisas, nos debruçamos sobre a plataforma de bases denominada Scopus (Figura 5), que nos apresentou os seguintes dados:

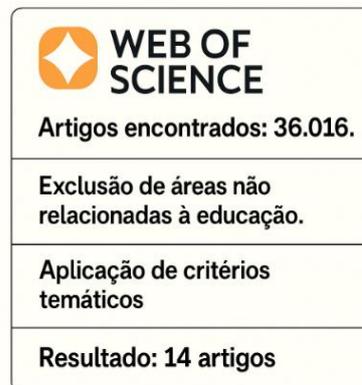
Figura 5. Infográfico com os resultados da plataforma Scopus



Fonte: Print de tela feito pelos autores

Por fim, finalizamos as buscas nas plataformas de dados com a utilização da Web of Science (Figura 6), que se destacou por apresentar o maior número de títulos potencialmente relevantes para a fundamentação teórica e para a construção textual da pesquisa, abordando temáticas que mais se aproximaram dos objetivos e da estrutura metodológica do nosso estudo.

Figura 6. Infográfico com os resultados da plataforma Web of Science



Fonte: Print de tela feito pelos autores

Podemos perceber nessa fase que o estudo da arte da nossa pesquisa demonstrava ser um tema original, pois não foi encontrado em nenhuma de nossas buscas algum material onde nossas palavras chaves estavam contempladas.

Terminamos essa fase da revisão sistemática de literatura com os seguintes números de trabalhos em cada uma das bases de dados assim discriminados no quadro 2:

**Quadro 2. Os resultados após filtragem dos artigos**

Total de Artigos: 6.849	ERIC	Web of Science	Google Acadêmico	Scopus	Science Direct	IEEE XPLORER
Total	1	3.110	472	2.698	716	70
Aceitos	0	111	55	262	7	0
Rejeitados	0	2.972	172	2.398	683	70
Duplicados	0	27	59	44	26	0

Acervo pessoal dos autores

A partir desse resultado passamos para a fase de importação dos artigos que foram aceitos, para que as suas leituras e categorizações pudessem ser ainda mais sintetizadas, e o resultado apontado pela plataforma é o que apresenta o Figura 7.

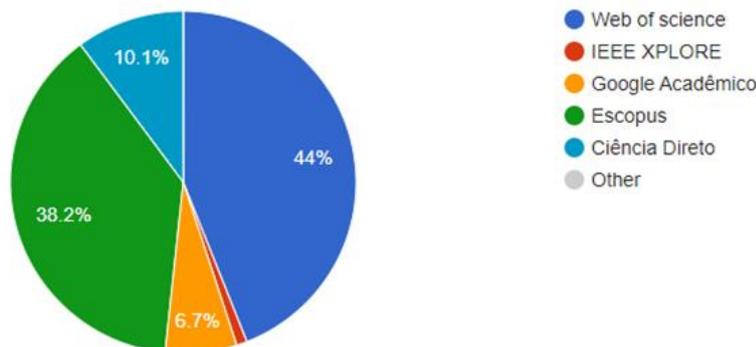
**Figura 7. Resultados dos estudos de importação.**

Estudos de Importação		
Fonte	Estudos Importados	
Ciência Direto	716	<a href="#">Importar</a>
ERIC - Centro de Informação de Recursos Educacionais	1	<a href="#">Importar</a>
Escopus	2698	<a href="#">Importar</a>
Google Acadêmico	472	<a href="#">Importar</a>
IEEE XPLORE	70	<a href="#">Importar</a>
Teia da ciência	3110	<a href="#">Importar</a>

Fonte: Acervo pessoal dos autores

No cômputo final do material selecionado foi feito, pela própria ferramenta, um gráfico em forma de pizza (gráfico 1), onde é demonstrado, de acordo com a porcentagem de material fornecido, quais foram as plataformas de dados que mais contribuíram com informações para a nossa pesquisa, cabendo a nossa análise distinguir quais seriam de melhor valia para as nossas necessidades.

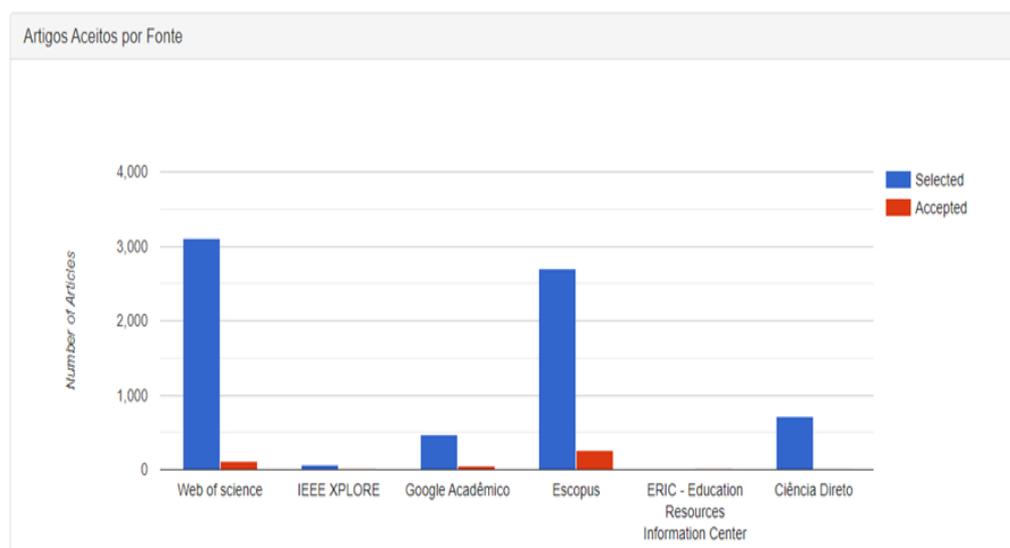
**Gráfico 1. O quantitativo de artigos divididos em porcentagem de acordo com sua plataforma de base**



**Fonte: Print de tela feito pelos autores a partir dos dados Obtidos no Parsifal**

Em outro gráfico de colunas (gráfico 2), é demonstrado de acordo com o grau de produções aceitas ou não, como ficaram elencadas de acordo com as plataformas que foram por nós selecionadas. É notável a supremacia da Scopus e Web of Science em detrimento a ERIC e IEEE XPLORER.

**Gráfico 2 - Gráfico em barras comparando o quantitativo de artigos extraídos de acordo com sua plataforma de bases**



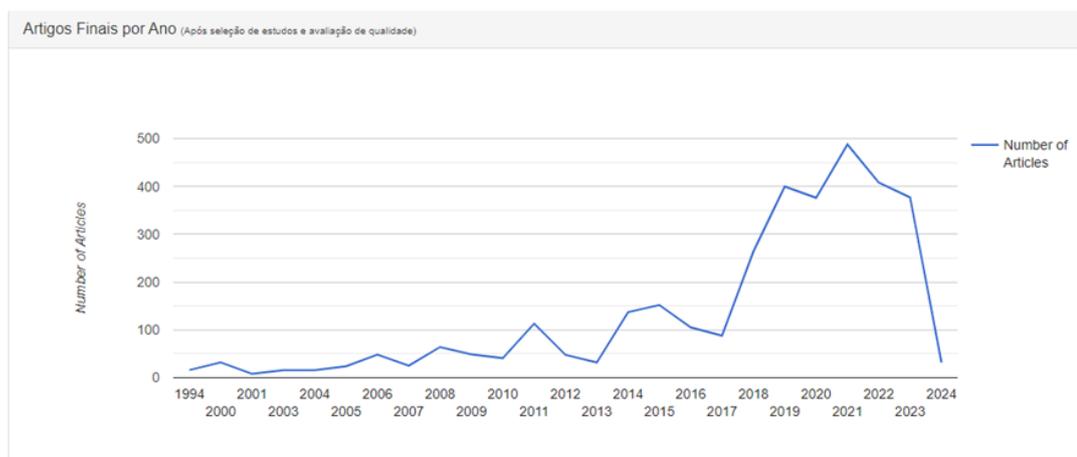
**Fonte: Print de tela feito pelos autores a partir dos dados Obtidos no Parsifal**

Outro fator relevante para a nossa pesquisa, foi demonstrado através desse outro gráfico (gráfico 3), que mostra quais foram os anos em que ocorreram o maior número de publicações referentes aos assuntos que estamos pesquisando. Isso pode ser explicado, pelo fato de assuntos relacionados ao

compartilhamento de informações via internet e até mesmo estudos relacionados a essa área que diz respeito a tecnologia, serem coisas mais recentes em nosso país, historicamente falando.

A ausência de delimitação temporal nos critérios de busca revelou-se mais prejudicial do que benéfica, uma vez que ampliou excessivamente o volume de resultados irrelevantes, dificultando a triagem e a seleção de estudos alinhados aos objetivos da pesquisa. Tínhamos pensado que poderiam trazer dados que falassem desde os primórdios da confecção dos livros didáticos e, no entanto, os artigos mais recentes eram os que mais dialogavam com nosso trabalho. Os antigos estavam mais relacionados a inclusão das pessoas em diferentes ramos de trabalho, de acessibilidade em vários locais e espaços e isso nos teria poupado muita leitura, mas também aponta que é um assunto que cada vez mais estimula para problematizações em diferentes segmentos.

**Gráfico 3- Gráfico A quantidade de publicações escolhidas de acordo com o ano de sua publicação**



**Fonte: Print de tela feito pelos autores a partir dos dados Obtidos no Parsifal**

A partir dessas buscas fizemos um apanhado das publicações que possam contribuir para a construção das nossas atividades, buscando responder ao seguinte questionamento: Como são as atividades desplugadas e plugadas propostas pelos professores de História que podem colaborar para a apreensão dos conteúdos?

Sobre a historiografia que trata da pessoa com deficiência, o enfoque será dado nas transformações das metodologias pedagógicas e em seu tratamento

institucional, com maior evidência em alguns sujeitos específicos da História do Brasil. E como exemplos podemos citar as seguintes literaturas: Educação Inclusiva no Brasil: História, Gestão e Políticas, de Ivan Vale de Sousa; Educação especial no Brasil: História e políticas públicas, por Marcos Mazzotta; A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI, por Gilberta Januzzi; e História da Educação de Pessoas com Deficiência: da Antiguidade ao Início do Século XXI, por Lúcia Martins.

Em se tratando das personagens que sofreram um processo de apagamento e exclusão diante de algumas narrativas da História oficial, buscamos traçar as suas proveniências a partir das seguintes literaturas: Os Infames da História: Pobres, Escravos e Deficientes no Brasil, por Lilia Lobo, História e Memória, de Jacques Le Goff, A história que na História não consta: Um livro de História para contar as trajetórias e narrativas das pessoas com deficiências, de Alessandra Furtado de Oliveira, Ruth Maria Mariani Braz, e Jacqueline de Faria Barros Ramos, e também em Memória, esquecimento, silêncio, de Michael Pollak.

A fim de cumprir o critério V do protocolo, que trata dos critérios de seleção e de qualidade, utilizamos os seguintes descritores no Parsifal, que estão discriminados no quadro 3.

**Quadro 3. Critérios de Inclusão e de exclusão da pesquisa.**

<b>INCLUSÃO</b>	<b>EXCLUSÃO</b>
Recomendado por pares	Trabalhos que falam sobre questões de gênero
Cita pessoas com deficiência que contribuíram para a História do Brasil	Trabalhos que falem sobre robótica ou outra ferramenta mais aprimorada de tecnologia
Tem autores que já foram citados	Estudo de caso ou tarefas de casa
Estudos que falam sobre educação	Trabalhos que falam sobre uma deficiência específica
Estudos que tratam da construção de jogos sem auxílio da internet	Trabalhos que envolvam mercado de trabalho ou questões de economia
Estudos que tratam da construção de jogos com auxílio da internet	Trabalhos realizados em outros países ou que comparem outros países com o Brasil
Formação de professores com pouca experiência no uso da internet	Pesquisas feitas na creche, educação infantil, ensino médio ou Universitário
Trabalhos que tem relação com o título da pesquisa	Com disciplinas que não sejam de História
Trabalhos que tratam do livro didático e da pessoa com deficiência	Pesquisas que envolvam áreas técnicas, de saúde, elétricas ou de transporte
	Pesquisas que tratam de questões de quilombolas ou indígenas

	Literatura cinzenta, que não foram publicados ou avaliados por pares
--	--

**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

Nessa fase foram aceitos 435 artigos. E após a triagem avaliando os critérios de inclusão e exclusão descritos, feita logo após a leitura de seus títulos e resumos, restaram 34 artigos.

Cabe destacar que 3 desses artigos foram inseridos manualmente, pois a ferramenta não os sinalizou, mas conhecíamos os textos e achamos que seria de grande valia para a nossa escrita. Todos esses 34 artigos (Quadro 4) foram lidos na íntegra e após a análise nos ajudaram a responder às questões propostas nesta RSL.

**Quadro 4. Estudos selecionados que foram lidos**

<b>Revista de Publicação e Qualis</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Citações</b>
Revista Educação e Pesquisa - A1	Análise do desenvolvimento temático dos estudos sobre games na educação	Antunes, Jeferson; Rodrigues, Eduardo Santos Junqueira	2022	2 citações
Revista Dialogia – A4	Atividades plugadas e desplugadas na educação infantil no desenvolvimento do pensamento computacional	Da Silva Ticon, Sabrina Cota; De Abreu Mól, Antônio Carlos; Legey, Ana Paula.	2022	3 citações
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – A2	Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade	Vasconcellos, Talita Silva Perussi; Orlando, Rosimeire Maria	2021	
Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE) – A3	Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura	Da Silva, Thiago Reis; Medeiros, Taina Jesus; Aranha, Eduardo Henrique da S	2014	37
SANARE-Revista de Políticas Públicas – B3	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.	Paiva, Marlla Rúbya Ferreira; Parente, José Reginaldo Feijão; Brandão, Israel Rocha; Queiroz, Ana Helena Bonfim	2016	619
Livro sem acesso aberto	O jogo no ensino	Cabral, António	2001	89

Educação Por Escrito – A4	Exercícios que fazem pensar a formação a partir de experiências de exclusão e inclusão na escola: Entre narrativas, complexidade e conversas	Marques, Luciana Pacheco; De Jesus, Alan Wilian; De Assis Oliveira, Cristiane Elvira	2022	
Revista online de Política e Gestão Educacional – A3	Inovações metodológicas na formação inicial e permanente de professores.	Oliveira, Mepa; Barroso, MCS; Oliveira, CM	2021	
Educação & Formação – B2	Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica: implicações para a formação docente.	Rodrigues-Silva, Jefferson; Alsina, Ángel.	2022	3
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – A2	Livros ilustrados de não-ficção e formação de leitores: uma análise a partir da voz de futuros professores.	Oliva, Manuel Francisco Romero; Ibáñez, Ester Trigo; Ponce, Hugo Heredia	2021	2
Educação & Sociedade – A1	Cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: Entre a Práxis e as Identidades	Soares, Fabrício Antônio Antunes; Cardoso, Vanilson Viana; Mueller, Airtón Adelar.	2022	2
Acta Scientiarum. Education -	Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História.	Pestana, Miguel; Dias-Trindade, Sara; Moreira, José António.	2020	10
Tempo e Argumento – A1	Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História.	Martins, Marcus Leonardo Bomfim	2021	2
Editora Contexto	O ensino de história e a criação do fato.	Pinsky, Jaime	2015	278
Revista Tempo e Argumento – A1	Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História.	Seffner, Fernando	2021	1
Revista Tempo e Argumento – A1	Religião, tempo e memória: interfaces para o estudo da História do Tempo Presente.	Cubas, Caroline Jaques.	2021	3
ETD-Educação Temática Digital – A1	Biopolítica e normalização dos corpos em XXY	Zoboli, Fabio; Galak, Eduardo; Gomes, Ivan Marcelo	2024	

ETD Educação Temática Digital – A1	Correspondências sobre o outro na educação especial.	Vasques, Carla; Ullrich, Wladimir.	2019	5
História da Educação – A2	O valor da narrativa dos infames para a História da Educação	Rios, Diogo Franco; Pereira, Marcos Villela.	2021	
Benjamin Constant – B1	Recursos didáticos na educação especial	Cerqueira, Jonir Bechara; Ferreira, Elise de Melo Borba.	2000	316
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – A2	Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física em ambientes de sexo pago	Maturana, Maria Fernanda Sanchez; De Souza Monteiro, Solange Aparecida; Custódio, Vagner Sérgio.	2019	6
Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação – A2	Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial.	Dos Santos, Silvia Cristina Pereira; Valente, Geilsa Soraia Cavalcanti; Cortez, Elaine Antunes; Assad, Suellem Gomes Barbosa; Vogas, Renata Sousa.	2021	5
João Pessoa, PB: UEPB – A3	Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino.	Mendes, Jéssica Salvino.	2013	4
Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – B1	A exploração de uma Arquitetura Pedagógica em sala de aula.	Carvalho, Marie Jane Soares; Silveira, Patrícia GS.	2009	6
Anais do Workshop de Informática na Escola – A4	Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações.	De Nevado, Rosane Aragón; Dalpiaz, Maria Martha; De Menezes, Crediné Silva.	2009	37
Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores - LIVRO	Arquiteturas pedagógicas para educação a distância.	Carvalho, Marie Jane Soares; Nevado, Ra de; Menezes, CS de.	2007	11
Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED	Construindo uma Arquitetura Pedagógica: Modos de Existência em Educação a Distância.	De Medeiros, Marilú Fontoura; Andrade, Adja Ferreira de; Colla, Anamaria Lopes; Beiler, Adriana.		
Anais do VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte.	Os jogos cooperativos: uma possibilidade de	Sikora, Giseli; Pacheco, Antônio Augusto Venetzi; Vagetti, Gislaine	2014	4

	inclusão. (inserido manualmente)	Cristina; Oliveira, Valdomiro de.		
Colóquio Internacional de Educação -	Jogos cooperativos: como uma alternativa para inclusão.	Ferri, Marta Suzin.	2011	2
Motriz Revista de Educação Física – B2	Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola.	Cortez, Renata do Nascimento Chagua.	1996	51
Motrivivência -	Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental.	Da Silva, Jhonny Kleber Ferreira <i>et al.</i>	2012	
Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão.	Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao Pensamento Computacional em estudantes com TEA. (inserido manualmente)	Da Silva Balbino, Vanessa; Oliveira, Alessandra Furtado de; Chilingue, Marcelo Bustamante; Braz, Ruth Maria Mariani; Pinto, Sérgio Crespo C. S.	2023	
Revista estudos históricos – A1	Memória e identidade social.	Pollak, Michael.	1992	7487
Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão.	O uso do multiplano em situações de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: revisão sistemática de literatura. (inserido manualmente)	Guarda, Graziela Ferreira; Rezende, Sandro Miranda de; Gonçalves, Juanice Daumas Borges; Pinto, Sérgio Crespo C. S.	2023	1

**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

Ao alcançar a etapa VI do protocolo, correspondente à fase de avaliação, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados. Durante esse processo, constatou-se que a obra “O jogo no ensino” não pôde ser incluída na análise, uma vez que seu acesso é restrito, impossibilitando a leitura completa e, conseqüentemente, a avaliação dos critérios estabelecidos.

Após uma análise criteriosa, o artigo intitulado "Análise do desenvolvimento temático dos estudos sobre games na educação" foi excluído da Revisão Sistemática da Literatura (RSL).

A decisão de descarte fundamentou-se em dois principais aspectos. Primeiramente, a complexidade intrínseca do artigo, que envolve uma

abordagem detalhada e densa dos temas, compromete sua integração com os demais estudos selecionados. Em segundo lugar, o artigo faz uso extensivo de informações específicas e técnicas relacionadas à internet, o que se revela menos alinhado com os critérios de inclusão da RSL, que busca uma abordagem mais ampla e acessível dos tópicos abordados. Esses fatores contribuíram para a escolha de excluir o artigo do escopo da revisão, garantindo maior homogeneidade e relevância dos estudos analisados. Outro estudo excluído da RSL foi o intitulado Atividades plugadas e desplugadas na educação infantil no desenvolvimento do pensamento computacional. Este, foi descartado devido ao seu foco específico na educação infantil, o que o coloca em desacordo com os critérios de inclusão estabelecidos para a RSL, portanto, a especificidade do artigo em relação à educação infantil não se alinha com a abrangência necessária para a inclusão na revisão.

Além dos critérios de exclusão já mencionados, é relevante destacar a importância de alguns artigos que foram determinantes para a definição da abordagem adotada na Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Os estudos "Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura", "Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa" e "O uso do multiplano em situações de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: revisão sistemática de literatura" foram cruciais para orientar a estrutura e a metodologia da RSL.

Em particular, o artigo "O uso do multiplano em situações de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: revisão sistemática de literatura", embora trate da disciplina de Matemática e não da área de História, foi incluído manualmente. Isso ocorreu devido à relevância de suas abordagens metodológicas e de suas práticas educativas, que forneceram insights valiosos para a organização da revisão. A inclusão deste artigo, apesar de seu foco específico, contribuiu significativamente para a compreensão e desenvolvimento da análise proposta, ampliando a perspectiva sobre o uso de recursos digitais na educação e enriquecendo a base teórica da pesquisa.

Os demais artigos descartados foram: "Correspondências sobre o outro na educação especial" - Este artigo consiste em cartas filosóficas fundamentadas na psicanálise que exploram o olhar sobre o "diferente" na educação especial. Embora ofereça uma reflexão profunda sobre questões de alteridade e

diferenças, sua abordagem filosófica e psicanalítica não se alinha diretamente com o foco da nossa revisão. Também não aproveitamos: "Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física em ambientes de sexo pago" - Este estudo aborda uma temática que não dialoga com o tema central da nossa pesquisa. A pesquisa foca em questões específicas de acessibilidade em contextos que não se aplicam a nossa temática. E o artigo, "Biopolítica e normalização dos corpos em XXY" foi descartado pois analisa questões relacionadas a pessoas intersexo sob a perspectiva da biopolítica e da normalização dos corpos. Embora seja um importante tópico de discussão em estudos de gênero e biopolítica, sua temática é muito específica e não se encaixa no contexto da nossa revisão.

A exclusão desses artigos visou manter a relevância e a coerência do escopo da revisão, assegurando que os estudos incluídos contribuam de maneira direta e significativa para a análise do nosso estudo e de forma que nossas perguntas fossem respondidas.

O resultado da condução de todas essas etapas mencionadas anteriormente, nos permitiu selecionar 28 artigos, que foram utilizados para responder as nossas questões de pesquisas ajustadas no quadro que segue (quadro 5) segundo suas convergências:

**Quadro 5. Estudos selecionados para responder as perguntas de pesquisa**

<b>Revista de Publicação e Qualis</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Citações</b>	<b>Palavras-Chaves</b>
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – A2	Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade	Vasconcellos, Talita Silva Perussi; Orlando, Rosimeire Maria	2021		Jogos de tabuleiro, Aprendizagem, Vulnerabilidade social
Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE) – A3	Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura	Da Silva, Thiago Reis; Medeiros, Taina Jesus; Aranaha, Eduardo Henrique da S	2014	37	

SANARE- Revista de Políticas Públicas – B3	Metodologias ativas de ensino- aprendizagem : revisão integrativa.	Paiva, Marlla Rúbya Ferreira; Parente, José Reginaldo Feijão; Brandão, Israel Rocha; Queiroz, Ana Helena Bonfim	2016	619	Metodologias Ativas; Problematização ; Ensino- Aprendizagem
Educação Por Escrito – A4	Exercícios que fazem pensar a formação a partir de experiências de exclusão e inclusão na escola: Entre narrativas, complexidade e conversas	Marques, Luciana Pacheco; De Jesus, Alan Wiliam; De Assis Oliveira, Cristiane Elvira	2022		formação do professor, inclusão, exclusão, complexidade, conversa
Revista online de Política e Gestão Educativa – A3	Inovações metodológicas na formação inicial e permanente de professores.	Oliveira, Mepa; Barroso, MCS; Oliveira, CM	2021		Inovações metodológicas; prática pedagógica; teoria e prática
Educação & Formação – B2	Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica: implicações para a formação docente.	Rodrigues- Silva, Jefferson; Alsina, Ángel.	2022	3	aprendizagem lúdica; Ensino Remoto Emergencial; predisposição dos professores; formação de professores.
Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação – A2	Livros ilustrados de não-ficção e formação de leitores: uma análise a partir da voz de futuros professores.	Oliva, Manuel Francisco Romero; Ibáñez, Ester Trigo; Ponce, Hugo Heredia	2021	2	Treinamento do leitor. Formação inicial de professores. Livro de não- ficção. Leitura. Narrativa biográfica.
Educação & Sociedade – A1	Cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: Entre a Práxis e as Identidades	Soares, Fabrício Antônio Antunes; Cardoso, Vanilson Viana; Mueller, Ailton Adelar.	2022	2	Cultura informacional virtual; Ensino de história; Formação identitária; Jörn Rüssen; Base Nacional Comum Curricular

Acta Scientiarum. Education -	Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História.	Pestana, Miguel; Dias-Trindade, Sara; Moreira, José António.	2020	10	Aplicativos digitais, autoconceito acadêmico, ensino de história
Tempo e Argumento – A1	Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História.	Martins, Marcus Leonardo Bomfim	2021	2	Empatia histórica; conhecimento histórico escolar; exercícios de livro didático; livro didático de História; ensino de História.
Editora Contexto	O ensino de história e a criação do fato.	Pinsky, Jaime	2015	278	
Revista Tempo e Argumento – A1	Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História.	Seffner, Fernando	2021	1	ensino de história; temas sensíveis; desigualdade; violência; currículo escolar.
Revista Tempo e Argumento – A1	Religião, tempo e memória: interfaces para o estudo da História do Tempo Presente.	Cubas, Caroline Jaques.	2021	3	religião; memória; história do tempo presente.
História da Educação – A2	O valor da narrativa dos infames para a História da Educação	Rios, Diogo Franco; Pereira, Marcos Villela.	2021		história da educação, história oral, memória, ex-alunos, infames
Benjamin Constant – B1	Recursos didáticos na educação especial	Cerqueira, Jonir Bechara; Ferreira, Elise de Melo Borba.	2000	316	
Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação – A2	Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial.	Dos Santos, Silvia Cristina Pereira; Valente, Geilsa Soraia Cavalcanti; Cortez, Elaine Antunes; Assad, Suellem Gomes	2021	5	Pessoas com deficiência, Aprendizagem, Docente, Educação especial

		Barbosa; Vogas, Renata Sousa.			
João Pessoa, PB: UEPB – A3	Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino.	Mendes, Jéssica Salvino.	2013	4	Ensino de História; imagens; leituras; livro didático; reflexões
Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – B1	A exploração de uma Arquitetura Pedagógica em sala de aula.	Carvalho, Marie Jane Soares; Silveira, Patrícia GS.	2009	6	
Anais do Workshop de Informática na Escola – A4	Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações	De Nevado, Rosane Aragón; Dalpiaz, Maria Martha; De Menezes, Crediné Silva.	2009	37	
Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores - LIVRO	Arquiteturas pedagógicas para educação a distância.	Carvalho, Marie Jane Soares; Nevado, Ra- de; Menezes, CS de.	2007	11	
Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED	Construindo uma Arquitetura Pedagógica: Modos de Existência em Educação a Distância.	De Medeiros, Marilú Fontoura; Andrade, Adja Ferreira de; Colla, Anamaria Lopes; Beiler, Adriana			Educação a distância; arquitetura pedagogia; formação de competências; modos de existências
Anais do VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte.	Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão. (inserido manualmente)	Sikora, Giseli; Pacheco, Antônio Augusto Venetzi; Vagetti, Gislaine Cristina; Oliveira, Valdomiro de.	2014	4	Escola; inclusão; jogos cooperativos

Colóquio Internacional de Educação -	Jogos cooperativos: como uma alternativa para inclusão.	Ferri, Marta Suzin.	2011	2	Escola inclusiva; educação física; jogos cooperativos
Motriz Revista de Educação Física – B2	Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola.	Cortez, Renata do Nascimento Chagua.	1996	51	Ensino; escola; jogos cooperativos; socialização
Motrivivência -	Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental.	Da Silva, Jhonny Kleber Ferreira; Dohms, Fernando Cesar; Cruz, Leandro Marcondes; Trimossi, Luciana da Silva	2012		jogos cooperativos; socialização; escolar
Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão.	Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao Pensamento Computacional em estudantes com TEA. (inserido manualmente)	Da Silva Balbino, Vanessa; Oliveira, Alessandra Furtado de; Chilingue, Marcelo Bustamante; Braz, Ruth Maria Mariani; Pinto, Sérgio Crespo C. S.	2023		
Revista estudos históricos – A1	Memória e identidade social.	Pollak, Michael.	1992	7487	
Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão.	O uso do multiplano em situações de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: revisão sistemática de literatura. (inserido manualmente)	Guarda, Graziela Ferreira; Rezende, Sandro Miranda de; Gonçalves, Juanice Daumas Borges; Pinto, Sérgio Crespo C. S.	2023	1	

**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

Concluída a etapa da leitura integral e análise criteriosa dos artigos selecionados após a RSL, constatamos que o conjunto final de estudos atende, de forma satisfatória, aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Dessa

forma, os trabalhos selecionados compõem, de maneira sólida e pertinente, o corpus teórico que fundamenta esta pesquisa, contribuindo significativamente para a construção da arquitetura pedagógica proposta. Encerrada esta fase, daremos início à segunda etapa do estudo, com vistas ao alcance do segundo objetivo específico delineado na tese.

## **4.2 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE ESCUTA DOCENTE: ETAPAS, CRITÉRIOS E JUSTIFICATIVAS**

O presente estudo, intitulado *Uma arquitetura pedagógica que busca na Ecopedagogia um novo formato de ensino História do Brasil*<sup>8</sup>, foi apresentado à Plataforma Brasil para avaliação ética e obtida aprovação. O protocolo CAAE74195223.6.0000.8160 foi submetido em 14 de novembro de 2023 e aprovado em 14 de dezembro do mesmo ano.

A fim de verificar o segundo objetivo se as atividades realizadas pelos professores estão em consonância com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e atividades plugadas e desplugadas, realizamos um questionário, através do *Google forms*, para que os professores, de diferentes ciclos, que trabalham com o conteúdo de História, possam nos informar que conteúdos são trabalhados baseados na BNCC e se os livros didáticos que utilizam em suas aulas, trazem essas abordagens. Também serão alvo das perguntas do questionário: Quais as atividades propostas para a aprendizagem dos conteúdos, são plugadas ou desplugadas? Como estruturam o conhecimento sobre as pessoas com deficiência na História?

Assim estruturados em 4 blocos, vide os endereços eletrônicos dos questionários:

- <https://shre.ink/xYFD>
- <https://shre.ink/xYzx>
- <https://shre.ink/xYzM>
- <https://shre.ink/xYRO>

---

<sup>8</sup> O nome da tese, foi posteriormente alterada para: “ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E TECNOLOGIAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL”, por orientação da banca.

Consideramos como critério de amostra o fato de desenvolver esse projeto com professores do município de Niterói/RJ, que lecionam em escolas públicas e privadas, abarcando os segmentos ciclos do Ensino Fundamental: 2º ciclo (4º e 5º anos, anos finais do Ensino Fundamental), 3º e 4º (que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, onde o 3º ciclo corresponde ao 6º e 7º anos, e o 4º ciclo ao 8º e 9º anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entendemos que assim poderemos identificar as maiores dificuldades e êxitos em cada um desses segmentos. Procuramos trabalhar com professores brasileiros, ou naturalizados, maiores de 18 anos. Pois acreditamos ser um tempo médio para que eles já tenham experienciado muitas situações em que ter o domínio do assunto e boa vontade para promover a sua flexibilização, seja um diferencial que fará toda a diferença.

Utilizamos como critérios de exclusão, os professores que tenham experiência no trabalho de menos 1 ano de regência, e que trabalham em creches, e nos anos iniciais do ensino fundamental I, visto que os conceitos de História não são muito aprofundados durante esse período, entendemos que haveria uma maior dificuldade em sistematizar os resultados de crianças que ainda, muitas vezes, não dominam a escrita com propriedade.

#### **4.3 PERCURSO ANALÍTICO DAS RESPOSTAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Para atingirmos o êxito em relação ao nosso segundo objetivo, de analisar qualitativamente as respostas coletadas na entrevista e a partir dos resultados iremos confeccionar a nossa arquitetura pedagógica, com materiais desplugados e plugados.

A terceira versão da BNCC define 10 competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares, fornecendo a base para os objetivos de aprendizagem em toda a Educação Básica. Além disso, essas competências devem estar alinhadas às 9 competências específicas do componente de História, estabelecidas para o Ensino Fundamental. Elas orientarão o trabalho dos professores e servirão como referência para suas escolhas metodológicas e avaliações. Quanto aos temas, eles estão organizados em unidades temáticas,

que se desdobram em objetos de conhecimento, destacando as habilidades a serem desenvolvidas.

Foi feita uma análise comparativa alicerçada nas respostas dos professores, com as habilidades específicas para a disciplina de História elencadas com a BNCC, que de alguma forma contemplem e ou envolvem nosso trabalho, e através das ferramentas descritas no resultado fomos chegando as lacunas que poderiam dar subsídios para a construção da nossa arquitetura pedagógica, utilizamos para essas comparações as diretrizes sintetizadas por ciclos, uma vez que, no município que utilizamos para aplicação da pesquisa está assim estruturado.

Utilizamos para efeito de comparação as 9 competências que estão estruturadas nessa publicação:

<https://ensinarhistoria.com.br/curriculo-de-historia-na-terceira-versao-da-bncc/>.

Analizamos através dos questionários que foram realizados junto aos professores se há algum alinhamento entre o que é prescrito oficialmente e as suas práticas educativas, no que se refere às séries finais do Ensino Fundamental sobre a disciplina de História.

É importante destacar que foi a partir do que detectamos que foi proposto, de acordo com o que foi respondido pelos professores dentro da descrita disciplina, como serão estruturados os jogos inclusivos, uma vez que cabe para qualquer época da História a inclusão de personagens com deficiência, pois eles sempre existiram embora por muitos anos tenham passado por um processo de invisibilização que pretendemos com essa pesquisa, ajudar a combater.

Sobre a nossa arquitetura pedagógica inclusiva envolver jogos, se explica devido ao pressuposto de que os jogos são capazes de aproximar as pessoas e de estimular a cognição, quando falamos de pessoas com deficiências, elas também podem ter o mesmo resultado desde que as atividades sejam adaptadas de acordo com as suas deficiências (Vasconcellos, Orlando, p.2621)

No entanto, como já mostrado pela revisão sistemática, os estudos que nos remetem a inclusão digital do corpo docente são recentes e há uma grande preocupação entre eles de como ensinar e como fazer, já que a cobrança por aulas com metodologias ativas passou a ser uma constante, principalmente depois do momento pandêmico, mas poucas medidas foram feitas no sentido de preparar esse corpo docente (Paiva *et al.*, p.147).

#### **4.4 OFICINAS COM PROFESSORES: PLANEJAMENTO, MEDIAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SABERES**

Para atingirmos o terceiro objetivo elaboramos oficinas presenciais de capacitação junto aos docentes, onde usamos desta arquitetura pedagógica, composta de atividades desplugadas e plugadas na perspectiva da inclusão, dando enfoque a alguns personagens com deficiência na História do Brasil, de modo a despertar a conscientização da necessidade de uma educação baseada na inclusão.

As reuniões foram realizadas presencialmente, com duração média de duas horas, tendo como objetivo a troca de informações entre os participantes e a construção de estratégias eficazes para a execução das atividades propostas. A ambientação da sala de aula foi estruturada com base nos documentos analisados durante a pesquisa; algumas atividades previamente existentes foram aproveitadas, enquanto outras foram elaboradas com o intuito de provocar a reflexão dos professores sobre a temática investigada. A utilização da internet foi incorporada às oficinas, possibilitando que os docentes acessassem conteúdos e realizassem pesquisas no próprio ambiente escolar. A Rede Municipal de Ensino de Niterói, por sua vez, formalizou sua autorização mediante assinatura da Carta de Anuência, permitindo o uso das instalações da escola para o desenvolvimento da pesquisa.

Durante as oficinas, foram realizadas filmagens e registros fotográficos que puderam ser utilizados no relatório final da tese. Tais registros não interferiram na condução das atividades, uma vez que o foco das capturas esteve centrado nos produtos das arquiteturas pedagógicas desenvolvidas, e não na exposição dos participantes. Nos casos em que houve registro de imagens identificáveis, procedeu-se à aplicação de tarjas para garantir o anonimato dos envolvidos. Todos os participantes assinaram previamente o Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz (TCLI), manifestando sua concordância em participar da pesquisa nos termos previstos.

Os docentes que aderiram ao curso de formação, realizado em uma das salas da escola, participaram de seis encontros presenciais, com duração média de duas horas cada. Ao final de cada oficina, os participantes contribuíram com

reflexões e debates que enriqueceram o processo formativo. As oficinas, bem como a aplicação dos questionários, ocorreram durante o horário de planejamento da Rede Municipal de Ensino de Niterói, o que garantiu que as atividades não interferissem na carga horária regular de trabalho dos professores.

Com o intuito de atender aos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foi solicitado aos participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, aplicou-se um questionário on-line, por meio da plataforma Google Forms, no qual os professores puderam avaliar os avanços da Arquitetura Pedagógica Inclusiva desenvolvida ao longo da formação, bem como sugerir alterações ou exclusões de trechos das propostas apresentadas.

No esforço de alcançar o terceiro objetivo específico desta pesquisa, as oficinas funcionaram como espaço de escuta ativa e diálogo com os docentes. Nesses momentos, foram discutidos temas vinculados à arquitetura pedagógica proposta, de forma colaborativa, com vistas à elaboração conjunta de uma nova abordagem para o ensino de História do Brasil.

As oficinas integraram o curso intitulado “Inclusão, Acessibilidade e Protagonismo”, concebido como resposta à crescente demanda por práticas pedagógicas voltadas à equidade educacional. O curso teve como finalidade capacitar educadores e demais profissionais interessados em compreender e implementar estratégias que fomentem a igualdade de oportunidades e o protagonismo das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Ao longo dos quatro módulos que compuseram o curso, abordaram-se desde os fundamentos da arquitetura pedagógica até a representatividade de personagens históricos com deficiência. Considera-se que tal conhecimento contribui não apenas para o enriquecimento das práticas pedagógicas, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, plural e empática.

Com base nesses princípios, a estrutura do curso foi sistematizada conforme apresentada no Quadro 6, acompanhada da ementa (Quadro 7) e do cronograma de execução das oficinas (Figura 8).

**Quadro 6. Informações e objetivos do curso para os Docentes.**

<b>CURSO</b>	“Inclusão, Acessibilidade e Protagonismo”
<b>OFERTANTE</b>	Aluna Doutoranda do PGCTIn/UFF em parceria com a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME)
<b>LOCAL</b>	Escola Municipal Helena Antipoff
<b>CARGA HORÁRIA</b>	cada módulo terá a duração de 2 horas. Eles serão realizados de forma quinzenal e vão totalizar 8 horas
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a conscientização garantindo que os participantes entendam os conceitos de inclusão, acessibilidade e protagonismo;</li> <li>- Capacitar os participantes com habilidades práticas para promover a inclusão e a acessibilidade, tornando-os agentes de mudança;</li> <li>- Possibilitar que os participantes saibam como tornar ambientes e materiais acessíveis.</li> </ul>

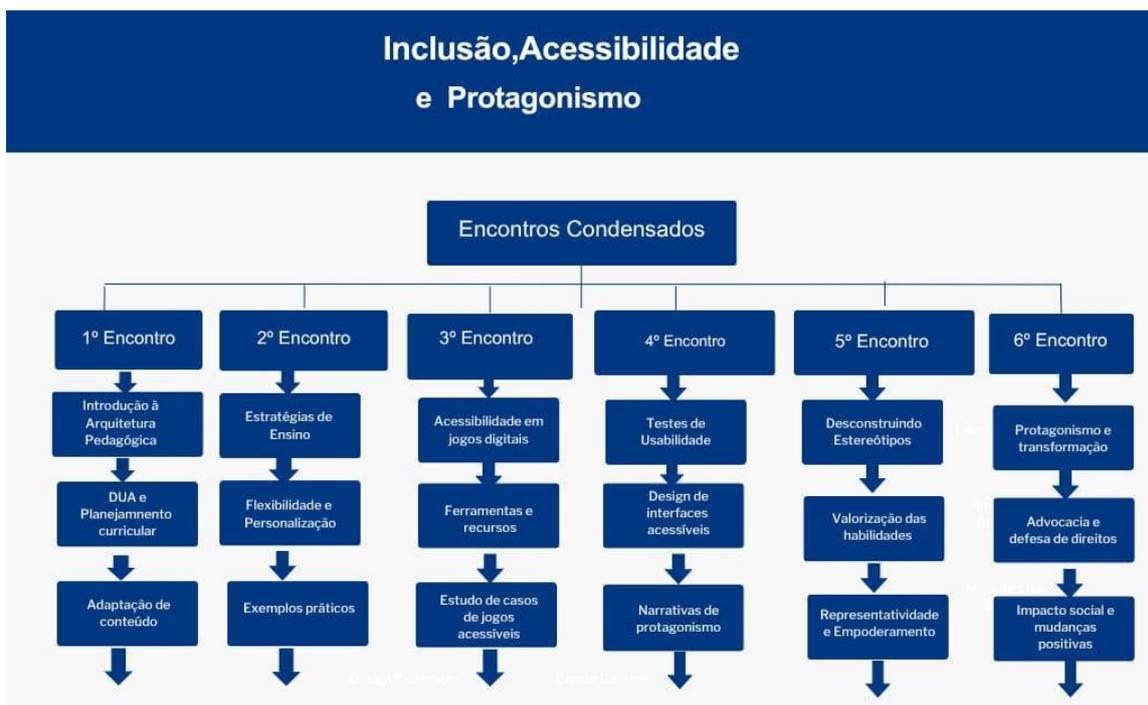
**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

**Quadro 7. Ementa do Curso: “Inclusão, Acessibilidade e Protagonismo”**

<b>Módulo 1: Arquitetura Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução à Arquitetura Pedagógica.</li> <li>- Conceitos básicos e princípios.</li> <li>- Planejamento curricular e estratégias de ensino.</li> <li>- Adaptação de conteúdo para diferentes públicos.</li> <li>- Design Universal para Aprendizagem (DUA)</li> <li>- Estratégias para atender a diversidade de alunos.</li> <li>- Flexibilidade e personalização do ensino.</li> <li>- Exemplos práticos de DUA na sala de aula.</li> </ul>
<b>Módulo 2: Jogos Acessíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acessibilidade em Jogos Digitais: Importância da acessibilidade.</li> <li>- Diretrizes e boas práticas.</li> <li>- Ferramentas e recursos para desenvolver jogos acessíveis.</li> <li>- Exemplos de Jogos Acessíveis</li> <li>- Estudo de casos de jogos que incorporam recursos acessíveis.</li> <li>- Design de interfaces amigáveis para todos.</li> <li>- Testes de usabilidade com pessoas com deficiência.</li> </ul>
<b>Módulo 3: Personagens da História com Deficiência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representatividade e Empoderamento</li> <li>- Análise de personagens históricos com deficiência.</li> <li>- Como a representação impacta a percepção social.</li> <li>- Narrativas que promovem o protagonismo.</li> <li>- Desconstruindo Estereótipos: Identificação e desconstrução de estereótipos negativos.</li> <li>- Valorização das habilidades e contribuições das pessoas com deficiência.</li> <li>- Discussões sobre inclusão e igualdade.</li> </ul>
<b>Módulo 4: Protagonismo e Transformação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promovendo o Protagonismo: Estratégias para empoderar pessoas com deficiência.</li> <li>- Experiências práticas de liderança e participação ativa.</li> <li>- Advocacia e defesa de direitos.</li> <li>Impacto Social e Mudança de Paradigma</li> <li>- Como o protagonismo transforma a sociedade.</li> <li>- Exemplos inspiradores de mudanças positivas.</li> <li>- Compromisso com a inclusão em diferentes contextos.</li> </ul>
<b>Materiais e Métodos de Ensino:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas Expositivas e dialogadas;</li> <li>- Discussões em grupo.</li> <li>- Atividades práticas.</li> </ul>
<b>Avaliação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao término do curso, cada professor deverá confeccionar a sua arquitetura pedagógica baseada em algum dos jogos que foram apresentados, envolvendo algum personagem de História com deficiência.</li> </ul>

**Fonte: Acervo pessoal dos autores.**

Figura 8. Como foram organizados cada um dos encontros com os Docentes.



Fonte: Print de tela feito pelos autores

Todo o curso aqui proposto poderá ser replicado em qualquer rede de ensino, seja municipal, estadual e ou Federal.

#### 4.5 DOCUMENTO DE VISÃO DO APLICATIVO “+ VISÍVEIS”: INTENÇÕES PEDAGÓGICAS E DIRETRIZES DE ACESSIBILIDADE

A educação nas séries iniciais desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de lidar com as diversidades sociais e culturais. Nesse contexto, o uso de jogos pedagógicos, com ou sem o apoio de recursos digitais, tem se consolidado como uma estratégia eficaz para a promoção de uma aprendizagem significativa (Vasconcellos; Orlando, 2021). Para além de seu caráter lúdico, os jogos permitem a exploração de conteúdos de forma interativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Por isso, sua aplicação deve ocorrer em ambientes que estimulem e favoreçam a aprendizagem (Vasconcellos e Orlando, 2021, p. 2631).

