



Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagem

Possíveis impactos e estratégias
de enfrentamento no pós-pandemia

Organizadoras:

Julia Almeida Braga
Juliana Postigo Amorina Borges
Roselaine Pontes de Almeida



instituto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagem : possíveis impactos e estratégias de enfrentamento no pós pandemia [livro eletrônico] / organização Julia Almeida Braga, Juliana Postigo Amorina Borges, Roselaine Pontes de Almeida. -- 1. ed. -- São Paulo : Instituto ABCD, 2020.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-991807-0-5

1. Adaptação escolar
2. Aprendizagem
3. Coronavírus (COVID-19) - Epidemiologia
4. Coronavírus (COVID-19) - Educação
5. Educação
6. Educação especial
7. Inclusão social
8. TEAp (Transtorno Específico de Aprendizagem)

I. Braga, Julia Almeida. II. Borges, Juliana Postigo Amorina. III. Almeida, Roselaine Pontes de.

Índices para catálogo sistemático:

1. Coronavírus : COVID-19 : Coronavírus : Prevenção : Educação 370.115
Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

SUMÁRIO

Introdução	4
Impacto da pandemia de Covid-19 nos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem no contexto educacional brasileiro <i>Ana Luíza Gomes Pinto Navas</i>	7
Cenário atual: o ensino remoto é uma estratégia eficaz? <i>Daniele Souza e Rita Picinini</i>	14
Teleatendimento: continuidade da assistência a pessoas com transtornos de aprendizagem <i>Bruna de Oliveira Julião e Renata Taborda</i>	21
Demandas pré-existentes: suporte para alunos com transtornos de aprendizagem no retorno à sala de aula <i>Taís Ciboto</i>	36
Como (re)planejar o currículo quando não sabemos o que esperar do futuro? <i>Carolina Nikaedo e Renata Taborda</i>	43
Estratégias (gerais e específicas) que podem favorecer estudantes com DA e TA <i>Bruna de Oliveira Julião, Carolina Toledo Piza e Irene Negreiros</i>	53
Metodologias ativas <i>Bruna de Oliveira Julião, Carolina Toledo Piza e Irene Negreiros</i>	69
Escola e família: construindo uma rede de apoio ao estudante <i>Gabriel Brito e Tacianny do Vale</i>	82
Anexo - Impacto da pandemia nos estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Relatório da pesquisa iABCD <i>Roselaine Pontes</i>	90
Sobre os autores	115



INTRODUÇÃO

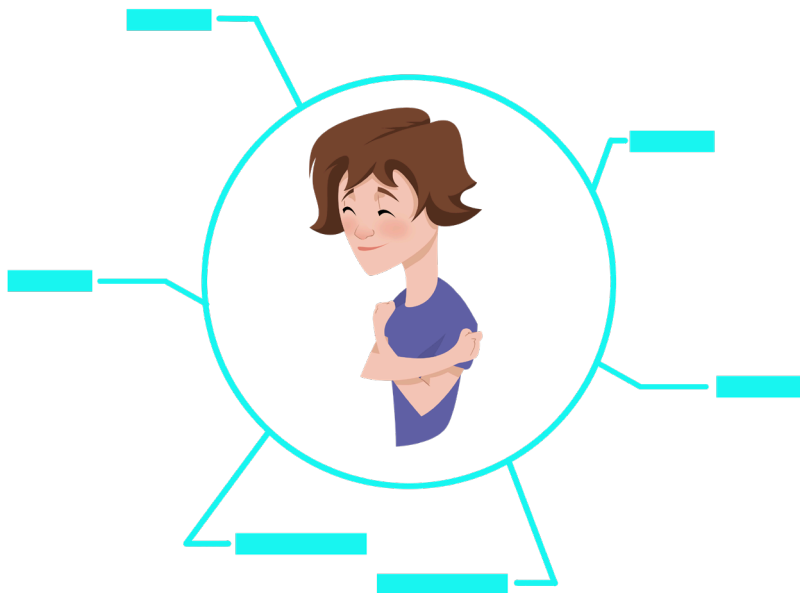
SOBRE NÓS

O Instituto ABCD é uma organização social sem fins lucrativos que se dedica a gerar, promover e disseminar conhecimentos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia.

Atuamos em parceria com educadores, pesquisadores, universidades e outras organizações para construir políticas e práticas educacionais que proporcionem a aprendizagem nas salas de aula de todo o Brasil. Acreditamos que todos aprendem!

REDE DE APOIO

Para alcançar sua missão, o Instituto ABCD articula uma rede de apoio ao desenvolvimento de conteúdo, à disseminação de conhecimento e à mobilização pela causa. Integram esse grupo profissionais das áreas da educação e da saúde que se dedicam a pesquisar, desenvolver e compartilhar conhecimentos sobre o processo de aprendizagem.



SOBRE O E-BOOK

O objetivo desta publicação é discutir o impacto da pandemia de covid-19 na aprendizagem dos alunos com transtorno específico da aprendizagem (TEAp) e propor formas para ajudar famílias e professores a se organizarem no retorno às aulas presenciais. O *e-book* foi desenvolvido na perspectiva do desenho universal da aprendizagem (UDL, na sigla em inglês), no intuito de que as estratégias propostas contemplem a diversidade dos aprendizes e beneficiem todos os alunos.

O conteúdo é complementado por uma pesquisa realizada com alunos, familiares e educadores que convivem com transtornos específicos de aprendizagem visando identificar os impactos da pandemia nos processos de aprendizagem. A partir das respostas à pesquisa, foi possível constatar quais estratégias têm sido utilizadas no ensino remoto e nos atendimentos especializados, bem como se eles têm sido eficazes do ponto de vista de quem está vivendo essa situação. O relatório completo da pesquisa é apresentado no Anexo deste e-book.

Após reflexões sobre o contexto da pandemia, o *e-book* discute caminhos e possibilidades para o período posterior ao isolamento social, com o retorno às atividades escolares presenciais. São abordadas as demandas que os alunos com transtorno específico de aprendizagem já apresentavam antes da pandemia, a necessidade de readequação das expectativas de aprendizagem, as estratégias que podem ser adotadas e a importância do apoio às famílias.

Esperamos que o conteúdo disponibilizado neste *e-book* alcance não só os pais, responsáveis e professores de alunos com transtorno específico de aprendizagem, como também todos os familiares e educadores de crianças e adolescentes que estão na escola. Ao abordar os desafios e estratégias no período pós-isolamento, é necessário refletir sobre as diferenças nos perfis de aprendizagem e propor estratégias pedagógicas personalizadas. Desta forma, conseguimos nos aproximar da universalização da construção do conhecimento e ampliar as oportunidades de aprendizado para todos. Portanto, este novo cenário imposto pela covid-19 nos trouxe a possibilidade de repensar, mais uma vez, a educação, respeitando a diversidade e priorizando a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos.

Impacto da pandemia de Covid-19 nos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem no contexto educacional brasileiro

Ana Luiza Gomes Pinto Navas



A partir da declaração do estado de pandemia pela covid-19, em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o distanciamento social foi decretado como medida essencial de prevenção, impondo diversos desafios mundo afora. Essa emergência mundial de saúde pública tem causado impactos em várias dimensões da sociedade, sobretudo na saúde, na economia e, sem dúvida, na educação.