Ao abordar a história de personagens com deficiência no Brasil, os jogos tornam-se ainda mais relevantes ao ampliar a visibilidade dessas figuras historicamente invisibilizadas e oferecer uma oportunidade para que os estudantes compreendam e valorizem as diferenças. Essa abordagem pedagógica também promove a inclusão e a cooperação entre os alunos, ao mesmo tempo que normaliza o dito "diferente", contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo.

Considerando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a formação cidadã, o respeito à diversidade e a inclusão, integrar jogos que abordem personagens com deficiência à prática docente nas séries iniciais é uma necessidade urgente. Essa iniciativa permite que professores, de forma lúdica e acessível, fomentem a reflexão sobre temas cruciais como a diversidade e a igualdade, colaborando para uma educação mais inclusiva e transformadora, como afirma Marta Ferri:

A Crise enfrentada pela escola, nos dias atuais, não lhe tira a incumbência de formadora principal do ser humano para a convivência em sociedade. É o elo de ligação entre os espaços sociais e a educação formal. Seu papel desafiador, além de produzir conhecimento, fomenta a postura ética do aluno como introduzir valores de inclusão, cooperação e solidariedade, frente a um mundo que nos apresenta diariamente o desemprego, a violência, a falta de perspectiva, a pobreza e a corrupção (Ferri, 2011, p.1).

A sociedade contemporânea valoriza a diversidade e a inclusão como pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. No contexto educacional, essa perspectiva se reflete na busca por práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais (Sikora, *et al*, 2014, p.2).

A fim de cumprir o quarto objetivo específico dessa tese, desenvolvemos o aplicativo + Visíveis cujo propósito é promover a valorização e visibilidade de personagens com deficiência que contribuíram significativamente para a História do Brasil, mas que foram invisibilizados nos registros históricos oficiais. Nossa meta é oferecer uma plataforma com uma arquitetura inclusiva e educativa, com jogos interativos, textos informativos, curiosidades, e atividades que explorem a trajetória desses personagens.

O APP também disponibilizará e-books em multiformato, garantindo acessibilidade e estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã entre os usuários. Ele tem como escopo principal a apresentação de personagens históricos com deficiência, invisibilizados nos registros oficiais, por meio de jogos interativos, textos informativos, e-books acessíveis e atividades pedagógicas inclusivas e procuramos estimular o aprendizado sobre a contribuição dessas figuras para a História do Brasil, promovendo inclusão e acessibilidade em diversos formatos digitais.

As principais funcionalidades do aplicativo vão incluir:

1. Jogos Interativos: Atividades lúdicas com personagens históricos com deficiência, estimulando o aprendizado por meio de desafios, quizzes e narrativas.
2. Textos Informativos: Biografias e artigos curtos que destacam a contribuição de personagens com deficiência na História do Brasil, com links para aprofundamento.
3. Curiosidades e Fatos Históricos: Sessão dedicada a curiosidades e dados pouco conhecidos sobre a trajetória desses personagens.
4. Sugestões de Atividades Pedagógicas: Propostas de exercícios e dinâmicas para educadores e alunos, visando a inclusão e o debate sobre esses personagens.
5. E-books em Multiformato: Livros digitais acessíveis (áudio, texto, e formato visual adaptado) para garantir a inclusão de todos os usuários.
6. Acessibilidade (livros no multiformato) Personalizada: Ferramentas para ajustar contraste, tamanho de fonte, narração automática e suporte para usuários com diferentes necessidades.
7. Sistema de Progressão e Recompensas: Conquistas e recompensas para engajar os usuários ao completarem jogos e atividades.

O aplicativo foi pensado para atender alunos do Ensino Fundamental, e o público em geral interessado em História e inclusão, professores que buscam material inclusivo para suas aulas e alunos que desejam aprender de forma interativa são públicos prioritários. Além disso, tem acesso a conteúdo educativos que sejam inclusivos, oferecendo múltiplos formatos (áudio, texto e visual) e abordem personagens históricos marginalizados.

Trazemos como conteúdo: Biografias e narrativas sobre personagens históricos com deficiência, jogos educativos baseados em fatos históricos e desafios lúdicos, curiosidades históricas e informações extras em formato de fácil leitura, sugestões de atividades didáticas para serem aplicadas em sala de aula

ou em casa. e E-books acessíveis em áudio, texto ampliado e formatos visuais adaptados.

Sua Navegação é Simples, com um Menu de fácil acesso a jogos, textos informativos, e-books e atividades e este dispositivos móveis está no formato para Android, com opção de uso offline para leitura de e-books e atividades. O suporte a acessibilidade será garantido, como compatibilidade com leitores de tela e navegação por comandos de voz. A estrutura do app está leve, visando facilitar o download e uso em dispositivos de diferentes capacidades.

O APP foi concebido para ser ágil e funcional, mesmo em dispositivos com menor capacidade de processamento, com tempo de carregamento reduzido. Pretende-se que funcione de forma offline após o download inicial dos conteúdos, sendo as atualizações realizadas automaticamente, incorporando novos personagens e atividades, com o objetivo de manter um fluxo contínuo de materiais para os usuários.

O APP busca constituir-se como uma ferramenta relevante na promoção da visibilidade de personagens com deficiência na História do Brasil. Almeja atender a demandas educacionais e de inclusão, promovendo o aprendizado por meio de uma abordagem lúdica e acessível.

A plataforma, projetada para ser robusta, acessível e com conteúdo pertinente, pretende contribuir com a formação cidadã e crítica dos usuários, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade e à construção de uma educação mais equitativa.

## 5 RESULTADOS: CONVERGÊNCIAS, DESAFIOS E PRODUÇÕES DA PESQUISA

### 5.1 MAPEAMENTO CRÍTICO DA LITERATURA: INVISIBILIDADES, LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES EMERGENTES

Após a análise feita dos trabalhos selecionados, segundo a RSL, foi observado (quadro 8) as seguintes características sobre os artigos selecionados, no que diz respeito os seus pontos de convergência:

Quadro 8. Análise de cada um dos trabalhos selecionados, classificados de acordo com as suas abordagens

Aprendizagem Lúdica e Inclusão	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade:</b> Este estudo investigou o uso de jogos de tabuleiro como ferramentas pedagógicas para promover o desenvolvimento cognitivo e social em crianças em situação de vulnerabilidade sociais. Os resultados mostraram que a aplicação desses jogos contribuiu para a aquisição de habilidades de leitura e escrita, possivelmente influenciada pelos jogos.</li><li>- <b>Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura:</b> Nesta revisão sistemática, foram analisados estudos sobre o uso de jogos digitais no ensino de programação. A grande maioria dos estudos relatou que os jogos são ferramentas eficazes para ensinar e aprender programação.</li><li>- <b>Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao Pensamento Computacional em estudantes com TEA:</b> Esse artigo discute como jogos de tabuleiro podem ser utilizados para desenvolver habilidades de pensamento computacional em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses jogos proporcionam uma abordagem lúdica e inclusiva para o desenvolvimento dessas habilidades.</li><li>- <b>Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão:</b> Aqui, o foco está no papel dos jogos cooperativos como ferramentas de inclusão em ambientes educacionais. Esses jogos promovem a interação entre os alunos, incentivando a cooperação e criando um ambiente mais inclusivo.</li><li>- <b>Jogos cooperativos: como uma alternativa para inclusão:</b> Este artigo apresenta os jogos cooperativos como uma abordagem alternativa para incluir alunos em atividades escolares. A ênfase está na colaboração, solidariedade e sucesso coletivo, em contraste com a competição individual.</li><li>- <b>Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola:</b> Aqui, reflete-se sobre a importância dos jogos cooperativos na construção de um ambiente escolar inclusivo e motivador. Esses jogos podem criar uma atmosfera de cooperação e aceitação da diversidade.</li><li>- <b>Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental:</b> O estudo analisa como os jogos cooperativos contribuem para a</li></ul>
--------------------------------	--

	<p>socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças do ensino fundamental. Eles promovem a interação entre os alunos e fortalecem os laços sociais.</p> <p>Em conjunto, todos esses estudos inseridos nesse bloco, destacam a importância de estratégias lúdicas, como jogos de tabuleiro e cooperativos, para promover a aprendizagem, inclusão e desenvolvimento social dos alunos. A cooperação e a interação são elementos centrais em todos esses contextos, o que vai de encontro com a arquitetura pedagógica que queremos criar.</p>
<p>Uso de Metodologias Ativas e Inovações Pedagógicas</p>	<p>- <b>Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa:</b> Este estudo analisa o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem a partir de uma revisão integrativa da literatura. Constatou-se que os cenários de aplicações dessas metodologias contemplam desde o ensino fundamental até o Ensino Superior, onde são predominantes nos cursos envolvendo a área de saúde, no nosso caso, contemplando a área da educação, se torna um dos casos pioneiros que podem servir de modelos para outras A P posteriores na área.</p> <p>- <b>Inovações metodológicas na formação inicial e permanente de professores:</b> Neste artigo, discute-se as inovações metodológicas implementadas na formação de professores, tanto no início da carreira quanto na formação continuada. Essas inovações visam aprimorar a prática docente e promover uma abordagem mais eficaz de ensino.</p> <p>- <b>Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica:</b> implicações para a formação docente: A pesquisa investiga as atitudes e predisposições dos professores em relação ao uso de metodologias lúdicas. Os resultados mostram que alguns professores estão mais propensos a abordar abordagens lúdicas, o que afeta sua formação e prática em sala de aula.</p> <p>- <b>A exploração de uma Arquitetura Pedagógica em sala de aula:</b> Este estudo examina como a construção de arquiteturas pedagógicas pode influenciar a organização do ensino e a aprendizagem em sala de aula. A AP proposta foi de encontro aos desejos dos denominados “nativos digitais”, que têm prazer em trabalhar com a web e ousadia para aprender e recriar conhecimentos.</p> <p>- <b>Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações:</b> Discute o desenvolvimento de arquiteturas pedagógicas que promovem a construção colaborativa do conhecimento entre alunos. Essa abordagem incentiva a interação e a produção coletiva de conhecimento.</p> <p>- <b>Arquiteturas pedagógicas para educação a distância:</b> Este artigo analisa as arquiteturas pedagógicas específicas para o ensino a distância, destacando suas características e desafios. Essas estruturas visam otimizar a aprendizagem em ambientes virtuais e colaborativos.</p> <p>- <b>Construindo uma Arquitetura Pedagógica:</b> Modos de Existência em Educação a Distância: Explora a criação de arquiteturas pedagógicas que suportam os modos de existência</p>

	<p>dos estudantes em ambientes de educação a distância. Nesse estudo visam personalizar a aprendizagem e atender as necessidades individuais dos alunos.</p> <p>Em linhas gerais, a literatura desses artigos trata sob diferentes perspectivas as metodologias ativas, formação docente, predisposições dos professores e o papel das AP na promoção da aprendizagem significativa e colaborativa. Todos os trabalhos têm em comum o fato de abordarem formas diferenciadas para se promover e inclusão e a equidade no ensino.</p>
<p>Narrativas e Identidade no Ensino de História</p>	<p><b>- Cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: Entre a Práxis e as Identidades:</b> Este estudo analisa o impacto da cultura informacional virtual no ensino de História e na formação das identidades dos estudantes. O trabalho explora a utilização das tecnologias digitais e como elas podem influenciar a maneira como os alunos constroem sua compreensão histórica e se relacionam com o conhecimento.</p> <p><b>- Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História:</b> Neste artigo, explora-se como aplicativos digitais podem ser usados para criar experiências de aprendizagem motivadoras no ensino de História. A análise qualitativa das percepções dos docentes mostra que o uso dos aplicativos é positivo no autoconhecimento acadêmico, e promovem motivação, confiança e aproximam os colegas.</p> <p><b>- Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História:</b> O estudo examina as dimensões axiológicas presentes nos exercícios dos livros didáticos de História. O estudo mostra como as dimensões afetam as percepções dos alunos sobre valores, ética, e significado histórico.</p> <p><b>- O ensino de história e a criação do fato:</b> Este artigo discute como o ensino de História pode influenciar a construção e a percepção dos fatos históricos. Ele considera que os professores moldam a narrativa histórica e como isso afeta a compreensão dos alunos sobre eventos do passado.</p> <p><b>- Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História:</b> Reflete sobre a importância de abordar temas urgentes, como a desigualdade, no ensino de História, destacando como a contextualização histórica pode sensibilizar os alunos para questões sociopolíticas atuais.</p> <p><b>- Religião, tempo e memória: interfaces para o estudo da História do Tempo Presente:</b> Investiga as relações entre religião, tempo e memória no contexto do estudo da História do Tempo Presente, e como esses elementos podem influenciar a compreensão histórica e a identidade cultural.</p> <p><b>- O valor da narrativa dos infames para a História da Educação:</b> Discute a importância das narrativas de figuras historicamente marginalizadas para a compreensão da História</p>

	<p>da Educação, oferecendo perspectivas alternativas e enriquecendo a visão geral da história educacional.</p> <p><b>- Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino:</b> Analisa como os livros didáticos de História podem ser reavaliados para promover práticas de ensino mais inclusivas e reflexivas. O estudo mostra a importância de uma visão crítica e diversificada na seleção e uso do material a ser utilizado em sala de aula.</p> <p>Podemos observar que esses artigos abordam diferentes aspectos do ensino de História, desde a influência da cultura informacional virtual até a valorização de narrativas diversas e a urgência de temas contemporâneos. Todos convergem na busca por práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.</p>
Educação Especial	<p><b>Recursos Didáticos na Educação Especial:</b> Os recursos didáticos desempenham um papel crucial na educação especial, especialmente para pessoas com deficiência visual. Eles auxiliam na aprendizagem, promovendo o contato com o ambiente físico e a construção de conceitos, exemplificam usando recursos como sólidos geométricos, jogos adaptados e materiais com cores contrastantes.</p> <p><b>- Reflexão Teórica sobre as Contribuições da Obra de Paulo Freire para a Educação Especial:</b> Este artigo reflete sobre como a obra de Paulo Freire pode contribuir para a educação especial. Baseado nos conceitos de Freire, a abordagem horizontalizada entre professores e alunos visa superar as limitações dos alunos e promover uma educação mais moral e libertadora.</p> <p><b>- O Uso do Multiplano em Situações de Aprendizagem da Matemática para Estudantes com Deficiência Visual:</b> Revisão Sistemática de Literatura: Uma revisão sistemática analisou o uso do multiplano como ferramenta de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual. Embora tenha sido discutido em vários contextos, o desenvolvimento teórico necessário para os anos iniciais do ensino fundamental ainda é necessário.</p> <p>- Coletivamente esses estudos abordam diferentes aspectos da educação especial, desde recursos didáticos até a influência da obra de Paulo Freire e o uso do multiplano para promover a aprendizagem inclusiva e libertadora, no caso direcionada a estudantes cegos na disciplina de matemática.</p>
Formação de Leitores	<p><b>Livros Ilustrados de Não-Ficção e Formação de Leitores:</b> Uma Análise a Partir da Voz de Futuros Professores: Este estudo centra-se em estabelecer a base para um modelo de formação de leitores apoiado pelo livro ilustrado de não-ficção. A análise considera a perspectiva dos futuros mediadores da promoção da leitura nas escolas, desde a formação inicial até o desempenho profissional. A pesquisa qualitativa baseada em narrativas biográficas enfatiza o papel que esses livros desempenham na educação da leitura e na criação de práticas éticas e inclusivas.</p> <p>Os autores deste artigo exploram o uso de livros ilustrados de não-ficção como ferramentas pedagógicas, considerando a voz dos futuros professores e sua influência na formação de leitores.</p>

	O objetivo de todos é encontrar maneiras de fomentar a leitura e criar práticas inclusivas
Memória e Identidade	O livro "Memória e Identidade Social" discute a relação entre a memória e a identidade social. Esses conceitos são essenciais nas ciências humanas e sociais, pois permeiam discussões em várias áreas e perspectivas teóricas. Entre outros, autores como Henri Bergson, Pierre Nora, Michel Maffesoli, Jacques Le Goff e Maurice Halbwachs estudaram essa relação. Ao usar o patrimônio cultural como referência ao passado e convocação da memória, a memória social ajuda a legitimar a identidade de grupos. Assim, nossa percepção histórica e identidade individual e coletiva são formadas pela memória.

**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

E foram também observados (quadro 9) os seguintes pontos onde os trabalhos divergem:

**Quadro 9. Pontos de divergência dos trabalhos selecionados**

<b>Foco Disciplinar</b>	vs.	Alguns artigos têm um foco mais específico em determinadas disciplinas, como "O uso do multiplano em situações de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: revisão sistemática de literatura", que se concentra em metodologias para o ensino de matemática para alunos com deficiência visual, em contraste com os artigos sobre ensino, embora esse estudo forneça contribuições sobre RSL ele não aborda a disciplina com a qual estamos trabalhando, História.
<b>Tecnologia Abordagens Tradicionais</b>	vs.	Enquanto "Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação" e "Arquiteturas pedagógicas para educação a distância" exploram as potencialidades da tecnologia no ensino, outros artigos, como "Recursos didáticos na educação especial" e "Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial", focam em abordagens mais tradicionais e humanísticas na educação especial, com menor ênfase em ferramentas digitais, o que não chega a ser uma questão limitadora para a nossa pesquisa, tendo em vista que trabalharemos com jogos plugados e desplugados, ou seja, de uma maneira mais "tradicional" e mais inovadora de forma concomitante.
<b>Perspectiva Teórica Aplicada</b>	vs.	Alguns trabalhos, como "Exercícios que fazem pensar a formação a partir de experiências de exclusão e inclusão na escola: Entre narrativas, complexidade e conversas" e "O valor da narrativa dos infames para a História da Educação", têm uma abordagem teórica e reflexiva sobre o ensino, enquanto outros, como "Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental", são mais aplicados, explorando a implementação prática de estratégias pedagógicas. Ou seja, alguns estudos propõe uma ação reflexiva e outros já exercitam a sua aplicação na prática.

**Fonte: Quadro elaborado pelos autores**

Portanto, podemos concluir que esses artigos, embora diversos em seus enfoques e métodos, convergem na valorização de metodologias inovadoras e inclusivas que promovem a aprendizagem ativa e a integração de todos os

alunos, independentemente de suas necessidades ou contextos sociais. As divergências principais residem nas disciplinas abordadas, no grau de ênfase em tecnologia versus abordagens tradicionais, e na perspectiva teórica em oposição à prática pedagógica. Essa diversidade contribui para uma compreensão rica e multifacetada dos desafios e oportunidades na educação contemporânea.

Em conjunto esses estudos sugerem que a aplicação de jogos cooperativos têm desempenhado um papel significativo na aquisição de habilidades de leitura, como descrevem o estudo “Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade”, oferecendo uma abordagem lúdica e inclusiva que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais entre os alunos, descrito no trabalho, “Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao Pensamento Computacional em estudantes com TEA”.

Esses jogos fortalecem os laços entre os estudantes, promovendo a inclusão e o desenvolvimento coletivo ao incentivarem a cooperação para o sucesso comum, como narrado no estudo, “Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão, e Jogos cooperativos: como uma alternativa para inclusão. Além disso, a solidariedade, a aceitação da diversidade e a motivação emergem como elementos fundamentais nesse processo, abordadas em ambos os trabalhos: “Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola, e Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental”.

A literatura apontada indica que as inovações tecnológicas (apresentado no estudo: “Inovações metodológicas na formação inicial e permanente de professores”), têm sido centrais para aprimorar a prática docente, promovendo uma abordagem de ensino mais eficaz e lúdica, como o que é apresentado no trabalho: “Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica: implicações para a formação docente”. As arquiteturas pedagógicas demonstram que os nativos digitais encontram prazer ao trabalhar com a web (A exploração de uma Arquitetura Pedagógica em sala de aula), recriando conhecimentos em uma perspectiva colaborativa que visa personalizar a aprendizagem e atender às necessidades individuais dos alunos (Construindo uma Arquitetura Pedagógica: Modos de Existência em Educação a Distância).

A API pode ser compreendida como um conjunto de princípios e práticas que, conforme a definição de Mendes:

são suportes de aprendizagem que dialogam com as tecnologias assistivas dos usuários e promovem a aprendizagem a partir da acessibilidade. Para que isso ocorra, de forma acessível, é preciso um planejamento que considere os sujeitos envolvidos, a forma como os conteúdos serão utilizados, os meios de promover interação e como conjugar as tecnologias utilizadas como suporte de aula com as tecnologias assistivas do usuário (Mendes, 2025, p. 159).

Ao unir atividades plugadas e desplugadas, oferecendo aos professores oportunidades de aprendizagem inclusiva e equitativa que transcendem o espaço físico da escola, criamos um ambiente de aprendizagem mais acessível para alunos com deficiência no ensino de História. Assim, elaboramos o conceito de visibilidades inclusivas como eixo estruturante dos materiais pedagógicos voltados às pessoas com deficiência, com o intuito de romper com práticas historicamente excludentes e garantir o seu protagonismo nos processos de ensino-aprendizagem.

Essa proposta dialoga com os estudos de Diniz (2012), que evidencia a importância de dar visibilidade às experiências e saberes das pessoas com deficiência como estratégia de justiça social, e com Butler (2015), ao problematizar quais corpos são reconhecidos como dignos de aparecer no espaço público e sob quais condições essa visibilidade é possível.

A estruturação desse caminho é sustentada por uma API que propomos segundo Mendes (2025), centrada na valorização da diversidade e na superação de barreiras simbólicas e materiais no ensino de História do Brasil.

Estudos como os de Sikora *et al.* (2020) e Ferri (2021), que examinam o uso de jogos cooperativos como uma estratégia de inclusão, evidenciam que atividades que fomentam a cooperação ao invés da competição podem contribuir para a socialização e o fortalecimento de laços entre alunos com diferentes capacidades. Nesse sentido, a inclusão não se limita ao espaço escolar, mas se expande para contextos mais amplos, permitindo que os alunos com deficiência participem de maneira significativa em atividades educativas e sociais, promovendo maior representatividade, tudo isso mediado pelos educadores com essa proposta inclusiva de celebrar os seguintes valores:

Os jogos cooperativos contribuem para o processo de inclusão, pois incita em seus participantes os sentimentos de valorização da diversidade e o respeito à capacidade individual de cada ser.

As possibilidades inclusivas que surgem durante a realização dos jogos cooperativos, favorecem o desenvolvimento da capacidade social, cognitiva, motora e afetiva dos envolvidos (Sikora, *et al*, p. 1, 2011).

O uso de jogos digitais e analógicos na nossa arquitetura pedagógica inclusiva possibilita um ensino diferenciado, onde o foco não está apenas no conteúdo histórico, mas também no desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, à diversidade e à empatia, conforme previsto pela BNCC.

Segundo Vasconcellos e Orlando (2021), “atividades lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração de conceitos, na criatividade, no senso de cooperação e competição, dentre outros aspectos”, os jogos de tabuleiro, quando usados em contextos de vulnerabilidade social, criam um espaço seguro para o aprendiz, permitindo que as experiências vividas no ambiente escolar impactem positivamente a vida dos alunos fora desse contexto, incluindo aqueles com deficiência. Assim, essa proposta pedagógica pode contribuir para além dos muros escolares, impactando diretamente as formas como esses alunos interagem com a sociedade e percebem seu próprio lugar nela.

A pesquisa de Da Silva *et al.* (2021) sobre jogos digitais para ensino de programação também destaca a flexibilidade desses recursos, que podem ser adaptados para as necessidades individuais dos alunos, facilitando a criação de ambientes virtuais acessíveis para aqueles com deficiência.

No ensino de História, isso pode ser traduzido na criação de jogos digitais que abordem temáticas históricas relevantes, como a história das minorias ou de personagens historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência. Esses jogos permitem que os alunos se apropriem dessas narrativas e se reconheçam nos personagens, promovendo um sentimento de pertencimento e empoderamento numa ação de proposta “que se ouça e se registre a voz dos personagens que não ocuparam lugares de destaque na sociedade” (Rios e Pereira, p. 13, 2021).

Nesse contexto, as tecnologias digitais têm sido utilizadas para fomentar a compreensão histórica, integrando motivação, confiança e relações interpessoais, ao mesmo tempo em que abordam temas urgentes, como

desigualdade, inclusão de pessoas com deficiência e diversidade no ensino de História, como foi abordado no estudo, Cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: Entre a Práxis e as Identidades. Esses elementos influenciam a compreensão histórica e a construção da identidade cultural dos alunos.

Além disso, a discussão sobre a importância das narrativas de figuras historicamente marginalizadas para a compreensão da História da educação e do Brasil, especialmente nos livros didáticos de História, é essencial para promover práticas de ensino mais inclusivas e reflexivas, questões apresentadas no trabalho: O valor da narrativa dos infames para a História da Educação. A abordagem horizontalizada entre docentes e discentes, inspirada nos conceitos de Paulo Freire (*Reflexão Teórica sobre as Contribuições da Obra de Paulo Freire para a Educação Especial*), visa ultrapassar as limitações dos educandos, promovendo uma educação ética e libertadora.

A nossa segunda questão de pesquisa, problematiza quais temáticas de História, em consonância com a BNCC, podem ser trabalhadas por meio de jogos educativos, e quais os maiores desafios enfrentados pelos professores na construção e implementação dessas atividades. A BNCC propõe que o ensino de História seja voltado para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva, onde os alunos possam compreender as múltiplas perspectivas e as dinâmicas de poder presentes nos eventos históricos (Brasil, 2018).

Entre os temas sugeridos pela BNCC, estão o colonialismo, a escravidão, a formação das sociedades brasileiras, a diversidade cultural e a luta por direitos humanos, todos esses temas abrem espaço para abordagens que possam inserir a PcD<sup>9</sup> de uma forma que busque a sua “normalização” e representatividade na construção da nossa história oficial. A criação de jogos educativos que abordem esses temas de forma lúdica pode facilitar o engajamento dos alunos e permitir uma maior compreensão dessas questões complexas. Segundo Pestana *et al.* (2020), o uso de aplicativos digitais no ensino da História pode tornar esses temas mais acessíveis e atrativos, aumentando a

---

<sup>9</sup> **PcD** (*Pessoa com Deficiência*) é a expressão adotada pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) para definir aquele que apresenta impedimentos de longo prazo — de natureza física, mental, intelectual ou sensorial — que, em interação com barreiras diversas, podem impedir sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com as demais pessoas. Disponível em:

motivação dos alunos e promovendo uma participação ativa nas discussões históricas.

No entanto, os desafios enfrentados pelos professores nesse processo são muitos. Oliveira, Barroso, Oliveira (2021) destacam que a implementação de inovações metodológicas no ensino de História requer um esforço significativo por parte dos docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, tendo em vista que o objetivo final é que seus discentes tenham êxito em suas formações, como se enfatiza os referidos autores:

Salienta-se, então, a relevância da produção de uma prática ponderativa que propicie a reelaboração de concepções, a validação de conhecimentos e que viabilize a atuação crítica do educador, bem como uma postura participante do educando, desfazendo o conceito de que o docente é um mero transferidor, refazendo sua identidade enquanto profissional. (Oliveira; Barroso e Oliveira, p. 2329/2330, 2021).

Muitos professores podem enfrentar dificuldades em incorporar essas novas ferramentas de forma eficaz, seja por falta de recursos tecnológicos ou por uma formação insuficiente em metodologias ativas. Além disso, conforme apontado por Rodrigues-Silva e Alsina (2022, p.4), as predisposições dos professores em relação ao uso de estratégias lúdicas também desempenham um papel crucial, além disso, “os autores concluíram que os professores precisam, além do conhecimento pedagógico, criatividade para incorporar ludicidade no ensino e criar condições ótimas de aprendizagem”, pois muitos educadores ainda veem os jogos como ferramentas complementares, e não como parte integral do currículo, o que pode limitar seu potencial de impacto.

A pesquisa de Mendes (2013) sobre os livros didáticos de História sugere que uma das maiores barreiras para a implementação de jogos educativos é a falta de recursos didáticos que incorporem metodologias mais interativas. Nesse sentido, os jogos podem ser uma resposta eficaz, pois permitem a personalização do ensino, atendendo às necessidades específicas de cada turma. No entanto, para que os professores possam utilizar esses recursos de forma eficaz, é fundamental que haja uma formação que os capacite para planejar e implementar atividades lúdicas alinhadas com a BNCC, e que permita

mudanças no seu escopo, uma vez que elas existem, ainda que estejam ocorrendo de forma lenta como afirma a autora:

a passos lentos estão se incorporando a discussões que envolvam as discrepâncias e distâncias entre os saberes acadêmicos e escolares, além das críticas feitas aos estereótipos criados sobre grupos étnicos brasileiros (Mendes, 2013, p. 4).

A solução proposta por autores como Sikora *et al.* (2020) e Ferri (2021) é a utilização de jogos cooperativos, que não apenas facilitam o ensino de conteúdos históricos, mas também promovem a inclusão de alunos com deficiência. Esses jogos podem ser adaptados para abordar as temáticas de História propostas pela BNCC, como as lutas por direitos humanos, a resistência dos povos indígenas, a representatividade da pessoa com deficiência na História do Brasil, e a história das mulheres no Brasil:

Sendo assim, o educador, no seu papel de mediador, tem como dever promover a integração, a motivação, a autoestima, a responsabilidade e a cooperação entre os alunos, no sentido de criar espaços de reflexão e inclusão. (Ferri, Marta Suzin, 2011, p. 1).

Ao participar dessas atividades, os alunos desenvolvem um senso crítico sobre as desigualdades sociais e históricas, ao mesmo tempo em que colaboram uns com os outros, fortalecendo o espírito de equipe e a solidariedade.

Os maiores desafios enfrentados pelos professores, nesse contexto, incluem a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que integrem as tecnologias de forma significativa, assegurando a representatividade e a inclusão de todos os alunos. Soma-se a isso a adaptação das temáticas históricas para a construção de jogos que reflitam os princípios da BNCC, promovendo uma educação mais inclusiva e plural. Nesse sentido, destacamos os estudos: “Inovações metodológicas na formação inicial e permanente de professores” e “Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica : implicações para a formação docente”, pois tratam da importância de formação contínua e adequada voltada para o uso dos recursos digitais na prática educativa.

Da mesma forma, as pesquisas que tratam da AP, como “Cultura Informacional Virtual”, “Ensino de História: entre a práxis e as identidades” e “Os livros didáticos de História: olhares e reflexões para novas práticas de ensino”, fornecem subsídios teóricos fundamentais para a construção da proposta aqui apresentada. Tais estudos contribuem para que possamos elaborar a nossa AP, que é específica e única, baseada na utilização de jogos - com e sem auxílio de internet - que trazem como tônica, pessoas com deficiência que passaram por um processo de invisibilização nos conteúdos oficiais dos livros didáticos de História.

Outro trabalho que dialoga diretamente com a nossa proposta é “O valor da narrativa dos infames para a História da Educação”, que com certeza será de grande valia para a execução da nossa pesquisa, pois reforça a importância de dar voz aos sujeitos historicamente marginalizados no processo educacional.

As reflexões apresentadas abordam questões centrais que podem ser respondidas através da aplicação prática dos temas discutidos. Em primeiro lugar, ao considerar a questão de como uma arquitetura pedagógica, alicerçada em atividades plugadas e desplugadas, pode contribuir para a representatividade e inclusão de alunos com deficiência para além do espaço escolar.

Observamos que os jogos cooperativos, as inovações tecnológicas desempenham um papel crucial e todas essas questões são amplamente discutidas nos trabalhos que exploram do tema da ludicidade (Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade, Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao Pensamento Computacional em estudantes com TEA), permeadas pela necessidade de trazer representatividade e diversidade como são apresentadas questões nos trabalhos:

“Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino” e, combinada com as questões de como capacitar a equipe que vai trabalhar com essas novas ferramentas (Recursos Didáticos na Educação Especial, Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História e Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História). Também pretendemos exercitar em todos que usufruirão de nossa AP o senso crítico, o

que faz do estudo “Livros Ilustrados de Não-Ficção e Formação de Leitores: Uma Análise a Partir da Voz de Futuros Professores” importante também na nossa “teia” de construção.

Esses jogos, por sua natureza colaborativa, não apenas facilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também promovem um ambiente inclusivo que valoriza a cooperação e a diversidade. Ao articular atividades plugadas – que envolvem o uso de tecnologias digitais – com propostas desplugadas – como dinâmicas presenciais e interações diretas –, consolida-se uma arquitetura pedagógica flexível e responsiva às distintas necessidades educacionais dos discentes, inclusive daqueles com deficiência. Tal configuração metodológica amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão ao extrapolar os limites físicos da sala de aula e assegurar a participação ativa e a representação de todos no processo formativo.

No que diz respeito à segunda questão, sobre quais temáticas abordadas durante as aulas de História, em consonância com a BNCC, podem ser utilizadas na construção desses jogos, e os maiores desafios enfrentados pelos professores nesse contexto, a resposta se encontra na interseção entre tecnologia, conteúdo curricular e práticas pedagógicas inclusivas, temáticas que são recorrentes nos trabalhos: “Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão”, “Jogos cooperativos: como uma alternativa para inclusão”, “Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola”, uma vez que em todos eles, o foco são apresentar os jogos como ferramentas colaborativas na inclusão e desenvolvimento de competências que promovem a empatia, e respeito.

A BNCC destaca a importância de abordar temas como desigualdade, diversidade e inclusão, e os jogos cooperativos podem ser uma ferramenta importante para explorar essas temáticas de maneira lúdica e envolvente. Ao mesmo tempo que podem estimular habilidades que estimulem a escrita, a ética e o entendimento de mundo atual com suas desigualdades e lutas para minimizá-las como se aborda nos estudos: “Cultura Informacional Virtual e o Ensino de História: Entre a Práxis e as Identidades” e “Memória e identidade”.

Quando integramos esses temas nos jogos, os professores podem estimular uma compreensão mais profunda e crítica da História, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Os principais desafios enfrentados pelos docentes envolvem a necessidade de adaptar o conteúdo histórico de forma acessível, significativa e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como de desenvolver jogos que ultrapassem o mero entretenimento, assumindo um papel educativo efetivamente inclusivo. Nesse contexto, torna-se essencial adotar uma abordagem pedagógica dialógica, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, especialmente no que se refere à horizontalidade nas relações entre professores e alunos, ao respeito aos saberes prévios dos educandos e à valorização da escuta como prática educativa. Essa perspectiva ético-libertadora fomenta um ambiente de aprendizagem pautado na colaboração, na participação crítica e na corresponsabilidade, elementos indispensáveis à construção de práticas inclusivas e representativas. Assim, as reflexões aqui apresentadas respondem de forma coerente aos objetivos propostos, ao demonstrar como a integração entre jogos cooperativos, inovações tecnológicas e uma arquitetura pedagógica inclusiva pode transformar o ensino de História e promover a efetiva inclusão de estudantes com deficiência no processo educativo.

## **5.2 A VOZ DOS PROFESSORES: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS SOBRE A INCLUSÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL**

No contexto do Ensino Fundamental I (séries finais) e do Ensino Fundamental II, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes essenciais para o ensino de História, focando em uma abordagem que valorize a diversidade, a formação da cidadania, e o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes.

Os professores de História, ao planejarem e executarem suas aulas, devem garantir que os conteúdos abordados estejam em consonância com as competências e habilidades previstas pela BNCC. Essas competências envolvem não só o conhecimento cronológico dos eventos históricos, mas também a análise crítica de fontes históricas, a compreensão das múltiplas narrativas e a valorização das diferentes culturas e grupos sociais que compõem a história do Brasil e do mundo.

Esta iniciativa, de caráter exploratório e bibliográfico-narrativo, tem como objetivo construir uma abordagem pedagógica inovadora, ressignificando a inclusão de sujeitos com deficiência nos conteúdos programáticos de História do Brasil.

A colaboração de professores da educação básica, por meio do questionário aplicado, visa contribuir para a validação e a adaptação de propostas pedagógicas à realidade das salas de aula, favorecendo o desenvolvimento profissional docente e enriquecendo o repertório didático-pedagógico.

A participação é voluntária e contempla a oferta de uma formação presencial gratuita, voltada à abordagem de temáticas relevantes por meio de metodologias lúdicas, com a utilização de jogos como recurso de ensino. As informações obtidas serão tratadas com confidencialidade, em conformidade com as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, assegurando o benefício coletivo da investigação.

Atualmente, vivemos em uma sociedade marcada pela constante circulação e rápida obsolescência do conhecimento, especialmente impulsionada pelo uso intensivo de ferramentas digitais – uma realidade que também atravessa o campo educacional (Soares et al., 2022). Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a práxis pedagógica acompanhe tais transformações, promovendo ajustes metodológicos e epistemológicos que atendam às novas demandas de ensino e aprendizagem. Foi a partir dessas e de outras questões urgentes, que evidenciaram a necessidade de reestruturação do modelo educacional vigente, que esta investigação foi concebida.

Dentre os pontos que os professores, ao lecionarem a disciplina de História, devem enfatizar estão:

- **Formação da Identidade Nacional:** A história deve ser ensinada de modo a promover a compreensão das diversas culturas e etnias que formaram o Brasil. Isso inclui o reconhecimento da contribuição dos povos indígenas, africanos, europeus, e outros grupos que compõem a sociedade brasileira;
- **Desenvolvimento do Pensamento Crítico:** É essencial que os professores incentivem os alunos a questionarem e analisar criticamente as fontes

históricas, compreendendo que a história não é apenas uma narrativa única, mas um conjunto de perspectivas que podem ser interpretadas de diferente maneira;

- **Cidadania e Valores Democráticos:** As aulas de História devem reforçar a importância dos valores democráticos, direitos humanos e a cidadania ativa, conectando os eventos do passado com a realidade atual dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996) e estabelece as normas e orientações para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nela estão definidos os conhecimentos, competências e habilidades que os docentes devem desenvolver ao longo de sua formação inicial, tendo em vista “princípios, ética, política e estética, que darão à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017 c, p. 7).

Quando ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988), foi estabelecido que a União deveria definir novas diretrizes e bases para a educação nacional, e foi com a edição da LDBEN, em 1996, que ficou salientado a necessidade de se estabelecer uma base nacional comum para o ensino básico. Ela ocorreu em 1998, no que se refere ao nosso objeto de pesquisa, do 6º ao 9º ano. (Brasil, 2017b).

A BNCC torna evidente a necessidade de desenvolver no docente a capacidade de compreensão histórica, mediante o estímulo de variadas formas de percepção e interação sobre um mesmo objeto (Brasil, 2017b). Quatro principais tarefas são sugeridas: a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise, e são a partir dessas recomendações que procuramos analisar os questionários feitos junto aos professores, tendo como ponto de reflexão as habilidades sugeridas pela BNCC para a disciplina de História, elencadas respectivamente nos quadros: 10, 11, 12 e 13 que seguem:

**Quadro 10. Habilidades da BNCC de História referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental II.**

<b>CÓDIGO</b>	<b>Descrição da Habilidade(s)</b>
EF06HI01	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)
EF06HI02	Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado

	das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
EF06HI03	Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação
EF06HI04	Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano
EF06HI05	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
EF06HI06	Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
EF06HI07	Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades
EF06HI08	Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
EF06HI09	Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

Fonte: <https://l1nq.com/iiPNz>

**Quadro 11. Habilidades da BNCC sobre o ensino de História referentes ao 7º ano do Ensino Fundamental II.**

<b>CÓDIGO</b>	<b>Descrição da Habilidade(s)</b>
EF07HI07	Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
EF07HI08	Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
EF07HI09	Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
EF07HI10	Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
EF07HI11	Analisar a formação histórico geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos
EF07HI12	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
EF07HI01	Explicar o significado de modernidade e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
EF07HI02	Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
EF07HI03	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Fonte: <https://l1nq.com/iiPNz>

**Quadro 1. Habilidades da BNCC para o ensino de História referentes ao 8º ano do Ensino Fundamental II**

<b>CÓDIGO</b>	<b>Descrição da Habilidade(s)</b>
EF08HI06	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
EF08HI07	Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
EF08HI08	Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
EF08HI09	Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
EF08HI10	Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
EF08HI11	Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
EF08HI12	Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
EF08HI13	Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
EF08HI14	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
EF08HI15	Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
EF08HI16	Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado
EF08HI17	Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
EF08HI18	Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito
EF08HI19	Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
EF08HI20	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas
EF08HI21	Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império
EF08HI22	Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

Fonte: <https://l1nq.com/iiPNz>

**Quadro 2. Habilidades da BNCC para o ensino de História referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental II.**

<b>CÓDIGO</b>	<b>Descrição da Habilidade(s)</b>
EF09HI01	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.

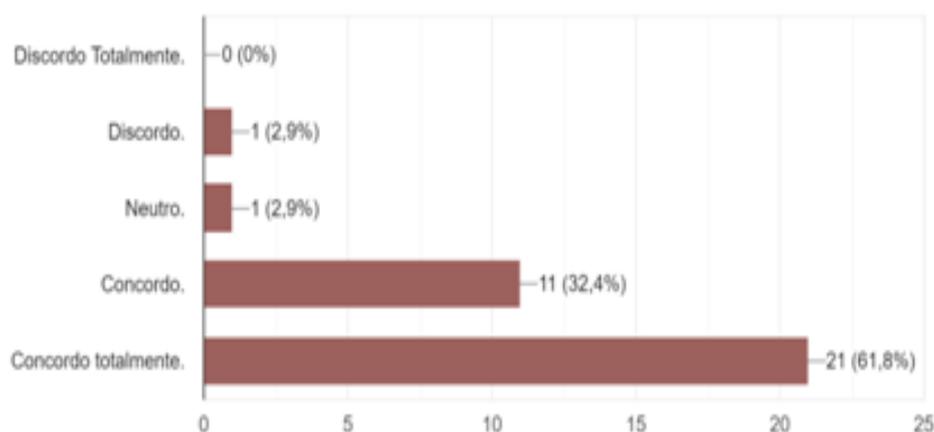
EF09HI02	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
EF09HI03	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
EF09HI04	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
EF09HI05	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
EF09HI06	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)
EF09HI07	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes
EF09HI08	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema
EF09HI09	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
EF09HI17	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
EF09HI18	Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
EF09HI19	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
EF09HI20	Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar
EF09HI21	Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
EF09HI22	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
EF09HI23	Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
EF09HI24	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos
EF09HI25	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989
EF09HI26	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas
EF09HI27	Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.

Fonte: <https://l1nq.com/iiPNz>

Apresentamos as respostas do primeiro questionário aplicado aos professores da rede municipal de Niterói, no dia 06 de janeiro de 2024. Nele iniciamos com esclarecimentos da seguinte forma explicitados:

Iniciamos o primeiro questionário, que consistia em 7 questões, sendo as três primeiras organizadas segundo a Escala de Likert<sup>10</sup>, e as 4 demais com campo para respostas pessoais livres. A primeira pergunta era: 01-Em uma escala de 1 a 5, o quanto você concorda que trabalhar a pedagogia inclusiva pode valorizar a conexão entre os conteúdos acadêmicos e a realidade vivenciada pelos estudantes no contexto do ensino da História do Brasil? Segue as respostas no gráfico (Gráfico 4) a seguir:

**Gráfico 4. O quanto você concorda que trabalhar a pedagogia inclusiva pode valorizar a conexão entre os conteúdos acadêmicos e a realidade vivenciada pelos estudantes no contexto do ensino da História do Brasil?**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esses resultados indicam uma expressiva concordância entre os professores de que a implementação da pedagogia inclusiva pode, de fato, reforçar a conexão entre os conteúdos acadêmicos e a realidade dos estudantes no contexto do ensino de História do Brasil. A predominância das respostas 4 e 5 sugere que os professores reconhecem a relevância e a eficácia da pedagogia inclusiva como um meio de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem que não apenas contempla a diversidade, mas que também enriquece a compreensão dos conteúdos históricos em relação à vivência dos alunos.

Observamos que os resultados indicam que os professores estão

---

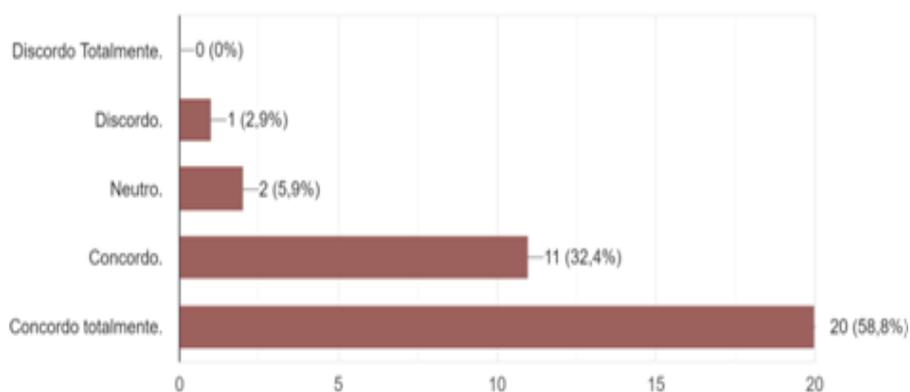
<sup>10</sup> A Escala Likert foi adotada nesta pesquisa por ser uma ferramenta amplamente reconhecida na área das ciências humanas e sociais para mensurar percepções, atitudes e níveis de concordância dos participantes em relação a determinadas proposições. Sua estrutura facilita a quantificação de dados subjetivos, permitindo análises estatísticas que contribuem para a compreensão dos padrões de resposta e para a validação das inferências da pesquisa.

alinhados com a habilidade da BNCC, código: (EF06HI01), que propõe “Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (Brasil,2017), essa consonância reflete a necessidade, destacada por Mantoan (2002) pois reforça essa perspectiva ao argumentar que a resignificação das práticas pedagógicas é essencial para a construção de uma escola inclusiva, que valorize as diferenças e promova a igualdade de oportunidades:

A transformação das escolas para prover uma Educação Para Todos implica em torná-las capazes de oferecer ensino de qualidade aos seus alunos, atendendo às peculiaridades de cada um, reagindo à diversidade com medidas includentes, tanto na sua organização pedagógica como administrativa (Mantoan, 2009, p. 38).

O gráfico (gráfico 5) seguinte nos mostra na sequência do questionário proposto aos 35 docentes. Os dados da amostra coletados evidenciam que nenhum dos respondentes marcou a opção "Discordo totalmente" (1), o que indica que não houve rejeição extrema à proposta. Apenas 2,9% dos respondentes (1 respondente) selecionaram a opção "Discordo" (2), demonstrando uma baixa taxa de discordância. Um número ligeiramente maior, 5,9% (2 respondentes), optou pela neutralidade (3), indicando uma posição neutra em relação à questão. Um grupo substancial de 32,4% dos respondentes (11 respondentes) concordou com a afirmação, selecionando a opção 4. A maioria dos participantes, representando 58,8% (20 respondentes), escolheu a opção "Concordo totalmente" (5), demonstrando um forte apoio à ideia.

**Gráfico 5. Qual é o seu nível de concordância com a ideia de que a inclusão de temáticas relacionadas a inclusão pode ser efetivamente aplicada para explorar tópicos específicos da História do Brasil?**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esses resultados sugerem que a maioria dos professores acredita que a inclusão de temáticas relacionadas à inclusão pode ser eficazmente aplicada no ensino da História do Brasil. A prevalência de respostas nas opções 4 e 5 reflete um consenso de que essas temáticas são vistas como relevantes e valiosas para enriquecer o ensino de tópicos específicos dentro do contexto histórico brasileiro. Este consenso reforça a importância de incorporar abordagens inclusivas no currículo, não apenas para atender à diversidade nas salas de aula, mas também para aprofundar a compreensão dos conteúdos históricos por meio de uma perspectiva inclusiva.

Esse enfoque está diretamente relacionado a Habilidade EF09HI01 da BNCC, que se refere à capacidade de: "Analisar processos de exclusão e inclusão social ao longo da História, compreendendo a diversidade cultural e as relações de poder estabelecidas, para problematizar práticas e discursos que legitimam ou combatem essas formas de exclusão e promover atitudes de respeito às diferenças."

Essa habilidade permite que os estudantes analisem criticamente como diferentes grupos sociais, incluindo pessoas com deficiência, foram incluídos ou excluídos ao longo da História do Brasil. Ao abordar essa temática em sala de aula, é possível explorar tópicos históricos específicos, como a escravidão, os direitos civis, e os movimentos sociais, sempre com foco na compreensão e valorização da diversidade e na promoção da inclusão. Paulo Freire (1974), em sua obra "Pedagogia do Oprimido", destaca a importância de uma educação que promova a conscientização crítica dos alunos sobre as estruturas de poder e as formas de opressão. Ele afirma:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanística e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passar a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1987, p. 41).

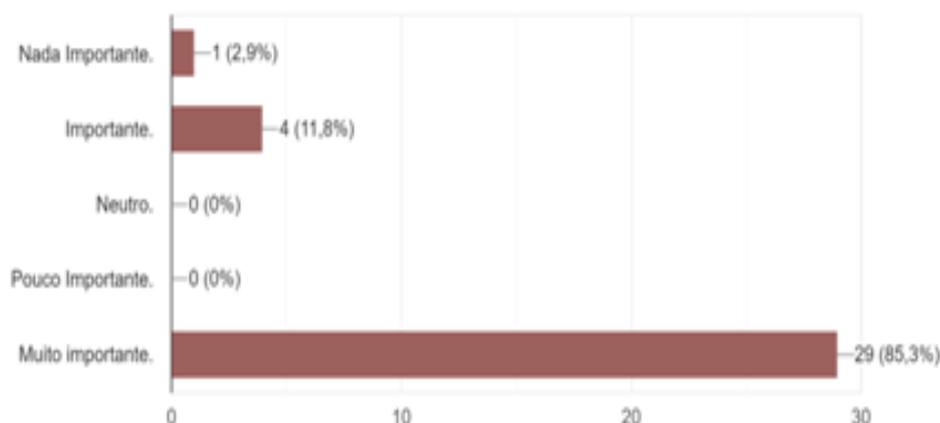
Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também empoderem os estudantes a questionar e transformar a realidade social.

Esse grupo de docentes, consegue perceber os "nichos" onde é possível

inserir essas questões ao longo das abordagens do conteúdo de História, desde a coletividade e cuidado nos períodos mais remotos, onde o homem só sobrevivia se assim vivesse entre seus iguais, até as mudanças que foram aos poucos sendo feitas com o advento do mundo capitalista, onde a busca pelo lucro se faz mais importante do que cuidar do planeta e de seus habitantes. Marques, De Jesus e De Assis Oliveira (2022) destacam a importância de problematizar as concepções de exclusão e inclusão nas práticas pedagógicas, utilizando narrativas e conversas para refletir sobre as experiências dos alunos. Enquanto Soares, Cardoso e Mueller (2022) reforçam que a cultura informacional virtual pode ser uma ferramenta pujante para o ensino de História, permitindo uma análise crítica das identidades e práticas sociais ao longo do tempo.

A terceira pergunta do questionário (gráfico 6), tinha como premissa: 03- Em uma escala de 1 a 5, quão importante você considera que trabalhar a inclusão pode ser para desenvolver nos alunos uma compreensão mais profunda das relações entre a história humana no contexto brasileiro?

**Gráfico 6. Terceira pergunta do 1º Questionário aplicado para os docentes, tendo por base a Escala Likert**



**Fonte: Arquivo pessoal da autora.**

Os dados nos revelam que a grande maioria dos professores (85,3%) considera que trabalhar a inclusão é muito importante para aprofundar a compreensão dos alunos sobre as relações históricas no Brasil. Isso sugere uma consciência significativa entre os docentes quanto ao papel da inclusão na

educação histórica, refletindo uma percepção de que a inclusão não apenas promove a equidade, mas também enriquece o entendimento histórico.

Por outro lado, uma pequena parcela dos professores (2,9%) avaliou a questão como nada importante, indicando uma visão marginal que pode estar relacionada a diferentes interpretações do conceito de inclusão ou à priorização de outros aspectos na prática pedagógica. A ausência de respostas na categoria neutro e pouco importante (0%) sugere que, para a maioria dos respondentes, a inclusão possui um impacto perceptível e relevante, não sendo vista como uma questão secundária.

Ainda, 11,8% dos professores classificaram a inclusão como importante, demonstrando que, embora reconheçam seu valor, podem considerá-la como uma parte de um conjunto mais amplo de fatores pedagógicos que contribuem para o ensino de História no contexto brasileiro.

Essa distribuição de respostas reflete uma forte tendência entre os educadores em valorizar a inclusão como uma ferramenta crucial para a formação de uma compreensão histórica mais ampla e profunda entre os alunos. No entanto, a presença de uma pequena fração que não compartilha dessa visão também aponta para a necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas inclusivas no ensino, garantindo que todos os professores estejam alinhados com as diretrizes educacionais que promovem a equidade e a diversidade no ambiente escolar.

Podemos relacionar esse questionamento a habilidade na BNCC EF09HI06/ “Identificar e analisar a construção de identidades e culturas em processos históricos de inclusão e exclusão, considerando as múltiplas vozes e a diversidade de sujeitos que compõem a história do Brasil e do mundo”, pois ela enfatiza a importância de abordar a inclusão no ensino de História como uma forma de aprofundar a compreensão dos alunos sobre as relações humanas e os processos históricos (Brasil, 2017).

Ao integrar discussões sobre inclusão, os alunos podem explorar como as identidades e culturas foram moldadas e transformadas ao longo do tempo, considerando as experiências de diferentes grupos sociais, incluindo aqueles que foram historicamente marginalizados. Isso promove uma visão mais ampla e crítica da História do Brasil, ajudando os alunos a entenderem a complexidade das relações humanas e a importância da diversidade. Como Seffner, destaca a



palavras que mais aparecem nas respostas de cada um, uma grande preocupação com uma nova proposta que abarque “consciência”, “educação”, “diversidade,” “igualdade,” “respeito,” e “acessibilidade” e essas palavras refletem um entendimento positivo e favorável à integração da inclusão no ensino da História. Todas essas palavras dialogam com as proposições do código EF09HI06: “Identificar e analisar a construção de identidades e culturas em processos históricos de inclusão e exclusão.”, que sinaliza a importância de se trabalhar com a construção identitária para minimizar os efeitos da exclusão, uma busca constante atual.

Os termos que tratam de “respeito” e “igualdade” podem ser relacionadas à Habilidade EF09HI01, que versa sobre “Identificar os processos históricos de formação da cidadania no Brasil e no mundo, com ênfase na ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, relacionando-os com a construção das identidades e com as lutas pela garantia de direitos”, enquanto o termo “Acessibilidade” pode ser vista como parte da promoção de um ambiente educacional inclusivo, alinhado com os princípios gerais da BNCC de garantir a todos os alunos o direito de aprender e se desenvolver. E essa deve ser uma forma de ensino que devemos estimular e fazer com que as crianças possam refletir a respeito desde as mais tenras idades, nos revelando uma percepção amplamente favorável à inclusão no ensino de História. Como afirma Pinsky, “Impunha-se, portanto, reformular o ensino de História, e foram muitos os projetos imaginados para dar conta disso” (Pinsky, 1988, p. 22).

A quinta pergunta do questionário, se apresentava da seguinte forma: Quais potenciais benefícios você identifica ao incorporar temáticas relacionadas à inclusão no ensino da História do Brasil, tanto para os estudantes quanto para o processo educacional? (figura 10).





de inovar e transformar práticas de ensino para que possam incluir, de maneira efetiva, as questões de inclusão e sustentabilidade.

O termo ensino é central, refletindo a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas para integrar temáticas inclusivas e ambientais. Essa reconfiguração dialoga com a Habilidade EF09HI06 da BNCC, que se concentra em "Identificar e analisar a construção de identidades e culturas em processos históricos de inclusão e exclusão, considerando as múltiplas vozes e a diversidade de sujeitos que compõem a história do Brasil e do mundo." O foco em um novo ensino reflete a demanda por abordagens que considerem as transformações sociais e ambientais necessárias para formar cidadãos críticos e conscientes. Como afirma Pollak:

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer (Pollak, 1992, p. 202).

O que ressalta a importância de incluir múltiplas vozes e experiências no ensino de História para uma compreensão mais ampla e inclusiva, que contemple todos os cidadãos.

Além disso, o destaque para a palavra "cultura" está alinhado com a Habilidade EF09HI01, que envolve "analisar processos de exclusão e inclusão social ao longo da história, compreendendo a diversidade cultural e as relações de poder estabelecidas, para problematizar práticas e discursos que legitimam ou combatem essas formas de exclusão e promover atitudes de respeito às diferenças."

Essa habilidade ressalta a importância de incluir a diversidade cultural e as práticas inclusivas no ensino de História, enfrentando os desafios impostos pela exclusão histórica e promovendo uma abordagem mais representativa e equitativa dos sujeitos e acontecimentos.

Marques, De Jesus e De Assis Oliveira (2022) afirmam que "a formação docente deve considerar as experiências de exclusão e inclusão vividas pelos alunos, utilizando essas narrativas para promover uma educação mais inclusiva e reflexiva" (Marques *et al*, 2022, p. 50).



A análise da nuvem de palavras revela que termos como “mediação”, “espaço”, “coletivo”, “tema”, “livros” e “escola” foram os mais mencionados nas respostas. Esses termos indicam uma preocupação central com a criação de um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos, em consonância com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental em História.

As estratégias sugeridas, como a utilização de interdisciplinaridade, podem permitir que as diversas culturas e suas formas de organização sejam abordadas de maneira inclusiva, valorizando as diferenças e promovendo a empatia entre os alunos no espaço coletivo escolar, o que pode ser associado ao que propõe a habilidade EF04HI07, que incentiva o aluno a “comparar diferentes formas de organização familiar, cultural, social e política entre povos indígenas, africanos e europeus”. E que a partir de elementos que se destacam na referida nuvem como a palavra “livros”, podem ser utilizados como ferramentas para aplicar a diferenciação curricular, os professores podem adaptar o conteúdo e as atividades inseridas nos livros de História para atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, garantindo que todos possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

Outro termo em destaque, “espaço”, sugere uma conexão com a Habilidade (EF06HI08), que propõe “identificar e compreender a importância de tecnologias e processos produtivos para as sociedades, em diferentes tempos e espaços”. Essa habilidade destaca o potencial dos recursos tecnológicos na promoção da inclusão, ao ampliar o acesso ao conteúdo histórico e possibilitar que alunos com diferentes tipos de deficiência interajam com o material de forma significativa.

Essa perspectiva é apresentada por Da Silva Ticon *et al* (2022), que defendem a importância de integrar atividades plugadas (com o uso de tecnologias digitais) e desplugadas (métodos tradicionais), como estratégia para o desenvolvimento do pensamento computacional nas crianças. Tal abordagem pode ser adaptada ao ensino de História, favorecendo práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

A adaptação dos materiais e métodos para incluir todos os alunos pode ajudar a criar um ambiente em que as diversas vozes e perspectivas históricas

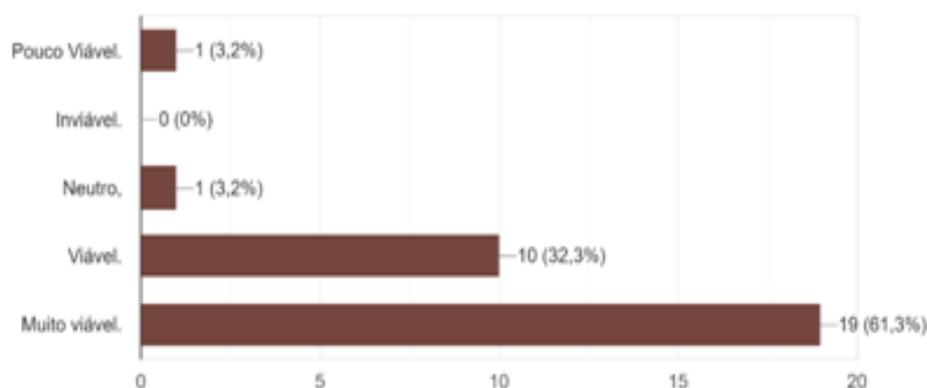
sejam reconhecidas e valorizadas, e vai de encontro ao termo “tema”, podendo ser relacionada à Habilidade EF07HI05, que busca “Reconhecer a diversidade de interesses em conflitos sociais e movimentos populares na história do Brasil”. Portanto, as estratégias pedagógicas sugeridas na nuvem de palavras não apenas refletem uma abordagem inclusiva, mas também são profundamente alinhadas com as habilidades da BNCC, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam ter acesso ao conhecimento histórico de maneira equitativa e significativa, pois como afirma Pollack “A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa” (Pollack, 1992, p.4). E nesse processo de “transferência” de conhecimento para os discentes, é importante que tenha espaço a questão da diversidade e inclusão.

Após um intervalo de 4 dias, onde foi constatado que tínhamos conseguido o número de respostas desejado para a nossa pesquisa, foi aplicado o segundo questionário, no dia 10 de janeiro de 2024, onde esperávamos o mesmo número de respostas da nossa mostra, e que inicialmente achamos que seriam feitas pelos mesmos participantes do primeiro formulário, fato que não ocorreu na íntegra.

Alguns colegas alegaram que estavam em período de final de trimestre e estavam sobrecarregados com as demandas de trabalho, pois muitos para conseguir um salário razoável, se desdobram em várias escolas o que é um desgaste contínuo, pois em cada uma delas há uma forma de trabalho que precisa ser ajustada ao seu Plano Político-Pedagógico (PPP), o que resulta em sucessivas adaptações, ainda que o conteúdo possa ser o mesmo.

Quando demos início ao segundo questionário, a primeira pergunta realizada foi a seguinte: Em uma escala de 1 a 5, quão viável você considera a possibilidade de os estudantes se envolverem ativamente em ações relacionadas a questões sociais por meio do estudo da História do Brasil? (Gráfico 7):

**Gráfico 7. Quão viável você considera a possibilidade de os estudantes se envolverem ativamente em ações relacionadas a questões sociais por meio do estudo da História do Brasil?**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A análise dos resultados mostra uma clara tendência positiva em relação à viabilidade do envolvimento dos estudantes em ações ambientais e sociais através do estudo da História do Brasil. Com 61,3% dos respondentes classificando essa possibilidade como "muito viável" e 32,3% como "viável", há um consenso de que o currículo de História tem um grande potencial para promover a conscientização e o engajamento dos alunos em questões relevantes para a sociedade atual.

Essa percepção é corroborada pela habilidade EF06HI06 que propõe "Identificar processos de exploração e apropriação dos recursos naturais, relacionando-os ao impacto no meio ambiente e nas sociedades" afinal ela incentiva a análise crítica das consequências históricas da exploração ambiental, o que pode ser um ponto de partida para que os estudantes se envolvam em ações voltadas à sustentabilidade e à preservação ambiental. Dessa forma podemos compreender que "práxis é o escrutínio e a reinvenção dos conceitos e teorias na prática, no cotidiano do mundo da vida" (Soares; Cardoso; Mueller; 2022, p. 1)

Além disso, a habilidade EF09HI01, que busca "Analisar as transformações nas estruturas sociais e políticas no Brasil", oferece oportunidades para que os estudantes explorem a evolução das questões sociais no país, identificando raízes históricas de problemas contemporâneos e, assim, se sintam motivados a participar de ações que busquem soluções para esses desafios, como afirma Miceli:

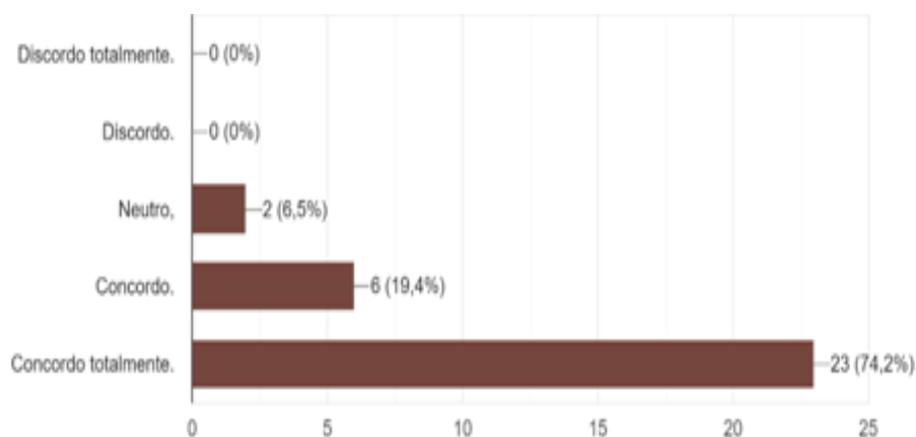
Para desempenhar, de modo satisfatório, sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção (Miceli, Paulo, in O ensino da História e a criação do fato (Pinsky, 2015, p. 19).

Os 3,2% que classificou a questão como "pouco viável" ou "neutro" sugerem a existência de algumas barreiras ou limitações na percepção de como o estudo da História pode ser diretamente relacionado a ações práticas. No entanto, a ausência de respostas indicando que essa possibilidade seja "inviável" reforça a confiança de que, com as abordagens pedagógicas corretas, a História pode ser uma disciplina influente para promover o engajamento dos estudantes em questões ambientais e sociais.

Portanto, a BNCC, ao estabelecer habilidades que conectam o estudo histórico às práticas sociais e ambientais, apoia a visão predominante de que é viável e desejável que os estudantes se tornem agentes ativos em suas comunidades, utilizando o conhecimento histórico como base para suas ações (Miceli, 2015).

A segunda pergunta deste questionário era: qual é o seu nível de concordância com a ideia de que uma abordagem que se preocupa com o meio ambiente pode promover uma consciência crítica sobre diferentes interpretações históricas e suas implicações para o presente e o futuro do Brasil? (gráfico 8).

**Gráfico 8. Qual é o seu nível de concordância com a ideia de que uma abordagem que se preocupa com o meio ambiente pode promover uma consciência crítica?**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A referida análise revela um forte consenso entre os participantes sobre a eficácia de uma abordagem ecopedagógica na promoção de uma consciência crítica, com 93,6% dos respondentes concordando ou concordando totalmente com essa ideia. Essa percepção reflete uma compreensão da importância de integrar questões ambientais no ensino de História as habilidades previstas na BNCC, como afirma: EF08HI24, que incentiva os alunos a "Analisarem os impactos ambientais provocados pelas práticas de exploração econômica e as políticas de controle sobre os recursos naturais". Demonstrando que a abordagem ecopedagógica pode ser uma ferramenta prestigiada para desenvolver essa habilidade, que permite aos alunos compreenderem como as práticas econômicas do passado e do presente afetam o meio ambiente e as comunidades (Soares; Cardoso; Mueller; 2022).

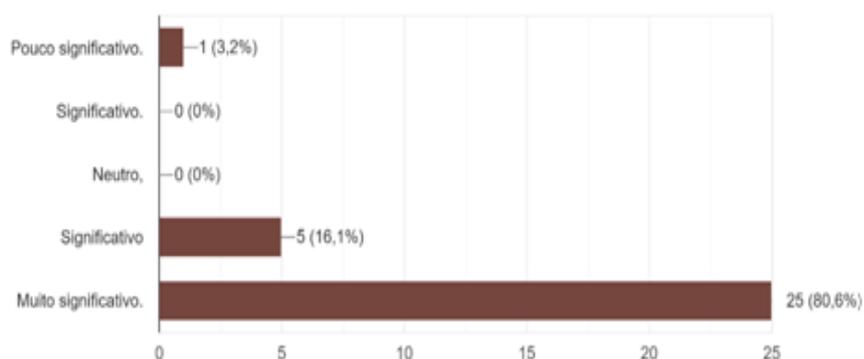
Como essas práticas podem ser interpretadas de diferentes formas ao longo do tempo, e a habilidade EF09HI06, "Relacionar as transformações dos espaços de convivência e de circulação ao longo do tempo e suas implicações nas formas de vida, no trabalho, na cultura e no ambiente", pois ao promover uma abordagem ecopedagógica, os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre as mudanças históricas e contemporâneas nos ambientes e nas sociedades, ligando essas transformações a questões ambientais, sociais e culturais (Pestana; Dias-Trindade Moreira, 2020).

Também podemos relacionar as respostas dos participantes da pesquisa a EF09HI19, "Debater as alternativas de desenvolvimento socioeconômico comprometido com a sustentabilidade ambiental e a justiça social.", pois esse tipo de abordagem ecopedagógica instiga os alunos a discutirem alternativas que possam levar a um desenvolvimento mais sustentável, alinhando-se diretamente o que prega a BNCC, ou seja, a promoção de uma cidadania crítica e ativa e que está intrinsecamente ligada a cultura atual de transformações e descartes com muita rapidez. (Soares; Cardoso; Mueller; 2022).

A predominância da concordância entre os respondentes destaca a relevância e aceitação da integração de uma perspectiva ecopedagógica no ensino de História. Essa integração não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também forma cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios ambientais e sociais do presente e do futuro do Brasil.

A próxima pergunta deste questionário era a seguinte: “Em uma escala de 1 a 5, quão significativos você acredita que serão os impactos de uma abordagem de ensino da História do Brasil voltada para a preocupação com o meio ambiente na formação de cidadãos mais engajados e conscientes?” (gráfico 9):

**Gráfico 9. “Em uma escala de 1 a 5, quão significativos você acredita que serão os impactos de uma abordagem de ensino da História do Brasil voltada para a preocupação com o meio ambiente na formação de cidadãos mais engajados e conscientes?”**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Essa análise nos revela que a maioria absoluta dos respondentes (80,6%) considera os impactos de uma abordagem de ensino da História do Brasil voltada para a formação de cidadãos mais engajados e conscientes como "muito significativos". Apenas 3,2% dos participantes consideram essa abordagem "pouco significativa", e 16,1% a veem como "significativa". Esses dados indicam um consenso sobre a importância de um ensino de História que vá além dos fatos e datas, promovendo a formação de uma cidadania ativa e crítica, o que está em pleno alinhamento com as diretrizes da BNCC.

Podemos relacionar a habilidade: EF09HI02, as referidas respostas, pois ela prega: "Analisar a ação dos diferentes grupos sociais no contexto das transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo da história." Sendo assim, uma visão de ensino que enfatize a formação cidadã pode levar os alunos a uma compreensão mais profunda da participação histórica dos diversos grupos sociais e de como essas ações moldaram a sociedade atual. (Martins, 2021, p. 3). Isso contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e engajada.

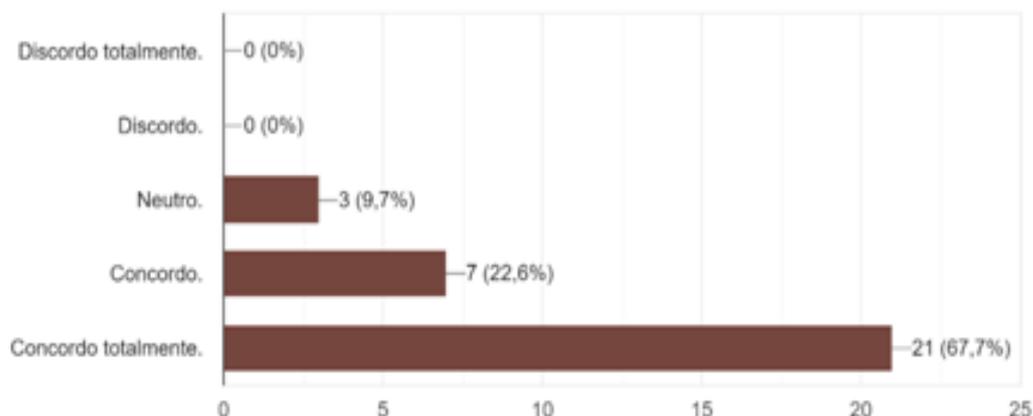
Há espaço para a EF09HI05, "Debater as diferentes interpretações sobre o processo de formação do território brasileiro e suas implicações na atualidade", pois a formação de cidadãos engajados está diretamente ligada à capacidade

de debater e entender as múltiplas perspectivas históricas, promovendo uma consciência crítica sobre as questões territoriais e suas consequências para o Brasil contemporâneo (Martins, 2021, p.3). Assim, como para a habilidade EF08HI26, "Identificar as ações dos sujeitos históricos que contribuíram para a construção da democracia e dos direitos civis no Brasil, compreendendo os desafios enfrentados", que nos reafirma o quanto é crucial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados, pois permite que os alunos compreendam as lutas históricas pela democracia e pelos direitos, conectando essas questões com a realidade atual. (Martins, 2021, p. 5).

A alta taxa de respostas positivas para a questão da significância dessa abordagem de ensino demonstra uma percepção clara da importância de formar cidadãos não apenas informados, mas também comprometidos com a sociedade e suas complexidades. A BNCC, ao propor habilidades que incentivam a análise crítica e a participação cidadã, oferece um caminho para que a educação em História possa contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente (Martins, 2021, p.10).

A pergunta seguinte é: "Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a integração proposta de jogos (plugados/com uso da internet e desplugados/sem uso da internet) e a representação de personagens com deficiência na abordagem do ensino da História do Brasil?" (gráfico 10).

**Gráfico 10. Qual é o seu nível de concordância com a integração proposta de jogos (plugados/com uso da internet e desplugados/sem uso da internet).**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Observamos que uma maioria significativa dos respondentes (67,7%) "concorda totalmente" com a proposta de integrar jogos, tanto digitais quanto não digitais, na abordagem do ensino de História do Brasil, incluindo a representação de personagens com deficiência. Outros 22,6% "concordam", enquanto 9,7% permanecem "neutros". Não houve respostas de discordância. Esses resultados indicam uma aceitação ampla dessa abordagem como uma ferramenta eficaz para o ensino inclusivo e engajador, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Podemos identificar que de acordo com as respostas dos docentes, há uma perspectiva que vai de encontro a algumas habilidades elencadas na BNCC, destacamos:

➤ EF05HI09, "Identificar e valorizar a diversidade de sujeitos históricos na construção de diferentes espaços e temporalidades", que demonstra que a integração de jogos que representam personagens com deficiência pode ajudar os alunos a reconhecerem e valorizar a diversidade, promovendo uma maior empatia e compreensão das diferentes experiências históricas e sociais;

➤ EF09HI23, "Analisar o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na organização dos movimentos sociais, no acesso à informação e no exercício da cidadania", pois ao utilizar jogos que fazem uso da internet, os alunos têm a oportunidade de explorar como as TIC podem ser empregadas para o aprendizado e a prática da cidadania, conectando essa experiência com a História do Brasil e os movimentos sociais (Pestana, Trindade, Moreira, 2020), e também a EF08HI02, "Analisar as diferentes formas de resistência e adaptação dos sujeitos históricos, especialmente os que foram marginalizados, escravizados ou perseguidos", já que a representação de personagens com deficiência em jogos de História promove a inclusão e a conscientização sobre as lutas e adaptações desses indivíduos ao longo da História, alinhando-se com a habilidade de reconhecer e analisar diferentes formas de resistência e marginalização (Rios, Pereira, 2021).

Os resultados refletem um forte apoio à ideia de que a integração de jogos no ensino de História, especialmente aqueles que incluem representações diversas, pode enriquecer o processo de aprendizagem. Essa abordagem não



impactos desses processos na formação da sociedade brasileira; (Martins, 2021);

➤ EF09HI08: "Identificar, em fontes diversas, diferentes perspectivas e representações sobre a sociedade brasileira e as relações de poder ao longo do tempo", pois termos como "abordagem", "História", e "aulas" apontam para a importância de uma metodologia diversificada e dinâmica que permita aos alunos explorarem múltiplas narrativas e perspectivas históricas, facilitando uma análise crítica das relações de poder (Pollak, 1992);

➤ EF06HI09: "Comparar os elementos culturais que configuram as identidades dos diferentes grupos sociais no Brasil ao longo do tempo", a palavra "conhecimento", que aparece em destaque, sugere que a utilização de jogos como ferramenta pedagógica pode enriquecer o entendimento dos alunos sobre a formação cultural e identitária do Brasil, por meio de atividades que incentivem o aprendizado ativo e contextualizado e termos como "atividades" e "projetos" apontam para a possibilidade de desenvolvimento de projetos interativos que explorem a diversidade cultural do Brasil, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da história nacional, (Pollak, 1992);

➤ EF05HI01: "Identificar e comparar diferentes modos de vida de povos indígenas e afrodescendentes, articulando-os com a realidade nacional".

Nosso estudo dessa nuvem de palavras aventa que uma interpretação de ensino baseada em jogos pode ser uma estratégia importante para alcançar as habilidades estabelecidas pela BNCC para o ensino de História. Os termos destacados indicam um foco em uma aprendizagem ativa e significativa, onde os alunos são convidados a participar de maneira crítica e reflexiva, explorando o conhecimento histórico de forma contextualizada e dinâmica. (Paiva, *et al*, 2016). Essa metodologia pode, assim, promover um ensino de História mais engajador e relevante, preparando os alunos para compreenderem as complexidades do mundo em que vivem.

A pergunta seguinte: 06. Quais habilidades específicas você espera que os alunos desenvolvam ao participar de uma abordagem pedagógica que integre inclusão e o estudo da História do Brasil? (Figura 14):



A presença de termos como “ambiente”, “meio”, e “realidade” recomenda que a abordagem permitirá que os alunos compreendam as interações entre sociedade e meio ambiente ao longo da História, contextualizando essas transformações de maneira crítica como preconiza a habilidade EF07HI01, “Identificar, comparar e contextualizar diferentes processos de transformação da natureza e do espaço geográfico, relacionando-os com o desenvolvimento tecnológico e com as ações humanas.”

O termo “relação” indica que a abordagem busca desenvolver nos alunos a habilidade de relacionar diferentes aspectos culturais e sociais, facilitando a comparação e compreensão das múltiplas identidades presentes na História do Brasil, que é a proposta da Habilidade EF06HI09: “Comparar os elementos culturais que configuram as identidades dos diferentes grupos sociais no Brasil ao longo do tempo.”

Termos como “autonomia”, “coletiva”, e “projeto” sugerem que a proposta pedagógica incentiva os alunos a participarem ativamente de projetos coletivos, desenvolvendo uma consciência crítica e cidadã, essencial para entender as lutas por direitos ao longo da História, e é o que recomenda a Habilidade EF09HI02: “Explicar os processos históricos de luta pela cidadania e os direitos humanos, relacionando-os aos contextos políticos e sociais.”

Podemos destacar que todas essas respostas analisadas através da nuvem de palavras, revelam uma forte ênfase no desenvolvimento de habilidades críticas, autonomia e compreensão contextualizada da História do Brasil. As palavras destacadas indicam que o enfoque pedagógico proposto está em consonância com a BNCC, promovendo uma educação inclusiva que busca formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de compreender e atuar sobre a realidade histórica e social do Brasil. Os termos destacados indicam uma ênfase no desenvolvimento de habilidades críticas, autonomia, compreensão da realidade e consciência histórica, todas voltadas para uma aprendizagem inclusiva e contextualizada.

Como próxima pergunta a ser analisada a partir das respostas dos docentes temos a seguinte indagação: “Quais são suas expectativas em relação à receptividade dos alunos diante dessa inovadora abordagem que combina inclusão e História do Brasil?” (Figura 15):





As respostas encaminham preocupações relacionadas ao contexto de ensino, à preparação do ambiente educacional, ao envolvimento dos alunos e aos desafios inerentes à implementação de uma nova ótica pedagógica inclusiva.

A palavra “desafio” indica que, ao abordar temas complexos e sensíveis da História do Brasil, como as lutas por direitos, podem surgir desafios na adaptação do conteúdo para um ambiente inclusivo e acessível a todos os alunos. Isso requer uma abordagem cuidadosa e bem planejada, como avilta a habilidade EF09HI09, “Identificar e analisar as condições históricas que possibilitaram a formação e o desenvolvimento do Estado democrático de direito no Brasil, relacionando-as com as lutas pela ampliação dos direitos civis, políticos e sociais”.

A habilidade EF08HI10, “Analisar os processos de ocupação e colonização da América e as consequências para as populações indígenas e africanas”, vai de encontro aos termos como “implementação” e “abordagem” destacando a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que possam efetivamente abordar as complexidades da colonização e suas consequências, garantindo que todos os alunos compreendam e reflitam criticamente sobre esses processos.

O termo “ensino” sugere que um dos desafios pode ser garantir que o processo de ensino reconheça e valorize tanto as continuidades quanto as transformações na História do Brasil, adaptando a abordagem para que seja acessível e significativa para todos os alunos, como está expresso na habilidade EF06HI05, “Reconhecer as permanências e as mudanças nas formas de organização social e de trabalho ao longo da História.”

Um dos desafios na implementação de uma abordagem inclusiva pode estar na adaptação do ambiente de aprendizagem, tanto físico quanto virtual, para que todos os alunos possam participar ativamente e compreender as interações entre sociedade e meio ambiente ao longo da História, e pode ser que o termo “ambiente” indique essa premissa, que pode estar relacionada com a habilidade EF07HI01, “Identificar, comparar e contextualizar diferentes processos de transformação da natureza e do espaço geográfico, relacionando-os com o desenvolvimento tecnológico e com as ações humanas”.

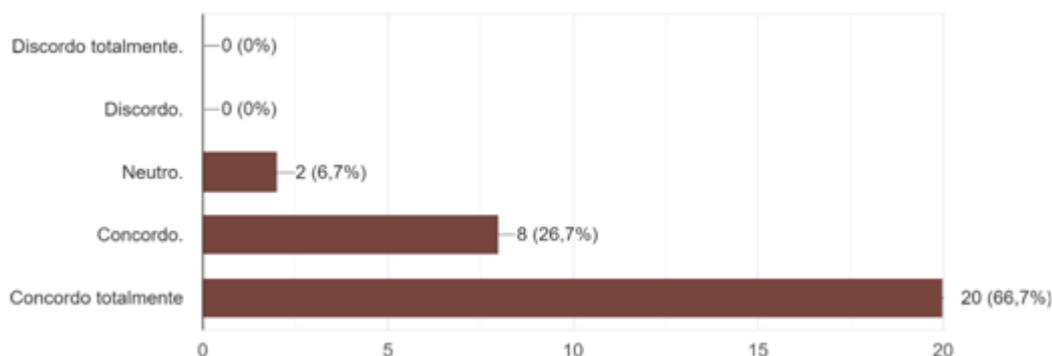
A habilidade EF09HI07, "Analisar as relações entre os processos de produção, circulação e consumo de bens e a configuração das redes de poder ao longo da História", dialoga com a palavra "abordagem". E propõe que um dos desafios é desenvolver uma abordagem pedagógica que permita aos alunos compreenderem as complexas redes de poder e suas implicações históricas.

Isto exige uma metodologia inclusiva que possa ser compreendida por todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, o que nos permite deduzir nessa análise que a implementação de uma abordagem inclusiva no ensino da História do Brasil, apresenta desafios significativos, como a adaptação do ambiente de aprendizagem e a garantia de que todos os alunos compreendam e participem ativamente do processo educacional.

As palavras destacadas indicam que se faz necessário uma abordagem pedagógica que seja crítica, contextualizada e inclusiva. Superar esses desafios requer o desenvolvimento de estratégias que integrem a diversidade e promovam a compreensão crítica da história, alinhadas com os objetivos da BNCC.

As perguntas do terceiro questionário, aplicado no dia 12 de janeiro de 2024, assim como as análises feitas a partir daí são as seguintes: "Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a ideia de que os jogos podem contribuir significativamente para sensibilizar os alunos sobre a história de personagens com deficiência que foram invisibilizados na História Oficial do Brasil?" (Gráfico 11).

**Gráfico 11. "Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a ideia de que os jogos podem contribuir significativamente para sensibilizar os alunos sobre a história de personagens com deficiência que foram invisibilizados na História Oficial do Brasil?"**



Fonte: Print de tela feita pelos autores.

A análise dessas perguntas manifesta uma clara tendência de aceitação dessa abordagem pedagógica entre os respondentes. Com 66,7% dos participantes concordando totalmente e 26,7% concordando, é evidente que a maioria considera os jogos uma ferramenta eficaz para trazer à tona narrativas historicamente marginalizadas. Apenas 6,7% mantiveram-se neutros, e não houve discordância.

A utilização de jogos no ensino de História, especialmente ao abordar personagens com deficiência, encontra respaldo nas habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa disciplina. Por exemplo, a BNCC valoriza a promoção do pensamento crítico e a compreensão das múltiplas perspectivas históricas, o que pode ser facilitado por jogos que apresentam personagens com deficiência que foram esquecidos ou omitidos na História Oficial do Brasil.

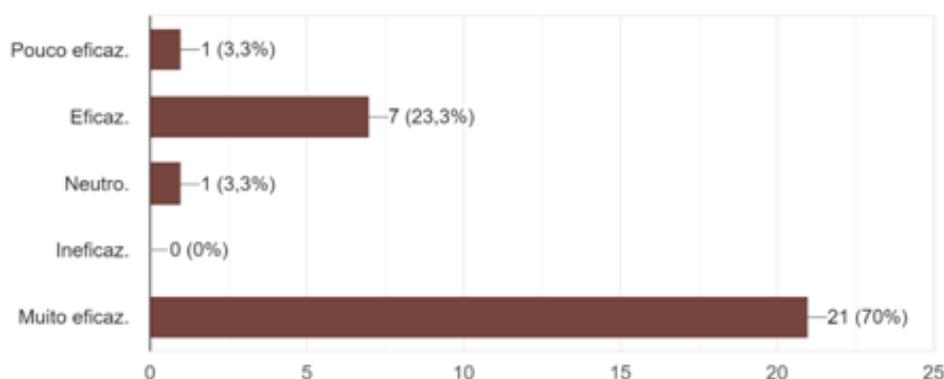
Ao explorar essas narrativas, os alunos desenvolvem habilidades como “Identificar as relações de poder entre diferentes grupos sociais ao longo da História” (EF08HI11) e “Reconhecer a pluralidade dos sujeitos na construção da História” (EF09HI19).

Além disso, a BNCC incentiva práticas pedagógicas que permitam ao aluno compreender e valorizar a diversidade, o que se alinha perfeitamente com o uso de jogos para sensibilizar os estudantes sobre as histórias de personagens com deficiência. A habilidade de “Analisar as representações do passado em diferentes fontes históricas” (EF09HI12) pode ser particularmente desenvolvida quando os jogos desafiam os alunos a questionar a ausência de certos grupos na narrativa oficial.

Portanto, a aceitação majoritária da ideia de que os jogos podem contribuir para sensibilizar os alunos sobre personagens com deficiência reflete uma percepção de que essa abordagem não só é relevante, mas também necessária para atender às diretrizes da BNCC, que visa a construção de uma educação inclusiva e plural.

A pergunta seguinte era: “As estratégias pedagógicas com metodologias ativas podem integrar de forma eficaz jogos sobre a História do Brasil, considerando a perspectiva da inclusão de personagens com deficiência?” (Gráfico 12):

**Gráfico 12. “As estratégias pedagógicas com metodologias ativas podem integrar de forma eficaz jogos sobre a História do Brasil, considerando a perspectiva da inclusão de personagens com deficiência?”**



Fonte: Print de tela feita pelos autores.

Essa análise nos revela uma visão predominantemente positiva entre os respondentes. Com 70% dos participantes considerando as estratégias muito eficazes e 23,3% às avaliando como eficazes, há uma clara concordância sobre o potencial dessa abordagem pedagógica. Apenas 3,3% expressaram uma visão neutra e outros 3,3% indicaram que consideram a estratégia pouco eficaz, sem que houvesse qualquer resposta classificando-a como ineficaz.

Essa percepção positiva reflete uma compreensão ampla das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de História, que valoriza a inclusão e a diversidade na construção do conhecimento histórico. A integração de jogos que abordem a inclusão de personagens com deficiência está alinhada com habilidades como “Compreender as diferentes formas de participação e representação social e política de grupos na História” (EF08HI11), e “Analisar as lutas sociais por direitos no Brasil, em diferentes momentos históricos” (EF09HI09). Jogos que exploram essas temáticas permitem aos alunos engajarem-se ativamente com narrativas que foram historicamente marginalizadas, promovendo um ensino de História que é ao mesmo tempo inclusivo e crítico (Rios, Pereira, 2021).

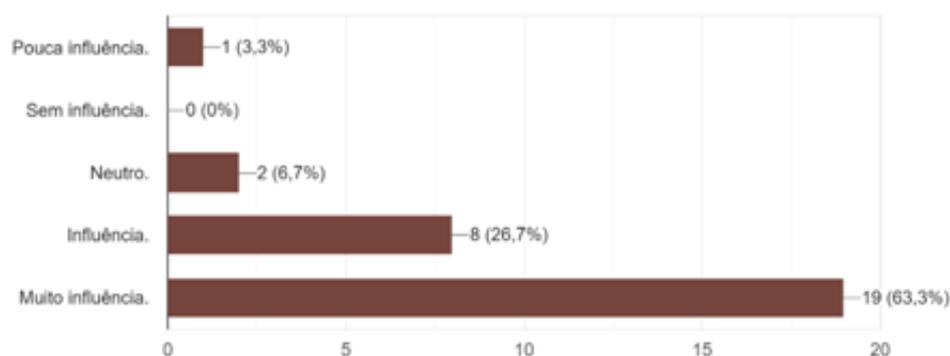
Além disso, a BNCC enfatiza a importância de utilizar diferentes linguagens e mídias para a construção do conhecimento histórico, o que se conecta diretamente ao uso de jogos como ferramenta pedagógica. Habilidades como “Interpretar e comparar diferentes narrativas históricas” (EF09HI12)

podem ser aprofundadas por meio de jogos que desafiam os alunos a explorar e refletir sobre a inclusão de personagens com deficiência na História do Brasil, incentivando-os a questionar as ausências e distorções das narrativas tradicionais (Rios, Pereira, 2021).