Para cumprir o isolamento social, foi necessário suspender as aulas presenciais nas escolas de todo o Brasil. Consequentemente, veio a necessidade de adaptação das escolas para aulas remotas, sem aviso prévio. Instituições, professores e alunos precisaram mudar a rotina de aulas para o ambiente virtual, sem qualquer planejamento ou capacitação, já que as medidas foram sendo tomadas com base na situação epidemiológica dos diferentes países e estados. Segundo estimativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), cerca de 1,3 bilhão de crianças e jovens tiveram as aulas suspensas em decorrência da covid-19. No Brasil, aproximadamente 95% dos 46,8 milhões de crianças e jovens tiveram suas aulas presenciais interrompidas, e diferentes cenários foram propostos para a continuidade do processo ensino-aprendizagem de forma remota no ensino básico e superior.

A estratégia emergencial do ensino remoto implica ter um computador, *tablet* ou, pelo menos, um *smartphone* com acesso à internet, mas, em muitos lares brasileiros, esses recursos são escassos e precisam ser compartilhados entre todos os seus moradores. Segundo a análise da rede pública de ensino realizada pelo IDados (2020), 78,7% dos alunos têm conexão de internet e somente 35,6% têm acesso a um computador. Isso significa que a maioria dos estudantes de escolas públicas utiliza o celular para realizar as atividades escolares.

Neste cenário, é fácil imaginar que um número razoável de crianças e jovens esteja completa ou parcialmente afastado das aulas, o que pode gerar prejuízos substanciais para esses estudantes. A literatura há muito alerta para a desaceleração do desenvolvimento de habilidades de leitura provocada pelas férias escolares (COOPER et al., 1996; MRAZ; RASINSKI, 2007). Esse efeito é ainda maior na população de baixo nível socioeconômico, de acordo com pesquisas feitas no contexto escolar dos Estados Unidos, desde a pré-escola até os anos finais do ensino fundamental (KIM; QUINN, 2013). Ainda não há números exatos, mas uma parcela da população em idade escolar tem essa condição atualmente no Brasil. E, mesmo se considerada

uma situação de acessibilidade ideal à tecnologia, a modalidade de ensino remoto gera sérias dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como: (a) manter a atenção e motivação dos alunos, (b) garantir um acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento e (c) muitas vezes precisar contar com a participação da família para que haja um melhor aproveitamento da aprendizagem.

Bao, Qu, Zhang e Hogan (2020) realizaram estudo com o propósito de identificar os fatores que podem minimizar os impactos do afastamento das aulas em crianças no início do processo de alfabetização. Com base em dados de avaliações de desempenho em habilidades de leitura antes e depois do período de férias escolares, os pesquisadores estimaram uma perda de desempenho de até 67% causada pela quarentena. Os autores ressaltam que, nos períodos de férias, há a possibilidade de participação em cursos extracurriculares, visitas a bibliotecas e museus etc., atividades inviáveis durante a pandemia. Sua análise dos hábitos de leitura no contexto familiar mostra que, quanto maior a frequência de leitura de livros para as crianças em casa, menores as perdas de habilidades no período de férias. Assim, a pesquisa conclui que a simples orientação de que as famílias leiam para e com as crianças no período de quarentena poderia diminuir em até 10,5% a perda causada pelo afastamento da escola.

Se alunos com diferentes níveis de escolaridade têm dificuldades para acompanhar as aulas *on-line*, para os estudantes com transtornos específicos de aprendizagem e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) o desafio é, sem dúvida, ainda maior. No Brasil, não existe um estudo epidemiológico abrangente sobre a prevalência de transtornos específicos de aprendizagem. Dados da OMS indicam que 8% da população mundial tem algum transtorno de aprendizagem; em países com o idioma similar ao nosso, como Portugal, estudos apontaram que 4% da população apresenta transtorno de aprendizagem. O Brasil tem 48,5 milhões de alunos matriculados na educação básica, o que leva à inferência de que 1,9 milhão de estudantes têm transtornos de aprendizagem no País.

O DESAFIO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

De acordo com a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (APA, 2013), os transtornos do neurodesenvolvimento apresentam diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem, entre os quais estão os transtornos específicos de aprendizagem (da leitura, da escrita e da matemática) e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (MOUSINHO; NAVAS, 2016). No Brasil, houve mudanças na discussão sobre acessibilidade ao ensino regular com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015). A partir dessa legislação, o conceito de deficiência deixou de se referir a uma população específica, passando a considerar situações permanentes ou temporárias que podem dificultar a aprendizagem. Nesse sentido, o papel da inclusão seria diminuir as barreiras à aprendizagem, garantindo as adaptações linguísticas e cognitivas necessárias para atender a todos os estudantes, independentemente da dificuldade apresentada (MOUSINHO; SANTOS; NAVAS, 2017). Em tempos de educação remota emergencial, o desafio da inclusão é intrínseco à situação, já que as barreiras à aprendizagem foram aumentadas, e não diminuídas.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que muitos dos alunos que necessitam de atendimento fonoaudiológico, psicopedagógico ou neuropsicológico estão, na melhor das hipóteses, mantendo o processo terapêutico também remotamente. Tendo que reagir rapidamente, os conselhos profissionais e sociedades científicas elaboraram recomendações de como adequar o acompanhamento terapêutico neste período emergencial (CFFa, 2020; AZONI et al., 2020). Nota-se que, mais uma vez, as inequidades socioeconômicas impactam as crianças que não têm como acessar um atendimento remoto. Sendo assim, é possível que a defasagem no desempenho escolar de crianças e jovens com TEAp e TDAH seja ainda maior.

A HORA DE AGIR É AGORA

Por mais complexo que seja o cenário, há bons exemplos de programas de intervenção para minimizar o *gap* causado pelo afastamento das aulas

que podem ser adaptados para as necessidades pedagógicas de crianças e jovens com TEAp ou TDAH (LENHOFF et al., 2020). Sabe-se que o apoio pedagógico é essencial para que esses alunos alcancem seu potencial de aprendizagem e para minimizar as consequências emocionais e sociais das dificuldades que enfrentam (BOUGUEN, 2016). Adicionalmente, ações de orientação devem ser oferecidas aos professores para que, instrumentalizados, possam entender as necessidades de seus alunos e, na medida do possível, auxiliá-los.

O desafio da educação durante e após a pandemia não é pontual e não tem prazo para terminar. A experiência vivida por outros países mostra que os períodos de distanciamento social poderão ser intermitentes, que pode haver rodízio de alunos em sala de aula e que a quantidade de aulas remotas pode variar de acordo com a situação. A melhor atitude é entender que o momento requer, sim, o cuidado com a saúde, mas que devemos discutir e planejar como minimizar os impactos na educação de todos, especialmente de alunos com transtornos específicos de aprendizagem. Este é precisamente o papel do iABCD, cuja missão é garantir que pessoas com dislexia tenham acesso a informações e ferramentas para desenvolver as competências acadêmicas, sociais e emocionais necessárias para prosperar na escola, no trabalho e na vida.

Como pesquisadores e educadores, não podemos esperar para constatar os prejuízos da nova ordem. Precisamos nos antecipar com base em outros exemplos e em estudos científicos. Alguns aspectos servem para uma reflexão: (a) estabelecer um plano de monitoramento do desempenho de aprendizagem; (b) discutir a melhoria da qualidade das aulas remotas; (c) pensar quais adaptações pedagógicas devem ser implementadas na modalidade de aulas remotas, emergenciais ou não; (d) planejar atividades de resgate da aprendizagem no retorno das aulas presenciais; e (e) intensificar o apoio e as orientações a pais, responsáveis e professores.

Como associada fundadora, tenho acompanhado de perto todos os projetos e ações do iABCD desde 2009, então é uma honra apresentar este *e-book*. A valiosa contribuição do iABCD e seus colaboradores protagoniza discussões pertinentes, baseadas em estudos científicos e que nos preparam para enfrentar os novos desafios impostos pela pandemia atual, buscando soluções para seus efeitos de curto e médio prazos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual mental disorders – DSM-5**. Arlington: APA, 2013.

AZONI, C. et al. Orientação a fonoaudiólogos sobre telefonaudiologia em crianças e adolescentes com dislexia do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. In: AZONI, C.; LIRA, J. (org.). **Estratégia e orientações em linguagem: um guia** tempos de COVID 19. Natal: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. 1:

BAO, X. et al. (2020, May 13). **Literacy Loss in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures**. <https://doi.org/10.31235/osf.io/nbv79>

BARCELLOS, T. **A desigualdade no acesso a internet entre estudantes do ensino básico das redes públicas e privadas**. IDados, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://idados.id/blog/desigualdade-acesso-a-internet-entre-estudantes-ensino-basico-das-redes-publica-e-privada>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BOUGUEN, A. Adjusting Content to Individual Student Needs: Further evidence from an in-service teacher training program. **Economics of Education Review**, v. 57, p. 90–112, fev. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.12.004>

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015** – Ina Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Recomendação 18-B, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre utilização de teleconsulta e telemonitoramento no âmbito da pandemia. Disponível em: https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/w-content/uploads/2020/03/Recomendacao_CFFa_18B_2020.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

COOPER, H. et al. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A narrative and meta-analytic review. **Review of Educational Research**, 66, n. 3, p. 227–268, set. 1996. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe**. Comunicado de Imprensa, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicado-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 03 jul. 2020.

KIM, J. S.; QUINN, D. M. The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement from Kindergarten to Grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 386–406, set. 2013. <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>

LENHOFF, S.W. et al. The potential for multi-site literacy interventions to reduce summer slide among low-performing students. **Children and Youth Services Review**, v. 110, mar. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104806>

MOUSINHO, R.; NAVAS, A. L. G. P. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. **Revista Debates em Psiquiatria**, v. 6, n. 3, p. 38-45, mai./jun. 2016. Disponível em: http://abpbrasil.websitesequivo.com/rdp16/03/RDP_3_2016.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

MOUSINHO, R.; SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Desenho Universal para a Aprendizagem: Desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita para que todos aprendam. In: PEDRO, W. (org.). **Guia Prático de Neuroeducação**. Rio de Janeiro: WAK, 2017, p. 99-124.

MRAZ, M.; RASINSKI, T. V. (2007). Summer reading loss. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 8, p. 784-789, maio 2007. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.9>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Décima Revisão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

Cenário atual: o ensino remoto é uma estratégia eficaz?

Daniele Souza & Rita Picinini



O uso da tecnologia digital como recurso na área de educação para apoio adicional ao aprendizado não é novidade. A chamada **tecnologia educacional** e suas interfaces inovadoras têm oferecido uma contribuição a projetos, estratégias e aprendizados, transformando as crianças em usuárias de tecnologias da informação com o objetivo de ser mais uma ferramenta no processo de desenvolvimento pedagógico.

Diante da pandemia de covid-19 e das medidas de distanciamento social, os papéis da tecnologia educacional e das políticas públicas de educação têm sido revistos. Antes tida como vilã por muitos educadores e pais, a tecnologia hoje é uma forte aliada nos processos de ensino-aprendizagem.

Mudanças no cotidiano foram necessárias e mais de 48 milhões de estudantes da rede básica brasileira têm sido privados da presença física em instituições educacionais em todo o País, a fim de evitar contato e aglomeração e diminuir a disseminação do coronavírus (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). Diante da suspensão das aulas presenciais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e profissionais da área educacional passaram a refletir e reorganizar estratégias para a implantação de aulas *on-line*, também chamadas de ensino não presencial ou de ensino remoto. A tecnologia educacional vem, portanto, somando forças a esse formato de ensino e abrindo a oportunidade para a produção de novos conhecimentos de como administrar e elaborar aulas, projetos e avaliações *on-line*.

Como forma de minimizar os prejuízos acadêmicos dos alunos neste cenário, foi sancionada a Medida Provisória n. 934, que faz alterações na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) a fim de estabelecer normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica – por exemplo, a não obrigatoriedade de se cumprirem os 200 dias letivos, contanto que a carga horária mínima de 800 horas seja efetivada. Entretanto, tais medidas precisam ser vistas sob as especificidades de cada realidade escolar: enquanto o ensino a distância atende às necessidades pedagógicas e legais em algumas escolas, em outras talvez seja necessário, por exemplo, estender o calendário letivo de 2020 até o início de 2021, de forma a não prejudicar ainda mais o desempenho acadêmico dos alunos.

No contexto da pandemia, a escola precisou implementar mudanças importantes para a promoção da aprendizagem. Com o fechamento de seus espaços físicos, a redução dos contatos sociais entre alunos e a

interrupção das atividades presenciais, muitas instituições adotaram recursos digitais e de ensino a distância. Contudo, um olhar mais atento deve ser direcionado a crianças com diagnóstico de transtornos de aprendizagem por apresentarem dificuldades em leitura, escrita e/ou matemática e por normalmente apresentarem desempenho aquém do esperado para seu nível de escolaridade.

Se tais crianças e adolescentes geralmente já necessitam de maior apoio para manter a atenção e muitas vezes apresentam dificuldades na flexibilidade mental, na interpretação de situações e no estabelecimento de prioridades, planejamento e organização para estudar, a situação atual pode torná-los mais vulneráveis a essas dificuldades. Normalmente, a interação social, a estrutura física da escola, as atividades mediadas e a metodologia dos professores têm um papel vital no desenvolvimento desses alunos. Além disso, a sala de aula física permite que alguns sejam acompanhados por um especialista, como fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, psicomotricista ou musicoterapeuta, o que também faz toda a diferença na vida desses alunos. Assim, novos desafios podem surgir – e certamente estão surgindo – para crianças com transtorno de aprendizagem, aumentando ainda mais a pressão sobre as famílias, que, além da sobrecarga doméstica, do trabalho remoto, da rotina com os filhos e das preocupações financeiras, assumem a função de mediadoras nas atividades escolares sugeridas pela escola.

Mas e na visão dos professores e das instituições de ensino, como tem se dado a implementação emergencial do novo formato de ensino? Uma pesquisa realizada em maio e início de junho de 2020 pelo Instituto ABCD¹ com o objetivo de identificar o impacto da pandemia nos estudantes com transtornos de aprendizagem mostrou que apenas 56% dos professores avaliam que os alunos estão conseguindo aprender os conteúdos enviados pela escola. Ademais, quando questionados sobre o tipo de apoio que gostariam de ter no período de ensino remoto, 75% responderam que gostariam de receber suporte emocional especializado. A principal dificuldade apontada pelos professores foi a necessidade de dividir seu tempo entre as atividades profissionais e as tarefas domésticas.