Portanto, a elevada aceitação das estratégias pedagógicas propostas para a integração de jogos reflete uma percepção de que essas práticas não só estão em consonância com as habilidades previstas pela BNCC, mas também têm o potencial de enriquecer o ensino da História do Brasil, promovendo uma educação mais inclusiva e consciente das múltiplas perspectivas históricas. (Da Silva; Medeiros; Aranha, 2014)

Dando continuidade na pesquisa, temos a seguinte pergunta: “Qual é a sua percepção sobre como a inclusão de elementos como a representação de personagens com deficiência e o uso de jogos pode influenciar a construção da identidade dos estudantes e sua compreensão das relações entre História e diversidade?” (gráfico 13)

**Gráfico 13. “Qual é a sua percepção sobre como a inclusão de elementos como a representação de personagens com deficiência e o uso de jogos pode influenciar a construção da identidade dos estudantes e sua compreensão das relações entre história, ambiente e diversidade?”**



Fonte: Print de tela feita pelos autores

A análise evidencia que os respondentes percebem claramente um impacto positivo. Com 63,3% indicando que a influência seria muito grande e 26,7% afirmando que haveria uma influência significativa, a maioria acredita que essa abordagem tem o potencial de moldar positivamente a identidade dos alunos e aprofundar sua compreensão das intersecções entre História e diversidade. Apenas 6,7% mantiveram-se neutros, e 3,3% consideraram que a

influência seria pequena, sem qualquer resposta indicando ausência de influência.

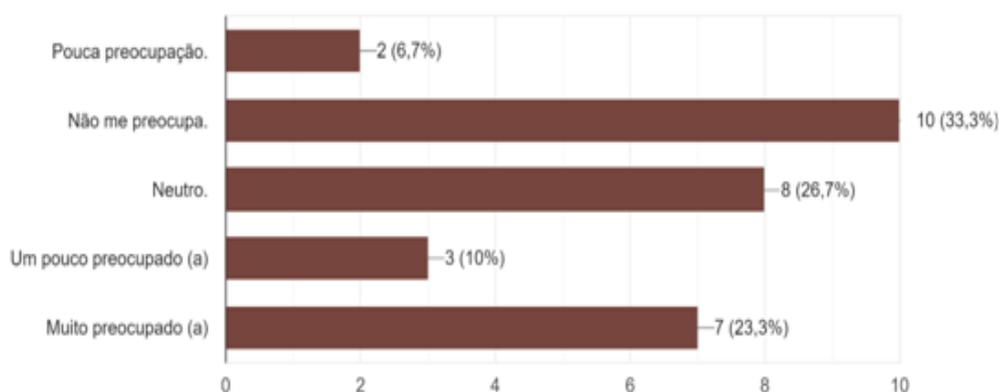
Esses resultados se alinham com o que se propõe na BNCC para a disciplina de História, que enfatiza a necessidade de uma educação que promova a compreensão crítica da diversidade e a valorização das diferentes identidades culturais e sociais. E é o que propõe a nossa AP, a representação de personagens com deficiência e o uso de jogos educativos permitem aos alunos vivenciarem múltiplas perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como "Identificar diferentes processos de construção das identidades culturais" (EF09HI08) e "Analisar as relações entre grupos sociais em diferentes contextos históricos" (EF08HI10) (Marques, *et al*, 2022)

A BNCC também destaca a importância de a escola promover a construção de identidades que reconheçam e respeitem a diversidade, sendo essa uma das principais finalidades do ensino de História. Ao incluir personagens com deficiência em jogos pedagógicos, os alunos são incentivados a refletir sobre as formas de invisibilidade e exclusão historicamente impostas a esses grupos, desenvolvendo uma compreensão mais inclusiva e crítica da História. Isso se conecta diretamente à habilidade de "Compreender a importância das lutas por direitos e da superação de preconceitos e estereótipos" (EF09HI09), preparando os alunos para uma cidadania mais consciente e atuante.

Portanto, a percepção majoritária de que a inclusão de jogos e representações de personagens com deficiência pode influenciar significativamente a construção da identidade dos estudantes e sua compreensão da História é um indicativo de que essas estratégias pedagógicas não apenas estão em conformidade com as diretrizes da BNCC, mas também desempenham um papel crucial na promoção de uma educação mais diversa e inclusiva., e mais uma vez consolida que a proposta da nossa AP segue o caminho do que se pretende para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e que não reflita o "apagamento" de grupos "menos valorizados" para a História que se veicula atualmente (Rios, Pereira, 2021).

A próxima pergunta do referido questionário era: "Quão preocupado você está com as possíveis implicações éticas e culturais ao abordar a história de personagens com deficiência por meio de jogos?" (gráfico 14):

**Gráfico 14. Quão preocupado você está com as possíveis implicações éticas e culturais ao abordar a história de personagens com deficiência por meio de jogos?**



**Fonte: Print de tela feita pelos autores**

Quando observamos essas respostas percebemos uma variedade de opiniões, refletindo a complexidade e a sensibilidade do tema. Com 33,3% dos respondentes indicando que não se preocupam com essas implicações e 26,7% mantendo uma postura neutra, observa-se que uma parcela significativa não vê grandes problemas éticos ou culturais na abordagem proposta. Entretanto, 23,3% expressaram grande preocupação, e outros 10% indicaram estar um pouco preocupados, sugerindo que uma parte relevante dos participantes reconhece os desafios e as possíveis controvérsias envolvidas.

A preocupação expressa por alguns respondentes pode estar ligada ao cuidado necessário ao representar personagens com deficiência em jogos, para evitar estereótipos ou a reprodução de preconceitos, o que se alinha com a habilidade de "Compreender os diferentes modos de representação e sua influência na percepção do passado" (EF09HI11).

Por outro lado, a parcela dos respondentes que não vê problemas significativos pode estar focada nos benefícios potenciais dessa abordagem, como a promoção da inclusão e o reconhecimento da diversidade. A habilidade de "Analisar os diferentes processos de exclusão e inclusão social ao longo da História" (EF09HI09) é relevante nesse contexto, pois os jogos podem ser uma ferramenta significativa para incluir narrativas historicamente marginalizadas, desde que utilizados de forma sensível e informada.

Podemos fazer a leitura de que, a diversidade de respostas reflete a complexidade do desafio de abordar a História de personagens com deficiência por meio de jogos, uma vez que esses personagens sofreram um processo de



personagens com deficiência através de jogos pode desafiar as narrativas predominantes, exigindo que educadores e alunos repensem preconceitos e se abram para novas perspectivas históricas.

A palavra "Jogo" aparece como uma ferramenta central na abordagem proposta, o que sugere um reconhecimento da sua potencialidade como instrumento pedagógico. No entanto, a combinação dessa palavra com "Desafio" indica que a utilização de jogos no ensino da História do Brasil, especialmente no contexto da inclusão de personagens com deficiência, não é vista como um processo simples. Um dos objetivos da BNCC é promover a compreensão da "Importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças no contexto das relações sociais" (EF09HI09). A utilização de jogos para esse fim pode ser um desafio, mas também uma oportunidade para engajar os alunos de maneira interativa e significativa.

"História" e "Escola" também aparecem de forma destacada, refletindo a preocupação com a integração dessa abordagem no ambiente escolar. A palavra "Escola" sugere que os desafios identificados não são apenas teóricos, mas também práticos relacionados ao cotidiano escolar, à aceitação por parte das instituições e à adaptação do currículo, tudo perpassa pela forma como serão conduzidas essas questões no ambiente escolar, como afiançam Marques, Jesus, Oliveira, no seguinte fragmento:

A materialidade de um ambiente, que também pode incluir ou excluir, possibilitando que gestos e percepção das contradições emerjam de modo que sejam essas mesmas contradições o impulso para o constrangimento que dá abertura à mudança. Conviver com as contradições, incluir, ao mesmo tempo rechaçar qualquer tipo de exclusão é um desafio que se faz por dentro da própria formação. Exige, pois, uma ética, por existir no cotidiano da vida uma súplica pelo reconhecimento de como contraditoriamente é preciso haver a exclusão da exclusão para que surja o reconhecimento da imagem de si no tratamento com o outro. (Marques, Jesus, Oliveira, 2022, p.10)

A BNCC exige que os alunos "Participem de projetos e debates que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos" (EF09HI11), o que pode ser facilitado pelo uso de jogos que representam personagens com deficiência, desde que as escolas estejam preparadas para apoiar essa iniciativa.



Podemos interpretá-la observando seus termos centrais, e damos início com as observações pertinentes ao termo "Jogo", que aparece de forma destacada, evidenciando a centralidade dessa ferramenta pedagógica na percepção dos respondentes. Isso reforça a importância dos jogos como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando associados à inclusão e ao ensino de História. Na BNCC, o uso de jogos pode ser relacionado com a habilidade de "Utilizar diferentes fontes e linguagens para construir narrativas históricas" (EF04HI08), uma vez que jogos, tanto digitais quanto analógicos, oferecem múltiplas formas de acessar e compreender conteúdos históricos (Paiva, *et al*, 2016)

Outro termo relevante é "Deficiência", que indica uma preocupação com a inclusão de personagens historicamente invisibilizados na narrativa oficial. Isso está em consonância com a habilidade de "Identificar a diversidade de experiências, memórias e narrativas em relação ao Brasil e ao mundo, respeitando as diferenças culturais, étnicas e sociais" (EF09HI11). Ao integrar personagens com deficiência nos jogos, os estudantes são convidados a refletir sobre essas narrativas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e inclusiva da História.

A palavra "Aprendizado" surge em destaque, mostrando que os jogos são percebidos como uma ferramenta eficaz para facilitar o processo de aprendizagem. Esse aspecto pode ser associado à habilidade de "Analisar as relações entre presente e passado e suas implicações para a compreensão e atuação no mundo contemporâneo" (EF08HI19). Os jogos, ao simular contextos históricos e incluir personagens com deficiência, permitem que os estudantes realizem conexões entre o passado e as questões de inclusão atuais, enriquecendo seu aprendizado.

Termos como "Estudante" e "Interação" indicam a percepção de que os jogos promovem um ambiente de aprendizagem colaborativa e dinâmica, essencial para o desenvolvimento das habilidades de "Dialogar com diferentes pontos de vista sobre os acontecimentos e processos históricos" (EF05HI06). A interação promovida pelos jogos, especialmente aqueles que envolvem personagens com deficiência, favorece o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças, habilidades essenciais no contexto escolar.



Nessa nuvem formada o termo "Jogo" aparece como o mais destacado, indicando que os respondentes veem nos jogos uma ferramenta essencial para essa visibilidade. A centralidade da palavra "Professor" na nuvem de palavras sugere que os educadores desempenham um papel crucial na mediação entre os jogos e os estudantes, facilitando o uso de jogos como recurso didático. Isso pode ser relacionado à habilidade da BNCC que prevê "Promover o desenvolvimento de capacidades de análise crítica, interpretação e contextualização de diferentes fontes e representações históricas" (EF08HI01), onde o professor é visto como um facilitador na utilização de jogos para abordar a história de personagens com deficiência.

"Estudantes" também é um termo de destaque, refletindo a percepção de que o público-alvo dessas atividades deve estar no centro do processo educacional. A preocupação com os "Estudantes" pode ser associada à habilidade de "Reconhecer-se como sujeito histórico, entendendo-se como participante e coautor de sua História e da História de sua comunidade, de sua cidade, de seu país e do mundo" (EF09HI01). Os jogos, ao promoverem a visibilidade de personagens com deficiência, ajudam os estudantes a se identificarem com as narrativas históricas e a perceberem sua própria capacidade de influenciar e moldar a História, a materialidade do "sujeito histórico" que se propõe no jogo a ser criado, servirá como referência para as pessoas que sofreram ao longo da História um processo de "invisibilização", por não serem consideradas "normais" (Rios, Pereira, 2021)

Outro termo que aparece em destaque é "Necessidade", indicando uma percepção de que há uma demanda por jogos que abordem essas questões de maneira adequada e eficaz. Essa ideia pode estar associada à habilidade de "Identificar e analisar os diferentes agentes históricos e suas práticas, valorizando as diferentes formas de participação social e política ao longo do tempo" (EF07HI04). A criação de jogos que atendam a essa necessidade é vista como uma forma de incluir e valorizar personagens que historicamente foram marginalizados.

A palavra "Consciência" destaca-se na nuvem de palavras, sugerindo que os jogos devem não apenas informar, mas também sensibilizar os estudantes sobre a importância da inclusão e da diversidade. Isso está em consonância com

a habilidade de "Entender e respeitar as diferentes visões de mundo, valores e práticas sociais e culturais" (EF06HI07), promovendo a consciência sobre as contribuições das pessoas com deficiência na história do Brasil.

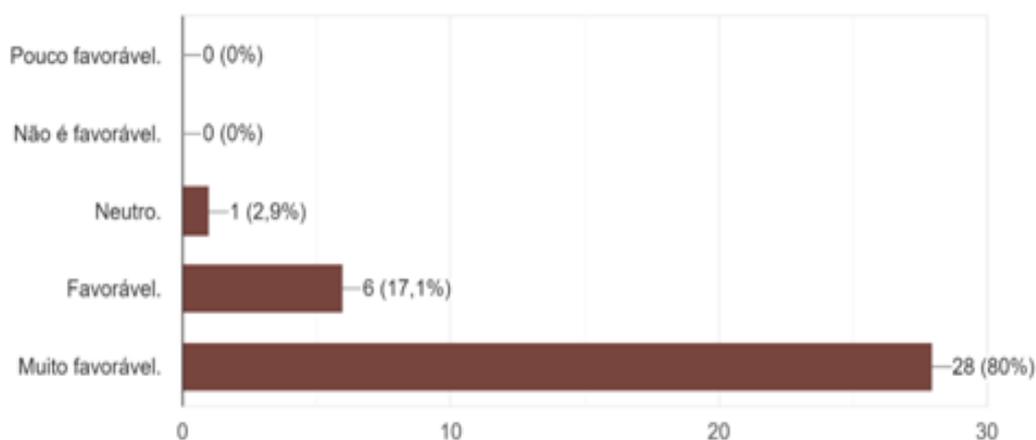
O uso de um ambiente lúdico é visto como fundamental para a criação de uma experiência de aprendizado que seja ao mesmo tempo educativa e envolvente. Como se pode observar, os termos "Ambiente" e "Lúdicos" aparecem em destaque, sugerindo que o ambiente de aprendizagem deve ser estimulante e que os jogos lúdicos são considerados particularmente eficazes para essa finalidade. Esses aspectos podem ser relacionados à habilidade de "Utilizar recursos tecnológicos, jogos e simulações para resolver problemas e tomar decisões em diferentes contextos históricos" (EF09HI07). Já as palavras, "Abordagem" e "Problemas" indicam que os jogos devem ser cuidadosamente planejados para abordar os desafios e as complexidades da inclusão de personagens com deficiência nas narrativas históricas. Isso está relacionado à habilidade de "Construir argumentos com base em fontes e evidências, desenvolvendo a capacidade de argumentação e tomada de decisão informada" (EF08HI05). A elaboração de jogos que enfrentam esses problemas pode contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo.

Em síntese, a nuvem de palavras sugere uma forte percepção de que os jogos, tanto digitais quanto analógicos, têm o potencial de enriquecer a narrativa histórica do Brasil, dando visibilidade a personagens com deficiência.

E após a finalização do terceiro questionário, submetemos o quarto e último dessa parte da pesquisa onde foram feitas as seguintes indagações apresentadas em seguida.

A primeira pergunta deste quarto questionário, aplicado no dia 16 de janeiro de 2024, foi assim elaborada: Em uma escala de 1 a 5, quão favorável você acredita que a colaboração interdisciplinar entre História do Brasil, jogos e inclusão de personagens com deficiência pode enriquecer as abordagens discutidas nas oficinas? (Gráfico. 15):

**Gráfico 15. Em uma escala de 1 a 5, quão favorável você acredita que a colaboração interdisciplinar entre História do Brasil, jogos e inclusão de personagens com deficiência pode enriquecer as abordagens discutidas nas oficinas?**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A análise demonstra um consenso quase unânime sobre o valor dessa colaboração. Com 80% dos respondentes considerando a colaboração muito favorável e 17,1% avaliando-a como favorável, fica claro que a grande maioria reconhece o potencial enriquecedor dessa abordagem interdisciplinar. Apenas 2,9% mantiveram-se neutros, e não houve respostas indicando que a colaboração seria pouco ou nada favorável.

Esse alto grau de aceitação reflete uma compreensão alinhada com BNCC, e que valoriza a interdisciplinaridade e a inclusão como elementos fundamentais para a construção do conhecimento histórico. A colaboração entre História do Brasil, jogos e inclusão de personagens com deficiência permite que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e integrada do passado, fomentando habilidades como "Identificar diferentes formas de participação social e política ao longo da História" (EF08HI11) e "Compreender as múltiplas dimensões da cidadania e os direitos dos sujeitos históricos" (EF09HI08).

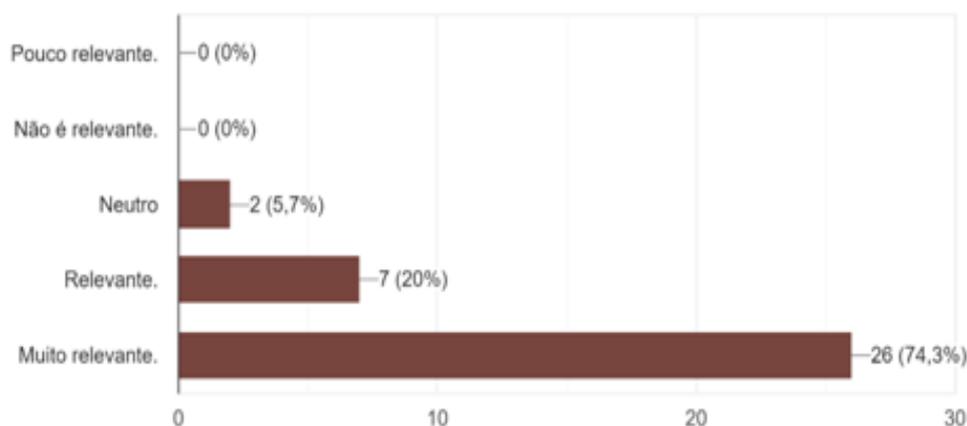
Além disso, a BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre a diversidade e as desigualdades históricas. A abordagem interdisciplinar discutida nas oficinas pode facilitar a exploração de temas como a exclusão social e a invisibilização de personagens com deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica. A habilidade de "Analisar as diferentes formas de exclusão e inclusão social ao longo da História"

(EF09HI09) pode ser profundamente enriquecida por meio dessa colaboração, já que os jogos educativos permitem que os alunos experimentem e reflitam sobre essas questões de maneira interativa e engajadora.

Portanto, a percepção majoritária de que a colaboração interdisciplinar é muito favorável destaca a relevância de integrar diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o ensino da História do Brasil. Essa abordagem não apenas está em conformidade com as habilidades previstas pela BNCC, mas também tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas, reflexivas e capazes de preparar os alunos para compreender as complexidades das relações históricas e sociais.

A segunda indagação que foi proposta aos docentes foi: “Em uma escala de 1 a 5, quão relevante você considera que o reconhecimento e valorização da contribuição de personagens com deficiência para a História do Brasil pode ser para o benefício dos alunos e sua relação com a sociedade atual?” (gráfico 16):

**Gráfico 16. “Quão relevante você considera que o reconhecimento e valorização da contribuição de personagens com deficiência para a História do Brasil pode ser para o benefício dos alunos e sua relação com a sociedade atual?”**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Feita a apreciação dessas respostas percebemos uma clara percepção de que essa valorização é de extrema importância. Com 74,3% dos respondentes classificando essa relevância como muito alta e 20% considerando-a relevante, a esmagadora maioria reconhece o valor de integrar essas narrativas no ensino de História. Apenas 5,7% mantiveram-se neutros, sem qualquer resposta indicando irrelevância.

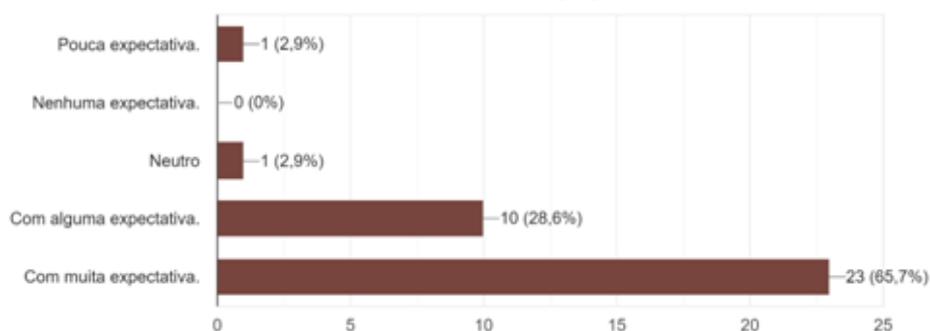
Esses resultados refletem uma compreensão de que a inclusão de personagens com deficiência na narrativa histórica permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais, como "Compreender a importância das lutas por direitos e da superação de preconceitos e estereótipos" (EF09HI09) e "analisar as diferentes formas de exclusão e inclusão social ao longo da História" (EF09HI10). Ao reconhecer essas contribuições, os alunos são encorajados a refletir sobre as estruturas sociais que moldam a História e a perceberem a importância de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A BNCC também destaca a importância de uma educação que conecte o passado ao presente, preparando os alunos para uma cidadania ativa e consciente. O reconhecimento da contribuição de personagens com deficiência pode ajudar a fortalecer a identidade dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade social. A habilidade de "Identificar e analisar processos históricos que contribuíram para a construção da identidade nacional" (EF09HI08) é diretamente beneficiada por essa abordagem, pois permite que os estudantes entendam a riqueza e a complexidade da formação social e cultural do Brasil.

Logo, a percepção majoritária de que a valorização dessas contribuições é muito relevante para os alunos e sua relação com a sociedade atual reflete a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e crítica. Essa abordagem, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade diversa e em constante transformação.

Dando continuidade, a pergunta: "Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de expectativa em relação à receptividade dos alunos a esta arquitetura pedagógica inovadora?" (gráfico 17):

**Gráfico 17. "Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de expectativa em relação à receptividade dos alunos a esta arquitetura pedagógica inovadora?"**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Essa avaliação revela um otimismo predominante em relação à aceitação e eficácia da proposta educacional. Com 65,7% dos respondentes expressando muita expectativa e 28,6% indicando alguma expectativa, a maioria dos participantes acredita que os alunos responderão positivamente à inovação pedagógica. Apenas 2,9% mantiveram-se neutros, e outros 2,9% apresentaram pouca expectativa, sem qualquer resposta indicando ausência total de expectativa.

A BNCC propõe para a disciplina de História a promoção de metodologias ativas e integradoras, com o objetivo de engajar os alunos e desenvolver competências essenciais para o exercício da cidadania. A arquitetura pedagógica inovadora mencionada na pergunta pode incluir abordagens como o uso de tecnologias, jogos educativos e práticas interdisciplinares, todas alinhadas com a BNCC, que valoriza a diversificação dos recursos pedagógicos e a promoção de uma aprendizagem significativa.

A expectativa elevada em relação à receptividade dos alunos reflete a confiança de que essas inovações contribuirão para o desenvolvimento de habilidades como "Analisar diferentes fontes de informação para compreender os processos históricos" (EF09HI06) e "Participar de projetos e atividades que promovam a reflexão sobre a diversidade e a inclusão social" (EF09HI11). Ao introduzir novas formas de ensino que exploram diferentes perspectivas históricas, os alunos são estimulados a desenvolver um pensamento crítico e a reconhecer a complexidade das narrativas históricas, competências fundamentais para uma compreensão ampla e profunda da História do Brasil.

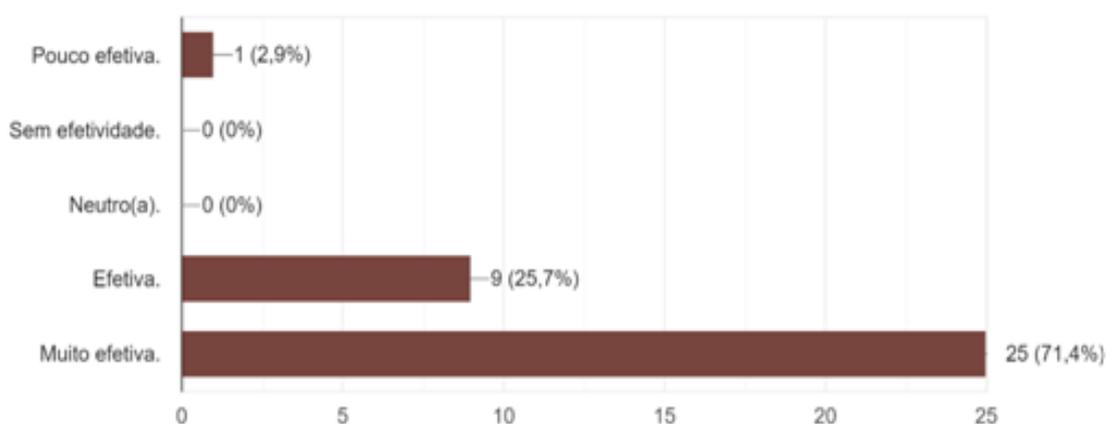
Além disso, a BNCC incentiva a formação de alunos autônomos e engajados, capazes de aplicar o conhecimento histórico para interpretar e transformar a realidade em que vivem. A receptividade positiva esperada para essa arquitetura pedagógica inovadora está diretamente ligada à habilidade de "Compreender as múltiplas dimensões da cidadania e a importância do respeito às diferenças" (EF09HI08), promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e a inclusão.

Em vista disso, o alto nível de expectativa em relação à receptividade dos alunos sublinha a importância de continuar explorando e implementando essas inovações pedagógicas. Elas, além de enriquecerem o processo de ensino e

aprendizagem, também preparam os alunos para enfrentar os desafios do presente e contribuir de forma significativa para a sociedade.

Temos como próximo questionamento, a seguinte inquirição: “Em uma escala de 1 a 5, quão efetivamente você acredita que essa abordagem pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, consciente e comprometida com a diversidade histórica e cultural do Brasil?” (gráfico 18):

**Gráfico 18. Quão efetivamente você acredita que essa abordagem pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, consciente e comprometida com a diversidade histórica e cultural do Brasil?”**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Sobre essas respostas, podemos comentar que os docentes demonstram uma forte confiança na eficácia dessa proposta pedagógica. Com 71,4% dos respondentes considerando a abordagem muito efetiva e 25% avaliando-a como efetiva, há um consenso de que essa estratégia tem grande potencial para enriquecer o ensino de História. Apenas 2,9% indicaram que a abordagem seria pouco efetiva, e não houve respostas neutras ou que indicassem falta de efetividade.

Esses resultados evidenciam que os participantes reconhecem a importância de uma educação que vá além dos conteúdos tradicionais, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. A abordagem discutida, que possivelmente inclui métodos inovadores como o uso de jogos e outras ferramentas pedagógicas que valorizam a diversidade histórica e cultural, se alinha com a habilidade de “Compreender a importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças no contexto das relações sociais” (EF09HI09). Isso

permite aos alunos uma visão mais abrangente e crítica das múltiplas narrativas que compõem a História do Brasil.

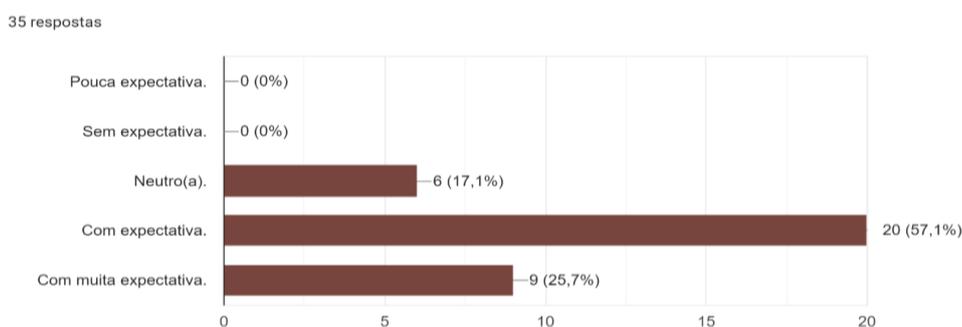
A elevada confiança na efetividade dessa abordagem reflete a percepção de que ela pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. A BNCC enfatiza o papel da educação em desenvolver nos alunos a capacidade de "Analisar criticamente as diferentes interpretações da história e suas implicações para a sociedade contemporânea" (EF09HI06). Ao incorporar a diversidade cultural e histórica de forma central no currículo, os alunos são desafiados a refletir sobre a complexidade das interações sociais e a reconhecer a importância de diferentes grupos na construção do Brasil.

A BNCC também promove o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania ativa, como "Participar de ações coletivas voltadas para a promoção da igualdade e da justiça social" (EF09HI12). A abordagem que recebeu apoio majoritário na pesquisa parece ter o potencial de engajar os alunos em uma educação que valoriza a diversidade e combate preconceitos, preparando-os para atuar em uma sociedade plural e democrática.

Sendo assim, essas respostas à pesquisa destacam não apenas a confiança na efetividade da abordagem, mas também a sua relevância para o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC. A execução de estratégias pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e consciente é essencial para formar alunos que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e diversa.

A indagação da questão seguinte era a cerca de, "05. Em uma escala de 1 a 5, Como você antecipa lidar com possíveis desafios de aceitação ou resistência?" (gráfico 19):

**Gráfico 19. "Como você antecipa lidar com possíveis desafios de aceitação ou resistência?"**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Sobre essas respostas podemos observar que revelam uma preparação significativa para enfrentar potenciais obstáculos na efetivação de novas abordagens pedagógicas. Com 57,1% dos respondentes indicando que têm expectativa de enfrentar desafios e 25,7% com muita expectativa de encontrá-los, é evidente que os participantes estão cientes das dificuldades que podem surgir. Apenas 17,1% dos respondentes mantiveram-se neutros, e não houve respostas que indicassem pouca ou nenhuma expectativa de enfrentar esses desafios.

Essa antecipação de desafios reflete uma compreensão madura da complexidade envolvida na introdução de novas práticas educacionais, particularmente aquelas que promovem a inclusão e a diversidade, conforme enfatizado na BNCC. Essa base referida destaca a importância de "Analisar criticamente as diferentes interpretações e narrativas da História" (EF09HI06), e essa habilidade é essencial quando se trata de abordar temas que podem provocar resistência, como a inclusão de personagens e perspectivas historicamente marginalizadas.

A preparação para lidar com esses desafios também está alinhada com a habilidade de "Participar de projetos e debates que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos" (EF09HI11). O reconhecimento antecipado de resistências ou dificuldades permite que os educadores desenvolvam estratégias proativas para fomentar um ambiente de diálogo e respeito, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Paiva *et al*, 2016).

Além disso, a BNCC enfatiza a importância de "Compreender a importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças no contexto das relações sociais" (EF09HI09). Enfrentar a resistência e as barreiras com estratégias pedagógicas adequadas não apenas promove a inclusão, mas também desafia os alunos a reconsiderar preconceitos e a valorizar a diversidade que compõe a História e a cultura brasileiras, (Paiva *et al*, 2016) afinal o "ensinar exige a consciência do inacabamento", (Paiva *et al*, 2016)

Desse modo, as respostas indicam que os participantes estão conscientes dos desafios, mas também preparados para enfrentá-los de forma construtiva. Esse nível de expectativa é crucial para a efetividade de qualquer abordagem



para expressar e compartilhar interpretações sobre os acontecimentos e processos históricos" (EF09HI07), onde os jogos servem como uma dessas linguagens, facilitando a construção do conhecimento histórico de maneira interativa e envolvente (Pestana, Trindade, Moreira, 2020).

O termo "Forma" surge com relevância, o que pode indicar a preocupação dos respondentes com a metodologia e a estrutura da oficina. Isso está diretamente relacionado à habilidade de "Planejar e executar projetos que envolvam a investigação e a produção de conhecimento histórico, de forma colaborativa e criativa" (EF08HI05). A escolha da forma adequada de condução das oficinas é essencial para que os jogos possam ser integrados de maneira eficaz às discussões temáticas (Antunes; Rodrigues, 2022).

Outro termo central na nuvem de palavras é "Abordagem", sugerindo que os respondentes estão focados em encontrar a estratégia pedagógica mais adequada para tratar os conteúdos históricos através de jogos. Isso está em consonância com a habilidade de "Analisar as múltiplas possibilidades de interpretação dos acontecimentos e processos históricos, levando em consideração as diferentes perspectivas e pontos de vista" (EF07HI04), onde a escolha da abordagem correta é fundamental para garantir que as oficinas promovam um aprendizado inclusivo e diversificado (Marques, De Jesus, De Assis, 2022).

Outro termo em evidência a palavra "Oficina" indica que a condução prática dessas sessões é um elemento-chave na visão dos respondentes. A organização de oficinas efetivas, que integrem jogos e temas históricos, está relacionada à habilidade de "Articular diferentes tempos e espaços históricos, compreendendo a historicidade das experiências humanas e dos processos de transformação social" (EF09HI01). As oficinas devem, portanto, ser planejadas para permitir que os estudantes articulem essas relações e desenvolvam uma compreensão crítica da História (Oliveira, Barroso e Oliveira, 2021).

Termos como "Raciocínio", "Dinâmica", "Postura", e "Atividades" sugerem uma ênfase na condução das oficinas de maneira que estimule o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, ao mesmo tempo em que promove uma participação ativa. Tudo isso está ligado à habilidade de "Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, relacionando as diferentes narrativas históricas com os contextos e problemas contemporâneos" (EF08HI02). A dinâmica das



salienta as habilidades: EF08HI08 e EF09HI06 (“Analisar os conflitos e disputas entre diferentes grupos sociais ao longo da história, considerando as questões de identidade, gênero, etnia, religião e outras diferenças culturais” e “Compreender e valorizar as diferentes identidades e culturas que compõem a História do Brasil e do mundo, reconhecendo as lutas e resistências dos grupos minoritários e historicamente excluídos”), capazes de interpretar e refletir sobre os conteúdos históricos de forma a internalizar esses conhecimentos em sua identidade pessoal e social, como sustenta Jéssica Salvino Mendes “:Despertar o olhar crítico a partir de questionamentos, desconstruir estereótipos, estão nas propostas que incluem as estratégias que envolvem a produção dos livros didáticos de História. Mas é preciso ir mais além (Mendes, 2013, p.2).

Dessa forma, a avaliação deve contemplar o desenvolvimento da personalidade dos estudantes, observando como eles se apropriam dos conteúdos históricos e os conectam com suas próprias experiências de vida, especialmente em relação à inclusão.

A avaliação é o eixo central da metodologia proposta. Para mensurar a eficácia da abordagem pedagógica, é essencial que a avaliação seja diversificada e contínua, incluindo métodos formativos e somativos. A BNCC de História propõe que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar criticamente fontes e narrativas históricas (EF09HI10/ “Desenvolver e utilizar critérios de avaliação de fontes históricas, considerando aspectos como autoria, contexto de produção, intencionalidade e validade das informações”), e ela deve, portanto, verificar não só a aquisição de conhecimento, mas também a capacidade dos alunos de utilizar esses conhecimentos para refletir sobre temas como inclusão e diversidade. Porém esbarramos em dificuldades ao tentar fazer essa implementação na prática:

As políticas públicas pautadas na promoção e inserção das TIC no ambiente escolar, embora proporcionem ferramentas que melhoram para o aprimoramento e para o desenvolvimento de novas formas de ensino-aprendizagem, também apresentam fragilidades significativas (Soares; Cardoso; Mueller, 2022, p.4)

A participação dos alunos em atividades pedagógicas é outro indicador chave da eficácia da abordagem, considerando que a aprendizagem se dá por meio da mediação com o outro (Vasconcellos e Orlando, 2024).

A BNCC sugere que os alunos sejam envolvidos ativamente no processo de ensino-aprendizagem, o que é fundamental para a construção do conhecimento histórico e para a sensibilização quanto à inclusão, e destaca-se a importância de estar em um ambiente em que a aprendizagem seja favorecida (Vasconcellos e Orlando, 2024).

A habilidade EF08HI07 (Participar de atividades colaborativas e em grupo, utilizando-se de metodologias de pesquisa e de organização do trabalho coletivo para a produção de conhecimento histórico) e EF09HI07 (Envolver-se em projetos de pesquisa e produção coletiva de conhecimento histórico, articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento), nos aponta para a importância de se trabalhar de uma forma que priorize o coletivo (Sikora, 2014). Lembrando que todo trabalho pode ser avaliado através da observação das interações em debates, discussões em grupo, e atividades práticas, onde os alunos demonstram seu entendimento e aplicam seus conhecimentos, aprender a viver em conjunto, significa respeito pelas normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade (Sikora, p. 3, 2014).

O trabalho em grupo é uma estratégia que favorece a troca de conhecimentos e a construção colaborativa do saber, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

Pedagogicamente os jogos cooperativos estão carregados de potencialidades inclusivas, permitindo aos seus praticantes aprenderem a se relacionar uns com os outros e a conviver e respeitar as diferenças (Ferri, 2011, p. 5).

As habilidades EF08HI11 (Analisar e interpretar informações de diferentes fontes históricas, como documentos escritos, imagens, objetos e testemunhos orais, considerando as particularidades de cada tipo de fonte) e EF09HI13 (Desenvolver habilidades de leitura e interpretação crítica de textos históricos e de outras fontes, articulando o conhecimento histórico com a realidade contemporânea), incentivam a cooperação entre os alunos na análise e interpretação de diferentes fontes e narrativas históricas. Assim, a avaliação deve considerar tanto o desempenho individual quanto o coletivo, valorizando a colaboração e a capacidade de resolução conjunta de problemas históricos preferencialmente aqui na nossa AP, os que estão relacionados a trazer visibilidade das pessoas com deficiência que passaram por esse processo de

“invisibilização” ao longo do tempo, contribuindo assim para reparação desse fato:

(...) o processo de inclusão só ocorre quando as duas partes envolvidas: o indivíduo e a sociedade, com suas particularidades, buscam superar os desafios e construir uma convivência pacífica de objetivo comum (Ferri, p.6., 2011)

A observação sistemática é uma prática essencial para entender como os alunos estão assimilando os conteúdos e desenvolvendo habilidades relacionadas à inclusão. Segundo a BNCC, os professores devem observar continuamente o progresso dos alunos para ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário, correspondente a habilidade EF09HI05 (Observar, registrar e analisar o comportamento dos diferentes grupos sociais ao longo do tempo, relacionando esses comportamentos às mudanças e permanências históricas), de modo que se possa buscar novos olhares e novas reflexões para melhorias no processo de ensino e aprendizagem (Mendes, 2013) afirmando que ela pode ser complementada por registros de desenvolvimento, como portfólios, que documentam o progresso dos alunos ao longo do tempo.

A prática de atividades que envolvem a aplicação dos conhecimentos históricos é fundamental para consolidar o aprendizado. A BNCC enfatiza a importância de atividades práticas que estimulem a análise crítica e a contextualização dos fatos históricos, “Identificar e analisar práticas e representações culturais, observando como elas refletem e influenciam as relações de poder e as transformações sociais ao longo da história” (EF09HI14), para que não ocorra aqueles que se voltam a uma História descompromissada, do passado pelo passado (Pinsky, 2015), essas atividades podem ser avaliadas quanto à sua capacidade de promover uma compreensão profunda dos processos históricos e a sensibilização para questões de inclusão, afinal, uma História não pode ser feita baseada em preconceitos (Pinsky, 2015).

Os registros são instrumentos valiosos para uma avaliação contínua e reflexiva. A manutenção de portfólios, diários de bordo, e outros registros de atividades permite ao professor acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos em relação às habilidades previstas na BNCC, como a análise crítica de fontes históricas e a construção de uma visão plural e inclusiva da História, como apregoa a habilidade EF08HI03/Registrar as informações e conhecimentos

adquiridos por meio de diferentes fontes e meios de comunicação, organizando-os de forma lógica e coerente para a produção de textos históricos.

O foco no aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem é uma premissa básica da BNCC. A avaliação deve ser centrada no desenvolvimento das competências dos alunos, verificando como eles aplicam os conteúdos históricos para compreender e refletir sobre questões contemporâneas, como a inclusão de pessoas com deficiência (“Valorizar a diversidade cultural, étnica e religiosa presente nas sociedades ao longo do tempo, reconhecendo as contribuições de diferentes grupos para a formação das identidades nacionais” /EF09HI12). Avaliações autênticas, que permitam aos alunos expressarem suas interpretações e análises, são fundamentais para esse processo, pois o ensino e a aprendizagem ganham caráter dialético, isto é, de constante movimento e construção (Paiva, *et al*, 2016).

O conhecimento adquirido pelos alunos não deve ser medido apenas em termos de memorização de fatos, mas sim pela sua capacidade de analisar, contextualizar e aplicar esses conhecimentos em diferentes situações. A BNCC valoriza o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva dos processos históricos (“Aplicar o conhecimento histórico em diferentes contextos, refletindo sobre as relações entre o passado e o presente e considerando as múltiplas temporalidades” / EF09HI09), o que pode ser avaliado através de tarefas que exijam a aplicação prática do conhecimento.

As referências utilizadas pelos alunos, como fontes primárias e secundárias, são cruciais para a construção do conhecimento histórico. A BNCC encoraja o uso de múltiplas perspectivas na análise de eventos históricos (“Utilizar diferentes fontes de informação para construir narrativas históricas que contemplem múltiplas perspectivas e vozes, especialmente aquelas tradicionalmente marginalizadas” /EF08HI09), o que pode ser avaliado pela capacidade dos alunos de interpretar e relacionar diferentes fontes em suas análises.

Finalmente, a produção de conhecimento pelos alunos, seja em forma de textos, vídeos, ou outros formatos, é uma manifestação concreta do aprendizado. A BNCC destaca a importância da produção autêntica, onde os alunos possam demonstrar sua compreensão dos conteúdos históricos e sua capacidade de reflexão crítica sobre inclusão e diversidade (“Produzir textos,



interdisciplinar ao integrar os princípios da História do Brasil com a utilização de jogos e a inclusão de personagens com deficiência.

A palavra "Oportunidade" é central, sugerindo a percepção de que há diversas formas de enriquecer o processo educacional ao conectar essas áreas. Ao explorar as "Oportunidades" de colaboração interdisciplinar, podemos identificar caminhos para integrar diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Por exemplo, ao desenvolver um jogo que inclui personagens com deficiência, abre-se a possibilidade de trabalhar conteúdos históricos (EF09HI05/" Avaliar as transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil durante o século XX, com ênfase no período de redemocratização e nas políticas de inclusão social") que abordem as transformações políticas e sociais no Brasil durante o século XX, relacionando-os com a luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

A inclusão de "Jogos" como uma ferramenta pedagógica permite que os alunos vivenciem os conteúdos históricos de forma lúdica e engajante:

(...) acredita-se que a inclusão do jogo cooperativo na educação tem como objetivo promover paz e buscar a participação de todos sem exclusão de nenhum participante independente de sua raça, classe social, religião, competências motrizes, habilidades pessoais, priorizando o desenvolvimento social dos alunos. (Da Silva, *et al*, 2012, p.197)

Jogos educativos, que abordam a História do Brasil e incluem personagens com deficiência, podem contribuir para a promoção de uma consciência histórica crítica, uma vez que, métodos pedagógicos que favoreçam a autonomia de todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem e os coloquem como centro do processo educativo (Da Silva Balbino, *et al*, 2023), como propõe a habilidade EF09HI01/" Identificar os processos históricos de formação da cidadania no Brasil e no mundo, com ênfase na ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, relacionando-os com a construção das identidades e com as lutas pela garantia de direitos", que se refere ao reconhecimento dos processos históricos de formação da cidadania e da luta por direitos.

O termo "Integração" aparece associado à "Inclusão", o que sugere que há um foco na criação de ambientes educacionais onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender juntos. Isso está em

consonância com a habilidade EF09HI10/ “Discutir as transformações tecnológicas, científicas e culturais no mundo contemporâneo, relacionando-as com o processo de globalização e seus impactos na vida cotidiana”, que destaca a importância de discutir as transformações culturais no mundo contemporâneo e como elas impactam a vida cotidiana, incluindo a aceitação e o respeito pela diversidade.

Nesse contexto, o encadeamento da Internet das Coisas, frequentemente associado à contemporaneidade, revela que o ensino-aprendizagem também enfrenta um fenômeno manifestado pela cultura do déficit de atenção. A convergência tecnológica e digital, ao mesmo tempo que oferece novas oportunidades de inclusão, também apresenta desafios, como a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para manter a atenção dos alunos em um ambiente cada vez mais digital e interconectado (Soares; Cardoso; Mueller, 2022).

A palavra "Disciplina" na nuvem sugere a necessidade de abordar a interdisciplinaridade de maneira estruturada, permitindo que os conteúdos de História do Brasil sejam conectados com outras áreas do conhecimento, como a Ecopedagogia (mencionada na nuvem), promovendo uma educação integral. A habilidade EF08HI03/“Analisar a expansão territorial e a constituição do Brasil colonial, destacando as disputas entre as potências coloniais europeias e as populações indígenas”, que propõe a análise da expansão territorial e a constituição do Brasil colonial, pode ser explorada de maneira interdisciplinar ao utilizar jogos que simulam essas dinâmicas históricas, incentivando a inclusão e a compreensão de diferentes perspectivas históricas, dessa forma é fundamental que tenhamos a meta de seguir a seguinte reflexão:

Internamente, a produção historiográfica foi se renovando e se revisando, na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas, portanto novos espaços de investigação. Temas até então não privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexão dos profissionais da História, o que enriqueceu o seu campo; (Nadai, Elsa, *in: O ensino de História e a criação do fato*, Pinsky, Jaime, 2015, p. 16).