Observa-se que, diante de tantas mudanças e incertezas, associadas às restrições de mobilidade da população, as demandas e expectativas que recaem sobre os professores aumentaram ainda mais, ocasionando

¹INSTITUTO ABCD. Impacto da pandemia nos estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Pesquisa realizada com 148 pessoas (estudantes, pais/responsáveis e professores) via questionário quantitativo e qualitativo respondido entre os dias 27 de maio e 3 de junho de 2020. O relatório completo é apresentado no Anexo da página 89.

sentimentos como medo, ansiedade e insegurança, conforme exposto também na pesquisa do Instituto Península já citada. Além disso, fica claro que a ausência de uma formação específica para o ensino não presencial – ou a formação feita às pressas, dada a urgência – é um dos fatores que mais geram angústia nos professores: 60% deles relatam estar usando parte de seu tempo, já escasso, para estudar e se aprimorar, segundo o mesmo estudo (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

Olhando mais especificamente a relação entre professor e aluno com transtorno específico da aprendizagem (TEAp), o desafio de se adaptar rapidamente, para ambas as partes, é ainda maior. Alunos com esse perfil aprendem melhor a partir do uso de estratégias multissensoriais, ou seja, a interação favorece a construção de sua aprendizagem.

Pensando nisso, a realização de **aulas no formato síncrono** (ao vivo) é primordial. Entretanto, diante de tantos estímulos visuais e auditivos inevitáveis em aplicativos de reunião *on-line* – nos quais vários participantes podem falar ou exibir imagens ao mesmo tempo –, faz-se necessário pensar em **adaptações também dentro desse formato**, como são propostas a seguir:

- O aluno acompanhar as aulas com fones de ouvido. Isso evita a interferência de sons do ambiente doméstico, aumentando sua capacidade de focar o que está sendo exposto na aula *on-line*;
- O professor solicitar que os alunos desativem suas câmeras quando estiver apresentando mídia, evitando que o aluno se disperse com as telas dos demais colegas;
- O professor evitar solicitar leitura e resposta a perguntas não previamente combinadas com o aluno com TEAp, pois ele tende a se sentir ainda mais exposto e, conseqüentemente, ansioso nesse tipo de situação;

- O professor estabelecer **acordos individuais** com o aluno com TEAp e sua família: por exemplo, o aluno poder fazer pausas após conteúdos mais desafiadores e utilizar outros meios para expressar suas produções que não somente a forma escrita.
- O professor oferecer **atividades específicas** para estimulação das áreas em que o aluno apresenta dificuldade, a serem realizadas com o apoio da família. Essas atividades precisam conter instruções bem diretas e estar de acordo com as capacidades do aluno, para mantê-lo motivado e encorajado a superar dificuldades;
- O professor oferecer também a opção de **aulas gravadas**, pois há relatos de que alguns alunos com dificuldades de aprendizagem se beneficiam desse formato, uma vez que podem ir pausando o vídeo para tomar notas e acompanhar as explicações em seu ritmo.



Para saber mais, consulte os capítulos “Estratégias (gerais e específicas) que podem favorecer estudantes com DA e TA e Metodologias ativas”, a partir da página 54.

Quando as aulas presenciais retornarem: uma **avaliação diagnóstica inicial**, seguida de **programas de recuperação** da aprendizagem; e uma **comunicação frequente** com as famílias, conforme endossado pela nota técnica “O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). O documento afirma, ainda, que, mesmo com consistentes estratégias de mitigação durante a suspensão de aulas, impactos emocionais, físicos e cognitivos devem ser observados em todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, alunos, professores e famílias.

Pais e responsáveis relatam que fazer a mediação nas aulas *on-line* não está sendo fácil, principalmente quando têm mais de um filho e precisam se dividir entre supervisão e acompanhamento, às vezes não dando conta de todas as demandas. Quando questionados na pesquisa realizada pelo Instituto ABCD² sobre as principais dificuldades enfrentadas na fase

²INSTITUTO ABCD. Impacto da pandemia nos estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Pesquisa realizada com 148 pessoas (estudantes, pais/responsáveis e professores) via questionário quantitativo e qualitativo respondido entre os dias 27 de maio e 3 de junho de 2020. O relatório completo é apresentado no Anexo da página 89.

de aulas a distância, os pais e responsáveis assinalaram dificuldade de concentração (18,31%), falta de atividades adaptadas para quem apresenta dificuldades (16,87%), falta de disposição do aluno para assistir às aulas e realizar as tarefas (13,25%) e quantidade de tarefas maior que o normal (7,71%). As dificuldades menos citadas foram falta de espaço adequado para fazer a lição (3,61%) e dificuldades de acesso às aulas *on-line* (2,65%). Na parte de comentários da pesquisa, há um relato de que falta “apoio especial da escola às crianças com transtornos e suas famílias, pois [as crianças] estão com prejuízo de assimilação de conteúdo e terão mais dificuldade para acompanhar a turma”.

Mesmo com todos os recursos digitais que possam existir durante a quarentena, a didática interfere no processo de ensino-aprendizagem para quem tem transtornos de aprendizagem. Somam-se a isso os impactos emocionais causados por esses transtornos e intensificados pelo isolamento social, como baixa autoestima, insegurança, medo de errar, dificuldade de lidar com erros etc.

Portanto, crianças e adolescentes com TEAp têm apresentado sintomas de ansiedade que podem estar relacionados a: dificuldade de se organizar nas atividades remotas; não conseguir realizar atividades propostas pelo professor (pois crianças com TEAp normalmente têm mediação e supervisão diferenciadas nas atividades presenciais); e cansaço.

O repentino novo papel da família, que inesperadamente recebeu a responsabilidade de mediar e supervisionar as atividades escolares, deve ser fortalecido pela rede de apoio da criança, que envolve o suporte da escola, o contato regular com os especialistas que atendem a criança e trocas em grupos de pais, com o professor e com a coordenação. Essa rede de apoio pode colaborar com estratégias de ensino-aprendizagem, garantindo o desempenho da criança em suas atividades.

Sabemos que muitas escolas têm se empenhado em acolher as crianças com transtorno de aprendizagem e suas famílias, assegurando o apoio ao aprendizado conforme a necessidade de cada aluno e buscando alternativas para que esse aprendizado ocorra. Mesmo assim, reconhecem que atualmente são muitos os desafios apresentados pelas famílias, tais como responsáveis que não conseguem acesso ao aprendizado *on-line* por diferentes motivos – por não dominarem a tecnologia, por terem acesso limitado à internet ou por não possuírem os equipamentos necessários (computador ou celular) – ou que não têm familiaridade com o conteúdo pedagógico e as atividades propostas (MONTEIRO, 2020).

Boas práticas sugerem que coordenadores e direção pedagógica disponibilizem dias e horários para colaborar com os pais ou responsáveis das crianças com transtorno de aprendizagem, dando-lhes sugestões de planejamento semanal que incluam os horários de fazer as lições e tempo livre tanto para as crianças quanto para os pais, na tentativa de minimizar as dificuldades enfrentadas pelas famílias.

O que se percebe é que não existe uma receita pronta e única a ser compartilhada, pois cada família, cada escola e cada aluno têm suas particularidades, embora todos estejam no mesmo caminho: fazer o melhor que podem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Diário Oficial da União, ed. 63-A, seção 1 – Extra, p. 1, 1º abr. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 27 jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA (2020). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Mar. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARDER, J. Forget homeschooling during the pandemic. Teach life skills instead. **National Geographic**, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/family/2020/04/forget-homeschooling-teach-life-skills-instead-coronavirus>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 07 jul. 2020.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura** – Boca, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, 2020. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. Nota técnica, maio 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/433.pdf?1194110764>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Teleatendimento: continuidade da assistência a pessoas com transtornos de aprendizagem

Bruna de Oliveira Julião & Renata F. Taborda



O distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19 mudou os hábitos de quase toda a população: encontros sociais por videochamada, trabalho em *home office* e ensino remoto passaram a fazer parte da rotina. Junto a isso, destacou-se a importância dos teleatendimentos, modalidade com a qual muitas pessoas ainda não tinham familiaridade.

Teleatendimento é o serviço a distância por meio de tecnologia da informação e da comunicação feito, por exemplo, por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e outros profissionais da área da saúde. Em casos especiais, como a presente pandemia, é recomendada a realização de teleatendimento para evitar a descontinuidade da assistência à população que depende dela, especialmente estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, para cujo desenvolvimento a intervenção adequada e contínua é muito importante.

Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), que reúne os profissionais de fonoaudiologia nos Estados Unidos, pesquisas têm mostrado evidências positivas relativas ao teleatendimento. Os resultados obtidos a distância têm sido similares e, em alguns casos, até superiores aos dos atendimentos presenciais, portanto é possível manter a qualidade do processo durante o teleatendimento. Ainda, há pesquisas que indicam que esse recurso pode otimizar o trabalho da fonoaudiologia educacional, por exemplo, utilizando os formatos virtuais para orientações, capacitações e auxílio junto às escolas. Ben-Aharon (2019), em seu trabalho de revisão bibliográfica, cita diversos autores que comprovaram o teleatendimento como efetivo para transtornos de linguagem, fluência, transtornos específicos de aprendizagem, transtorno do espectro autista, problemas vocais, afasias, síndrome de Down, deficiências auditivas, sequelas de acidente vascular cerebral e quadros demenciais.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa), o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) emitiram diretrizes para a realização dos teleatendimentos. Em todas elas, nota-se a preocupação de garantir a qualidade dos serviços prestados e de obedecer a parâmetros de verificação, confidencialidade e segurança. Aos psicólogos que optarem pela realização de teleatendimentos, inclusive, é necessário um cadastro prévio junto a seu Conselho Regional de Psicologia.

PRIVACIDADE E SEGURANÇA NO TELEATENDIMENTO

Essa modalidade de atendimento é realizada por meio de plataformas digitais. Em 1996, os Estados Unidos aprovaram a lei de portabilidade e responsabilidade de seguro saúde (*Health Insurance Portability and Accountability Act* – HIPAA), que estabelece um conjunto de regras visando à proteção de informações de saúde – fator que deve ser considerado para a seleção da plataforma a ser utilizada. Atualmente, as plataformas para a realização de teleatendimento que atendem às normas estabelecidas pela HIPAA são: Amazon Chime, Cisco Webex Meetings/Webex Teams, Doxy.me, Google G Suite Hangouts Meet, GoToMeeting, HiTalk, Skype for Business, Spruce Health Care Messenger, Updox, VSee e Zoom for Healthcare.

As normas e recomendações da HIPAA também são válidas para o Brasil. No entanto, muitos profissionais têm utilizado outras alternativas, como Zoom Meeting. Nesses casos, é sugerido que os conselhos de classe sejam contatados, a fim de serem verificadas as recomendações acerca dessas plataformas alternativas.

Emilio Tissato Nakamura, especialista em segurança de redes, em uma *live* oferecida pela Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia em maio de 2020, apresenta algumas recomendações de proteção que devem ser observadas durante os teleatendimentos:

- No ambiente virtual, devem ser mantidos os mesmos cuidados necessários na consulta presencial.
- Ao instalar as plataformas, esteja atento a *phishings* (*links* falsos que aparecem na própria página de instalação).
- Atualizações são importantes. Utilize sempre a última versão da plataforma.
- Utilize os recursos de configuração disponíveis. Não utilize as configurações-padrão, pois estas geralmente são voltadas à usabilidade, e não à segurança e privacidade.
- Utilize um ID diferente para cada paciente.

- Sempre que houver, utilize o recurso “sala de espera”, que permite que o anfitrião (no caso, o profissional que faz o atendimento) controle quando um participante (o paciente) pode entrar na reunião.
- A gravação da sessão poderá ser realizada somente pelo terapeuta, com autorização prévia do paciente. Evite que a sessão seja gravada pelo paciente.
- Cuidado com o vazamento de dados! Cadastro, arquivos compartilhados, gravações, conversas via *chat*, imagens, sons, prontuário, pagamentos: todos estes itens são considerados dados confidenciais do paciente. Seja cuidadoso e responsável com cada um deles. Oriente os próprios pacientes para que esse cuidado também seja mantido por eles e suas famílias.



Para saber mais, consulte os vídeos sobre telessaúde e segurança no canal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia no YouTube: <https://www.youtube.com/user/SBFaorg>.

OUTROS FATORES A SEREM CONSIDERADOS

Vale ressaltar que famílias e terapeutas têm autonomia para decidir sobre a adesão ao teleatendimento: precisam, primeiramente, sentir-se seguros e verificar as condições para essa nova dinâmica, seja como paciente, seja como profissional. Afinal, essa modalidade apresenta algumas diferenças em relação à presencial, e alguns cuidados são essenciais.

Sabe-se que, infelizmente, nem todos atendem aos requisitos para o teleatendimento. Devido às condições socioeconômicas, por exemplo, muitos não têm acesso a boa conexão de internet, a equipamentos adequados ou a um ambiente tranquilo. Pela pouca experiência com a tecnologia, alguns podem encontrar muita dificuldade para acessar as plataformas. Ainda, o processo pode não ser tão proveitoso para algumas pessoas que

apresentam prejuízos mais severos no neurodesenvolvimento. Todos esses fatores precisam ser avaliados pelo profissional, que deve conversar com os responsáveis e orientá-los, de forma a direcioná-los sempre às melhores alternativas. É importante que ele também os oriente sobre como ajudar o paciente em casa se o atendimento precisar ser suspenso, seja com adaptações, seja com a organização da rotina, seja com atividades que estimulem o desenvolvimento.

PROCEDIMENTOS RECOMENDADOS

Decidindo-se pela realização do teleatendimento, terapeuta, paciente e responsáveis devem combinar as regras a serem adotadas dentro do processo. Uma questão a ser acordada, por exemplo, é a participação dos responsáveis durante as sessões. Essa presença pode proporcionar maior segurança e motivação a alguns pacientes ou auxiliar aqueles que ainda têm pouca autonomia, enquanto que, para outros, pode gerar incômodo ou constrangimento. Não há uma regra quanto a isso, portanto é importante discernir o que é melhor em cada situação e garantir que os combinados sejam respeitados.

Orientações sobre os cuidados prévios ao teleatendimento e o ambiente onde os pacientes o realizarão são fundamentais para proporcionar o melhor engajamento e aproveitamento. Segue uma sugestão de *checklist* para os responsáveis responderem antes de iniciar o teleatendimento, com o objetivo de prepará-los para o início das sessões.



RECOMENDAÇÕES PARA OS RESPONSÁVEIS SOBRE O TELEATENDIMENTO

- ☐ Escolha um ambiente silencioso, sem distratores ao redor (como barulhos, pessoas passando, objetos chamativos, jogos e brinquedos).
- ☐ Mantenha o ambiente livre de interrupções (como celular e campainha tocando, pessoas chamando, animais de estimação).
- ☐ Mantenha o ambiente bem iluminado.
- ☐ Utilize equipamentos de boa qualidade (conexão de internet, fone e microfone).
- ☐ Verifique se o paciente está confortável (com mesa de tamanho adequado, apoio para as costas e para os pés).
- ☐ Questione previamente se houver dúvida quanto ao uso da plataforma ou ao procedimento a ser realizado.
- ☐ Oriente o paciente para que ele se alimente e beba água antes da sessão.
- ☐ Converse previamente com o paciente sobre a duração e os combinados do teleatendimento.