Por fim, a palavra "Conteúdo" destaca a importância de garantir que o material didático seja acessível e relevante para todos os alunos. Ao integrar a inclusão de personagens com deficiência nos jogos educativos, os professores

podem criar conteúdo que abordem a História do Brasil de forma a valorizar a diversidade, como sugere a habilidade EF09HI12/” Discutir os processos de independência das colônias americanas e suas consequências para a constituição dos Estados Nacionais, relacionando-os com o contexto mundial”, e é impossível falar sobre o fortalecimento dos Estados Nacionais, sobre os processos de independência, sem citar TODO e QUALQUER tipo de pessoa que contribuiu para que esses fatos ocorressem, inclusive a pessoa com deficiência, esperamos que “A mudança do foco do ensino, até então voltado para uma cidadania súdita (típica de regimes autoritários), em direção a uma cidadania participativa (típica de regimes democráticos)” (Martins, Marcus, 2021).

Em resumo, a nuvem de palavras evidencia um rico campo de "Oportunidade" para colaboração interdisciplinar ao integrar a História do Brasil, jogos educativos e a inclusão de personagens com deficiência, de acordo com as habilidades propostas pela BNCC. Essas estratégias podem transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem inclusivo, dinâmico e profundamente conectado com a realidade dos alunos.

Concluimos essa fase da pesquisa salientando que os questionários baseados na escala Likert, aplicados a 35 professores, juntamente com as nuvens de palavras geradas a partir das respostas fornecidas em diferentes situações, revelaram que as práticas docentes desses profissionais estão, em sua grande maioria, alinhadas com as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História. Os dados coletados indicam uma sólida compreensão e implementação dos conteúdos históricos, que abrangem desde a formação da cidadania, o desejo de promover a inclusão de personagens historicamente marginalizados, e a integração de diversas perspectivas culturais e sociais. Essa convergência entre as práticas docentes e as competências estabelecidas pela BNCC demonstra um comprometimento significativo dos professores em garantir um ensino de História que seja inclusivo, crítico e reflexivo.

Esses resultados serão fundamentais para a elaboração de uma arquitetura pedagógica inovadora, que integrará elementos como jogos educativos, inclusão, diversidade, e a representação de pessoas com deficiência na História do Brasil. A partir das práticas já alinhadas com a BNCC, essa nova abordagem pedagógica buscará não apenas reforçar o ensino dos conteúdos

históricos, mas também promover a equidade no ambiente escolar. Ao valorizar as diferentes identidades e experiências dos estudantes, incorporando novas ferramentas e metodologias de ensino, essa proposta visa criar um espaço de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, no qual todos os alunos possam se ver representados e engajados no processo de construção do conhecimento histórico.

### **5.3 DAS OFICINAS À AÇÃO: DIÁLOGOS FORMATIVOS E COAUTORIA NA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA**

#### **Relato de Estágio Doutoral Sanduíche no Politécnico de Leiria/CRID: Inclusão, Tecnologia e Representatividade na História**

A experiência relatada a seguir integra o processo de construção da tese de doutorado, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento teórico e metodológico. Trata-se do estágio de doutorado-sanduíche realizado no Instituto Politécnico de Leiria, em Portugal, no período de 1º de abril a 30 de junho de 2024. A atividade foi viabilizada pelo Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e esteve vinculada ao Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID), sob a supervisão da professora Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa. As ações empreendidas buscaram aprofundar conhecimentos e práticas relacionadas à inclusão, à acessibilidade e ao uso de TA, com vistas à construção de materiais pedagógicos multiformato, sensíveis às realidades de estudantes com deficiência e à representatividade de sujeitos historicamente invisibilizados.

O estágio teve como metas principais:

(1) realizar pesquisa documental e empírica em arquivos e monumentos históricos de relevância para a História do Brasil e de Portugal, com o intuito de contextualizar personagens históricos que seriam incorporados a uma proposta de livro multiformato;

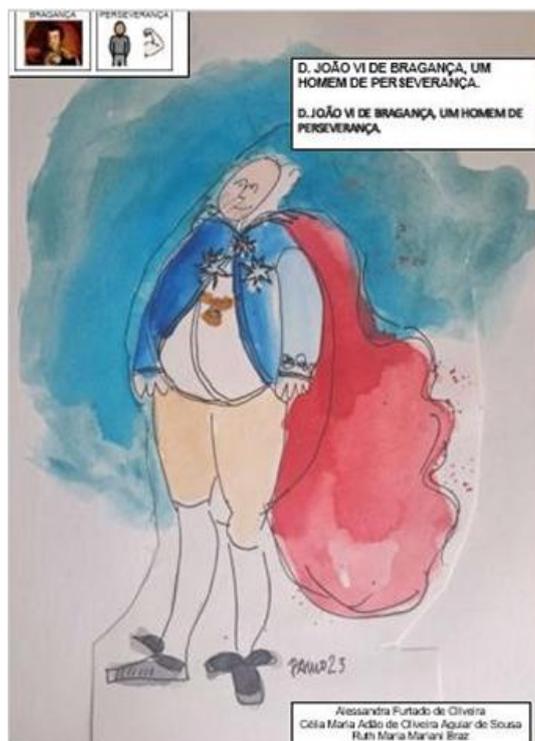
(2) elaborar tal livro com base em um dos personagens comuns à História Luso-Brasileira; e

(3) redigir o relatório final do estágio, conforme as exigências da CAPES.

No que se refere ao primeiro objetivo, foram visitados importantes espaços culturais e museológicos, como o Palácio Nacional de Queluz, o Palácio Nacional da Ajuda, o Paço Imperial, a Casa Pia de Lisboa, o Jardim Botânico Tropical, a Torre de Belém e o Beco do Chão Salgado dos Távora. Essas incursões forneceram um rico material iconográfico e documental para a análise de contextos históricos e para a produção textual voltada ao público infantojuvenil em formatos acessíveis.

Com base nas informações coletadas, foi elaborado o livro em multiformato intitulado “D. João VI de Bragança: um homem de perseverança”. (Figura 23). A produção do material exigiu não apenas rigor historiográfico, mas também sensibilidade pedagógica e domínio de ferramentas de acessibilidade. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas junto ao CRID foram fundamentais para a compreensão de diferentes recursos que ampliam o acesso de pessoas com deficiência à leitura e ao conhecimento histórico.

**Figura 20. Capa do Livro D. João VI de Bragança: um homem de perseverança**

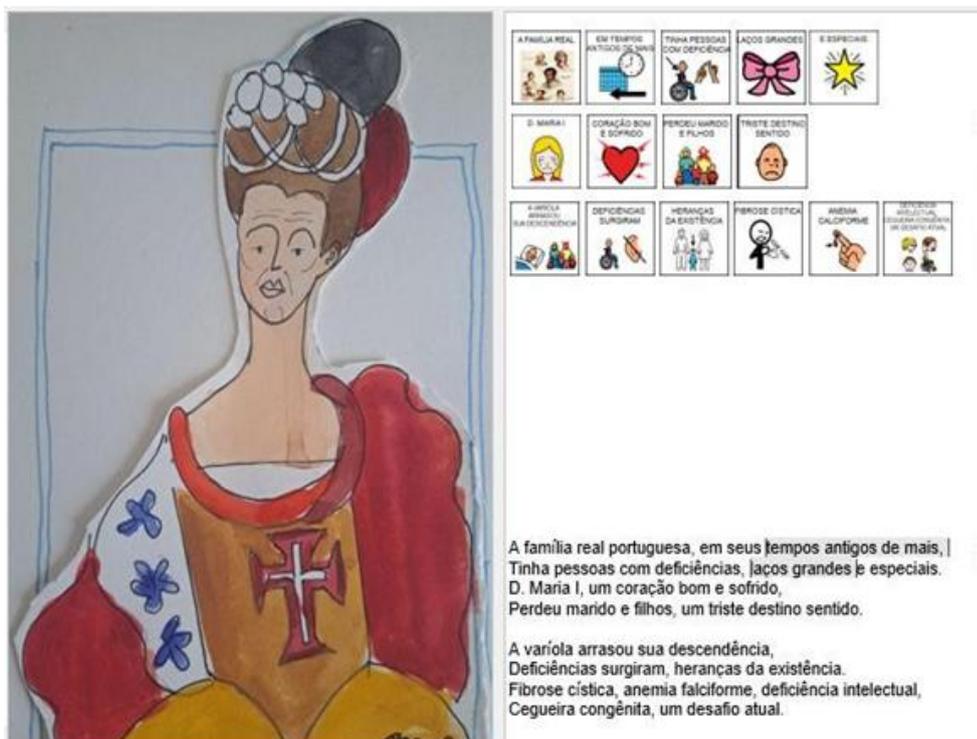


**Fonte: Print de tela feito pelos autores**

Durante o estágio, foi cursada a disciplina “Tecnologias de Apoio”, ministrada pela professora Célia Sousa. A disciplina abordou, de maneira aprofundada, dispositivos e softwares de assistência auditiva e visual,

comunicação aumentativa e alternativa (CAA), ferramentas de acessibilidade digital, e o papel das tecnologias móveis na promoção da inclusão. Também foram discutidas as possibilidades técnicas e pedagógicas de produção de materiais multiformato, incluindo o uso de Braille, pictogramas e a Língua Gestual Portuguesa (LGP) (Figura 24). A partir desses conhecimentos, foram redigidos textos em formato poético, aos quais foram inseridos pictogramas. Com o apoio da colaboradora Vânia Berbat, procedeu-se à tradução dos textos para a LGP, possibilitando a futura incorporação de vídeos com interpretação em sinais acessíveis via QR Code. As ilustrações foram produzidas por João Paulo Majer Baptista da Silva, todas acompanhadas de texto alternativo, garantindo a acessibilidade visual.

Figura 21. Ilustrações que foram produzidas por João Paulo Majer Baptista da Silva



Fonte: Print de tela feito pelos autores

No decorrer do período, cinco artigos acadêmicos foram redigidos e submetidos a revistas científicas. Todos abordam questões relativas à invisibilidade histórica de pessoas com deficiência, à representatividade nos materiais didáticos e à construção de propostas pedagógicas inclusivas. São eles:

1. “Um estudo sobre o processo de apagamento da pessoa com deficiência nos livros didáticos”;
2. “Acessibilidade e inclusão na literatura: apresentando um e-book em multiformato sobre Aleijadinho”;
3. “Voluntários da Pátria: Entre a Devoção e a Desilusão na Guerra do Paraguai”;
4. “Histórias que Transformam: Reflexões sobre Gênero, Incluindo Diversidade”; (JÚNIOR, Porto *et al.* Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 1–(Des) construindo conceitos. 2024.)
5. “Entre História e Silêncio: a surdez de D. João VI e sua ausência nas narrativas educacionais”.

Tais publicações evidenciam a relevância de inserir, no ensino de História, personagens e narrativas que desafiam os discursos hegemônicos e contribuem para uma formação cidadã mais crítica, conforme preconiza a BNCC ao valorizar a diversidade e a equidade no processo educativo (Brasil, 2018).

Ainda no escopo do estágio, apresentei o trabalho intitulado “*A Representação Artística e Social na Corte de D. Maria I: Um Estudo sobre o Quadro ‘La Máscara de Nuptiale’*” no III Encontro de Acessibilidade e Inclusão na Arte e no Patrimônio, realizado em 15 de junho de 2024. A pesquisa discutiu a figura de D. Maria I de Portugal e sua relação com os chamados “anões de pedidos” na Corte, analisando aspectos simbólicos e culturais do retrato histórico, bem como as formas de exclusão e exotização desses sujeitos no imaginário e na arte oficial. A proposta foi orientada pelos professores Ruth Maria Mariani Braz, Jacqueline de Faria Barros, Célia Sousa e Luiz Antônio Botelho Andrade, e buscou uma abordagem interseccional e crítica sobre representação, poder e deficiência no século XVIII.

As experiências vivenciadas ao longo do processo contribuíram significativamente para o fortalecimento da pesquisa, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos fundamentais para a elaboração de materiais pedagógicos inclusivos e para o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade histórica. Tais contribuições reforçam o compromisso com a produção de conhecimento voltado para a promoção da justiça social e educacional.

A realização das oficinas com os professores foi precedida por uma experiência acadêmica enriquecedora, que contribuiu significativamente para o aprofundamento dos estudos e para a construção das metodologias aplicadas. Antes de conduzir as oficinas, tive a oportunidade de ser contemplada com a bolsa do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), que me permitiu desenvolver parte da minha pesquisa em Portugal, junto ao Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID), vinculado ao Instituto Politécnico de Leiria, e que representou uma experiência profundamente enriquecedora tanto do ponto de vista acadêmico quanto pessoal.

Durante esse período, fui orientada pela professora Doutora: Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa, referência em comunicação alternativa e na produção de livros em multiformato, o que ampliou minha compreensão sobre acessibilidade, inclusão e inovação no ensino. Sob sua orientação pude ampliar meu olhar sobre acessibilidade no ensino, no patrimônio e nas artes, fortalecendo a relação entre História, tecnologia e inclusão.

Desde os primeiros dias no CRID, fui imersa em um ambiente inovador, onde a acessibilidade não era apenas um conceito teórico, mas uma prática cotidiana. Essa vivência proporcionou um contato direto com práticas avançadas de acessibilidade educacional, especialmente no que se refere ao uso de recursos tecnológicos e pedagógicos voltados para a inclusão. O contato com projetos desenvolvidos pela professora Célia permitiu compreender como a comunicação alternativa e a produção de materiais didáticos acessíveis podem transformar significativamente o acesso ao conhecimento. Pois como a professora Célia afirma:

(...) as TIC visam facilitar o acesso à informação e a comunicação, bem como oportunidades de aprendizagem a crianças com NEE cabe ao professor poder proporcionar e adequar estas ferramentas preciosas cada caso (Ramalhete; Gil; Sousa, 2020, p.53).

A experiência com livros multiformato foi particularmente marcante, pois evidenciou como o design inclusivo pode proporcionar a indivíduos com diferentes necessidades a possibilidade de interagir de forma autônoma com a informação. Esse aprendizado ressoou diretamente com minha pesquisa, reforçando a necessidade de repensarmos as metodologias educacionais,

especialmente no ensino de História, possibilitando que estratégias inovadoras e abordagens interdisciplinares fossem incorporadas à formação dos professores, durante nossas oficinas. Elementos como a comunicação alternativa, a adaptação de materiais didáticos para diferentes públicos e o desenvolvimento de metodologias ativas foram diretamente inspirados nos conhecimentos adquiridos ao longo do Doutorado Sanduíche.

Além das atividades no CRID, tive a honra de participar do III Encontro Acessibilidade e Inclusão na Arte e no Patrimônio, promovido pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, que me permitiu aprofundar as reflexões sobre a relação entre História, acessibilidade e representação social. No evento, que ocorreu no dia 15 de junho de 2024, apresentei a comunicação intitulada *A representação artística e social na corte de D. Maria I: um estudo sobre o quadro "La Mascarade Nuptial"*, que me possibilitou um diálogo interdisciplinar e a troca de experiências com pesquisadores de diversas áreas. Esse intercâmbio acadêmico se revelou como uma experiência particularmente significativa, pois me permitiu dialogar com pesquisadores de diferentes áreas e compreender como a acessibilidade e a inclusão são desafios transversais, que perpassam a história da arte, a museologia e a educação patrimonial, afinal:

Em um contexto em que uma parcela expressiva da população possui algum tipo de deficiência e que muitas delas afetam a comunicação, cabe buscar maneiras de promover condições para que as pessoas possam se expressar e interagir em sociedade nas mais diversas situações e ambiente (Cardoso; Sousa; Castelini. 2020. p. 277)

Finalizando esse percurso no Doutorado Sanduíche, pude perceber ao longo dessa trajetória, que uma das principais lições que extraí, foi a importância da interdisciplinaridade e da colaboração. A experiência do PDSE não apenas fortaleceu minha formação acadêmica, mas também teve um impacto direto nas oficinas realizadas, ela foi fundamental para enriquecer a abordagem adotada nas oficinas, assegurando que os professores tivessem contato com práticas pedagógicas fundamentadas em experiências concretas de acessibilidade. O contato com especialistas em diferentes campos do conhecimento ampliou minha perspectiva sobre o papel da História na construção de uma sociedade mais acessível e inclusiva.

Essa jornada também consolidou a percepção de que a inclusão não deve ser vista como um aspecto complementar da pesquisa acadêmica, mas como um eixo central para repensarmos nossas práticas e compromissos éticos na produção e disseminação do conhecimento. Dessa forma retornei ao Brasil com uma bagagem repleta de aprendizados, novas metodologias e um compromisso ainda maior com a acessibilidade no ensino de História. A possibilidade de replicar e adaptar os conhecimentos adquiridos em Portugal, fez com que o que antes era uma preocupação teórica transformasse em uma vivência concreta, reafirmando o potencial transformador da educação inclusiva. Assim sendo, nossas formações puderam ser mais qualificadas e alinhadas com os desafios contemporâneos da educação.

## **VISIBILIDADES INCLUSIVAS ATRAVÉS ARQUITETURA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

As Oficinas do curso: “Inclusão, Acessibilidade e Protagonismo”, foram realizadas com professores da rede municipal de Niterói, foi realizado nos dias: 12, 19 e 26 de março e dia 02 de abril desse ano de 2025, por módulos, na Escola Municipal Helena Antipoff, situada na Av. Rui Barbosa, 710 - São Francisco, Niterói, e que tem como diretoras: Roberta de Oliveira da S. Graziani (Diretora Geral) e Lorena Fonseca da Cunha (Diretora Adjunta). E tiveram como objetivo proporcionar um espaço de reflexão e prática sobre o planejamento curricular inclusivo e estratégias inovadoras de ensino.

A partir de uma abordagem dinâmica, que foi adotada nas oficinas, seguindo o princípio de que ensinar é um ato político, ético e estético, como nos lembra Freire (1996), optamos por seguir um modelo participativo e interativo, combinando estratégias que favoreceram tanto a construção coletiva do conhecimento quanto a aplicação prática dos conteúdos planejados, valorizando tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes da experiência, especialmente os vivenciados pelos docentes presentes. Nessas oficinas, os docentes puderam aprofundar seus conhecimentos sobre os princípios da Arquitetura Pedagógica e do Design Universal para Aprendizagem (DUA), assim como compreenderam sua aplicabilidade no ensino de História.

Para garantir a efetividade do aprendizado e estimular reflexões críticas entre os docentes participantes, as oficinas foram organizadas a partir de três estratégias complementares — aulas expositivas e dialogadas, discussões em grupo e atividades práticas —, combinadas com o uso de materiais acessíveis e referências teóricas que garantiram a profundidade dos temas abordados. Essa estrutura buscou favorecer a construção coletiva do conhecimento, em consonância com as competências gerais da BNCC, como o pensamento crítico, a empatia e o repertório cultural.

As formações iniciais de cada módulo serviram como ponto de partida conceitual, introduzindo temas como acessibilidade nos jogos, representatividade histórica de pessoas com deficiência e o protagonismo como ferramenta de transformação social. Tais aulas foram planejadas com base em diretrizes da BNCC, especialmente as habilidades de História como a (EF09HI01), que orienta os estudantes a compreenderem a diversidade cultural e social presente na história do Brasil.

Longe de se limitarem à transmissão unilateral de conteúdos, essas exposições foram conduzidas de forma dialógica, permitindo que os professores compartilhassem vivências, fizessem perguntas e problematizassem suas práticas pedagógicas. Como Freire (1996) destaca, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

As discussões em grupo funcionaram como espaços de escuta ativa e troca horizontal, nos quais os professores puderam refletir, com base em perguntas norteadoras e estudos de caso, sobre os desafios e possibilidades da inclusão e acessibilidade na prática docente.

Seguindo a perspectiva Vygotskyana, que considera o desenvolvimento cognitivo como resultado das interações sociais significativas (Vygotsky, 1984), essas conversas foram fundamentais para provocar deslocamentos, revisões e reconstruções dos saberes. Ao discutir, por exemplo, como a invisibilização histórica de pessoas com deficiência afeta a identidade dos estudantes, os participantes começaram a enxergar a representação como elemento de pertencimento e empoderamento.

Uma fala registrada durante a roda de conversa do módulo 3 evidencia isso:

Quando percebi que nunca tinha contado a história de um personagem com deficiência na sala de aula, entendi o quanto essa ausência também ensina — ensina que não é importante. E isso é algo que agora quero mudar (Depoimento anônimo do participante professor 1, 2025)

As oficinas também propuseram atividades práticas que incentivaram a experimentação pedagógica, com foco na elaboração de jogos acessíveis, na adaptação de materiais e na criação de narrativas inclusivas. A construção de jogos educativos que incluíam personagens históricos com deficiência foi um dos momentos mais impactantes, pois integrou teoria, sensibilidade e criatividade.

Essas experiências permitiram aos participantes refletirem criticamente sobre seus próprios métodos de ensino e sobre como tornar a História mais acessível e significativa para todos os estudantes. De acordo com Dewey (1979), “a aprendizagem acontece quando a experiência é transformada em conhecimento por meio da reflexão”, e foi justamente essa lógica que orientou as práticas realizadas.

Além disso, foram utilizadas ferramentas como infográficos acessíveis, modelos de jogos adaptados e relatos de práticas inclusivas. A presença desses recursos facilitou a conexão entre os conceitos estudados e a realidade concreta das salas de aula, promovendo uma apropriação mais autêntica dos conteúdos.

O material disponibilizado foi cuidadosamente selecionado para dialogar com os conteúdos de cada módulo, incluindo textos teóricos, vídeos com audiodescrição, diretrizes da BNCC e referências práticas sobre acessibilidade no design de jogos. Todos os materiais foram pensados para garantir a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem e o acesso de professores com diferentes níveis de familiaridade com o tema.

A escuta foi um dos pilares do processo. Durante os encontros, foi promovido um ambiente de confiança, onde os participantes puderam expressar suas inseguranças, compartilhar dificuldades e descobrir potências. Como resumiu uma das participantes:

“Aqui a gente não está só aprendendo conteúdo. A gente está aprendendo a olhar diferente, a incluir com afeto, a pensar com mais cuidado no que significa ensinar História para todos”. (Depoimento anônimo do participante professora 2, 2025).

A discussão sobre visibilidade nos convida a refletir sobre quem é autorizado a aparecer no espaço público e sob quais condições essa aparição ocorre. Para Judith Butler (2015), tornar-se visível é um ato político, pois envolve disputar os marcos normativos que definem quais corpos são reconhecidos como dignos de aparecer. A autora ressalta que "certos corpos aparecem como mais merecedores de luto, mais dignos de aparecer, mais passíveis de reconhecimento, enquanto outros permanecem à margem da inteligibilidade pública" (Butler, 2015, p. 19).

Esse pensamento dialoga com Débora Diniz (2012), que denuncia a invisibilidade histórica das pessoas com deficiência, construída pela ausência de suas experiências nos discursos públicos, nas políticas e nas narrativas sociais. Para ela, romper com essa invisibilidade é uma forma de justiça social e de reconfiguração da cidadania.

É a partir dessas reflexões que formulamos o conceito de visibilidades inclusivas (VI), como base para uma API, acessível e crítica, que propõe não apenas a presença da pessoa com deficiência nos espaços educativos, mas seu reconhecimento enquanto sujeito histórico. Essa proposta envolve o uso de TA, conteúdos acessíveis e práticas pedagógicas que promovam a participação ativa desses sujeitos na construção do conhecimento.

De maneira complementar, a crítica à hegemonia visual proposta por Nicholas Mirzoeff (2015) reforça a importância de questionar os regimes de visibilidade que moldam o que pode ser visto, sentido e reconhecido socialmente — o que inclui, portanto, ressignificar a forma como representamos a deficiência nos materiais didáticos e nos currículos escolares.

### **Reflexões sobre Módulo 1: "Fundamentos de uma Arquitetura Pedagógica Inclusiva"**

No módulo 1: "Fundamentos de uma Arquitetura Pedagógica Inclusiva" teve como objetivo oferecer um espaço formativo voltado à reflexão e construção de práticas educacionais flexíveis, inclusivas e dialógicas. O módulo inicial trouxe uma introdução ao tema, situando os participantes na importância de um ensino historicamente embasado, crítico e inclusivo.

Segundo Fiusa e Mocelin (p.16, 2017), a AP pode ser compreendida como “são um recurso que permite uma melhor utilização de tecnologias digitais para o ensino, aliando teorias pedagógicas às ferramentas tecnológicas disponíveis”. Essa concepção foi amplamente debatida durante o módulo introdutório, sendo complementada pela fala da professora 2, participante da oficina:

“Perceber que a arquitetura pedagógica é viva, moldável e atenta às necessidades do aluno me fez reavaliar meus próprios planejamentos. Eu sempre vi o currículo como um roteiro fixo, mas agora vejo como ele pode ser moldado com escuta e intenção.” (Depoimento anônimo do participante professora 2, 2025)

A introdução aos princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA) foi um ponto alto da oficina. À luz das contribuições de Sebastián-Heredero (2020), discutiu-se a importância de pensar o ensino para a diversidade desde a concepção, e não como um recurso de compensação posterior. “Flexibilidade é um favor, é um direito”, pontuou o formador, inspirando o grupo a repensar curricular não suas práticas. Foram debatidos os princípios do DUA (Sebastián-Heredero,2020), destacando estratégias que favorecem a personalização do ensino e garantem acessibilidade para diferentes perfis de alunos. Os participantes foram convidados a analisar e explorar os conceitos fundamentais de API. não apenas como estrutura organizacional do ensino, mas como um campo sensível à diversidade, à escuta e à criatividade. Os docentes também foram discutindo como o planejamento curricular pode ser estruturado de forma flexível e acessível para contemplar a diversidade de estudantes.

Nesse sentido, o módulo também abordou o planejamento curricular e as estratégias de ensino adaptadas, refletindo sobre como adaptar conteúdo para diferentes públicos. O texto de Carvalho *et al.* (2005) foi utilizado como base para compreender as possibilidades do suporte telemático na construção de API para a Educação a Distância, o que ampliou os horizontes dos docentes em relação às práticas híbridas.

A adaptação de conteúdo para públicos diversos foi um dos pontos centrais dos encontros, levando os docentes a refletirem sobre a necessidade de práticas pedagógicas que considerem múltiplas formas de apresentação, expressão e engajamento dos alunos, pois:

As arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço. (Carvalho; De Nevado; De Menezes. 2005. p. 351-360. p.354)

Exemplos práticos foram compartilhados e estão disponíveis no seguinte link de acesso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1aN3RvTksglYaLyT7TXLm1p3vQL4b7PN?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1aN3RvTksglYaLyT7TXLm1p3vQL4b7PN?usp=drive_link)

Eles ilustram como pequenas mudanças no planejamento podem favorecer o aprendizado de todos os estudantes. Além disso, estratégias específicas para o atendimento de estudantes com deficiência foram debatidas, evidenciando de que maneira os recursos didáticos podem ser ressignificados a fim de ampliar o acesso ao conhecimento histórico. Afinal:

As arquiteturas não se confundem com as formas de trabalho tradicionais de uso de fascículos ou livros didáticos que, na maioria das vezes propõem uma estrutura de trabalho na qual é privilegiada a informação e exercícios repetitivos, fechados e factuais, elas pressupõem atividades interativas e intervenções problematizadoras, que atuam de forma a provocar, por um lado, desequilíbrios cognitivos e, por outro, suportes para as reconstruções. Dessa forma, as arquiteturas solicitam do estudante atitudes ativas e reflexivas a partir de estruturas de trabalho interativas e construtivas. (De Nevado; Dalpiaz; De Menezes. 2009. p. 1653-1662. p.1654).

Ao término do primeiro módulo, ficou evidente que o envolvimento e o interesse dos professores em aplicar os conceitos apresentados foram significativos. Em particular, o relato da professora 3 destacou uma percepção clara acerca da aplicação da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Para ela:

(...) o DUA me revelou uma alternativa promissora para reconfigurar a dinâmica da sala de aula, acredito que desta forma, se conseguir aplicar ele em sala, posso contribuir para promover uma maior inclusão e democratização do ambiente educacional. Essa experiência de hoje possibilitou meu entendimento sobre a importância de estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos estudantes,

permitindo um aprendizado mais equitativo e acessível para todos (Depoimento anônimo do participante professora 3, 2025).

Nesse momento sugerimos a todos os participantes que construíssem sequências didáticas que busquem contemplar a flexibilização curricular e a personalização do ensino, para que possamos promover o ensino de História de uma forma significativa para todos os estudantes.

As contribuições de Menezes, Aragón e Ziede (2013) reforçaram que a aprendizagem em rede exige uma reconfiguração do papel docente. Ao comentar essa leitura, o professor 1 afirmou:

“A ideia de colaboração como centro da aprendizagem mexeu comigo. Percebo que muitas vezes centralizei demais minha atuação. O trabalho em rede não é só tecnologia; é também abertura para o outro e para o coletivo.” (Depoimento anônimo do participante professor 1, 2025)

A oficina também dialogou com a perspectiva histórico-cultural e com o brincar como elemento estruturante da aprendizagem. Foram discutidos os estudos de Crepaldi (2010), Barbosa (1997) e Andrade *et al.* (2023), que ressaltam o valor dos jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas potentes na construção do conhecimento e no engajamento dos estudantes. “Nunca tinha pensado no brincar como forma de acessar conteúdos complexos. Isso me fez lembrar da fala da autora Maria Carmen Barbosa, quando ela diz que brincar é um direito que favorece o desenvolvimento integral da criança”, relatou uma das participantes.

Nesse mesmo eixo, Bencostta (2019) nos lembra que as arquiteturas escolares não são neutras, e que os espaços físicos e simbólicos educacionais também revelam intencionalidades pedagógicas. Essa provocação gerou um intenso debate sobre os ambientes escolares, levando à seguinte reflexão registrada em roda:

**“Será que nossas salas de aula são compatíveis com o que sonhamos como educação democrática e inclusiva?”**

O módulo também contemplou reflexões sobre acessibilidade e tecnologias, incluindo a comunicação aumentativa e alternativa em ambientes formais e não formais de ensino, com base nos estudos de Cardoso, Sousa e

Castelini (2020). Essa parte da oficina dialogou diretamente com as experiências de museus inclusivos, ampliando as possibilidades de práticas educativas para além dos muros escolares.

Por fim, as discussões sobre a personalização do ensino foram guiadas pela leitura de De Nevado, Dalpiaz e Menezes (2009), enfatizando a importância de arquiteturas pedagógicas colaborativas. O depoimento da professora 4 (Figura 25) sintetiza o sentimento geral do grupo:

“Saio daqui mais sensível ao meu papel como arquiteta da aprendizagem. Ensinar não é seguir um modelo pronto, mas construir com os alunos caminhos possíveis, éticos e sensíveis.”  
(Depoimento anônimo do participante professora 4, 2025)

**Figura 22. Relato de uma das professoras durante um dos módulos do curso**



**Fonte: Foto de um dos encontros da Oficina feito pelos autores**

A oficina se encerrou com a proposta de um exercício prático: que cada docente redesenhasse uma atividade de sua prática cotidiana à luz dos princípios do DUA, considerando flexibilidade, acessibilidade, propósito e escuta ativa. As devolutivas iniciais já indicaram transformações significativas em curso, confirmando a força e a relevância deste primeiro módulo.

Dando continuidade ao percurso formativo iniciado no primeiro módulo, o segundo, intitulado “Jogos Acessíveis: Ferramentas para uma Educação Sem Barreiras”, realizado na mesma Unidade Escolar (U.E.), teve como propósito discutir a importância da acessibilidade em jogos digitais e sua aplicação no ensino de História. Essa oficina abordou um tema central na construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas: a acessibilidade nos jogos digitais.

Esse módulo propôs reflexões e experiências ao longo de suas duas horas, onde os participantes foram apresentados a diretrizes e boas práticas para a criação e adaptação de jogos acessíveis, enfatizando a relevância da inclusão no ambiente educacional, pois “esse método ajuda o desempenho dos alunos, diminui as desistências e aumenta a motivação” (Silva, Medeiros, Aranha, 2014, p.700). Todas essas questões despertaram em seus participantes de como é importante oportunizar a todos jogos com auxílio da internet destacando como esses, podem tornar o ensino mais envolvente e significativo para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem (Dos Santos, 2011).

A oficina se iniciou com uma pergunta provocadora: “A quem nossos jogos realmente servem?” Essa indagação ecoou durante toda a sessão e foi atravessada pelas leituras de autores como Andrade *et al.* (2023) e Crepaldi (2010), que ressaltam o papel dos jogos na educação, não apenas como instrumentos lúdicos, mas como dispositivos capazes de promover aprendizagens significativas, desde que planejados com intencionalidade e responsabilidade.

Foi destacada a importância da acessibilidade, compreendida não como um elemento adicional, mas como parte intrínseca do processo de design. Como lembrado por Sebastián-Heredero (2020), a acessibilidade deve estar integrada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), respeitando diferentes formas de engajamento, representação e expressão. Nesse sentido, um dos participantes, o professor 5, compartilhou:

“Sempre associei jogos acessíveis a adaptações de última hora. Hoje entendi que acessibilidade começa no primeiro rascunho do projeto, e que pensar nisso desde o início é um compromisso ético com a equidade.” (Depoimento anônimo do participante professor 5, 2025)

Foram considerados os principais desafios enfrentados por alunos com deficiência no acesso a jogos educacionais e como práticas inclusivas podem minimizar barreiras. A partir das Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme Sebastián-Heredero (2020), os professores puderam compreender como planejar experiências lúdicas que garantam equidade no acesso e na participação dos estudantes.

Durante a exposição das diretrizes e boas práticas, os participantes exploraram materiais interativos e analisaram casos reais de jogos que incorporam recursos de acessibilidade visual, auditiva, motora e cognitiva. A leitura de Cardoso, Sousa e Castellini (2020), que apresenta A experiência com comunicação aumentativa e alternativa foi especialmente relevante para ampliar o entendimento sobre como tornar interfaces mais amigáveis, especialmente em ambientes culturais e educativos.

A oficina também incluiu momentos práticos, com o uso de ferramentas e recursos para o desenvolvimento de jogos acessíveis, além de simulações de navegação com leitores de tela, testes com diferentes modos de input e debates sobre usabilidade. A professora 6 comentou:

“Foi desafiador perceber como certas escolhas que parecem neutras excluem silenciosamente muitos jogadores. A oficina me mostrou que tornar um jogo acessível é também tornar o aprendizado mais justo.” (Depoimento anônimo do participante professora 6, 2025)

A oficina também trouxe um panorama de ferramentas e recursos para o desenvolvimento de jogos acessíveis, incluindo softwares que permitem a personalização de controles, legenda automática e suporte para leitores de tela (Cheiran, 2013).

Outro aspecto central foi o design de interfaces amigáveis, onde os docentes exploraram princípios de usabilidade e navegabilidade intuitiva, favorecendo a experiência de todos os estudantes. Ao tratar do design de interfaces, os participantes revisitaram conceitos técnicos e pedagógicos, inspirados pelas ideias de Menezes, Aragón e Ziede (2013), que argumentam que a aprendizagem em rede só acontece plenamente quando os sujeitos têm garantidas as condições de participação.

Acessibilidade, portanto, não é apenas um atributo técnico, mas uma condição política e pedagógica. Também refletimos sobre a importância da realização de testes de usabilidade com pessoas com deficiência, destacando que a acessibilidade deve ser pensada desde a concepção do jogo até sua implementação.

Além disso, foram desenvolvidos exemplos de jogos acessíveis já implementados no contexto educacional, promovendo um debate sobre suas

funcionalidades e impacto na aprendizagem. Utilizamos para essas demonstrações as seguintes ferramentas:

- <https://wordwall.net/pt>
- <https://www.tinytap.com/activities/g28s8/play/jogos-educativos>
- <https://www.educaplay.com/>
- <https://gamemaker.io/pt-BR>
- <https://www.tinkercad.com/>

Estudos de caso foram apresentados para ilustrar como o design acessível pode ampliar o engajamento e a participação ativa dos alunos (Bezerra, *et al.*, 2024). As análises basearam-se em critérios como clareza visual, feedback sonoro, possibilidade de personalização, entre outros aspectos discutidos à luz das contribuições de Ramalhete, Gil e Sousa (2020), que abordam recursos inclusivos em texto e canções.

Ao final do encontro, alguns professores manifestaram interesse em integrar jogos acessíveis às suas práticas pedagógicas, outros acharam complicadas as ferramentas apresentadas e relataram uma grande dificuldade em interagir com seus discentes tendo em vista que não dominam o “linguajar eletrônico”.

O educador professor 1 sintetizou o sentimento coletivo:

“A escuta direta foi o momento mais transformador. A experiência do outro nos ensina aquilo que a técnica, sozinha, não alcança” (Depoimento anônimo do participante professor 1, 2025)

Os relatos indicaram que a abordagem discutida possibilita maior inclusão e participação dos estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e estimulante (Sousa, 2024). Como encaminhamento, os participantes foram convidados a iniciar o esboço de um jogo acessível, explorando as plataformas apresentadas, aplicando os conhecimentos adquiridos e considerando a diversidade como ponto de partida adaptadas à realidade de suas salas de aula.

O Módulo 3, intitulado “Narrativas Inclusivas: Recontando a História com Novos Olhares”, foi realizado com os mesmos professores da unidade educacional de Niterói e teve como objetivo ampliar o olhar dos educadores para a representatividade de pessoas com deficiência ao longo da História do Brasil

e do mundo. A atividade proporcionou um mergulho crítico e sensível na interseção entre História, inclusão e representatividade. Os participantes foram convidados a refletir sobre a importância da inclusão dessas narrativas no ensino de História, promovendo discussões sobre empoderamento, estereótipos e construção de identidades. Iniciamos com uma análise de personagens históricos com deficiência, explorando suas trajetórias e contribuições para a sociedade, assim como foram (ou não) retratados ao longo do tempo. Foram debatidos exemplos de figuras muitas vezes invisibilizados nos registros históricos, evidenciando como sua atuação impactou diferentes contextos sociopolíticos (Oliveira *et al*, 2022). Além disso, discutiu-se o impacto da representatividade na percepção social, destacando como a inclusão de tais personagens no currículo escolar pode influenciar a autoestima e a identidade dos estudantes com deficiência (Sasaki, 2006).

Logo no início, a mediação trouxe reflexões sobre representatividade e sua potência transformadora. Amparados nas contribuições de Silva e Oliver (2019), discutiu-se como o reconhecimento da participação de pessoas com deficiência na construção da sociedade brasileira é um ato político que fortalece a democracia participativa. Uma das falas mais marcantes foi da professora 4:

“Perceber que muitas figuras históricas com deficiência foram apagadas das narrativas tradicionais me fez repensar a forma como ensino História. A inclusão não é apenas no presente — ela também precisa alcançar o passado” (Depoimento anônimo do participante professora 4, 2025)

A abordagem das narrativas históricas buscou promover o protagonismo de pessoas com deficiência, contrastando discursos que as colocam apenas como figuras passivas ou dependentes e que apesar de suas contribuições significativas, raramente são destacadas nos livros didáticos (Oliveira, Braz, Ramos, 2022).

Foram apresentados casos de líderes políticos, artistas, cientistas e militantes com deficiência, cuja trajetória desafia visões capacitistas<sup>11</sup> e reafirma

---

<sup>11</sup> O termo *capacitista* refere-se a atitudes, discursos e práticas que discriminam, inferiorizam ou excluem pessoas com deficiência, com base na suposição de que essas pessoas são menos capazes ou produtivas em comparação com aquelas sem deficiência. Trata-se de uma forma de opressão estrutural, muitas vezes naturalizada na sociedade. Segundo Diniz (2012), o capacitismo “é uma forma de preconceito que se ancora na valorização do corpo ideal

seu papel ativo na História. A discussão foi enriquecida por referências como a de Bencostta (2019), que nos lembra que a escrita da história escolar está permeada por escolhas e silenciamentos, muitas vezes guiados por padrões normativos que excluem a diversidade corporal e sensorial.

Além disso, exploraram-se narrativas que promovem o protagonismo, valorizando o papel ativo das pessoas com deficiência na história política, cultural e científica. Inspirados nas ideias de Barbosa (1997) sobre a valorização do lúdico como meio de expressão e resistência, os participantes foram convidados a criar macro-histórias com base em personagens históricos reais ou fictícios, focando em suas ações e potências, e não apenas em suas deficiências.

Transcrevo na íntegra uma dessas micro histórias apresentada por um dos participantes, o professor 7:

#### **Micro história: O Mestre do Silêncio**

Antônio Francisco passava as manhãs em silêncio. Subia as ladeiras de Vila Rica com os olhos atentos às pedras, às sombras, às curvas da igreja inacabada no alto do morro. Seus dedos já não respondiam como antes — eram rígidos, deformados, cobertos por panos. Mas em sua mente, tudo era leve, fluido, vivo.

Era o final do século XVIII, e a arte religiosa ganhava forma no barroco mineiro. Enquanto muitos falavam sobre ouro, impostos e rebeliões, ele moldava anjos. Com cinzel e martelo, dava alma à pedra-sabão. Acreditava que, nas dobras do manto de uma santa ou na fúria de um profeta, se escondia a história de um povo. Antônio não precisava discursar — suas esculturas falavam por ele.

As obras do Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, foram seu testamento. Os Doze Profetas, erguidos no adro da igreja, não são apenas figuras bíblicas. São guardiões de um tempo, expressão de um Brasil em construção, repletos de força, resistência e fé. Quem os vê, sente algo que não se explica em palavras — e era isso que Antônio queria.

Chamavam-no de Aleijadinho, mas esse nome não dava conta de quem ele foi. Ele foi o mestre do silêncio, o escultor da alma

---

e na negação da deficiência como parte da diversidade humana”. Disponível em: <https://shre.ink/xdYW>

brasileira. Sua arte sobreviveu a séculos. Sua deficiência, embora marcante, nunca o definiu. O que o definiu foi o traço firme, a visão profunda e o compromisso inabalável com a beleza. (Depoimento anônimo do participante professor 7, 2025)

A valorização das habilidades e contribuições das pessoas com deficiência foi destacada como estratégia essencial para um ensino mais inclusivo e alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade humana (Brasil, 2018).

No eixo "Desconstruindo Estereótipos", as discussões se aprofundaram nas imagens distorcidas e nos discursos piedosos, heroicos ou caricaturais que ainda marcam a representação da deficiência, pois a desconstrução desses estereótipos negativos, são importantes para coibir a marginalização ou inferiorização dessas pessoas. A professora 8 resumiu:

“Entendi que a desconstrução dos estereótipos não é só sobre mudar a imagem do outro, mas sobre reconstruir em nós um novo olhar para a diferença.” (Depoimento anônimo do participante professora 8, 2025)

A valorização das habilidades e contribuições das pessoas com deficiência foi então discutida de forma ativa, com base em trechos de Crepaldi (2010) e Andrade *et al.* (2023), que destacam o papel do brincar e do jogo como formas legítimas de aprendizagem, expressão e identidade — inclusive e especialmente para crianças com deficiência. A conexão entre esses estudos e a construção de jogos educativos com personagens diversos gerou grande entusiasmo no grupo.

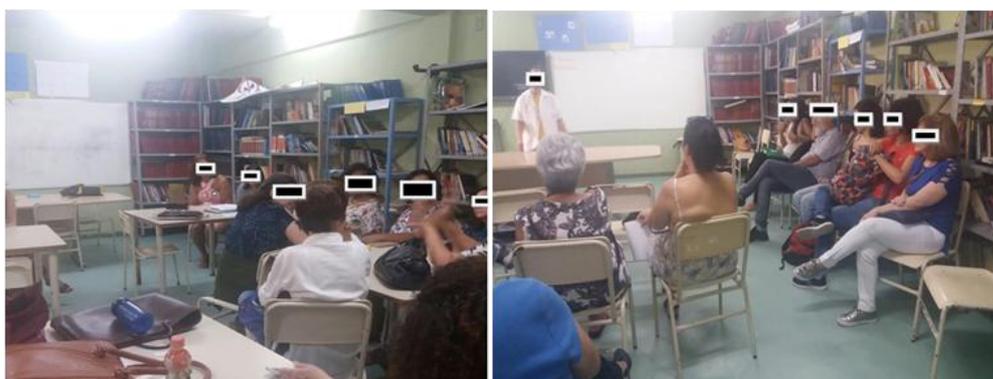
Em meio às reflexões, uma fala do professor 1 emocionou o grupo:

“Depois de hoje, não consigo mais aceitar que uma aula de História se limite a fatos e datas. Ela precisa ser um espaço de memória, justiça e pertencimento.” (Depoimento anônimo do participante professor 1, 2025)

Por fim, o módulo encerrou-se com debates sobre inclusão e igualdade (Figura 26), promovendo reflexões sobre como os professores podem inserir essa perspectiva em suas práticas pedagógicas. Foi reforçada a importância da intencionalidade pedagógica na promoção de uma memória histórica plural e

representativa. Os relatos dos participantes indicaram uma ampliação da compreensão sobre o tema, bem como um compromisso em revisar seus materiais e metodologias para contemplar personagens históricos com deficiência de maneira mais significativa e contextualizada. Os participantes refletiram sobre como as práticas educativas podem se alinhar às habilidades da BNCC que estimulam a valorização da diversidade, o reconhecimento de identidades históricas e o respeito às múltiplas formas de ser, viver e participar da sociedade.

**Figura 23. Momentos de relatos e trocas de experiências entre os participantes do curso**



**Fonte: Foto de um dos encontros da Oficina feito pelos autores**

Como encaminhamento, os docentes foram incentivados a desenvolver atividades que promovessem debates sobre representatividade, bem como a utilizar fontes históricas diversas que ampliam a visibilidade dessas figuras no ensino de História.

Encerrando a jornada formativa, o Módulo 4: “Protagonismo em Ação: Da Sala de Aula à Transformação Social”, provocou os participantes a refletirem sobre a centralidade do sujeito com deficiência como agente de sua própria história. Seu objetivo principal foi fomentar reflexões sobre estratégias pedagógicas que promovam o empoderamento de pessoas com deficiência. Nessa formação, os participantes foram instigados a um debate sobre o papel ativo desses indivíduos na sociedade, bem como a importância de abordagens educacionais que incentivam sua liderança e participação plena. A intenção foi caminhar do reconhecimento para a ação, articulando práticas pedagógicas e sociais que fortaleçam a autonomia, a liderança e a atuação crítica dessas pessoas nos mais diversos espaços.

O módulo começou com uma discussão sobre estratégias para fortalecer o protagonismo de pessoas com deficiência no ambiente escolar e na sociedade, trazendo contribuições práticas inspiradas em Hashizume e Morais (2021), que reforçam o papel das políticas inclusivas na construção de uma democracia participativa e horizontal. Os participantes refletiram sobre como o ambiente escolar pode ser mais do que um espaço de acolhimento — pode e deve ser um espaço de formação política e cidadã.

Foram apresentadas experiências práticas que demonstram como a inclusão de narrativas e biografias de renovação no ensino de História pode auxiliar no desenvolvimento de uma visão mais equitativa e representativa do passado (Diniz, 2007). Além disso, foram analisados casos de liderança e participação ativa de pessoas com deficiência, destacando como seu engajamento em diferentes esferas sociais, políticas e culturais contribuem para a construção de um mundo mais inclusivo. As ideias de Menezes, Aragón e Ziede (2013) e de Fiusa e Mocelin (2017) sobre arquiteturas pedagógicas em rede e colaborativas foram fundamentais para pensar como o ensino pode ser desenhado a partir de múltiplas vozes, valorizando trajetórias individuais e coletivas. A fala do educador 9 foi emblemática:

“A gente fala muito sobre dar voz, mas hoje entendi que é sobre escutar a voz que já existe. O protagonismo começa quando paramos de decidir pelos outros e começamos a caminhar juntos.” (Depoimento anônimo do participante professor 9, 2025)

No segundo momento das oficinas, os participantes exploraram a importância das leis e da defesa de direitos, compreendendo como o ensino de História pode servir como ferramenta para conscientizar os estudantes sobre as conquistas e desafios das pessoas com deficiência ao longo do tempo. Foram promovidos debates sobre o impacto dos movimentos sociais e das políticas públicas voltadas para a acessibilidade, fortalecendo a ideia de que a educação tem um papel fundamental na transformação de paradigmas sociais (Sasaki, 2006).

Na sequência, o grupo foi conduzido a refletir sobre advocacia e defesa de direitos, inspirando-se em exemplos de jovens com deficiência que têm ocupado espaços de fala em conferências, conselhos escolares e iniciativas

culturais. Esse momento da oficina ecoou os princípios do DUA (Design Universal para a Aprendizagem), especialmente no que se refere à multiplicidade de formas de engajamento e expressão, como apontado por Sebastián-Heredero (2020). A mediação, nesse ponto, retomou a discussão de Cardoso, Sousa e Castellini (2020), que mostram como experiências inclusivas, como aquelas vividas em museus com recursos de comunicação aumentativa, rompem barreiras simbólicas e institucionais.

A última etapa do encontro foi dedicada à análise do impacto social do protagonismo, enfatizando exemplos concretos de mudanças positivas impulsionadas pela participação ativa de pessoas com deficiência em diversos contextos. Foram considerados casos de inclusão bem-sucedidos em diferentes países e setores, reforçando a necessidade de um compromisso coletivo para garantir a equidade e a valorização da diversidade (Goffman, 1988). Os professores foram incentivados a atividades planejadas (Figura 27), que promovam esse debate em sala de aula, utilizando recursos como estudos de caso, projetos interdisciplinares e metodologias ativas que fomentem uma educação historicamente consciente e socialmente comprometida.

**Figura 24. Momentos de relatos e trocas de experiências entre os participantes do curso**



**Fonte: Foto de um dos encontros da Oficina feito pelos autores**

Ao serem apresentados exemplos inspiradores de mudanças positivas, como jogos acessíveis criados por estudantes e narrativas de resistência contadas por sujeitos com deficiência, os participantes puderam perceber que a escola pode ser um território de reexistência — onde se cultiva um novo paradigma de inclusão e convivência. Essa visão foi sustentada por autores como Andrade *et al.* (2023), que defendem o brincar, o criar e o interagir como

práticas de empoderamento coletivo, e como isso não transforma apenas a vida dessas pessoas, mas redesenha as estruturas da sociedade. A professora 10, compartilhou:

Esse módulo me ajudou a entender que a verdadeira transformação não acontece apenas quando incluímos alguém numa atividade, mas quando permitimos que essa pessoa se torne protagonista da própria narrativa (Depoimento anônimo do participante professora 10, 2025)

Os relatos dos participantes ao final das oficinas indicaram uma ampliação da compreensão sobre a importância do protagonismo de pessoas com deficiência e seu impacto na sociedade. Além disso, os docentes demonstraram interesse em incorporar práticas que incentivem a autonomia e a valorização da diversidade em suas abordagens pedagógicas, tornando o ensino de História mais inclusivo e alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, reforçou-se o compromisso com a inclusão em diferentes contextos, integrando as dimensões educacional, social e política. Foi unânime entre os presentes o entendimento de que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um caminho de transformação permanente, guiado pelo respeito à diversidade humana.

### **Avaliação das Oficinas**

A avaliação das oficinas foi planejada para refletir o mesmo espírito que guiou toda a proposta formativa: um processo dialógico, participativo e profundamente transformador. Mais do que medir resultados, buscou-se compreender caminhos, provocar reflexões e acompanhar a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e crítica, como propõe Freire (1996), ao afirmar que "avaliar é um ato político, não neutro, que pode oprimir ou libertar".

Inspirada em uma abordagem formativa e processual, conforme defendida por autores como Luckesi (2011), a avaliação se organizou em torno de momentos contínuos de aprendizagem, produção criativa e trocas entre os pares. O instrumento central desse processo foi a elaboração de uma Arquitetura Pedagógica Inclusiva (API), concebida a partir de oficinas formativas que, além

de promoverem o desenvolvimento de propostas didáticas baseadas nos jogos discutidos ao longo da formação, também funcionaram como espaço de escuta ativa das demandas e necessidades dos docentes. As contribuições dos professores ao longo dessas oficinas foram fundamentais para a elaboração de propostas didáticas que integrassem, de forma intencional e sensível, a inclusão de personagens históricos com deficiência. Como desdobramento desse processo colaborativo, foi desenvolvido o aplicativo *+Visíveis*, concebido para apoiar práticas pedagógicas inclusivas no ensino de História, a partir dos princípios estabelecidos na API.

Seguindo a ideia de que “avaliar é ajudar o outro a crescer” (Luckesi, 2014), essa estratégia avaliativa teve como foco principal a aplicação prática dos conhecimentos construídos coletivamente nos módulos anteriores. Cada arquitetura pedagógica foi pensada como uma síntese vivencial: um espaço de criação onde os professores poderiam traduzir em ações pedagógicas concretas os aprendizados sobre acessibilidade, protagonismo, representação e empatia. Durante o processo de construção das propostas, os docentes foram convidados a considerar elementos como:

- a adaptação dos conteúdos históricos para diferentes públicos;
- o uso do Design Universal para Aprendizagem (DUA);
- a acessibilidade nos jogos;
- a valorização da diversidade nos conteúdos e nas metodologias.

Esses critérios não funcionaram como uma “régua de medição”, mas como ferramentas para refletir sobre o próprio fazer docente, em sintonia com a BNCC, que defende a promoção de práticas que respeitem a diversidade, estimulem a autonomia dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais (como empatia, responsabilidade e colaboração).

Outro aspecto central da avaliação foi o encontro entre pares, no qual cada professor apresentou sua proposta pedagógica ao grupo. Esse momento, mais do que um encerramento, funcionou como uma roda de partilha e escuta crítica. Foi nessa troca que muitos reconheceram suas potências e limites, mas também a força da coletividade na construção do conhecimento. Como destaca

Perrenoud (1999), o professor reflete sobre sua prática quando interage com seus pares e revisita suas escolhas pedagógicas a partir de olhares diversos.

A professora 10 relatou:

Nunca tinha parado para pensar se meus materiais estavam acessíveis, ou se meus alunos com deficiência conseguiam se ver nas histórias que eu contava. Com esse projeto, percebi que a inclusão começa quando a gente escolhe ver quem está sendo apagado. (Depoimento anônimo do participante professora 10, 2025)

Além da troca coletiva, foram propostos momentos de autoavaliação, onde cada participante pôde identificar avanços em sua trajetória formativa e refletir sobre desafios que ainda precisa enfrentar. Essa introspecção favoreceu o desenvolvimento da autonomia docente, entendida aqui como a capacidade de reavaliar constantemente a própria prática em busca de maior justiça, inclusão e significância.

Ao optar por uma avaliação que culminasse na produção de propostas pedagógicas, as oficinas também colocaram em prática os princípios de Dewey (2010), para quem a aprendizagem se consolida quando teoria e prática se encontram em experiências reais e significativas. Assim, Assim, a Arquitetura Pedagógica Inclusiva (API) desenvolvida não se constituiu apenas como um produto final, mas como um instrumento de transformação, elaborado com o compromisso de impactar positivamente a vivência escolar dos estudantes, promovendo inclusão, equidade e representatividade no ensino de História. Um dos participantes, professor 11 compartilhou:

Quando escrevi minha proposta, pensei em um aluno meu que nunca participa das atividades. Quis fazer um jogo que ele pudesse jogar, entender e gostar. Percebi que estou avaliando diferente agora também. Com mais escuta, mais atenção. (Depoimento anônimo do participante professor 10, 2025)

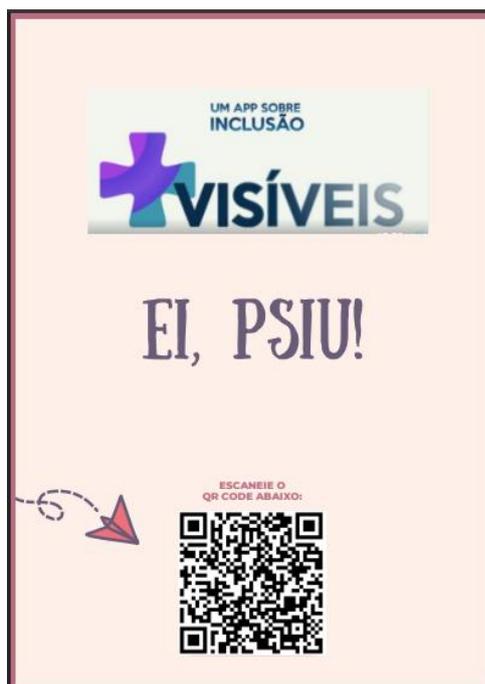
A avaliação das oficinas reafirmou que avaliar é cuidar do processo formativo, é garantir que os professores saiam não com receitas prontas, mas com perguntas mais profundas e ferramentas mais potentes para enfrentar os desafios de uma prática verdadeiramente inclusiva.

Esse olhar avaliativo, ancorado na escuta, na troca e na experimentação, não apenas verificou a aprendizagem, mas fortaleceu a formação de uma comunidade de educadores comprometidos com a transformação da História escolar em um espaço onde todos os sujeitos sejam visíveis, protagonistas e respeitados.

#### **5.4 DO CONCEITO AO CÓDIGO: O DESENVOLVIMENTO DO “+ VISÍVEIS” E OS FUNDAMENTOS DE UMA ARQUITETURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

A criação do aplicativo educativo “+ VISÍVEIS” (Figura 28) surgiu como uma estratégia pedagógica que vai de encontro às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao compromisso com a inclusão de sujeitos que sofreram um processo de apagamento e invisibilização nas narrativas oficiais, especialmente aqueles com deficiência. O APP busca fazer a junção da tecnologia digital e do ensino de História, com foco na valorização da diversidade corporal e funcional ao longo do tempo, promovendo empatia, consciência histórica e protagonismo estudantil. A iniciativa busca constituir uma plataforma inclusiva e educativa, reunindo jogos interativos, textos informativos, seções de curiosidades e atividades que abordam de forma lúdica e reflexiva a trajetória desses sujeitos históricos.

Figura 28. Vista do QR code para acessar o App: “+ Visíveis”



Fonte: Print de tela feita pelos autores

A construção do APP se deu em duas frentes principais: o desenvolvimento técnico da plataforma e a estruturação dos conteúdos históricos. A etapa técnica, conduzida por um colaborador, o professor doutorando Gabriel de Castro Reginaldo, foi feita a partir da escolha do software Unity na criação do APP, pois além de ser uma ferramenta gratuita, permite a criação de jogos e aplicativos para quem tem conhecimentos prévios de programação. Nessa etapa ele desenvolveu a organização visual, a definição das seções e a navegação interativa entre os conteúdos. Tudo de acordo com a ementa que já foi descrita anteriormente.

Sob minha responsabilidade ficou a etapa de pesquisa, curadoria e redação dos conteúdos. Para isso, foi realizada uma busca sistematizada em fontes bibliográficas, museológicas e digitais, orientada pelos resultados obtidos na Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que orientou a seleção dos personagens, temas e abordagens, e que também se fundamentou em aportes teóricos e experiências adquiridas no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI). A opção por construir uma narrativa centrada em personagens com deficiência permitiu ressaltar sujeitos como Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), D. João VI, Amanda Paranaguá (Baronesa de Loreto), Siríaco, Marcellino, D. Rosa e Henri de Toulouse-Lautrec,

entre outros, articulando suas trajetórias às dimensões sociais, culturais e políticas de seus tempos.

Os fundamentos teóricos da proposta dialogam com os princípios da educação inclusiva, das metodologias ativas e da empatia, incorporando as diretrizes da BNCC ao propor um ensino que respeite as diferenças e estimule a formação cidadã, como afirma Martins:

Espera-se socialmente do ensino de História, e o é assim desde a sua institucionalização, que ele ajude a formar bons cidadãos por meio da vinculação de todos a um passado comum. Há, contudo, disputas sobre o que se considera ser 'bom cidadão' em cada tempo histórico (Martins, Marcus Leonardo Bomfim, 2021, p.3).

O uso de aplicativos digitais como ferramenta de motivação e engajamento também se alinha a estudos que apontam seu potencial na promoção da autonomia e da aprendizagem significativa, segundo Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020, p. 2), "(...) a Escola não pode ficar alheia a todas estas transformações do mundo que a rodeia e deve, inicialmente, incorporar no seu corpus todas as inovações tecnológicas possíveis." A organização do APP seguiu uma lógica de acessibilidade, clareza e progressão pedagógica, respeitando as diferentes formas de aprender. Foram observadas boas práticas didáticas, como o uso de linguagem acessível, diversidade de recursos e propostas integradas entre teoria e prática. Além disso, a seleção dos personagens e temas procurou dialogar com a formação identitária dos alunos, destacando memórias, resistências e experiências de exclusão e pertencimento (Pollak, 1992).

A escolha metodológica por integrar atividades plugadas (digitais) e desplugadas (físicas) responde às discussões encontradas na RSL sobre a relevância de propostas híbridas e flexíveis, que considerem os diferentes contextos escolares e a necessidade de democratização do acesso à tecnologia (Vasconcellos; Orlando, 2021). Os jogos, por sua vez, não apenas despertam o interesse dos alunos, mas são reconhecidos como ferramentas de inclusão, socialização e aquisição de competências múltiplas, pois como afirma, Da Silva Balbino *et al.*, 2023: "Métodos pedagógicos que favoreçam a autonomia de todos

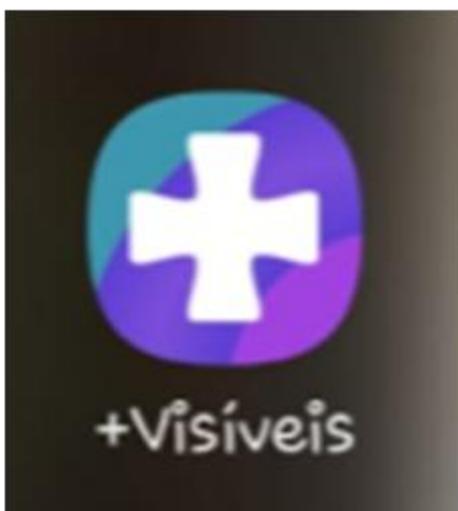
os alunos envolvidos no processo de aprendizagem e os coloquem como centro do processo educativo é tarefa essencial no fazer docente”.

Assim, o APP “+ VISÍVEIS” representa uma arquitetura pedagógica inovadora, alicerçada na inclusão, na diversidade e na reinterpretação do passado por meio de sujeitos antes invisibilizados. Sua construção foi fundamentada em estudos teóricos e práticos selecionados de maneira rigorosa pela RSL, o que garante à proposta solidez acadêmica e pertinência social. Trata-se, portanto, de um recurso educacional comprometido com a formação de estudantes mais críticos, sensíveis e conscientes de sua história e do papel transformador da educação, e tudo foi feito seguindo as seguintes etapas descritas a seguir.

### **Planejamento e Concepção do APP Educacional “+ VISÍVEIS”**

O desenvolvimento do APP educacional “+ VISÍVEIS” (Figura 29) iniciou-se a partir da identificação de uma lacuna significativa na representação de personagens históricos com deficiência nas narrativas oficiais presentes no ensino de História do Brasil. Essa invisibilidade não apenas compromete a pluralidade dos conteúdos escolares, mas também limita a formação de uma consciência histórica crítica e inclusiva nos estudantes. Dessa forma, o projeto buscou preencher essa lacuna por meio da criação de uma ferramenta digital inovadora, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às diretrizes da educação inclusiva.

**Figura 29. Vista do Logo do APP + Visíveis**



**Fonte: Print de tela feita pelos autores**

Para fundamentar a proposta, recorreu-se a artigos que tinham sido sugeridos em nossa RSL, que revelou a relevância do uso de arquiteturas pedagógicas que combinam atividades plugadas (com uso de internet) e desplugadas (sem uso de internet), favorecendo a representatividade e a inclusão de alunos com deficiência para além do ambiente escolar tradicional, pois como afirma, Vasconcellos; Orlando: “(...) atividades lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração de conceitos, na criatividade, no senso de cooperação e competição, dentre outros aspectos” (2021, p.2632). Essa abordagem híbrida propicia um espaço educativo mais dinâmico, acessível e plural, permitindo o engajamento de estudantes com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. O planejamento envolveu também a reflexão sobre o papel social e pedagógico da inclusão histórica, contemplando para além da dimensão biológica da deficiência, mas seu caráter social, político e cultural. Nesse sentido, a concepção do APP buscou destacar personagens que tiveram suas trajetórias apagadas ou minimizadas nas fontes tradicionais, cujas memórias não foram “alimentadas” para tornarem suas trajetórias perenes e replicadas pelas gerações futuras, a fim de provocar nos usuários uma compreensão ampliada e empática da diversidade humana ao longo do tempo, pois como afirma Pollack:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (Pollak, 1992, p. 201).

Além disso, a escolha do formato APP digital decorreu da necessidade de conjugar acessibilidade, interatividade e inovação pedagógica. A cultura digital, especialmente entre os chamados “nativos digitais”, exige que os recursos educacionais dialoguem com as tecnologias presentes no cotidiano dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais atraente e eficaz, uma prática recomendada desde o século passado, como afirma os seguintes autores:

No relatório à UNESCO, ainda no século passado, o uso das novas tecnologias foi recomendado para desenvolver a

colaboração entre quem ensina e quem aprende em todos os níveis e, mais especificamente, para a educação permanente dos sujeitos, o ensino à distância, a educação de adultos e a formação continuada de professores (Costa; Duqueviz e Pedroza; 2015, p. 604).

Assim, o APP foi concebido para ser intuitivo, com linguagem acessível e recursos multimodais que estimulam o protagonismo estudantil e a construção colaborativa do conhecimento. A etapa de planejamento também contemplou a definição dos objetivos gerais e específicos do produto, entre os quais se destacam: a promoção da inclusão por meio da visibilidade histórica, a valorização da diversidade corporal e funcional, a formação de uma consciência crítica sobre os processos históricos e sociais que envolvem a deficiência e o estímulo à empatia e ao respeito pela diferença.

Esperamos que com o uso dessa ferramenta os denominados “nativos digitais” ou todos os demais que a utilizem “contribua ou provoque mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como no modo de colaborar e compartilhar informações, influenciando nos processos de aprendizagem” (Costa; Duqueviz; Pedroza; 2015, p.604;).

Esses objetivos foram alinhados à BNCC, em especial às competências gerais que enfatizam a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico (Brasil, 2017). Essa etapa ainda considerou os desafios e limitações da proposta, entre eles a necessidade de garantir a confiabilidade histórica dos conteúdos, a acessibilidade para diferentes públicos, a adequação ao currículo escolar e a viabilidade técnica do desenvolvimento. Em síntese, a concepção do APP “+ VISÍVEIS” representa uma resposta articulada e fundamentada às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva, plural e tecnologicamente integrada, com potencial para transformar a experiência do ensino de História e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

A escolha da plataforma para o desenvolvimento técnico do APP educacional “+ VISÍVEIS” foi pautada em critérios de acessibilidade, praticidade (Figura 30) e compatibilidade com as demandas pedagógicas do projeto. Optou-se por utilizar o software Unity, numa decisão que foi alinhada com a intenção de garantir que o desenvolvimento da plataforma pudesse ocorrer de forma

colaborativa e inclusiva, envolvendo pessoas com diferentes níveis de familiaridade com tecnologias digitais.

A utilização de plataformas de fácil manuseio está em consonância com as orientações da literatura, que destaca a importância de recursos tecnológicos que não excluam usuários por barreiras técnicas, especialmente em contextos educacionais que envolvem diversidade e inclusão, pois como postula, Pestana; Trindade; Moreira: “Estes avanços tecnológicos são um processo normal e inerente ao Homem, pois faz parte da condição humana evoluir ao longo da sua História” (2020, p. 2). Além disso, a escolha software Unity, permite adaptações rápidas e flexibilidade para futuras atualizações e melhorias, o que é fundamental para a manutenção da relevância e eficácia do APP no contexto escolar.

Figura 30. Tela inicial do APP + Visíveis



Fonte: Print de tela feita pelos autores

Segundo Pestana; Trindade; Moreira: “a Escola não pode ficar alheia a todas estas transformações do mundo que rodeia e deve, inicialmente, incorporar no seu corpus todas as inovações tecnológicas possíveis” (2020, p.2). Esse entendimento reforça a pertinência da escolha do Unity, que proporciona um ambiente de criação intuitivo e recursos visuais diversificados, fundamentais para a construção de uma arquitetura pedagógica inclusiva.

A escolha da criação do APP também dialoga com a perspectiva de metodologias ativas e arquiteturas pedagógicas flexíveis, que valorizam a participação dos estudantes na construção do conhecimento e o uso de recursos digitais para promover interações significativas (Paiva, *et al.*, 2016). O software Unity favorece esse engajamento ao possibilitar a inclusão de jogos, imagens, textos e atividades que podem ser acessadas e exploradas de forma intuitiva pelos usuários.

Por fim, a decisão pela ferramenta levou em conta aspectos práticos, como a disponibilidade de suporte técnico, compatibilidade com dispositivos móveis e a possibilidade de integração com outras tecnologias, requisitos fundamentais para garantir que o APP alcance um público amplo e diversificado, conforme destacado na RSL.

A organização estrutural do APP “+ VISÍVEIS” foi planejada para garantir uma navegação intuitiva, acessível e alinhada aos objetivos pedagógicos de promover a inclusão e a representatividade histórica. A arquitetura da informação do APP baseia-se em uma divisão clara por seções temáticas que agrupam conteúdos históricos, recursos interativos e atividades didáticas, permitindo que os usuários explorem os materiais de forma sequencial ou livre, conforme suas preferências e necessidades.

Pensamos que uma API eficaz deve contemplar a diversidade de trajetórias dos estudantes e possibilitar múltiplas entradas no conhecimento, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, pois como afirma os autores:

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Através dessas interações que as crianças aprendem a comunicar, aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. (Calvário; Gil e Sousa; 2018, p.1)

A estrutura do APP foi desenhada nesse sentido, com abas específicas dedicadas a biografias, jogos, curiosidades e propostas de atividades, de modo

a favorecer uma experiência educativa que combina informações, ludicidade e reflexão crítica.

Na Figura 31 temos um print da tela dos livros em multiformatos que foram confeccionados por nós, o protagonismo que procuramos dar aos personagens com deficiências.

Ramos *et al*, (2023), no seu artigo apresenta um programa inovador de leitura literária voltado para a alfabetização e o letramento, com foco na formação de professores do Ensino Fundamental. Baseado em metodologias ativas e dialogismo, o projeto utiliza a literatura como ferramenta para expandir o repertório dos alunos e desenvolver competências socioemocionais, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

A nossa proposta incluiu o "Baú de Histórias", que combina contação de histórias com elementos visuais e com objetos, para engajar os estudantes e estimular a criatividade. Além disso, estamos promovendo atividades transdisciplinares e incentivando a criação de textos e projetos colaborativos, visando uma sociedade pró-social que valorize o desenvolvimento humano e a cidadania. Assim, por meio da literatura, buscamos não apenas ensinar História, mas também formar leitores críticos, criativos e sensíveis, capazes de interpretar o mundo e interagir com diferentes realidades.

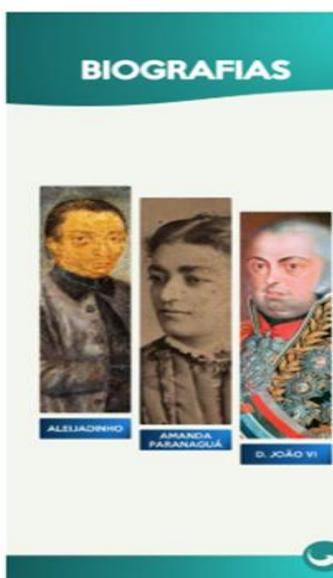
**Figura 31. Tela inicial dos livros em multiformato disponíveis no APP + Visíveis**



**Fonte: Print de tela feita pelos autores**

A seção de biografias (Figura 32), contém perfis de personagens históricos com deficiência, contextualizados com informações sociais e culturais de seus respectivos períodos históricos em que estavam inseridos. O layout prioriza a clareza visual e a acessibilidade, com textos escritos em linguagem simples e acompanhados de imagens ilustrativas, legendas explicativas e links para fontes adicionais. Essa organização atende às recomendações da BNCC para a formação de leitores críticos e produtores de conhecimento (Brasil, 2017). Cada biografia foi acompanhada por elementos visuais, curiosidades e nas sugestões de atividades didáticas, propomos um trabalho crítico e criativo com os estudantes. O jogo da memória, o quebra-cabeça com obras de arte e a seção "Curiosidades" foram pensados como recursos que, além de lúdicos, reforçam o vínculo entre aprendizagem e experiência histórica.

**Figura 32. Seção de Biografias do APP + Visíveis**

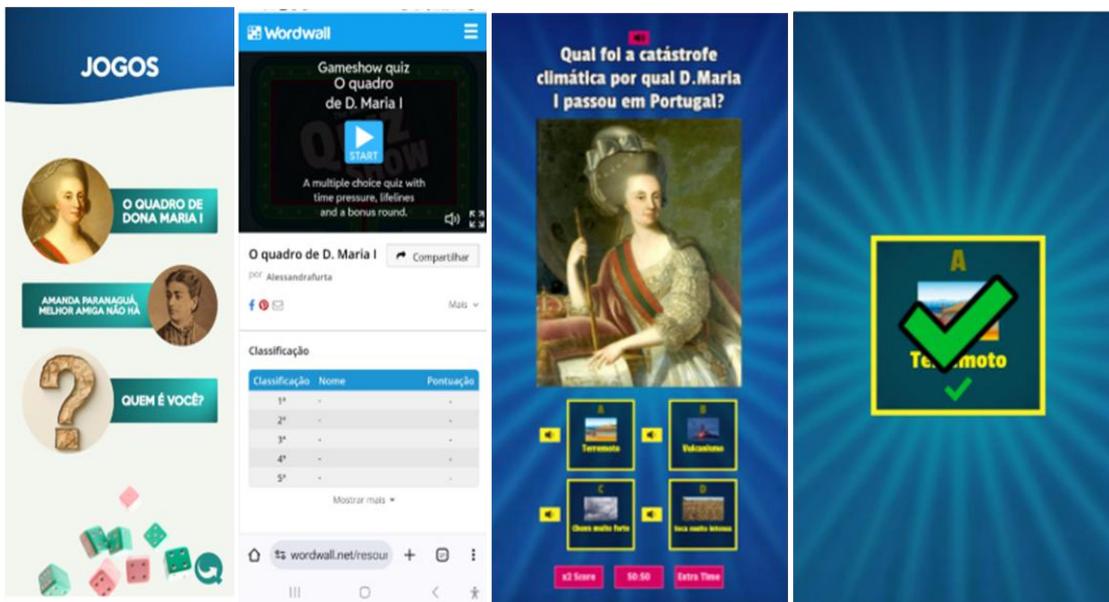


**Fonte: Print de tela feita pelos autores**

A seção que contém os jogos pedagógicos (Figura 33), como o jogo da memória e o quebra-cabeça com obras de arte, foi integrada como ferramentas para reforçar a aprendizagem por meio da ludicidade, afinal como afirma Mendes: “Desde meados dos séculos XIX e XX as imagens são usadas enquanto recurso pedagógico. Alguns autores de livros daquela época acreditavam que por meio de imagens e ilustrações os alunos aprenderiam melhor” (2013, p.5). Sendo assim, entendemos que jogos cooperativos e atividades lúdicas promovem a socialização, o desenvolvimento cognitivo e a

inclusão, sendo estratégias fundamentais para o engajamento dos alunos em conteúdos complexos.

Figura 33. Seção de Jogos do APP + Visíveis



Fonte: Print de tela feita pelos autores

O APP inclui na seção “Curiosidades” (Figura 34), informações históricas relacionadas aos personagens e contextos abordados, estimulando o pensamento crítico e o interesse pela pesquisa. Essa ferramenta dialoga com os conceitos de cultura informacional e formação identitária destacados por Pollak

(1992), que ressaltam a importância de práticas pedagógicas que conectem os estudantes às suas realidades e histórias.

Figura 3425. Seção de Curiosidades do APP + Visíveis



Fonte: Print de tela feita pelos autores

A navegação foi pensada para ser linear, porém flexível, permitindo que os usuários possam retornar às seções anteriores, avançar de forma independente e acessar conteúdos complementares sem perder a sequência lógica. O APP foi testado em diferentes dispositivos para assegurar compatibilidade e responsividade, aspectos fundamentais para garantir a inclusão digital e o acesso universal. A AP do APP foi concebida como um sistema aberto para futuras atualizações, com possibilidade de inserção de novos personagens, jogos e conteúdos, atendendo à necessidade de um recurso educativo dinâmico e em constante aprimoramento, conforme as demandas pedagógicas e tecnológicas evoluem, pois é consenso entre muitos pesquisadores “que o tempo dedicado aos jogos cresceu notavelmente” (2022, p.5), e saber aproveitar esse nicho de forma que possa reforçar a nossa práxis, é tarefa das mais urgentes.

A curadoria dos conteúdos para o APP “+ VISÍVEIS” foi uma etapa central no processo de criação, envolvendo uma pesquisa rigorosa e criteriosa para garantir a confiabilidade histórica, a diversidade representativa e a adequação pedagógica dos materiais. A seleção dos personagens e temas buscou resgatar figuras com deficiência que foram sistematicamente invisibilizadas ou

marginalizadas nas narrativas oficiais da História do Brasil e de outras culturas, contribuindo para uma educação mais plural e inclusiva.

Para fundamentar essa escolha, recorreu-se a RSL feita anteriormente amalgamada a outros textos, artigos e livros descritos nas referências, que nos trouxe uma série de questões antagônicas e complexas que estranhamente se elucidam e se complementam, pois “a palavra complexidade não pode, pois, ser limitada e confundida com o que é oposto ao simples” (2022, p.4; Marques; De Jesus; De Assis Oliveira), o que apontou a importância da inclusão de narrativas alternativas e da valorização das diferenças no currículo escolar.

O critério de seleção dos personagens considerou aspectos como a diversidade de tipos de deficiência, a representatividade racial e de gênero, além da relevância histórica e social dos sujeitos.

Entre as figuras selecionadas destacam-se Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), artista barroco com limitações físicas severas; D. João VI, que enfrentou a surdez ao longo de sua trajetória política; Amanda Paranaguá, dama da corte com deficiência visual; e personagens menos conhecidos como Siríaco e Marcellino, respectivamente negro e indígena com nanismo presentes na corte portuguesa. A produção dos textos biográficos buscou uma linguagem sensível, evitando estigmatizações e enfatizando as conquistas e resistências dos indivíduos, conforme orientações da educação inclusiva e crítica. Além disso, cada biografia foi acompanhada de imagens históricas, contextualizações culturais e sugestões de atividades que favorecem a reflexão e o debate (Figura 35).

**Figura 35. Seção de Sugestões de Atividades Pedagógicas do APP + Visíveis**

### SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

#### 1. RODA DE LEITURA E REFLEXÃO



Objetivo: Promover a discussão sobre personagens históricos com deficiência

#### 3. DEBATE: A INCLUSÃO NAS OBRAS DE ARTE

Objetivo: Reflexão crítica sobre como a arte histórica representa personagens com deficiência e como essa representatividade pode ser melhorada.

##### • Descrição:

- Escolha obras de arte (como pinturas de Velázquez, ou o "Trono Acústico" de D. João VI) que retratam personagens com deficiência ou figuras marginalizadas.



<https://sbre.inh/M03>

**Fonte: Print de tela feita pelos autores**

A utilização de múltiplas linguagens – textual, visual e lúdica – contribui para ampliar o engajamento dos estudantes e facilitar a compreensão de conteúdos complexos, especialmente quando se trata de temas ligados à diversidade e inclusão. Conforme destacam Ramalhete, E., Gil, H. & Sousa, C.:

A implementação das TIC poderá ajudar os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a desenvolverem competências, através de recursos tecnológicos, utilizando aplicações interativas como, por exemplo, as histórias adaptadas no computador, tablet ou telemóvel, tornando os alunos mais ativos e envolvidos (Ramalhete, E., Gil, H. e Sousa, C., 2020, p.53)

Essa abordagem foi adotada no APP por meio da integração de biografias, curiosidades e jogos educativos. A curadoria também contemplou a inserção de conteúdos complementares, como a seção “Curiosidades”, que traz informações menos conhecidas sobre aspectos culturais e históricos relacionados aos personagens, despertando o interesse e incentivando a pesquisa autônoma. Para garantir a veracidade e a profundidade das informações, foram consultadas diversas fontes, incluindo acervos digitais de museus, publicações acadêmicas, documentos históricos e bases digitais confiáveis. Esse processo assegurou que o material apresentado fosse robusto e adequado para o contexto educativo. Em suma, a curadoria do conteúdo do APP “+ VISÍVEIS” constitui uma contribuição significativa para a promoção da diversidade histórica e da inclusão educacional, alinhada às diretrizes da BNCC e às melhores práticas pedagógicas contemporâneas.

O design do APP “+ VISÍVEIS” foi concebido tendo como prioridade a acessibilidade e o protagonismo das narrativas de PcDs. E isso significa garantir que usuários com diferentes necessidades possam interagir com a ferramenta de forma eficaz, autônoma e prazerosa. Essa preocupação é fundamental para que o APP cumpra seu papel inclusivo e educativo, conforme preconizado pelas legislações brasileiras e orientações da BNCC (Brasil, 2017). Para alcançar esse objetivo, foram adotados princípios de design universal, que buscam mitigar ou eliminar barreiras quer sejam físicas, sensoriais e cognitivas no uso da tecnologia. Dentre esses recursos podemos mencionar; contraste adequado de cores, tipografia legível e a utilização de elementos visuais descritivos, que são essenciais para garantir a compreensão e o conforto dos usuários,

especialmente daqueles com deficiência visual ou dificuldades de leitura. Além disso, o APP foi desenvolvido para ser compatível com leitores de tela e navegabilidade por teclado, favorecendo usuários com deficiência motora e visual, em consonância com recomendações técnicas da literatura especializada (Motta e Kalinke, 2021). A disposição dos conteúdos em blocos claros e bem-organizados permite que o usuário localize facilmente as informações desejadas, sem sobrecarga cognitiva.

O uso de linguagem simples e direta nos textos acompanha essa preocupação, promovendo a compreensão sem prejuízo do rigor histórico. Conforme destacam Carvalho; Silveira (2009), "Essas ferramentas contemplam mais do que entretenimento, pois possibilitam a exposição e o debate de ideias, conceitos e pensamentos, resultantes das intervenções de diversos usuários online." Uma comunicação clara e acessível é fundamental para que a educação inclusiva se concretize efetivamente, ultrapassando as barreiras tradicionais do ensino. No que tange aos recursos visuais, as imagens escolhidas foram cuidadosamente selecionadas para complementar o conteúdo textual e estimular a empatia.

Os jogos pedagógicos integrados no APP também foram desenhados para contemplar diferentes habilidades, com adaptações para que alunos com limitações motoras ou cognitivas possam participar ativamente. Da Silva Balbino *et al.* (2023) ressaltam que jogos inclusivos promovem não apenas a aprendizagem, mas também a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, reforçando a importância de um design que considere a diversidade funcional. A responsividade do APP, ou seja, sua capacidade de funcionar adequadamente em diferentes dispositivos — computadores, tablets e smartphones —, foi um requisito básico desde o início do desenvolvimento. Essa característica amplia o acesso e favorece o uso em ambientes escolares com infraestrutura tecnológica variada, atendendo a um público amplo e diversificado. Por fim, o processo de design e implementação da acessibilidade no APP contou com revisões e ajustes contínuos, baseados em feedbacks iniciais e nas melhores práticas do campo da tecnologia assistiva, garantindo uma experiência inclusiva, intuitiva e acolhedora para todos os usuários.

A validação do APP "+ VISÍVEIS" constitui um componente essencial para assegurar a eficácia pedagógica, a acessibilidade e a adequação dos conteúdos

aos usuários finais. Embora o desenvolvimento técnico tenha sido realizado com base em diretrizes sólidas e na RSL, o processo de avaliação envolve a coleta de feedbacks de diferentes atores envolvidos — professores, estudantes e especialistas em inclusão.

A fase inicial de testes foi realizada com um grupo piloto composto por professores da área de educação e inclusão que participaram previamente das oficinas formativas. Esses docentes utilizaram o APP em contextos simulados e reais de ensino, o que possibilitou identificar pontos fortes — como a navegabilidade intuitiva e a riqueza dos conteúdos —, bem como aspectos a serem aprimorados, incluindo ajustes de linguagem, melhorias na acessibilidade e sugestões para novas funcionalidades. A literatura destaca que o envolvimento dos usuários na avaliação é fundamental para o sucesso de tecnologias educacionais inclusivas. Carvalho; Silveira (2009) afirmam que “a participação ativa dos educadores e aprendizes no processo de validação contribui para a adequação do recurso às reais necessidades pedagógicas e sociais”. Assim, os retornos coletados orientam não apenas correções pontuais, mas também a contínua evolução do APP, garantindo sua relevância e sustentabilidade.

Além disso, a validação técnica do APP foi acompanhada por revisões quanto à compatibilidade com leitores de tela e outros recursos de tecnologia assistiva, assegurando que as funcionalidades previstas fossem efetivamente acessíveis para pessoas com diferentes deficiências. Os planos futuros incluem a ampliação dos testes para escolas públicas e privadas, com acompanhamento da aplicação em sala de aula e avaliação dos impactos pedagógicos por meio de entrevistas, questionários e observações. Em síntese, as etapas de validação e feedback representam o compromisso com a melhoria contínua, fundamentada na escuta ativa dos usuários e na incorporação de avanços teóricos e tecnológicos, em consonância com a missão do APP de promover uma educação histórica inclusiva e transformadora.

## **APRESENTANDO O APP + VISÍVEIS: TECNOLOGIA, HISTÓRIA E INCLUSÃO SOCIAL**

A produção do APP + VISÍVEIS representa uma importante iniciativa no campo da educação inclusiva e do uso de tecnologias digitais na promoção de

práticas pedagógicas equitativas. Trata-se de um recurso didático digital criado com a finalidade de dar visibilidade às trajetórias de pessoas com deficiência que contribuíram de maneira significativa para a formação histórica, social e cultural do Brasil, mas que, ainda hoje, permanecem invisibilizadas nos discursos escolares hegemônicos.

A proposta do APP articula os princípios da acessibilidade, da cidadania e da justiça social com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como uma de suas competências gerais a necessidade de que os estudantes valorizem a diversidade de saberes e identidades, compreendam as dimensões da cidadania e atuem com respeito aos direitos humanos e à inclusão social (BRASIL, 2018). Ao apresentar figuras históricas com deficiência em um formato acessível, interativo e interdisciplinar, o + VISÍVEIS contribui para o desenvolvimento de competências que promovem a empatia, o pensamento crítico, a valorização das diferenças e a compreensão da História sob múltiplas perspectivas.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 33), “a exclusão da pessoa com deficiência dos processos históricos é também uma forma de negar sua existência social e cultural”. Assim, o APP tem como foco principal o rompimento com essa lógica excludente, oferecendo aos usuários — educadores, estudantes e demais interessados — uma alternativa de leitura da História que contempla sujeitos historicamente marginalizados. Por meio da curadoria de personagens com deficiência que fizeram parte de diferentes períodos da História do Brasil, o APP permite o contato com narrativas que antes eram ignoradas nos livros didáticos tradicionais.

Do ponto de vista técnico-pedagógico, o APP foi construído com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o que garantiu acessibilidade comunicacional, visual, textual e interativa. A navegação por voz, a possibilidade de personalização da interface e a presença de e-books em multiformato são alguns dos recursos que favorecem a participação plena de usuários com diferentes necessidades educacionais. Kenski (2003, p. 81) afirma que “a tecnologia, quando bem integrada ao processo educativo, amplia os horizontes do aprender e ensina a ver o mundo com outros olhos”, o que corrobora a importância de iniciativas como esta, que associam inovação tecnológica à responsabilidade social.

Durante a etapa de testagem e avaliação do APP em contextos escolares da educação básica, foi possível observar alto grau de engajamento por parte dos estudantes. Relatos de professores apontaram que o uso do + VISÍVEIS em sala de aula motivou debates aprofundados sobre inclusão, diversidade, preconceito e silenciamento histórico. Tais experiências evidenciam o papel transformador que as tecnologias digitais podem desempenhar quando associadas a uma proposta pedagógica crítica, reflexiva e socialmente engajada. Nesse sentido, Pretto (2011, p. 42) argumenta que “a apropriação crítica das tecnologias pode ser uma eficaz aliada na luta por uma educação emancipadora e inclusiva”.

Além disso, a estruturação de jogos digitais educativos dentro do APP contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Os jogos são baseados em narrativas históricas reais, adaptadas com linguagem acessível, e estimulam o raciocínio lógico, a leitura crítica e a empatia. Moran (2000, p. 17) enfatiza que “o uso pedagógico das tecnologias digitais permite criar situações de aprendizagem mais motivadoras e centradas no aluno”, algo claramente observado durante as oficinas pedagógicas conduzidas para validação do APP.

No aspecto metodológico, a criação do +VISÍVEIS envolveu os seguintes atores para assegurar que os conteúdos fossem elaborados com rigor técnico, fundamento histórico e sensibilidade ética. A idealização do APP e a pesquisa histórica ficaram sob minha responsabilidade. A programação e o desenvolvimento técnico-pedagógico foram conduzidos por Gabriel Reginaldo, que atuou como professor, programador e pesquisador. A concepção visual das imagens foi realizada por Luciana Barbosa. A proposta contou ainda com a orientação das professoras doutoras Ruth Maria Mariani Braz e Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa, que acompanharam e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e da arquitetura pedagógica inclusiva associada ao APP. A participação de sujeitos com deficiência em todas as etapas do projeto também foi um elemento fundamental, pois permitiu a construção de um produto que não apenas fala sobre inclusão, mas que é efetivamente construído em diálogo com os sujeitos que historicamente têm sido excluídos das tecnologias educacionais.