Se alguma recomendação acima não puder ser atendida, os responsáveis, o paciente e o terapeuta devem conversar para buscar estratégias e possibilidades, a fim de garantir a qualidade do atendimento.

Há recomendações que podem auxiliar os terapeutas também. Atentar-se a alguns cuidados possibilitará que o processo seja realizado de forma segura e com a qualidade necessária. A fim de auxiliar os profissionais em sua preparação e performance nos teleatendimentos, segue uma sugestão de *checklist* com itens considerados relevantes:

RECOMENDAÇÕES PARA OS TERAPEUTAS SOBRE O TELEATENDIMENTO

PRÉ-TELEATENDIMENTO

- ☐ Escolha um ambiente silencioso, iluminado e livre de interrupções.
- ☐ Utilize equipamentos de boa qualidade (conexão de internet, fone e microfone).
- ☐ Elabore estratégias para conduzir adequadamente o teleatendimento, visando a manter o engajamento e a interação.
- ☐ Verifique quais procedimentos e instrumentos podem ser utilizados no teleatendimento ou adaptados a ele.
- ☐ Organize previamente o teleatendimento (agendamento, definição de duração, frequência e valores, preparação e conferência de materiais a serem utilizados).
- ☐ Defina e compartilhe com os responsáveis os objetivos e o planejamento de curto prazo do teleatendimento.
- ☐ Estabeleça os combinados para as sessões, inclusive sobre a participação dos responsáveis durante os procedimentos e a postura a ser mantida por eles.
- ☐ Certifique-se de ter esclarecido todas as dúvidas dos responsáveis e do paciente quanto ao uso da plataforma e aos procedimentos a serem realizados.
- ☐ Verifique e organize antecipadamente os equipamentos e instrumentos a serem utilizados a fim de manter a pontualidade, considerando possíveis intercorrências tecnológicas.

RECOMENDAÇÕES PARA OS TERAPEUTAS SOBRE O TELEATENDIMENTO

DURANTE O TELEATENDIMENTO

- ☐ Ofereça instruções claras e utilize tom de voz apropriado.
- ☐ Atente-se para que a comunicação e o diálogo ocorram de forma satisfatória, com tempo de escuta adequado.
- ☐ Solicite que o paciente explique com suas palavras o que compreendeu das instruções, para validar as intervenções.
- ☐ Elabore atividades variadas, para não sobrecarregar o paciente.
- ☐ Realize pausas suficientes para não haver prejuízos atencionais.
- ☐ Reflita sobre a duração do teleatendimento conforme o perfil do paciente, observando seus sinais comportamentais.

PÓS-TELEATENDIMENTO

- ☐ Solicite o *feedback* do paciente e dos responsáveis. Ofereça também seu *feedback* a eles.
- ☐ Oriente os responsáveis quanto a ações e comportamentos que podem beneficiar o desenvolvimento do paciente após o teleatendimento (como adequação de rotina, autonomia, acolhimento, brincadeiras, jogos e aplicativos).
- ☐ Analise o comprometimento de todos os envolvidos.
- ☐ Realize o registro pós-atendimento no prontuário do paciente (duração, plataforma e materiais utilizados, atividades realizadas, resultados obtidos, sinais sobre emoções e comportamentos observados – como ansiedade, desatenção e fadiga).
- ☐ Registre se houver alguma intercorrência a ser evitada na sessão seguinte.

Nos teleatendimentos, os terapeutas precisam utilizar estratégias que engajem os pacientes, já que estão fisicamente distantes. Há inúmeros recursos que possibilitam a interação. Com crianças e adolescentes, pode ser utilizada, por exemplo, a gamificação (uso de jogos); essa estratégia, quando bem mediada e considerando o perfil do paciente, pode funcionar muito bem para despertar interesse, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e promover resolução de situações-problema.

É preciso analisar, caso a caso, as necessidades específicas para seleção de instrumentos e estratégias. Reservar um momento para escutar os responsáveis e os próprios pacientes pode fazer toda a diferença, pois esse *feedback* sobre o trabalho desenvolvido durante e após o teleatendimento ajuda o profissional a compreender melhor o contexto em que o paciente está e a adequar estratégias para as sessões irem ao encontro de suas necessidades específicas (CAPELLINI; SANTOS; CERQUEIRA-CÉSAR, 2020).

É fundamental lembrar que, conforme ressalta o CFP, testes psicológicos de aplicação informatizada (realizada em computador) não equivalem a testes para aplicação *on-line* (teleatendimento). Para fonoaudiólogos e psicopedagogos, ainda não há testes validados para plataformas digitais, sendo possível realizar somente um rastreio com os protocolos disponíveis para elaborar o planejamento do teleatendimento.

A fim de observar a eficiência das intervenções e a evolução do paciente ao longo do teleatendimento, deve ser realizado o telemonitoramento. Trata-se de uma reavaliação periódica dos parâmetros estabelecidos no início de cada etapa do processo, por meio de protocolos de rastreio. Dessa forma, é possível identificar progressos reais e direcionar a etapa seguinte.

Para saber mais sobre os desafios do ensino remoto enfrentados por alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem, leia o capítulo "Cenário atual: o ensino remoto é uma estratégia eficaz?", na página 14.



Um aspecto que não pode ser esquecido é a orientação às escolas e aos responsáveis sobre o processo de aprendizagem no modelo de ensino remoto, adotado durante o período de afastamento social. Professores, estudantes e responsáveis têm se dedicado a inovação e adaptação em meio às mudanças significativas que têm ocorrido. No entanto, especialmente para estudantes com dificuldades escolares e transtornos de aprendizagem, esse processo tem sido um desafio.

Terapeutas podem dar uma contribuição relevante para a melhoria das aulas *on-line*, orientando as escolas sobre as adaptações necessárias no ensino remoto, bem como norteando os responsáveis e os próprios pacientes sobre realização de atividades, rotina de estudo em casa e implicações emocionais que esse contexto pode desencadear. É essencial a atenção aos sinais comportamentais e emocionais do paciente para acolhê-lo adequadamente.

Por fim, algumas **dicas práticas** podem aprimorar o trabalho do profissional que realiza teleatendimento. Confira a seguir.



NO INÍCIO DA SESSÃO, INFORME O PACIENTE SOBRE AS ATIVIDADES QUE SERÃO REALIZADAS

Trabalhar com previsibilidade e padrões pré-estabelecidos prepara o cérebro para o ato de aprender. Porém, é importante estar atento aos comportamentos do paciente para, quando necessário, flexibilizar as estratégias e atividades.



ADÉQUE OS DESAFIOS, OFEREÇA REFORÇOS POSITIVOS E FAÇA UMA ESCUTA EMPÁTICA

Na maioria das vezes, pacientes com dificuldades de aprendizagem manifestam insegurança diante de desafios. Por isso, necessitam de reforços positivos constantes.

Dimensionar o tamanho do desafio de acordo com as teleatendimento.

Escuta empática, afeto e acolhimento são fundamentais para esses pacientes e devem estar presentes durante todo o processo.