Em termos de impacto social, o APP busca promover uma reparação simbólica ao dar lugar às histórias apagadas, ao mesmo tempo em que contribui com apontamentos para a convivência ética e cidadã. A proposta se aproxima da concepção de educação freiriana, na medida em que promove a conscientização crítica dos sujeitos sobre sua realidade histórica e social. Como nos alerta Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem pautado na diversidade, o + VISÍVEIS constrói pontes entre o conhecimento escolar e as experiências concretas dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência.

Por fim, a avaliação qualitativa e quantitativa da receptividade do APP demonstrou que ferramentas como essa têm alto potencial de transformar o modo como a História é ensinada e compreendida. Quando aliada ao compromisso com a equidade e à valorização da pluralidade humana, a tecnologia educacional deixa de ser um simples suporte e passa a ser um agente de transformação.

## 6 DISCUSSÃO

A realização deste trabalho, fundamentado em uma Arquitetura Pedagógica (AP) voltada para o ensino de História do Brasil, procurou responder às lacunas identificadas pela Revisão Sistemática da Literatura (RSL), às demandas apresentadas pelos professores participantes e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A articulação entre teoria e prática, pesquisa e campo, permitiu a construção de uma proposta didática que contempla atividades plugadas e desplugadas, sustentadas pela inclusão e representatividade histórica de personagens com deficiência.

A discussão aqui proposta, durante a confecção dessa tese, evidencia que o processo de invisibilização de sujeitos com deficiência nas narrativas históricas não se limita à ausência física em livros didáticos, mas está ancorado em uma estrutura escolar que, por vezes, reproduz estereótipos e silencia trajetórias que desafiam o padrão normativo. Podemos afirmar que o que vemos dentro desse espaço escolar é uma continuação do que observamos durante a construção deste trabalho. Como assinala a RSL: “a inclusão de histórias marginalizadas no ensino favorece a construção de uma identidade mais ampla e crítica, possibilitando aos estudantes o reconhecimento de múltiplas perspectivas históricas” (Marques; De Jesus; De Assis Oliveira, 2022, p. 114). Embora nesses lugares existam PCDs, elas sofrem um processo de invisibilização de seus corpos, falas e trajetórias, e importantes processos educacionais são negligenciados nesse sentido. O que poderia ser uma promoção de naturalização da diversidade, acaba por ser relegado a segundo plano, como aponta os autores:

Tem nos parecido que a vértebra da educação vem se enclausurando nas demandas econômicas junto a uma corrida pela autoafirmação, com gestos educacionais que se ocupam em fugir vertiginosamente em direção à extrema manifestação do eu e, de alguma forma, não se dando conta de como podemos reforçar alguns paradigmas excludentes (Marques, Luciana Pacheco; Jesus, Alan Wilian de; Oliveira, Cristiane Elvira de Assis. p. 2, e39504, 2022.)

A partir dos questionários aplicados aos professores de História da rede pública de Niterói, observou-se que muitos docentes reconhecem a ausência de personagens com deficiência nos materiais didáticos e relatam dificuldades em elaborar estratégias de ensino que integrem essas narrativas ao currículo escolar. Por conta das demandas diárias e falta de informação de como elaborar esse material, essa realidade reforça os apontamentos de Paiva *et al.* (2016), que afirmam: “a cobrança por aulas com metodologias ativas passou a ser uma constante [...], mas poucas medidas foram feitas no sentido de preparar esse corpo docente”. Tal constatação motivou a elaboração das oficinas de formação docente, com o intuito de ampliar o repertório pedagógico e oferecer subsídios práticos aos profissionais da educação básica.

Durante as oficinas, ficou evidente o interesse dos participantes em transformar suas práticas pedagógicas, conforme revelado em falas como: “Percebi que nunca tinha contado a história de um personagem com deficiência na sala de aula. Essa ausência também ensina — ensina que não é importante. E isso é algo que agora quero mudar” (professor participante, 2025). Essa reflexão está em consonância com a habilidade EF09HI01 da BNCC, que orienta o educador a promover a compreensão de aspectos sociais e culturais na formação da identidade brasileira, com base em uma perspectiva plural e inclusiva (Brasil, 2017). Cabe ao docente contribuir para que ao longo dessas reflexões e práticas, possamos extirpar uma longa cadeia de acontecimentos que servem para manter e alimentar essas desigualdades, como afirma Seffner:

A história ensinada está sempre às voltas com situações de desigualdade, em quase todos os contextos históricos. A desigualdade parece ser um inimigo invencível para quem deseja outro mundo possível. Muitas vezes, a desigualdade se faz acompanhar da violência e das conflitualidades e daí surgem a violência de gênero, o racismo estrutural, a intolerância religiosa, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, o preconceito de classe, as desqualificações entre Oriente e Ocidente, o uso de estratégias autoritárias e a ausência de respeito pelos procedimentos democráticos, os micro fascismos do cotidiano, o reforço de estigmas corporais e de estigmas aos portadores de agravos de saúde, o desrespeito à liberdade de expressão, a criminalização das culturas juvenis, as relações de poder muito assimétricas, o abuso de poder econômico, o classismo, o egoísmo e outras manifestações de semelhante teor (Seffner, p. 3, 2021)

A criação do APP “+ VISÍVEIS” e dos jogos educativos que foram sugeridos nessa ferramenta, representa uma materialização da proposta de AP inclusiva. Os jogos foram planejados para funcionar tanto de forma digital (plugados) quanto física (desplugados), permitindo sua adaptação a diferentes contextos escolares, tendo em vista que cada U. E. tem suas demandas quanto a inserção e aplicabilidade do uso de tecnologia.

Essa dualidade atende à lógica de acessibilidade e equidade no processo de aprendizagem, garantindo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam se engajar com os conteúdos históricos propostos. Conforme argumentam Vasconcellos e Orlando (2021), “a adoção de tecnologias acessíveis favorece a democratização do acesso à educação e potencializa práticas pedagógicas inovadoras, ampliando as possibilidades de aprendizagem para alunos com diferentes perfis”. Também podemos destacar o papel de protagonismo da PCDs no material que foi criado, que busca atender diferentes perfis, mas apresentando esses personagens de uma forma respeitosa, e como pessoas capazes e produtivas, quebrando um paradigma que os relega ao apagamento.

Embora o recorte do trabalho seja História do Brasil, procuramos apresentar personagens para além desse âmbito no APP, com a intenção de salientar que as PcDs sempre existiram e que algumas delas assumiram papéis de destaque em suas vidas, permitindo que nós na atualidade, tenhamos os registros de suas passagens e feitos em diferentes cortes na Europa.

Essa pluralidade tem por objetivo demonstrar que a deficiência não está restrita a uma camada social, tampouco a um tempo ou espaço específico da História. Assim, buscou-se enfatizar que os sujeitos com deficiência que sempre existiram também contribuíram para a formação da sociedade brasileira, apesar de muitas vezes terem sido omitidos das narrativas oficiais.

A seleção dos personagens históricos que compõem o conteúdo do APP seguiu critérios que ultrapassaram a lógica eurocêntrica e monárquica tão comumente presente nos currículos tradicionais. Embora figuras como D. João VI tenham sido abordadas, a proposta intencionalmente incluiu PcDs oriundos de diferentes contextos sociais, étnico-raciais e culturais. Entre eles, destacam-se Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho) — um mestiço, filho de pai português e mãe uma mulher que tinha sido escravizada, e isso não o impediu de se tornar

um símbolo da arte colonial; Amanda Paranaguá — mulher parda, cega de um olho, por um acidente doméstico, promovido pela amiga e herdeira da Coroa no Brasil, a Princesa Isabel, que integrou a elite imperial; e personagens invisibilizados da cultura popular e da história das pessoas escravizadas ou com nanismo nas cortes europeias. É importante dar vez e voz a várias narrativas, como destaca os autores:

O que postulamos é a necessidade de compreender-se a pertinência da pluralidade de versões, entendendo a plausibilidade de cada uma delas, sem que haja necessidade de estabelecer-se uma hegemonia que, invariavelmente, vai excluir o que for diferente. Ou seja, ao invés de trabalhar-se com apenas um ponto de vista, que gera uma perspectiva sempre particular, consideremos o valor dos vários pontos de vista possíveis, que sustentam diferentes perspectivas, todas elas plausíveis necessariamente exigentes de explicitação do contexto em que foram produzidas, de modo a assegurar sua validade (Rios, Diogo Franco; Pereira, Marcos Villela; p.20, 2021).

Ao incluir personagens que não pertencem à monarquia portuguesa, o aplicativo oferece uma visão mais abrangente da trajetória de sujeitos históricos, dialogando com a habilidade EF08HI11 da BNCC, que propõe “Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil [...]” (Brasil, 2017). E se debruça pela reflexão de que embora a corte portuguesa, fosse dona de um Império que transpunha o âmbito europeu, ela não tinha hábitos tão diferentes das demais cortes desse continente.

Como reforça a RSL elaborada para este estudo, “a historiografia tradicional ainda tende a valorizar determinados sujeitos históricos em detrimento de outros, o que impacta diretamente na forma como os estudantes se percebem representados nos conteúdos escolares” (Soares; Cardoso e Mueller, 2022, p. 43).

Por isso, a curadoria dos conteúdos do APP e das oficinas buscou romper com o viés excludente, trazendo à tona múltiplas narrativas que promovem o reconhecimento da diversidade histórica. Indicando ao docente que todo material proposto, assim como as demais ferramentas de uma aula, como o livro didático,

podem e devem ser utilizados, de maneira a mostrar que todos somos partícipes do processo da construção da história da nossa nação.

Nesse sentido, a abordagem adotada também está em consonância com os princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA), amplamente discutido nas oficinas realizadas com os docentes da rede municipal de Niterói. Ao trabalhar com diferentes formatos, linguagens e formas de engajamento, a proposta assegura que os conteúdos históricos possam ser acessados e significados por todos os estudantes.

A experiência vivenciada nas oficinas também demonstrou que a construção dessa AP — baseada na escuta, na colaboração e na experimentação — é capaz de provocar deslocamentos importantes na prática docente. Relatos como o da professora 2, que afirmou: “Aqui a gente não está só aprendendo conteúdo. A gente está aprendendo a olhar diferente, a incluir com afeto [...]” evidenciam a força transformadora de uma formação continuada pautada na inclusão e na representatividade

O uso de jogos educativos, em suas versões plugadas e desplugadas, digital quanto física, foi uma escolha metodológica orientada não apenas pelo seu aspecto, “Se, por um lado, o entretenimento gerado na brincadeira já justifica seu valor (se é que precisa ser defendida, em primeiro lugar), por outro lado, a ludicidade vai além da busca pelo entretenimento” (Rodrigues-Silva, J. ; Alsina, Ángel; p.3, 2022) mas, sobretudo, pela capacidade que tais ferramentas possuem de promover o engajamento, a reflexão e a aprendizagem significativa.

Conforme aponta a literatura analisada na RSL, os jogos, quando bem planejados e alinhados ao currículo, podem favorecer a inclusão, a cooperação e o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas e socioemocionais (Da Silva Balbino *et al.*, 2023). Para os estudantes com deficiência, em especial, os jogos se revelam como recursos potencialmente mais acessíveis, desde que adaptados e sensíveis às suas necessidades específicas e com uso da tecnologia assistiva, acoplada.

A API desenvolvida ao longo deste trabalho buscou articular os jogos à proposta de ensino de História do Brasil centrada na inclusão e na representatividade, uma vez que podemos afirmar que: “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo e diversificado, conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas

ou espaciais” (Vasconcellos; et al, p. 2638; 2021). Os jogos propostos foram elaborados com base em habilidades específicas da BNCC, tais como a EF08HI11, que orienta a análise do papel de diferentes grupos sociais e étnicos na história do país, e a EF09HI03, que propõe a discussão sobre os mecanismos de inserção dos negros e suas consequências no Brasil pós-abolição. Ambas as habilidades são compatíveis com a inclusão de personagens com deficiência, historicamente silenciados, mas que desempenharam papéis relevantes em seus respectivos contextos históricos, afinal “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado (Pollak, 1992, p. 4).

Durante as oficinas com os professores, foi possível observar o impacto positivo causado com a introdução de jogos acessíveis e narrativas inclusivas como estratégias pedagógicas. Ao serem convidados a desenvolver atividades didáticas que incorporassem personagens históricos com deficiência, os docentes se depararam com a inexistência de referências nos materiais didáticos tradicionais utilizados em sala de aula, e reconheceram a urgência de suprir essa ausência, e podemos encontrar em nossos materiais um caminho, uma vez que:

A cultura escolar e o cotidiano escolar fornecem numerosas possibilidades a alavancar um debate ético proveitoso. Em particular no Ensino de História, como ressaltado no excerto, há episódios históricos capazes de gerar profunda indignação com as desigualdades e de promover um sincero desejo de construção de futuros marcados por justiça social. Não há exatamente uma lista de temas sensíveis previamente dados (Seffner, p. 16; 2021)

Essa constatação está em consonância com os resultados da RSL, que evidenciam a necessidade de práticas que ressignifiquem o ensino de História, tornando-o mais crítico, empático e representativo (Brizola; Fantin, 2016).

A formação docente estruturada em quatro módulos foi cuidadosamente planejada para introduzir os fundamentos da arquitetura pedagógica inclusiva e do DUA, pois “nesta abordagem educativa não somente o acesso é garantido, mas a (re)organização da escola são elementos para efetivar a permanência e aprendizagem de todos os estudantes” (Prais, et al, p. 3; 2024).

Ao longo dos encontros, os professores discutiram conceitos fundamentais como flexibilidade curricular, comunicação alternativa e representatividade. Esses temas foram abordados tanto teoricamente, quanto por meio de atividades práticas e reflexivas, como o desenvolvimento de

sequências didáticas baseadas em jogos com personagens históricos reais com deficiência.

Como pontua De Nevado *et al* (2019) a AP deve ser compreendida como um sistema vivo, moldável, e orientado para atender às necessidades e diversidades dos alunos:

Isso requer a troca de informações e micro formações interpares e entre diferentes usuários que compartilham o mesmo objetivo ou se associam por convergência no interesse. É nesta perspectiva que se pode falar em exponenciação da aprendizagem (De Nevado, *et al.*; p.2; 2019).

Essa concepção foi reforçada durante as formações, especialmente nos momentos em que os docentes perceberam a potência de transformar o currículo a partir da escuta dos sujeitos historicamente invisibilizados. As discussões sobre o DUA e as experiências compartilhadas evidenciaram que a inclusão, para além de um princípio ético, constitui também uma estratégia pedagógica que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois:

(...) sabemos que este trata-se de um constante desafio à prática docente, já que é consenso a constatação de que embora todos estejam inseridos em uma mesma série ou ciclo, naquele espaço existem pessoas com formas diferentes de aprendizado e de assimilação do conteúdo apresentado (Furtado de Oliveira; Mariani Braz, De Faria Barros, 2023, p.3.)

Além disso, os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos docentes, revelaram dados importantes sobre as suas práxis cotidianas. Muitos relataram que suas abordagens de História ainda não contemplavam a diversidade de corpos e identidades, nem incluíam a deficiência como categoria de análise histórica e se faz na atualidade cada vez mais urgente “ouvir a voz de sujeitos que, sistematicamente, vêm sendo deslocados da posição central dos narradores da história da educação” (Rios, Diogo Franco; Pereira, Marcos Villela, 2021, p.22). Essa lacuna, apontada por grande parte dos participantes, reforça a conclusão da RSL de que “os currículos ainda carecem de um movimento mais efetivo de revisão e adaptação, que contemple sujeitos historicamente apagados” (Soares; Cardoso; Mueller, 2022, p. 49).

O estudo dos dados também nos mostrou que a grande maioria das práticas pedagógicas que foram nos relatadas, ainda se baseavam majoritariamente em atividades desplugadas, como leitura de textos e debates

orais, sem o suporte de recursos tecnológicos, e há um movimento internacional em curso que se chama “Computação Desplugada”, que busca disseminar conhecimentos ligados a Ciência da Computação, utilizando atividades concretas (Da Silva Ticon *et al* 2022). Embora essas estratégias tenham valor pedagógico inegável, os resultados indicam que há uma oportunidade relevante para introduzir jogos digitais e APP s educativos que dialoguem com a cultura digital dos estudantes e favoreçam práticas mais inclusivas. Essa constatação reforça o argumento de Paiva *et al.* (2016), que alertam para a necessidade de formação continuada dos professores para o uso crítico e criativo das tecnologias em sala de aula.

A proposta apresentada neste trabalho, ao conciliar recursos plugados e desplugados em uma AP inclusiva, responde de maneira direta aos desafios apresentados na formação docente, nas práticas escolares e nas diretrizes da BNCC. A experiência nas oficinas, aliada à construção do APP e aos jogos educativos, permitiu demonstrar que é possível, sim, ensinar História com base na inclusão, na empatia e no protagonismo — sem renunciar ao rigor historiográfico e da qualidade pedagógica.

Um aspecto que merece destaque na construção desta proposta foi a intencional inclusão de personagens com deficiência que não pertencem exclusivamente à História do Brasil. Apesar do foco central deste trabalho ser o ensino da História brasileira, a decisão de incorporar personagens oriundos de outras monarquias europeias, como Francisco Lezcano e sir Jeffrey Hudson — indivíduos com nanismo que viveram nas cortes espanhola e inglesa — se fundamenta na necessidade de contextualizar práticas socioculturais da época, especialmente no que se refere ao uso do corpo com deficiência como objeto de exibição e entretenimento, como afirma Isabel M. R. Mendes Drumond Braga: “No conceito de exotismo cabem também excentricidades de várias espécies, nomeadamente a posse ou proteção de criaturas estranhas e disformes, do continente europeu ou de qualquer outro” (Braga, 2009, p.4).

A contribuição de Henri de Toulouse-Lautrec, renomado artista francês, se deu no sentido de mostrar que PcDs existiram e sempre vão existir, elas não ficaram restritas a um passado remoto, o que mudou foram suas conquistas e o papel que ocupam na sociedade atual, o olhar de todos para com eles, afinal tudo funciona como afirma Geraldo Magella: “Como cada sociedade define quem

são os excluídos a partir de discursos e formas de afastamento daqueles vistos como “indesejáveis” ou que fogem aos ditames do poder” (De Menezes Neto, Geraldo Magella, p.101, 2024). Essa escolha não constitui um afastamento do objeto de estudo, mas, ao contrário, o enriquece, ao demonstrar como o fenômeno da invisibilização (ou hipervisibilização distorcida) dos corpos não normativos era recorrente em diversas sociedades e espaços de poder. O uso de pessoas com nanismo nas cortes europeias como símbolo de status ou exotismo revela uma lógica de desumanização amplamente difundida, a qual contribuiu para consolidar representações estigmatizadas que reverberam até hoje.

A presença desses sujeitos no APP permite estabelecer um diálogo histórico-comparativo entre práticas de exclusão e manipulação simbólica do corpo com deficiência em diferentes contextos, inclusive no Brasil colonial e imperial. Essa abordagem está alinhada à habilidade EF07HI08 da BNCC, que propõe “descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista, com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências”, e pode ser expandida para discutir os usos políticos e simbólicos dos corpos, inclusive os que sofriam com a deficiência ou a exploração da diferença (Brasil, 2017), e podemos propor uma nova visão de perspectiva desses sujeitos históricos e de suas narrativas:

(...) é possível afirmar que a ideia de interpretação está implicada com a de perspectiva, ou seja, de cada confronto entre o sujeito e o mundo emerge uma construção que o sujeito faz a partir de seu lugar, ele interpreta o mundo a partir do seu ponto de vista e, portanto, produz uma perspectiva sempre singular (Rios, *et al*; 2021, p.5)

Nesse sentido, a presença de personagens não brasileiros no APP cumpre também uma função pedagógica: evidenciar que a prática de reduzir pessoas com deficiência a papéis cênicos, caricatos ou meramente decorativos era comum e sistematicamente incorporada às estruturas sociais de poder, o que nos permite uma leitura crítica da forma como essas figuras aparecem (ou não) na narrativa histórica oficial. Como destacam Soares, Cardoso e Mueller: “o ensino de história influencia o aprendizado de história e este conforma a

aptidão de se orientar no cotidiano e de constituir uma identidade histórica lógica e consistente” (2022, p. 9).

Essa dimensão comparativa, além de ampliar a criticidade histórica, permite que os estudantes compreendam como as estruturas de opressão e capacitismo atravessam a História e se atualizam no tempo. A AP aqui desenvolvida busca justamente provocar esses deslocamentos e oferecer recursos didáticos que possibilitem tais reconfigurações. Além disso, ao expor tais práticas em um ambiente de aprendizagem crítica e inclusiva, os professores e estudantes são convidados a refletir não apenas sobre o passado, mas sobre as permanências dessas estruturas nos tempos atuais, ou seja, “(...) trata-se de considerar que o real é operado a partir de uma interpretação que o sujeito faz sobre ele e, com isso, organiza sua posição, a partir de seu contexto e sua contingência, ante um mundo que se apresenta perante suas condições de entendimento” (Rios; Pereira; 2022, p.5). A discussão sobre o uso de corpos com deficiência para fins de entretenimento ou fetiche social pode ser trazida para problematizar situações contemporâneas de marginalização, exclusão estética ou capacitismo velado, o que fortalece a conexão entre ensino de História e educação para os direitos humanos — outra diretriz presente e atual.

A análise dos dados, associada à experiência das oficinas e ao processo de desenvolvimento do APP, permitiu salientar que a construção de uma arquitetura pedagógica que tem como pauta a inclusão e acessibilidade é não apenas possível, mas necessária e urgente. O trabalho desenvolvido demonstra que estratégias pedagógicas baseadas na presença de sujeitos historicamente invisibilizados, como PcDs, não só ampliam o repertório histórico dos estudantes, como também fortalecem valores democráticos, de empatia e de respeito à diversidade — elementos centrais da BNCC (Brasil, 2017).

A proposta aqui apresentada, composta por jogos plugados e desplugados, conteúdos históricos críticos e formação docente continuada, mostrou-se eficaz na construção e na promoção de uma aprendizagem significativa. Os dados dos questionários revelaram lacunas na formação inicial e nas práticas dos professores no que tange à abordagem de temáticas inclusivas, porém, também apontaram para a existência de interesse, disposição e reconhecimento da importância de rever o currículo de História sob a ótica da pluralidade e dos direitos humanos.

Assim, pode-se afirmar que o trabalho atendeu a seus objetivos principais: construir uma proposta pedagógica inovadora, crítica e inclusiva, sustentada por uma AP capaz de articular metodologias ativas, tecnologia acessível e conteúdos historicamente fundamentados. A construção e utilização de jogos educativos, que buscam a valorização das trajetórias de PcDs na História constituem, neste contexto, não apenas uma inovação metodológica, mas uma postura ética, política e necessária frente ao ensino de História.

Mais do que um recurso complementar, o APP “+ VISÍVEIS” representa uma intervenção pedagógica consciente, que visa transformar a experiência histórica escolar em um espaço de escuta, acolhimento e protagonismo para todos os sujeitos. Ele oferece aos professores uma ferramenta concreta para trabalhar com os conteúdos da BNCC de forma crítica e inclusiva, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e fortalecendo o papel da escola como espaço de transformação social.

## **7 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS**

### **7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA: CONTEXTOS, ALCANCES E RESTRIÇÕES METODOLÓGICAS**

Neste capítulo, são apresentadas as principais limitações encontradas no desenvolvimento da presente pesquisa, cujo foco foi a criação de uma AP articulada entre o ensino de História do Brasil, a inclusão de personagens com deficiência e o uso de jogos, tanto plugados quanto desplugados, como recursos pedagógicos. Reconhecer as limitações de um estudo é parte fundamental do rigor científico, pois permite delimitar o alcance das conclusões, identificar fragilidades metodológicas e apontar caminhos possíveis para futuras investigações.

Apesar do caráter inovador e da abrangência temática da presente investigação, é necessário reconhecer algumas limitações metodológicas, estruturais e contextuais que circunscrevem os achados obtidos. Em primeiro lugar, a complexidade do tema — que intersecciona História, Inclusão, Tecnologia, Cultura Visual e Arquitetura Pedagógica — exigiu uma abordagem interdisciplinar nem sempre plenamente contemplada pelas bases de dados disponíveis. Embora a RSL permita um mapeamento sistemático do conhecimento, as pesquisas apresentam objetivos, metodologias, referenciais e até mesmo concepções teóricas bem definidas e específicas, o que limita a convergência direta com temas emergentes e interdisciplinares como o que aqui se propôs.

Adicionalmente, embora o protocolo GQM (Basilio, 1999) tenha conferido estrutura e clareza ao delineamento da revisão, a aplicação prática do processo enfrentou desafios técnicos, como a falha na importação de artigos pela plataforma Parsifal e a ausência de resumos em algumas bases, como relatado na fase de exploração da Scopus e da Web of Science. Esse tipo de entrave dificultou a aplicação integral dos filtros qualitativos e pode ter excluído documentos potencialmente relevantes. A autora reconhece, assim, a

possibilidade de lacunas oriundas de limitações tecnológicas ou operacionais do próprio sistema de revisão.

Outro ponto a ser considerado refere-se à concentração geográfica e linguística das fontes encontradas. A predominância de estudos produzidos em contextos do Norte Global limita a incorporação de olhares e epistemologias do Sul, sobretudo no que diz respeito à inclusão escolar em contextos periféricos ou em países latino-americanos. Ainda que a experiência internacional no CRID, em Portugal, tenha proporcionado ampliação de repertório teórico-prático, o cruzamento entre realidades europeias e brasileiras ainda demanda aprofundamento para evitar o risco de transplantar soluções pedagógicas descoladas dos desafios locais.

A dimensão empírica da pesquisa também apresenta restrições. Embora tenham sido desenvolvidas oficinas com professores e ações formativas na rede pública de Niterói, o tempo limitado de aplicação e o número restrito de participantes dificultam inferências mais amplas. Como reconhece um dos próprios participantes: “quando percebi que nunca tinha contado a história de um personagem com deficiência na sala de aula, entendi o quanto essa ausência também ensina — ensina que não é importante” (Depoimento anônimo, 2025). Tal constatação, ainda que potente, carece de uma sistematização longitudinal para consolidar transformações pedagógicas efetivas.

Do ponto de vista do corpus empírico, também se destaca como limitação a ausência de estudos de recepção com os estudantes. Embora o projeto tenha priorizado a formação docente e a produção de materiais didáticos acessíveis, como o livro multiformato sobre D. João VI, não foi possível acompanhar, no presente recorte, a apropriação desses materiais pelos alunos — etapa que permanece em aberto.

Outro limite importante recai sobre a disponibilidade e acessibilidade das fontes históricas referentes a personagens com deficiência. Personagens como Siríaco, D. Rosa, Marcellino, Toulouse-Lautrec e Aleijadinho foram abordados sob múltiplas linguagens e perspectivas, mas, em muitos casos, os estudos iconográficos disponíveis são fragmentários ou ainda carecem de uma crítica historiográfica sistematizada. Apesar do esforço em propor práticas pedagógicas que deem visibilidade a esses sujeitos, a escassez de registros históricos e de narrativas consolidadas no campo historiográfico impõe desafios à construção

de conteúdos adequados. Essa lacuna aponta para a necessidade de um investimento mais robusto em pesquisas históricas que abordem a trajetória de pessoas com deficiência, evitando abordagens estereotipadas ou reducionistas. Como Le Goff (2003) já advertia, "a história não é apenas aquilo que se preserva, mas também o que se escolhe esquecer". A ausência de representações dignas ou críticas desses sujeitos no currículo escolar permanece como um desafio a ser enfrentado.

A confecção do APP apresenta algumas limitações técnicas, como a restrição do seu uso somente para aparelhos com sistema operacional Android e personalizações específicas, como a que destina que o usuário que pretende utilizar os jogos, sejam remanejados para a página do Wordwall, onde esses jogos estão armazenados. Também é importante assinalar que a proposta de integrar jogos acessíveis e abordagens baseadas no DUA à prática pedagógica ainda encontra resistências estruturais no sistema educacional brasileiro. As formações docentes realizadas apontaram para um entusiasmo genuíno, mas também para a existência de inseguranças e lacunas formativas que precisam ser contempladas de forma continuada e institucionalizada.

Em síntese, as limitações aqui reconhecidas não invalidam os achados desta pesquisa, mas indicam caminhos futuros, reconhecer tais limitações é, como afirmam Brizola e Fantin, "condição para situar a originalidade da proposta em meio às lacunas e aos consensos do campo científico" (2016, p. 23). Portanto se faz necessário ampliar os estudos de recepção com estudantes, consolidar redes de formação continuada para docentes, investir em pesquisas empíricas sobre os efeitos de narrativas inclusivas e aprofundar o diálogo entre campos teóricos ainda pouco articulados.

## **7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO INCLUSIVO DE HISTÓRIA DO BRASIL**

A presente pesquisa teve como objetivo central construir e implementar uma API inovadora e inclusiva para o ensino de História do Brasil, integrando jogos plugados e desplugados em uma abordagem crítica, sensível e tecnicamente fundamentada. A proposta nasceu da constatação de que os

corpos com deficiência seguem, em grande parte, ausentes das narrativas históricas escolares, e da urgência de construir práticas que efetivamente reconheçam e valorizem a diversidade humana como princípio formativo.

A partir da articulação entre teoria e prática, fundamentada em uma RSL e na escuta ativa dos docentes da educação básica, foi possível desenvolver um percurso metodológico que culminou na criação de um APP educativo e em um conjunto de oficinas formativas. Os resultados demonstraram que há, por parte dos professores, um reconhecimento explícito de que suas práticas precisam avançar na direção de uma História mais plural, bem como uma demanda por recursos pedagógicos acessíveis, coerentes com os princípios da BNCC e alinhados à realidade da sala de aula.

A API desenvolvida mostrou-se eficaz ao conjugar intencionalidade inclusiva, ludicidade e fundamentação historiográfica. Portanto, a construção de uma arquitetura pedagógica para o ensino de História do Brasil requer não apenas a adaptação de recursos didáticos e o uso de metodologias ativas, como também o emprego de TA e a reformulação das narrativas históricas, de modo a incluir as vozes de grupos historicamente invisibilizados, como as pessoas com deficiência. Tal proposta se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos desafios contemporâneos de formação cidadã crítica e plural.

A escolha pelo conceito de visibilidades inclusivas foi inspirada em reflexões como as de Judith Butler (2015), que compreende a visibilidade como uma condição política: certos corpos são autorizados a aparecer enquanto outros permanecem à margem, excluídos do campo do reconhecimento público. Da mesma forma, Débora Diniz (2012) argumenta que romper com essa invisibilidade é fundamental para a efetivação da justiça social e do direito à diferença. Complementarmente, os estudos de Nicholas Mirzoeff (2015) sobre regimes de visibilidade reforçam a urgência de questionar o que é autorizado a ser visto e por quem, sobretudo em contextos de produção de conhecimento e representação histórica.

É nesse contexto que se justifica a escolha do nome do aplicativo “+ Visíveis”. A nomenclatura está diretamente relacionada à proposta pedagógica aqui apresentada: tornar visíveis as experiências, corpos, memórias e trajetórias das pessoas com deficiência no ensino de História do Brasil. Ao mobilizar o

conceito de visibilidades inclusivas como fundamento teórico, o aplicativo busca não apenas romper com apagamentos históricos, mas também afirmar a presença ativa desses sujeitos como protagonistas da narrativa histórica, em um projeto de sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O uso de jogos como estratégia metodológica revelou-se um caminho potente para promover o engajamento dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, especialmente entre alunos com deficiência. Como apontado na RSL, “os jogos educativos têm se consolidado como ferramentas que, além de facilitar o acesso ao conteúdo, permitem o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e autonomia” (Da Silva Balbino *et al.*, 2023). O APP “+ VISÍVEIS”, enquanto produto pedagógico, representou a materialização dessa proposta. Sua estrutura modular, acessível e visualmente clara, permitiu que diferentes sujeitos históricos com deficiência fossem apresentados de maneira sensível, contextualizada e historicamente embasada. A escolha dos personagens incluiu desde figuras emblemáticas como Aleijadinho e D. João VI até sujeitos menos conhecidos, oriundos de diferentes contextos socioculturais, como Marcellino e D. Rosa, figuras com nanismo presentes nas cortes europeias. Essa ampliação intencional de referências buscou demonstrar que práticas de marginalização de corpos com deficiência atravessam diferentes tempos e espaços, sendo essencial discuti-las comparativamente no processo educativo.

Essa decisão didática — de incluir personagens que não pertencem exclusivamente à monarquia portuguesa ou à História do Brasil — permitiu aprofundar o entendimento dos estudantes sobre como o capacitismo operava nas estruturas simbólicas e políticas de diferentes sociedades. Ao tratar da presença (ou da manipulação) de pessoas com deficiência em monarquias europeias como forma de controle, espetáculo ou distinção social, foi possível construir paralelos críticos com o contexto brasileiro, ampliando as possibilidades interpretativas e reforçando a dimensão ética do ensino de História. Como argumentam Soares, Cardoso e Mueller (2022):

Questões cotidianas do espaço educacional revestem-se de uma nova perspectiva quando analisadas a partir da práxis, ou seja, do que é construído pelos homens na tentativa de conciliar sua existência com o espaço comum. Podem-se tomar como exemplo as questões socioambientais mais recorrentes, a

proteção ao trabalho, a concentração e a distribuição da riqueza, as identidades culturais e de gênero, entre outras questões (Soares; Cardoso; Mueller, 2022. p.11)

Além disso, a construção dessa proposta baseou-se diretamente nas competências gerais e específicas da BNCC para o componente curricular de História, priorizando habilidades como o reconhecimento da diversidade, o pensamento crítico, a contextualização histórica e a análise de diferentes fontes e narrativas. O trabalho mostrou que é possível — e necessário — articular os conteúdos previstos nos documentos oficiais com uma abordagem que valorize o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados, como as pessoas com deficiência.

A realização das oficinas com os professores da rede municipal de Niterói permitiu validar a proposta junto aos profissionais que vivenciam diariamente os desafios e as possibilidades da educação básica. As escutas realizadas, os questionários aplicados e os retornos espontâneos coletados indicaram que há um desejo real de transformação das práticas pedagógicas, desde que haja formação adequada, materiais consistentes e espaços de troca e reflexão, uma das principais barreiras à inclusão não está nos alunos, mas na falta de preparo, recursos e apoio aos professores.

A API para o ensino de História aqui apresentada representa, portanto, um caminho viável para a construção de práticas mais inclusivas, conscientes e historicamente comprometidas com a formação cidadã. Sua implementação não depende exclusivamente de infraestrutura tecnológica sofisticada, mas de uma intencionalidade pedagógica clara, comprometida com a justiça curricular e a democratização do conhecimento.

Entende-se, contudo, que este trabalho não encerra a discussão, mas inaugura novas possibilidades de investigação e intervenção. Entre os desdobramentos possíveis, destacam-se: a ampliação do APP com novos personagens e seções interativas; a aplicação sistemática da proposta em escolas públicas de diferentes regiões do país; e a produção de materiais complementares de formação docente, voltados especificamente para a inclusão da deficiência nos currículos de História. Ao delimitar seu escopo, este trabalho reforça seu compromisso com a produção científica ética, transparente e

comprometida com a melhoria das práticas educacionais inclusivas no ensino de História.

Em um momento em que os debates sobre inclusão muitas vezes se limitam ao campo normativo ou retórico, este trabalho procurou oferecer uma contribuição concreta, metodológica e politicamente engajada para o ensino de História do Brasil. Uma proposta que não apenas integra pessoas com deficiência à narrativa histórica, mas que parte delas para reconstruir, com mais verdade e justiça, a própria forma de ensinar, aprender e conviver.

### **7.3 DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS: EXPANSÃO, APLICABILIDADE E PROJEÇÕES FUTURAS**

Pretendo com esse trabalho, abrir espaços para reflexões importantes sobre o papel da pessoa com deficiência na sociedade e na construção da História do Brasil. É importante destacar o seu papel e representatividade para esse grupo. Mostrando que elas são capazes de contribuir num processo real de inclusão para além da literatura.

Esta pesquisa representa um passo significativo na direção de uma educação mais holística e consciente. A incorporação de uma educação mais humanizada no ensino da História do Brasil não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre o passado, mas também os capacitará a enfrentar os desafios do presente de maneira sustentável. A colaboração com investigadores de Portugal fortalecerá a internacionalização da proposta, contribuindo para a construção de uma visão global e interconectada da história e educação.

Com o intuito de ampliar a abrangência e profundidade da pesquisa, além de estabelecer parcerias com investigadores de Portugal, a colaboração transatlântica permitirá a troca de experiências, metodologias e perspectivas, enriquecendo a abordagem da proposta. A história compartilhada entre Brasil e Portugal fornecerá uma base sólida para explorar as interconexões históricas e ambientais que transcendem fronteiras geográficas.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. 2011. Disponível em: <https://shre.ink/xsMS>

ANDRADE, Leonardo Carlos de *et al.* **JOGOS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO**. 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/EUmcX>

ANTUNES, Jeferson; RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. **Análise do desenvolvimento temático dos estudos sobre games na educação**. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e240020, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/rn8N7>

BAPTISTA, Márcia Carvalho; ANDRADE, José Carlos de. **Revisão sistemática da literatura: abordagem metodológica para pesquisas em Educação**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 469–487, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206209>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 1997. Disponível em: <https://l1nq.com/UZ5UH>

BASILIO, Joao Carlos. Laboratório de Sistemas de Controle I. *UFRJ–Escola de Engenharia*, 1999. p. 370-381. Disponível em: [http://lca.poli.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/04/apostila\\_labcont1.pdf](http://lca.poli.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/04/apostila_labcont1.pdf)

BENCOSTTA, Marcus Levy. **A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018)**. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p. e064, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/e5Yq>

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Editora José Olympio, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/x2yE>

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Civilização brasileira, 2024. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1784>

BEZERRA, Erich Teles *et al.* O impacto das tecnologias emergentes na educação: Transformações e desafios na era digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, nº. 7, p. 2992-3003, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/MHZz>

BOOTH, T., e AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2011. Disponível em: <https://shre.ink/xlz1> Acesso em: 03/06/2024.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 25 ago. 2009. Disponível em: <https://shre.ink/xktN>. Acesso em: 21/07/2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Tecnologia assistiva: uma estratégia para a promoção da acessibilidade na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/x2Fa>

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://shre.ink/xkt3> Acesso em: 21/07/2025

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: <https://shre.ink/xlzn>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/xlzc>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/5CqtS>

CABRAL, António. **O jogo no ensino**. António Cabral, 2001. Disponível em: <https://shre.ink/MaVI>

CARDOSO, Eduardo; SOUSA, Celia Maria Adão de Oliveira Aguiar de; CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. Comunicação aumentativa e alternativa em museus: experiências em Portugal e no Brasil. **Nunez, Gustavo Javier Zani; Oliveira, Geísa Gaiger de (Orgs.). Design em pesquisa: vol 3. Porto Alegre: Marcavisual, 2020. p. 277-295**, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/xlzd>

CALVARIO, Juliana; GIL, Henrique; SOUSA, Célia. Book adapted with the use of digital technology: An application with children with special needs. In: **2018 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)**. IEEE, 2018. p. 1-5.) DOI:10.23919/CISTI.2018.8399410 Disponível em: <https://shre.ink/xlzf>

CARVALHO, Marie Jane S.; DE NEVADO, Rosane Aragon; DE MENEZES, Crediné Silva. Arquiteturas pedagógicas para educação à distância: concepções e suporte telemático. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2005. p. 351-360. Disponível em: <https://shre.ink/xlzb>

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, RA de; MENEZES, CS de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, v. 1, p. 36-52, 2007. Disponível em: <https://l1nq.com/Ro115>

CARVALHO, Marie Jane Soares; SILVEIRA, Patrícia GS. A exploração de uma Arquitetura Pedagógica em sala de aula. **Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://l1nq.com/mSjij>

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, n. 15, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/xl5w>

CHEIRAN, Jean Felipe Patikowski. Jogos Inclusivos: diretrizes de acessibilidade para jogos digitais. 2013. Disponível em: <https://shre.ink/MHZJ>

CREPALDI, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: **IESDE Brasil SA**, 2010. Disponível em: <https://acesse.dev/N5j0B>

CORTEZ, Renata do Nascimento Chagua. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 01-09, 1996. Disponível em: <https://acesse.dev/RaSaW>

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/eokB>

CUBAS, Caroline Jaques. Religião, tempo e memória: interfaces para o estudo da História do Tempo Presente. **Revista Tempo e Argumento**, p. e0107-e0107, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/9beTF>

DA SILVA TICON, Sabrina Cota; DE ABREU MÓL, Antônio Carlos; LEGEY, Ana Paula. Atividades plugadas e desplugadas na educação infantil no desenvolvimento do pensamento computacional. **Dialogia**, n. 40, p. e21751-e21751, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/a5lsJ>

DA SILVA, Jhonny Kleber Ferreira *et al.* Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. **Motrivivência**, n. 39, p. 195-205, 2012. Disponível em: <https://l1nq.com/wx4xx>

DA SILVA, Thiago Reis; MEDEIROS, Taina Jesus; ARANHA, Eduardo Henrique da S. Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2014. p. 692. Disponível em: <https://l1nq.com/67X0a>

DA SILVA BALBINO, Vanessa *et al.* Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao Pensamento Computacional em estudantes com TEA. In: **Anais do**

**II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão.** SBC, 2023. p. 55-64. Disponível em: <https://acesse.dev/lalJE>

DE DOCENTES, Y. PERMANENTE. INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DE PROFESSORES. Disponível em: <https://encr.pw/QHefc>

DE MEDEIROS, Marilú Fontoura *et al.* Construindo uma Arquitetura Pedagógica: Modos de Existência em Educação a Distância. Disponível em: <https://l1nq.com/PxL8s>

DE MENEZES NETO, Geraldo Magella. Os excluídos e marginalizados na Idade Média e no presente: entre experiências e resistências no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (Escola Estadual Ruth Passarinho, Belém, Pará). **Revista História Hoje**, v. 13, n. 29, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/eGpc>

DE NEVADO, Rosane Aragón; DALPIAZ, Maria Martha; DE MENEZES, Crediné Silva. Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2009. p. 1653-1662. Disponível em: <https://acesse.dev/tXrBh>

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação:** tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. — 4. ed. — São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Disponível em: <https://shre.ink/MHvs>

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** 2007. Disponível em: <https://shre.ink/MHz6>

DOS SANTOS, Sandra Cristina Andrade Teodósio *et al.* Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 3, p. 369-389, 2011. Disponível em: <https://shre.ink/MHXh>

DOS SANTOS, Silvia Cristina Pereira *et al.* Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, p. 2741-2759, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/2gUgX>

DUA, Harminder S. *et al.* The pre-Descemet's layer (Dua's layer, also known as the Dua-Fine layer and the pre-posterior limiting lamina layer): Discovery, characterisation, clinical and surgical applications, and controversy. **Progress in Retinal and Eye Research**, v. 97, p. 101161, 2023. Disponível em: <https://encr.pw/9fhi1>

FERRI, Marta Suzin. Jogos cooperativos: como uma alternativa para inclusão. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://acesse.dev/wCwx8>

FIUSA, Patricia Jantsch; MOCELIN, Roberta Ribas. Arquiteturas Pedagógicas: revisão de conceitos e suas aplicações na educação brasileira.

In: **Proceedings of XXII Conferência Internacional sobre Informática na Educação (TISE)**, Fortaleza, Brasil. 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/YWJgq>

FREIRE, Paulo; MELLADO, Jorge. *Pedagogía del oprimido*. 1974. Disponível em: <https://shre.ink/xWhl>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996. Disponível em: <https://shre.ink/MHK7>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014. Disponível em: <https://shre.ink/MaVL>

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988. Disponível em: <https://shre.ink/MHzQ>

GONÇALVES, Matheus Kereski; AZAMBUJA, Luciana Schermann. Onde termina o uso recreativo e inicia a dependência de jogos eletrônicos: uma revisão da literatura. *Aletheia*, v. 54, n. 1, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/7HV3S>

GUARDA, Graziela Ferreira *et al.* O uso do multiplano em situações de aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência visual: revisão sistemática de literatura. In: **Anais do II Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão**. SBC, 2023. p. 31-42. Disponível em: <https://acesse.dev/rNWVG>

HASHIZUME, Cristina Miyuki; MORAIS, Creudimar Silva. In-exclusão escolar: Reflexões epistemológicas e práticas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola regular. *Cadernos de Pós-graduação*, v. 20, n. 1, p. 111-127, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/MHzP>

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, 2003. Disponível em: <https://shre.ink/MaVh>

LE GOFF, Jacques *et al.* **História e memória**. 2003. disponível em: <https://shre.ink/eITR>

LEITE, E. A.; PINTO, S. C. C. S.; BRAZ, R. M. M.; Alessandra Furtado de Oliveira. O uso do desenho universal como facilitador de um trabalho interdisciplinar na escola: O lixo que vira luxo. In: Elaine Alves Leite; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto; Ruth Maria Mariani Braz. (Org.). **O Pensamento Computacional para a Inclusão**. 1ed.: 2022, v. 1, p. 92-102.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014. Disponível em: <https://shre.ink/MHzO>

MARQUES, Luciana Pacheco; DE JESUS, Alan Wilian; DE ASSIS OLIVEIRA, Cristiane Elvira. Exercícios que fazem pensar a formação a partir de experiências de exclusão e inclusão na escola: Entre narrativas, complexidade

e conversas. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, p. e39504-e39504, 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/R9wmW>

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. **Tempo e Argumento**, v. 13, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/MWnpl>

MATURANA, Maria Fernanda Sanchez; DE SOUZA MONTEIRO, Solange Aparecida; CUSTÓDIO, Vagner Sérgio. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física em ambientes de sexo pago. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1284-1303, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/sCiRA>

MAZZOTTA, Marcos JS *et al.* **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 1995. Disponível em: <https://shre.ink/MaVZ>

MENEZES, Crediné Silva de; ARAGÓN, Rosane; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. Arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede no contexto do seminário integrador. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação. Vol. 11, n. 2 (jul. 2013), 16 f.**, 2013. Disponível em: <https://l1nq.com/cJo7E>

MENDES, Jéssica Salvino. Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino. **João Pessoa, PB: UEPB**, 2013. Disponível em: <https://l1nq.com/QMOBq>

MENDES, Maria Cristina Barbosa. **Arquiteturas pedagógicas inclusivas: como professores com deficiência estimulam uma visão ecopedagógica de ensino**. 2025. Tese (Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025. Disponível em: <https://shre.ink/xIR5>

MIRZOEFF, Nicholas. *How to See the World*. London: Pelican Books, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/x2ym>

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD Educação Temática Digital**, n. 18, p. 745-768, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/xIFc>

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papyrus Editora, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/MHzi>

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus Editora, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/MaVN>

MORÁN, José *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção de mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 1, pág. 15-33, 2015 Disponível em: <https://shre.ink/MHKe>

MOTTA, Marcelo Souza, KALINKE, Marco Aurélio. **Inovações e Tecnologias Digitais na Educação: uma busca por definições e compreensões/** Marcelo Souza Motta, Marco Aurélio Kalinke (Orgs.) – Campo Grande, MS: Life Editora, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/6eS7T>

OLIVA, Manuel Francisco Romero; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PONCE, Hugo Heredia. Livros ilustrados de não-ficção e formação de leitores: uma análise a partir da voz de futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1694-1711, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/7cvXh>

OLIVEIRA, Alessandra Furtado de; BRAZ, Ruth Maria Mariani; RAMOS, Jacqueline de Faria Barros. **A História que na História não consta - Um guia pedagógico para se ensinar a História do Brasil incluindo as trajetórias e narrativas das pessoas com deficiências**. Dissertação de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil, 2022 Disponível em: <https://shre.ink/e2QV>

OLIVEIRA, Leander Cordeiro de *et al.* Cultura da computação para além da normatividade: participações e produções. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, p. e60462, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/MHyT>

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/e92hu>

PRAIS, J. L. de S., Moreira, S. F. da C., & Sebastián-Heredero, E. (2024). Desvendando Abordagens Educacionais no Ensino Superior: análise sob a Ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Educação Especial**, 37(1), e41/1–25. Disponível em: <https://shre.ink/xlzX>

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED**, ano, v. 3, p. 15-19, 1999. Disponível em: <https://shre.ink/MHzw>

PESTANA, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, 2020. Disponível em: <https://encr.pw/ZY8od>

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. Editora Contexto, 2015. Disponível em: <https://11nk.dev/uNPbo>

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <https://acesse.dev/BlacN>

Pretto, N. (2010). Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em revista*, 26, 305-316. Disponível em: <https://shre.ink/MaV4>

PRETTO, Nelson De Luca. *Tecnologia, currículo e projetos: por uma escola com cara de futuro*. In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Currículo, tecnologia e conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 41–58. Disponível em: <https://shre.ink/MHz7>

RAMALHETE, Eunice Jacqueline Agostinho; GIL, Henrique; SOUSA, Célia. (2020). Recursos educativos digitais em texto e canção: estudo exploratório em SPC. In: Moreira, J., Gonçalves, V., Garcia-Valcárcel, A. & Gutiez Cuevas, P. (Eds). **VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2020**: atas. Porto: Universidade Aberta. p. 52-66. Disponível em: <https://shre.ink/eIUV>

RIOS, Diogo Franco; PEREIRA, Marcos Villela. O valor da narrativa dos infames para a História da Educação. **História da Educação**, v. 25, p. e104118, 2021. Disponível em: <https://l1nq.com/GWMGw>

RODRIGUES-SILVA, Jefferson e ALSINA, Ángel. Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica: implicações para a formação docente. **Educação & Formação**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/xl5x>

SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997. Disponível em: <https://shre.ink/MHvP>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Rev. Nac. Reabil**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/MHFF>

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://l1nq.com/qTGRD>

SEFFNER, Fernando. Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História. **Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, SC. Vol. 11, n. 33 (2021), p. 1-30**, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/ZdOGF>

SIKORA, Giseli *et al.* Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão. In: **Anais do VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2014. p. 1-15. Disponível em: <https://encr.pw/w5Xrk>

SILVA, Ana Cristina Cardoso da; OLIVER, Fátima Correa. Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 2, p. 279-292, 2019. Disponível em: <https://acesse.dev/muTrO>

SOARES, Fabrício Antônio Antunes; CARDOSO, Vanilson Viana; MUELLER, Airton Adelar. CULTURA INFORMACIONAL VIRTUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A PRÁXIS E AS IDENTIDADES. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e232735, 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/3wOSy>

SOUSA, Sônia Maria Gomes de. **O desenvolvimento da aprendizagem através de jogos e brincadeiras na educação especial inclusiva**. 2024 Disponível em: <https://shre.ink/MHy>

TIMOTEO, Bruna Luiza de Oliveira *et al.* **Corpos marginalizados, esquecidos e explorados no Brasil: as transformações dos mecanismos de exclusão através do tempo** (XIX-XXI). 2022. Disponível em: <https://shre.ink/eGsW>

VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi; ORLANDO, Rosimeire Maria. Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2630-2647, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/xIAy>

VASQUES, Carla; ULLRICH, Wladimir. **Correspondências sobre o outro na educação especial**. ETD Educação Temática Digital, v. 21, n. 2, p. 316-333, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/3yPUJ>

VYGOTSKY, Lev Semenovich *et al* Orlando. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 1984. Disponível em: <https://shre.ink/MHv0>

ZOBOLI, Fabio; GALAK, Eduardo; GOMES, Ivan Marcelo. Biopolítica e normalização dos corpos em XXY. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 26, p. e024017-e024017, 2024. Disponível em: <https://acesse.dev/1Lij>

## 9 APÊNDICES E ANEXOS

### 9.1 ARTIGOS PUBLICADOS



e-ISSN nº 2447-4266  
Palmas, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2023  
<http://dx.doi.org/10.20873/uff.2447-4266.2023v9n1a27pt>

#### REDEFININDO AS PROPOSTAS DO LIVRO DIDÁTICO SOB A LUZ DA VII CONFITEA

REDEFINING THE PROPOSALS OF THE TEACHING BOOK UNDER THE LIGHT OF THE VII CONFITEA  
REDEFININDO LAS PROPUESTAS DEL LIBRO DOCENTE A LA LUZ DE LA VII CONFITEA

**Alessandra Furtado de Oliveira**  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF).

0000-0001-5696-7606

**Jacqueline de Faria Barros**  
Pós-Doutora em Estudos de Linguagem, Educação e Filosofia da Linguagem, pela UFF.

0000-0003-3844-3264

**Ruth Maria Mariani Braz**  
Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Docente I - Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro e Professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF.

0000-0003-2224-9643

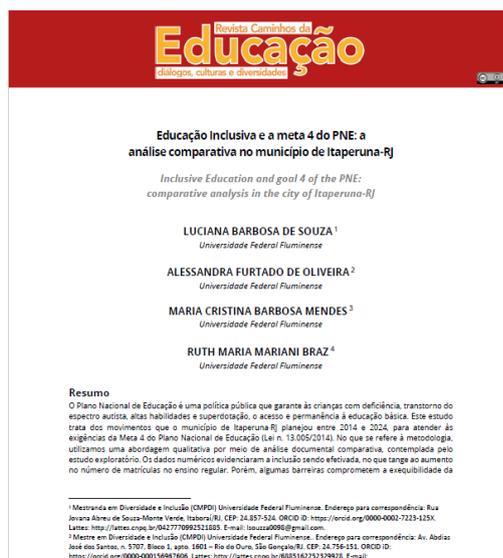
Recebido em: 14.03.2023.  
Aceito em: 16.05.2023.  
Publicado em: 02.06.2023.

#### RESUMO:

A proposta desse artigo foi analisar uma coleção de livros de Ensino Médio a partir das convergências e divergências da VII Conferência Internacional de Adultos, referente ao protagonismo da pessoa com deficiência. A metodologia empregada foi uma revisão bibliográfica qualitativa feita em bases de dados e em três livros que fazem parte da coleção Diálogos. Os resultados apontam que falta representatividade das pessoas com deficiências e concluímos que os livros devem trazer mais narrativas sobre estas pessoas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade; Inclusão; CONFITEAS; Representatividade.

Link de acesso: <https://shre.ink/x2wy>



Link de acesso: <https://shre.ink/x2w7>

## Programa de leitura literária para alfabetização e letramento

Literary reading program for alphabetization and literacy

Programa de lectura literaria para la alfabetización y la alfabetización lectora.

✉ **JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS\***  
Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro, São Gonçalo – RJ, Brasil.

✉ **ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA\*\***  
Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

✉ **RUTH MARIA MARIANI BRAZ\*\*\***  
Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

**RESUMO:** A Literatura possibilita conhecer o mundo de diferentes maneiras, verbalmente e não verbalmente, sendo ferramenta fundamental no processo do letramento de crianças em alfabetização. Em busca de um resultado concreto, por meio de dados fidedignos de ava-

**Link de acesso:** <https://shre.ink/x2w5>

REVISTA  
**MOSAICO**

Atual Arquivos Anúncios Sobre ▾

Q Buscar

Início / Arquivos / v. 15 n. 2 (2024): Editora Universidade de Vassouras /  
Dossierê Temático III - EDUCAÇÃO, GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**A Educação Inclusiva de Cabo Frio-RJ frente ao PME x Meta 4 do PNE:  
Metas, Matrículas e Infraestrutura Escolar**

**Elias dos Santos Silva Junior**  
Universidade Federal Fluminense  
<https://orcid.org/0000-0001-6972-8831>

**Alessandra Furtado de Oliveira**  
Universidade Federal Fluminense  
<https://orcid.org/0000-0001-5696-7606>

**Ruth Maria Mariani Braz**  
Universidade Federal Fluminense  
<https://orcid.org/0000-0003-2224-9643>

**Fabiana Rodrigues Leta**  
Universidade Federal Fluminense

Universidade de Vassouras

Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades  
Pro-Rectoria de Pesquisa e Inovação em Tecnologia  
Volume 15 Número 2 - 2024  
ISSN: 2178-7719

Open Journal Systems

Idioma

English

Português (Brasil)

Informações

Para Leitores

Para Autores

Para Bibliotecários

Referências

**Link de acesso:** <https://shre.ink/x2wD>

## Cadernos de Resumos do XX Encontro da ANPOF

### Vol. 2 – Eixos Temáticos

Com muita alegria, apresentamos este volume dedicado aos resumos dos Eixos Temáticos (ETs) do XX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF. Esta edição marca uma fase de inovações no formato do evento, refletindo as necessidades e os anseios da comunidade filosófica contemporânea. A partir de agora, o Encontro adota os Eixos Temáticos como um novo espaço de debate, substituindo as tradicionais Sessões Temáticas, e ampliando as possibilidades de diálogo e investigação dentro da filosofia.

Os ETs foram concebidos como uma maneira de agregar discussões que transcendem os Grupos de Trabalho, oferecendo novas perspectivas para a reflexão filosófica em áreas de grande relevância atual. Nesta edição, contamos com a presença de eixos que abrangem desde a **História da Filosofia**, passando por temas cruciais como **Mulheres na Filosofia**, **Filosofia e decolonialidade**, **Filosofia e povos originários**, **Ensino de Filosofia**, **Filosofia Africana e Afro-brasileira**, **Filosofia da deficiência**, até debates mais clássicos como **Metafísica**, **Ética e Política**, **Lógica**, **Epistemologia**, **Filosofia Brasileira**, e **Estética e Filosofia da Arte**.



E-book

ISBN: 978-65-5121-086-0

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.117>

Acesso Livre

Relevar



## “O MURO”: UMA ONTOLOGIA PARA O SUJEITO DA DIFFÉRENCE

Jacqueline De Faria Barros Ramos

[jacefadu@gmail.com](mailto:jacefadu@gmail.com)

Alessandra Furtado De Oliveira

[alessandrafurtado@id.uff.br](mailto:alessandrafurtado@id.uff.br)

Ruth Maria Mariani Braz

[ruthmariani@id.uff.br](mailto:ruthmariani@id.uff.br)

### Resumo

Este trabalho surgiu como sugestão para formação continuada de docentes da Educação Infantil, em 2023, para uma Secretaria Municipal de Educação, a fim de capacitá-los a respeito do registro a ser realizado no Plano Educacional

Link de acesso: <https://shre.ink/x2wk>

[Início](#) / [Arquivos](#) / [v. 27 \(2024\)](#) / [Temas em Debate](#)

## A CONSTRUÇÃO DE UM REPOSITÓRIO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

**Mírian Renata Medeiros dos Santos Vale**

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0988-5872>

**Alessandra Furtado de Oliveira**

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5696-7606>

**Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto**

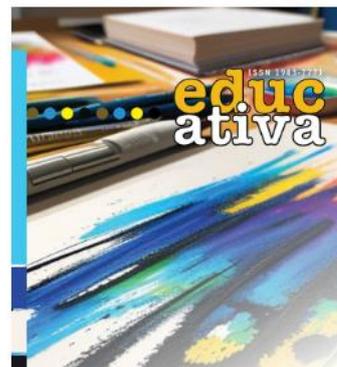
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6914-2398>

**Ruth Maria Mariani Braz**

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2224-9643>



Link de acesso: <https://shre.ink/x2wU>

## 9.2 ARTIGO ACEITO

Notificações

**[RDE] Decisão editorial**

2025-05-20 04:10

Alessandra Furtado de Oliveira, Jacqueline de Faria Barros Ramos, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa, Ruth Maria Mariani Braz:

Foi tomada uma decisão sobre o artigo submetido à Retratos da Escola, "Entre história e silêncio: a surdez de d. João VI e sua ausência nas narrativas educacionais".

A decisão é aceitar o texto para publicação mediante a realização de correções obrigatórias.

Tal decisão teve como base os pareceres emitidos durante o processo avaliativo, os quais seguem abaixo para a conferência.

Pedimos que realizem todas as revisões sugeridas pelas avaliações.

Pedimos atenção para que as normas da revista sejam consideradas ao realizar a revisão (não ultrapassar o limite de caracteres permitido).

A previsão de publicação do texto é o terceiro volume de 2025, a ser lançado em dezembro.

## 9.3 CAPÍTULO DE LIVRO E ANAIS DE CONGRESSO

uesarius.



Capítulo publicado no livro: Educação Inclusiva: Investigações sobre avanços e desafios.  
Publicado em 17/10/23  
Editora: Observatório Edições.  
<http://hdl.handle.net/11612/6086>

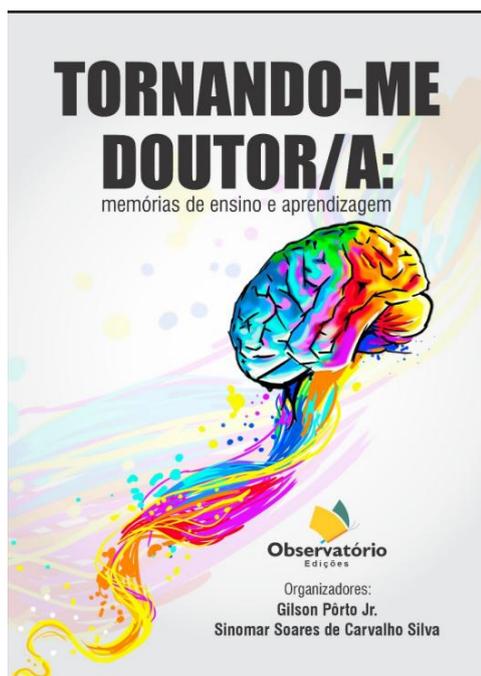
**NARRATIVAS SOBRE MULHERES COM DEFICIÊNCIA**

---

**NO BRASIL COLÔNIA**

Alessandra Furtado de Oliveira  
Ruth Maria Mariani Braz  
Jacqueline de Faria Barros Ramos

Link de acesso: <https://shre.ink/x2Eo>



## SUMÁRIO

### DE COMO SE CONTAM HISTÓRIAS, OU UM PREFÁCIO / 09

Gilson Pôrto Jr. e Sinomar Soares de Carvalho Silva

### Capítulo 1 – CAMINHOS ACADÊMICOS: uma jornada pessoal/ 13

Alessandra Furtado De Oliveira

### Capítulo 2 – COMO ME TORNEI PROFESSORA? Duas narrativas da mesma história / 37

Caroline Moreira de Oliveira

### Capítulo 3 – PIOR CEGO É AQUELE QUE NÃO ENXERGA E QUE NÃO VÊ / 57

Humberto Bethoven Pessoa de Mello

Link de acesso: <https://shre.ink/x2NV>



CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO  
Uma escola para o futuro: Tecnologia e conectividade a serviço da educação

### Jogos de tabuleiro como ferramentas para estímulo ao

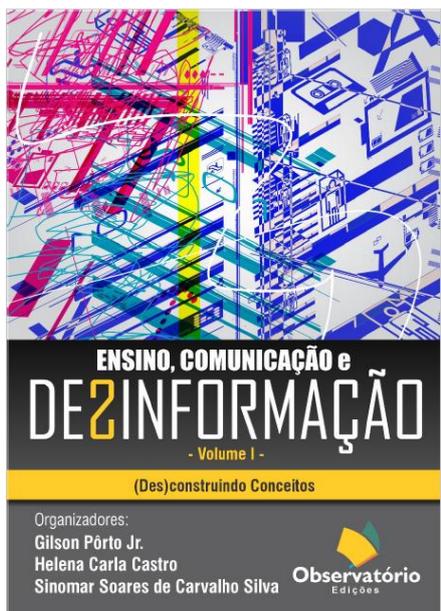
### Pensamento Computacional em estudantes com TEA

Vanessa da Silva Balbino<sup>1</sup>, Alessandra Furtado de Oliveira<sup>1</sup>, Marcelo Bustamante Chilingue<sup>1</sup>, Ruth Maria Mariani Braz<sup>1</sup>, Sérgio Crespo C. S. Pinto<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF)

vanessabalbino@id.uff.br, afurtadodeoliveiranovae@yahoo.com.br,  
marcelobustamantechilingue@id.uff.br, ruthmariani@id.uff.br,  
screspo@id.uff.br

*Abstract.* This article analyzed how board games can stimulate Computational Thinking in students with Autistic Spectrum Disorder. The methodology was based on a qualitative approach, of the bibliographical type. The results indicate that board games allow students to live with concepts derived from Computing and thus become capable of developing logical reasoning and creativity, in addition to stimulating cognitive functions and developing social skills. We consider it relevant that teachers take ownership of the theme in order to develop skills involving Computational Thinking in their students. After all, such skills configure fundamental needs for the professionals of the future.



**CAPÍTULO 6: HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM:** reflexões sobre gênero, incluindo diversidade / 117  
Alessandra Furtado de Oliveira, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa e Ruth Maria Mariani Braz

**CAPÍTULO 7: UM DEBATE SOBRE A DESINFORMAÇÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DE INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO** / 131  
Paulo Sérgio Gomes Soares e Wesley Pereira de Souza

**CAPÍTULO 8: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DA DESINFORMAÇÃO E DAS FAKE NEWS EM IMUNIZAÇÕES NO BRASIL** / 161  
Flávia Silva de Souza, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior e Robison Calado Damasceno

**CAPÍTULO 9: FOLK FALSIFICAÇÃO:** falsas origens para formas de expressão de um povo / 181  
Gabriel Contini Abilio

**ÍNDICE REMISSIVO** / 203

**SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES** / 205

Link de acesso: <https://shre.ink/x2VJ>



SUMÁRIO	
PREFÁCIO.....	7
<i>Jaqueline de Faria Barros Ramos</i>	
<b>PROJETOS</b>	
MUSEU DO AMANHÃ: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	11
<i>Jean Carlos Barreto Henriques Filho Cristiane Vitorino Da Silva Elias dos Santos Silva Junior Thiago Corréa Lacerda Ruth Maria Mariani Braz</i>	
A HISTÓRIA QUE NA HISTÓRIA NÃO CONSTA: UM LIVRO DE HISTÓRIA PARA CONTAR AS TRAJETÓRIAS E AS NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS.....	23
<i>Alessandra Furtado de Oliveira Jaqueline de Faria Barros Ramos Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa Ruth Maria Mariani Braz</i>	
CONSTRUÇÃO DE E-BOOK COMO ARQUITETURA PEDAGÓGICA A RESPEITO DO PROTÓTIPO MATILDA PARA FORMAÇÃO E ENSINO DE PROFESSORES JUNTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	36
<i>Mariana da Silva Fonseca Jaqueline de Faria Barros Ramos Neusa Rajane Wille Lima</i>	
IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ACESSIBILIDADE E NA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	46
<i>Krysmom D. B. Cavalcante Edicléia Mascarenhas Fernandes</i>	
<b>ARTIGOS</b>	
O MOVIMENTO HIP HOP COMO UMA PRÁTICA INCLUSIVA: AS VOZES DO DADAÍSMO NA PÓS-MODERNIDADE.....	53
<i>Pedro Odery D' Barros Celso Eduardo Santos Ramos</i>	
COERÊNCIAS E INCOERÊNCIAS NO ENSINO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA.....	67
<i>Isabela Aparecida Cansosa</i>	

Link de acesso: <https://shre.ink/x2VJ>

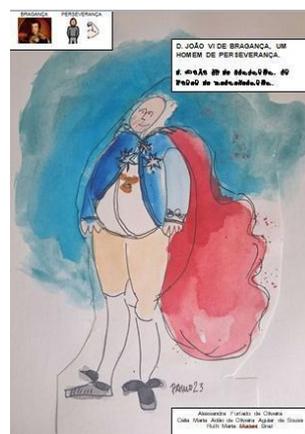
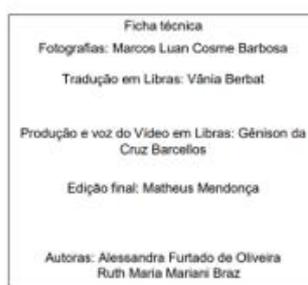
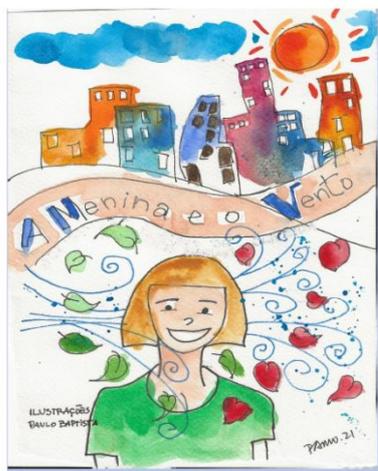


#### SUMÁRIO

COLÉGIO CATAGUASES: INCLUSÃO RESSIGNIFICADA E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM .....	10
ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA .....	10
JACQUELINE DE FÁBIA BARROS RAMOS .....	10
CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA .....	10
RUTH MARIA MARIANI BRAZ .....	10
REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS ANGOLANAS EM TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA .....	16
BENEDITO HÉLDER DINES MALENGUE .....	16
DARILYS SIERRA LABRADOR .....	16
INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AOS TRIBUNAIS EM ANGOLA: O CASO, TRIBUNAL DE COMARCA DO BENFICA .....	21
MANUEL CHIMUDO LUCIANO .....	21
TECNOLOGIA DE ELIMINAÇÃO DE PATÓGENOS POR IRRADIAÇÃO UV-C .....	30
ADAMSSON JONATHAN TELES MARANHÃO .....	30
MAICON GONZAGA DA SILVA .....	30
VINÍCIUS DE OLIVEIRA PINHEIRO .....	30
RUTH MARIA MARIANI BRAZ .....	30
FABIANA RODRIGUES LETA .....	30
YASSER ISMAIL MOHSEN .....	30
ROBISON DAMASCENO CALADO .....	30
ILMA RODRIGUES DE SOUZA FAUSTO .....	30
SOFTWARES GRATUITOS PARA INCLUSÃO DIGITAL: CAPTAÇÃO, RECICLAGEM E DOAÇÃO DE COMPUTADORES NO LAR DO IDOSO .....	57
MOACIR ROGER SANTOS RIBEIRO .....	57
WILLIAMS GOMES NUNES .....	57
JAIRO ÁLVES DOS ANJOS .....	57
RAIANE ÁLVES DE MACEDO .....	57
DOUGLAS MELO CUTIQUÊ .....	57
BRUNO SANTOS FERREIRA .....	57
MURILLO CAMERUZZI PAVIA .....	57

Link de acesso: <https://shre.ink/x2V3>

## 9.4 LIVRO EM MULTIFORMATO PUBLICADO



Link de acesso: <https://shre.ink/x2V8>

Link de acesso: <https://shre.ink/x2VQ>

Link de acesso: <https://shre.ink/x2V9>

## 9.5 APRESENTAÇÃO EM EVENTO



### COLÉGIO GATAGUAES: INCLUSÃO RESSIGNIFICADA E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA).

Alessandra Furtado de Oliveira, Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, – PGCTIn/UFF, [afurtadodeoliveiranovas@yahoo.com.br](mailto:afurtadodeoliveiranovas@yahoo.com.br); Jacqueline de Faria Barros Ramos, Doutora em Literatura Comparada, professora do Grupo Lusófona (FL- RJ), [jacefadu@gmail.com.br](mailto:jacefadu@gmail.com.br); Ruth Maria Mariani Braz, (...)

## 9.6 PARTICIPAÇÃO EM EVENTO

O REITOR da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO confere a ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA, nacionalidade brasileira, naturalidade Minas Gerais, nascida em 14 de Março de 1974, CPF nº 99455749653, o grau de

### ESPECIALIZAÇÃO

por haver concluído o Curso de Pós-Graduação Lato sensu, ministrado em 420 horas/aula no período de 06 de Maio de 2022 a 01 de Setembro de 2023, em EDUCAÇÃO ESPECIAL E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, área de conhecimento Educação, desta Universidade, e manda expedir-lhe o presente certificado, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

Seropédica, 10 de novembro de 2023.

Rosa Maria Marcos Mendes  
Pro reitora de extensão

Roberto de Souza Rodrigues  
Reitor

Concluente

**CERTIFICADO**

Certificamos que

**Alessandra Furtado de Oliveira**

Participou do seminário "Desafios e Perspectivas da Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior", promovido pela Universidade Federal do Tocantins, no dia 15/08/2023, com carga horária de 4 horas.

Palmas - TO, 22 de agosto de 2023.

ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA  
Participante

Certificado gerado digitalmente dia 22/08/2023 às 23:21 por Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR-12.863, matrícula 3030257

Para verificar a autenticidade desse certificado, acesse <http://sistemas.ufet.br/portal/maeventos/validar.asp>

**A História que na História não consta: Um livro de História para contar as trajetórias e narrativas das pessoas com deficiências**

**The story that is not in History: A history book to tell the trajectories and narratives of people with disabilities.**

Alessandra Furtado de Oliveira;  
Universidade Federal Fluminense  
alessandrafurtado@id.uff.br

Ruth Maria Mariani Braz;  
Universidade Federal Fluminense  
ruthmariani@id.uff.br



## DECLARAÇÃO

Declara-se que ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA participou na primeira jornada do 6.º ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR, que decorreu no dia 11 de maio de 2024, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

O 6.º ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR está acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC/ACC-125762/24) como curso de formação relevante para a progressão na carreira e avaliação de todos os docentes.

António Carvalho Rodrigues

Autorizado por: ANTONIO CARVALHO RODRIGUES  
N.º de identificação: 02477023  
Data: 2024/05/20 11:28:00 (+0100)



## DECLARAÇÃO

Declara-se que ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA participou na segunda jornada do 6.º ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR, que decorreu no dia 18 de maio de 2024, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

O 6.º ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR está acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC/ACC-125762/24) como curso de formação relevante para a progressão na carreira e avaliação de todos os docentes.

António Carvalho Rodrigues

Autorizado por: ANTONIO CARVALHO RODRIGUES  
N.º de identificação: 02477023  
Data: 2024/05/21 13:20:57 (+0100)



## CERTIFICADO

A UPTALENT certifica que Alessandra Furtado de Oliveira participou no curso de Literacia Emocional, realizado online em 6 módulos de 3 horas cada, nos dias 26 de Agosto, 2, 16, 23, e 30 de Setembro e 7 de Outubro.

Lisboa, 10 de Outubro de 2023



Paulo Baptista da Silva  
Sócio gerente



III Encontro Acessibilidade e Inclusão na Arte e no Património



## A representação artística e social na corte de D. Maria I: um estudo sobre o quadro “La Máscarade Nuptiale”.

Alessandra Furtado de Oliveira  
Ruth Maria Mariani Braz  
Jacqueline de Faria Barros  
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa  
Luiz Antonio Botelho Andrade



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE BIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn  
Doutorado Acadêmico

## SEMINÁRIOS PGCTIn 2023 CERTIFICADO

Certifico que **Alessandra Furtado de Oliveira** participou da palestra sobre **Revisão Sistemática de Literatura RSL**, proferida pela **Dra. Ana Isabel de Azevedo Spinola Dias**, em formato remoto, no dia 10 de agosto de 2023, com duração de 2 horas.

Niterói, 19 de agosto de 2023

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto – SIAPE 1023200

Coordenador do PGCTIn / IB / UFF

## 9.7 PARECERISTA

← [RDE] Agradecimento pela avaliação

 Givanildo da Silva abril 25 ☆  
Para: Eu ▾

Alessandra Furtado de Oliveira:

Agradeço por enviar o parecer da submissão "Atendimento Educacional Especializado em creches e pré-escola: análise dos documentos norteadores de uma professora da Educação Especial," para o periódico Debates em Educação. Nós apreciamos sua contribuição para manter a qualidade dos trabalhos que publicamos.

Givanildo da Silva

Revista Debates em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - UFAL  
<http://www.aeer.ufal.br/index.php/debateseducacao/index>

← [RIE] Agradecimento pela avaliação

 Andrés Viseras Nogueras abril 10 ☆  
Para: Eu ▾

Alessandra Furtado de Oliveira,

Agradecemos ter concluído a avaliação da submissão "O olhar através das palavras: Princípios e práticas da audiodescrição em um Ecossistema Inclusivo para o Ensino Superior," à revista Revista Ibero-americana de Educação.

Sua contribuição é fundamental para a qualidade dos trabalhos publicados.

Editor  
**Revista Iberoamericana de Educación (RIE)**  
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)  
Bravo Murillo 38. 28015 Madrid (España)  
Tel. (+34) 91 594 4382  
[www.rieoei.org/RIE](http://www.rieoei.org/RIE)  
[www.oei.int](http://www.oei.int) [rie@oei.int](mailto:rie@oei.int)

Revista Iberoamericana de Educación (RIE)

ISSN: 2178-079X

 **REVISTA**  
**Cadernos de Educação**  
FaE | UFPel

**DECLARAÇÃO DE PARECER**

Declaramos, para os devidos fins, que ALESSANDRA FURTADO OLIVEIRA, emitiu parecer *Ad-hoc* para a Revista Cadernos de Educação, publicação contínua da Faculdade de Educação (FaE) de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil, em abril de 2024.

Pelotas, 11 de abril de 2024.

  
JOSIMARA W. SCHWANTZ  
Editora da Revista Cadernos de Educação  
Docente na Faculdade de Educação (FaE/UFPel)

 **UFPel**

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc>  
[cadernosdeeducacao@gmail.com](mailto:cadernosdeeducacao@gmail.com)

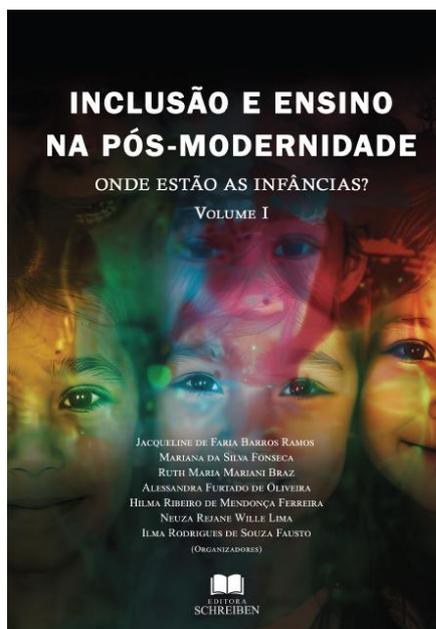
## 9.8 PODCAST



**Des-construindo alguns estereótipos de contos infantis**

Link de acesso para o podcast: <https://shre.ink/x243>

## 9.9 ORGANIZAÇÃO DE LIVRO



## 9.10 PRINTS DOS FORMULÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES

### FORMULÁRIO 1

1/ Uma arquitetura pedagógica que busca na Ecopedagogia um novo form  Salvando...

Perguntas Respostas **64** Configurações



*“Um modelo de arquitetura pedagógica para o ensino de História do Brasil”*

**B I U**  

**Formulário 01**

Esta iniciativa, de caráter exploratório e bibliográfico, visa construir uma abordagem pedagógica inovadora, ressignificando a inclusão de sujeitos com deficiências nos conteúdos programáticos de História do Brasil. Sua colaboração, como professor da educação básica, contribuirá para validar e adaptar propostas pedagógicas à realidade das salas de aula, promovendo o desenvolvimento profissional e enriquecendo o repertório pedagógico. Sua participação é voluntária, e oferecemos uma formação presencial gratuita, abordando temas relevantes com metodologia lúdica através de jogos. Suas informações serão tratadas com sigilo, respeitando normas éticas e garantindo o benefício coletivo.

**E-mail \***

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

**01-Em uma escala de 1 a 5, o quanto você concorda que trabalhar a pedagogia inclusiva pode valorizar a conexão entre os conteúdos acadêmicos e a realidade vivenciada pelos estudantes no contexto do ensino da História do Brasil?**

Discordo Totalmente.

Discordo.

Neutro.

Concordo.

Concordo totalmente.

---

02-Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a ideia de que a inclusão de temáticas relacionadas ao meio ambiente e inclusão pode ser efetivamente aplicada para explorar tópicos específicos da História do Brasil? \*

- Discordo Totalmente.
- Discordo.
- Neutro.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

---

03-Em uma escala de 1 a 5, quão importante você considera que trabalhar a inclusão pode ser para desenvolver nos alunos uma compreensão mais profunda das relações entre a história humana e o meio ambiente no contexto brasileiro? \*

- Nada Importante.
- Importante.
- Neutro.
- Pouco Importante.
- Muito importante.

04-Como você percebe a integração da inclusão e a preocupação com o meio ambiente no ensino da História do Brasil, considerando seus princípios e abordagens? \*

Texto de resposta longa

05-Quais potenciais benefícios você identifica ao incorporar temáticas relacionadas a preocupação com o meio ambiente e a inclusão no ensino da História do Brasil, tanto para os estudantes quanto para o processo educacional? \*

Texto de resposta longa

06-Na sua perspectiva, quais são os desafios mais significativos ao adotar uma abordagem de ensino baseada na inclusão e a preocupação com o planeta Terra para o estudo da História do Brasil? \*

Texto de resposta longa

07-Que estratégias pedagógicas específicas você sugere para eficazmente incorporar os princípios da Inclusão e com o meio ambiente no currículo de História do Brasil? \*

Texto de resposta longa

## FORMULÁRIO 2

2/ Uma arquitetura pedagógica que busca na Ecopedagogia um novo forn ☆

Perguntas Respostas 61 Configurações

*"Um modelo de arquitetura pedagógica para o ensino de História do Brasil"*

B I U ↻ ✎

**Formulário 02**  
Esta iniciativa, de caráter exploratório e bibliográfico, visa construir uma abordagem pedagógica inovadora, ressignificando a inclusão de sujeitos com deficiências nos conteúdos programáticos de História do Brasil. Sua colaboração, como professor da educação básica, contribuirá para validar e adaptar propostas pedagógicas à realidade das salas de aula, promovendo o desenvolvimento profissional e enriquecendo o repertório pedagógico. Sua participação é voluntária, e oferecemos uma formação presencial gratuita, abordando temas relevantes com metodologia lúdica através de jogos. Suas informações serão tratadas com sigilo, respeitando normas éticas e garantindo o benefício coletivo.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome:

Texto de resposta curta

01-Em uma escala de 1 a 5, quão viável você considera a possibilidade de os estudantes se envolverem ativamente em ações relacionadas a questões ambientais e sociais por meio do estudo da História do Brasil? \*

- Pouco Viável.
- Inviável.
- Neutro,
- Viável.
- Muito viável.

02-Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a ideia de que a abordagem Ecopedagógica pode promover uma consciência crítica sobre diferentes interpretações históricas e suas implicações para o presente e o futuro do Brasil? \*

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Neutro,
- Concordo.
- Concordo totalmente.

03 - Em uma escala de 1 a 5, quão significativos você acredita que serão os impactos de uma abordagem de ensino da História do Brasil voltada para a preocupação com o meio ambiente na formação de cidadãos mais engajados e conscientes? \*

- Pouco significativo.
- Significativo.
- Neutro,
- Significativo
- Muito significativo.

04-Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a integração proposta de jogos (plugados/com uso da internet e desplugados/sem uso da internet) e a representação de personagens com deficiência na abordagem do ensino da História do Brasil? \*

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Neutro.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

05 - Como seria a avaliação dos resultados e do sucesso de uma abordagem de ensino baseada em jogos no contexto específico do ensino da História do Brasil? \*

Texto de resposta longa

06 - Quais habilidades específicas você espera que os alunos desenvolvam ao participar de uma abordagem pedagógica que integre meio ambiente e o estudo da História do Brasil? \*

Texto de resposta longa

07 - Quais são suas expectativas em relação à receptividade dos alunos diante dessa inovadora abordagem que combina preocupação ambiental e História do Brasil?

Texto de resposta longa

08 - Identificando a introdução dessa perspectiva inovadora, quais desafios você antecipa que poderiam surgir na implementação da abordagem ambiental via o ensino da História do Brasil?

Texto de resposta longa

### FORMULÁRIO 3

3/Uma arquitetura pedagógica que busca na Ecopedagogia um novo forn Salvo...

Perguntas Respostas 00 Configurações



*"Um modelo de arquitetura pedagógica para o ensino de História do Brasil"*

B I U ↻

**Formulário 03**  
Esta iniciativa, de caráter exploratório e bibliográfico, visa construir uma abordagem pedagógica inovadora, ressignificando a inclusão de sujeitos com deficiências nos conteúdos programáticos de História do Brasil. Sua colaboração, como professor da educação básica, contribuirá para validar e adaptar propostas pedagógicas à realidade das salas de aula, promovendo o desenvolvimento profissional e enriquecendo o repertório pedagógico. Sua participação é voluntária, e oferecemos uma formação presencial gratuita, abordando temas relevantes com metodologia lúdica através de jogos. Suas informações serão tratadas com sigilo, respeitando normas éticas e garantindo o benefício coletivo.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome e email \*

Texto de resposta curta

01-Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de concordância com a ideia de que os jogos podem contribuir significativamente para sensibilizar os alunos sobre a história de personagens com deficiência que foram invisibilizados na História Oficial do Brasil? \*

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Neutro.
- Concordo.
- Concordo totalmente

02 - Em uma escala de 1 a 5, quão eficazes você acredita que seriam as estratégias pedagógicas propostas para integrar de forma eficaz jogos à abordagem da História do Brasil, considerando a perspectiva da inclusão de personagens com deficiência? \*

- Pouco eficaz.
- Eficaz.
- Neutro.
- Ineficaz.
- Muito eficaz.

03 - Em uma escala de 1 a 5, qual é a sua percepção sobre como a inclusão de elementos como a representação de personagens com deficiência e o uso de jogos pode influenciar a construção da identidade dos estudantes e sua compreensão das relações entre história, ambiente e diversidade? \*

- Pouca influência.
- Sem influência.
- Neutro.
- Influência.
- Muito influência.

04-Em uma escala de 1 a 5, quão preocupado você está com as possíveis implicações éticas \*  
e culturais ao abordar a história de personagens com deficiência por meio de jogos?

- Pouca preocupação.
- Não me preocupa.
- Neutro.
- Um pouco preocupado (a)
- Muito preocupado (a)

05 - Quais desafios específicos você identifica ao implementar uma arquitetura pedagógica \*  
que visa incorporar a representação de personagens com deficiência na História do Brasil por  
meio de jogos?

- Pouca preocupação.
- Não me preocupa.
- Neutro.
- Um pouco preocupado (a)
- Muito preocupado (a)

05-Quais desafios específicos você identifica ao implementar uma arquitetura pedagógica que visa incorporar a Ecopedagogia e a representação de personagens com deficiência na História do Brasil por meio de jogos? \*

Texto de resposta longa

06-Como você percebe que a utilização de jogos, tanto plugados (fazendo uso da internet) quanto desplugados (sem internet), pode enriquecer a experiência de aprendizado dos estudantes em relação à História do Brasil e à inclusão de personagens com deficiência? \*

Texto de resposta longa

07 - Quais tipos de jogos (digitais e analógicos) você considera que seriam mais eficazes para proporcionar visibilidade a personagens com deficiência na narrativa histórica do Brasil? Por quê? \*

## FORMULÁRIO 4

4/Um modelo de arquitetura pedagógica para o ensino de História do Br ☆ Salvando...

Perguntas Respostas 65 Configurações



*Uma arquitetura pedagógica que busca na Ecopedagogia um novo formato de ensinar História do Brasil. Formulário sem título*

B I U ↻ ✕

**Formulário 04**  
Esta iniciativa, de caráter exploratório e bibliográfico, visa construir uma abordagem pedagógica inovadora, ressignificando a inclusão de sujeitos com deficiências nos conteúdos programáticos de História do Brasil. Sua colaboração, como professor da educação básica, contribuirá para validar e adaptar propostas pedagógicas à realidade das salas de aula, promovendo o desenvolvimento profissional e enriquecendo o repertório pedagógico. Sua participação é voluntária, e oferecemos uma formação presencial gratuita, abordando temas relevantes com metodologia lúdica através de jogos. Suas informações serão tratadas com sigilo, respeitando normas éticas e garantindo o benefício coletivo.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Pergunta

Opção 1

Nome: \*

Texto de resposta curta

01-Em uma escala de 1 a 5, quão favorável você acredita que a colaboração interdisciplinar entre Ecopedagogia, História do Brasil, jogos e inclusão de personagens com deficiência pode enriquecer as abordagens discutidas nas oficinas? \*

Pouco favorável.

Não é favorável.

Neutro.

Favorável.

Muito favorável.

02-Em uma escala de 1 a 5, quão relevante você considera que o reconhecimento e valorização da contribuição de personagens com deficiência para a história do Brasil pode ser para o benefício dos alunos e sua relação com a sociedade atual? \*

Pouco relevante.

Não é relevante.

Neutro

Relevante.

Muito relevante.

03-Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de expectativa em relação à receptividade dos alunos a esta arquitetura pedagógica inovadora? \*

- Pouca expectativa.
- Nenhuma expectativa.
- Neutro
- Com alguma expectativa.
- Com muita expectativa.

04-Em uma escala de 1 a 5, quão efetivamente você acredita que essa abordagem pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, consciente das questões ambientais e comprometida com a diversidade histórica e cultural do Brasil? \*

- Pouco efetiva.
- Sem efetividade.
- Neutro(a).
- Efetiva.
- Muito efetiva.

05-Em uma escala de 1 a 5, Como você antecipa lidar com possíveis desafios de aceitação ou resistência? \*

- Pouca expectativa.
- Sem expectativa.
- Neutro(a).
- Com expectativa.
- Com muita expectativa.

06- Como você sugere a abordagem prática na condução das oficinas em relação ao uso de jogos e às temáticas discutidas até o momento? \*

Texto de resposta longa

07- Qual metodologia de avaliação você propõe para mensurar a eficácia desta abordagem pedagógica em termos do aprendizado dos conteúdos históricos, compreensão da Ecopedagogia e sensibilização para a inclusão? \*

Texto de resposta longa

08- Quais oportunidades específicas de colaboração interdisciplinar você vislumbra ao integrar os princípios da Ecopedagogia, a História do Brasil, a utilização de jogos e a inclusão de personagens com deficiência? \*

Texto de resposta longa