MANTENHA A QUALIDADE DA COMUNICAÇÃO

A compreensão da mensagem falada e o processamento do som são diferentes no meio virtual e no presencial. A compreensão e a qualidade da mensagem falada podem ser bastante prejudicadas e exigir do receptor um maior esforço atencional e auditivo, além de gerar cansaço, distração e desmotivação durante os teleatendimentos (PIRES; CALARGA, 2020).

Em pacientes com transtorno no processamento auditivo, todo esse esforço é ainda maior e pode comprometer a eficácia do teleatendimento.

Reduzir a velocidade da fala, garantir o contato visual, manter uma boa articulação na fala e utilizar expressões faciais e gestuais pode facilitar a compreensão da mensagem e a atenção do paciente. Procure garantir uma boa qualidade de vídeo também.

Utilize fones de ouvido (e oriente o paciente a fazer o mesmo), minimize ruídos de fundo, observe se seu ambiente tem boa acústica e faça uso de microfone externo, se for o caso, para maximizar a qualidade da comunicação e a discriminação dos sons.



ATENÇÃO AO TEMPO DE ATENDIMENTO

Devido à sobrecarga cognitiva, ao esforço auditivo e à fadiga ocular, vários especialistas têm mencionado que a duração dos teleatendimentos precisa ser menor que a dos atendimentos presenciais. Por exemplo, dividir o tempo usual do atendimento presencial em duas sessões com menor duração pode garantir maior controle atencional e motivação do paciente nos teleatendimentos (AZONI; LIRA, 2020).



CUIDE DE SUA AUDIÇÃO

A utilização de fones de ouvido pode ser importante nos teleatendimentos, porém o tempo prolongado de exposição a intensidades sonoras elevadas pode causar danos irreversíveis à audição (SANTANA et al., 2020).

A recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) é que o volume do fone de ouvido não ultrapasse 60% da capacidade máxima do aparelho. Uma boa dica para saber se o volume (intensidade sonora) está adequado é notar se, enquanto está com o fone, o usuário ainda consegue escutar os sons a sua volta e quando alguém o chama a uma distância de aproximadamente 1 metro. Solicite à família do paciente que também observe se a intensidade está adequada. Além disso, é indicado uma pausa no uso do fone de ouvido após um tempo prolongado.

Fique atento a sintomas como zumbido ou pressão nos ouvidos, dificuldade para compreender a fala, falta de concentração e irritabilidade.

Ainda, aproveitar o teleatendimento para sensibilizar as famílias e os pacientes sobre essa questão tão importante pode beneficiar todos, já que é comum o uso de fones de ouvido para outros fins, como ouvir música ou jogar videogame.



CUIDE DE SEUS OLHOS

O tempo excessivo em frente a telas pode causar prurido (coceira), hiperemia (olho vermelho) e irritação nos olhos e turvação visual. Isso ocorre porque, ao usar telas, diminuimos a quantidade de piscadas e, consequentemente, reduzimos a lubrificação dos olhos. Este fenômeno é chamado de síndrome visual relacionada a computadores (SVRC). Estima-se que até 90% das pessoas que utilizam computador por mais de três horas diárias apresentem algum dos sintomas relacionados à SVRC, cuja principal causa é o ressecamento ocular (ALMODIN, 2020).

Por isso, a Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SBO) recomenda:

- A cada hora, faça pequenas pausas de 5 a 10 minutos, preferencialmente fixando o olhar em um local distante, longe do monitor.
- Faça pausas maiores a cada período de 4 horas de uso do computador, *smartphone* ou *tablet*, a fim de evitar desconforto visual.



CUIDE DE SUA VOZ

O terapeuta deve redobrar os cuidados com sua voz, uma vez que o esforço vocal é frequentemente observado nos teleatendimentos.

Evite comer alimentos gordurosos ou à base de leite antes dos atendimentos, pois provocam excesso de muco na região da garganta, podendo levar a esforço vocal pela diminuição da vibração das pregas vocais (BEHLAU; PONTES, 2001).

Articule bem as palavras, mas procure falar sem esforço. Beba água com frequência ao longo dos teleatendimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFINANDO O CÉREBRO. *Live*: Como usar a telefonaudiologia. **YouTube**, 11 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F1128jo-eGI>. Acesso em: 29 maio 2020.

ALMODIN, E. **Sociedade Brasileira de Oftalmologia alerta para os riscos a visão com o aumento do uso de telas de smartphones, tablets e computadores.**

Sociedade Brasileira de Oftalmologia, 28. abr. 2020. Disponível em: <https://sboportal.netlify.app/regulamentos/covid-19-e-uso-excessivo-de-computadores>. Acesso em: 09 jun. 2020.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Telepractice resources during COVID-19.** Disponível em: <https://www.asha.org/About/Telepractice-Resources-During-COVID-19>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Novas orientações para psicopedagogos em tempos de coronavírus.** 7 abr. 2020. Disponível em: <https://abpp.com.br/imagens/COMUNICADO%20CORONA%20VIRUS%20-%202020-%20190320.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TELEMEDICINA E TELESSAÚDE. **Legislação.** Disponível em: http://www.abtms.org.br/?page_id=96&lang=pt. Acesso em: 4 jun. 2020.

AZONI, C. A. S.; LIRA, J. O. (org.). **Estratégias e orientações em linguagem em tempos de COVID-19.** Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, Departamento de Linguagem: Natal, 2020, 128p.

BECKSTROM, B. **Top 10 facts about speech telepractice you may not know.** Vocovision, 14 nov. 2011. Disponível em: <https://blog.vocovision.com/telespeech/top-10-facts-about-speech-telepractice-you-may-not-know/#:~:text=Speech%20telepractice%20has%20many%20benefits,who%20will%20suit%20them%20best>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BEN-AHARON, A. A practical guide to establishing an online speech therapy private practice. **Perspectives of the ASHA Special Interest Groups**, vol. 4, p. 712-718, ago. 2019. Disponível em: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2019_PERS-SIG18-2018-0022. Acesso em: 28 jun. 2020.

BEHLAU, M.; PONTES, P. **Higiene vocal**: cuidando da voz. 3 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAPELLINI, S. A.; SANTOS, B.; CERQUEIRA-CÉSAR, A. B. P. (org.). **Covid-19**: Teleatendimento fonoaudiológico em leitura e escrita. Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem: Marília, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Coronavírus:** Teleconsulta e telemonitoramento em condições emergenciais. 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/2020/03/coronavirus-teleconsulta-e-telemonitoramento-em-condicoes-emergenciais/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 4, de 26 de março de 2020.** Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid-19?origin=instituicao&q=004/2020>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018.** Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11/2012. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-11-2018-regulamenta-a-prestacao-de-servicos-psicologicos-realizados-por-meios-de-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-11-2012?origin=instituicao&q=11/2018>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Coronavírus:** Comunicado à categoria. 14 mar. 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/coronavirus-comunicado-a-categoria/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GABEL, R. et al. A field study of telepractice for school intervention using the ASHA NOMS K-12 Database. **Communication Disorders Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 44-53, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1525740113503035>. Acesso em: 28 jun. 2020

GROGAN-JOHNSON, S.; ALVARES, R.; ROWAN, L.; CREAGHEAD, N. A pilot study comparing the effectiveness of speech language therapy provided by telemedicine with conventional on-site therapy. **Journal of Telemedicine and Telecare**, v. 16, n. 3, p. 134-139, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1258/jtt.2009.090608>. Acesso em: 28 jun. 2020.

GROGAN-JOHNSON, S. et al. A comparison of speech sound intervention delivered by telepractice and side-by-side service delivery models. **Communication Disorders Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 210-220, ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1525740113484965>. Acesso em: 28 jun. 2020.

OFFICE FOR CIVIL RIGHTS. Health Information Privacy. U.S. Department of Health & Human Services. **Summary of the HIPAA Security Rule**. 26 jul. 2013. Disponível em <https://www.hhs.gov/hipaa/for-professionals/security/laws-regulations/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PIRES, M.; CALARGA, K. **Como auxiliar a adaptação ao ensino a distância durante a pandemia?** 52 dicas para famílias e educadores. Direcionamento aos estudantes com transtorno do processamento auditivo. 2020.

SANTANA, B. A. et al. Prevenção da perda auditiva em escolares. **Audiology Communication Research**, v. 21, p. 16-41, mai. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2015-1641>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. Segurança de Redes em Telefonaudiologia: Como escolher as plataformas para o teleatendimento? **YouTube**, 8 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AGNf-9RLyn8&t=159s>. Acesso em: 08 jul. 2020.

WALES, D.; SKINNER, L.; HAYMAN, M. The Efficacy of Telehealth-Delivered Speech and Language Intervention for Primary School-Age Children: a systematic review. **International Journal of Telerehabilitation**, v. 9, n. 1, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://telerehab.pitt.edu/ojs/index.php/Telerehab/article/view/6219>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ZAMBON, J.; BEHLAU, M. **Bem-estar vocal**: Uma nova perspectiva de cuidar da voz. Sindicato dos Professores de São Paulo/Centro de Estudos da Voz: São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/bem_estar_vocal2016.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

Demandas pré-existentes: suporte para alunos com transtorno de aprendizagem no retorno à sala de aula

Taís Ciboto



Aprender não é mesmo uma tarefa tão fácil! A aprendizagem traduz-se em mudança de comportamento real e observável, como quando alguém que não sabia falar uma palavra a incorpora em seu vocabulário ou que não conseguia amarrar o cadarço e, após várias tentativas, passa a fazer o laço corretamente. Essa mudança não é isolada: cada novo aprendizado, para que seja devidamente assimilado, requer que a informação que chega seja conectada com o que já foi aprendido anteriormente. A leitura, a escrita e a matemática são áreas de aprendizagem altamente complexas, que envolvem diversas funções cerebrais, como a atenção, a memória, o planejamento e a cognição (ANDRADE et al., 2016). Na experiência de distanciamento social e aulas remotas vivenciada durante a pandemia de covid-19, a continuidade do aprendizado tem sido um desafio para muitos estudantes. Mas será que este é um problema recente? A aprendizagem dos alunos brasileiros era eficiente antes da pandemia?

Muitos indicadores educacionais mostram que o desempenho em sala de aula já dava sinais de fraqueza muito antes de 2020. Segundo o *Relatório Brasil no PISA 2018* (INEP/MEC, 2019), a média de proficiência em leitura dos jovens brasileiros de 15 anos de idade, matriculados em escolas públicas e privadas, foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países participantes do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) de 2018. Destaca-se também que cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível 2 em leitura nessa avaliação, enquanto a outra metade da amostra não apresentou o nível mínimo de proficiência em leitura. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza o PISA, é no nível 2 que começa a ser observada a capacidade de usar habilidades de leitura para aquisição de conhecimento e resolução de problemas; já aqueles que não alcançam esse nível, em geral, apresentam dificuldade de utilizar materiais que não lhes sejam familiares ou que tenham extensão e complexidade moderadas, precisando receber instruções mais explícitas antes de conseguirem se envolver com um texto.

Já o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019* (CRUZ; MONTEIRO, 2019) mostra que o direito à educação de qualidade ainda está longe de ser uma realidade no País, apresentando-se como o desafio mais urgente a ser enfrentado. Esta afirmação constata-se em números: em 2016, menos da metade dos alunos atingiu níveis de proficiência em leitura e matemática considerados adequados no final do 3º ano do ensino fundamental. Na escrita, os níveis de proficiência também estavam distantes do ideal, uma

vez que 33,8% dos alunos desse mesmo ano escolar ainda apresentavam níveis insuficientes. Quando esses dados são cruzados com a condição socioeconômica dos estudantes, o tamanho do desafio é ainda maior, já que apenas 14,1% das crianças do grupo socioeconômico considerado muito baixo tinham nível suficiente de alfabetização em leitura, contra 83,5% das crianças do grupo socioeconômico muito alto. Também havia menos alunos da zona rural do que da zona urbana atingindo esse patamar.

Portanto, antes mesmo da paralisação das aulas presenciais e da adoção do ensino remoto, o cenário educacional brasileiro já era muito preocupante, e a carência de políticas públicas para a promoção de um salto de qualidade na educação do Brasil era e continua sendo evidente.

Dito isso, será que todos os estudantes que, segundo as estatísticas, não atingem os níveis esperados em leitura, escrita e matemática têm algum transtorno de aprendizagem? Para responder a essa pergunta, cabe discutir os conceitos de **dificuldade de aprendizagem** e **transtorno de aprendizagem**, apontando suas semelhanças e diferenças.

As **dificuldades de aprendizagem** são descritas na literatura como obstáculos ou barreiras no processo de ensino-aprendizagem do escolar que o atrapalham no acompanhamento de seu grupo-classe. Em geral, costumam ser desencadeadas por fatores relacionados à metodologia de alfabetização utilizada e a questões emocionais ou socioeconômicas e culturais (CHIARAMONTE; CAPELLINI, 2019).

Já os **transtornos de aprendizagem** são decorrentes da combinação de fatores genéticos e neurológicos que causam déficits no processamento da leitura, da escrita e/ou das habilidades matemáticas (CHIARAMONTE; CAPELLINI, 2019). Esses transtornos também são conhecidos como **dislexia** (transtorno específico da leitura), **disortografia** (transtorno específico da escrita) e **discalculia** (transtorno específico da matemática). Eles costumam ser persistentes e dão sinais de sua existência logo no início do processo de aprendizagem formal da leitura, da escrita e/ou da matemática. Além disso, outras condições podem gerar obstáculos à aprendizagem, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Em pessoas com TDAH, são observadas alterações de leitura e escrita, decorrentes de prejuízos na memória operacional e na consciência fonológica (ANJOS; BARBOSA; AZONI, 2019); e a desatenção

característica desse quadro interfere nos processos de compreensão leitora, o que, conseqüentemente, limita o aprendizado que estiver vinculado a material escrito (PINHEIRO; LOURENCETI; SANTOS, 2010). O diagnóstico de todos esses transtornos não é simples e requer, na maior parte das vezes, a participação de vários profissionais (médico, fonoaudiólogo, neuropsicólogo, psicopedagogo). Nem sempre é fácil encontrar essa equipe disponível no sistema público de saúde e, na rede privada, o diagnóstico em geral é caro, por envolver profissionais altamente especializados, o que faz com que nem todas as pessoas que apresentam características de transtornos de aprendizagem tenham o diagnóstico confirmado. Ainda assim, muito pode ser feito para promover a aprendizagem efetiva de crianças e adolescentes com desempenho aquém do esperado.

ESTRATÉGIAS DE ESTIMULAÇÃO

Como já apontado, a leitura, a escrita e a matemática são áreas de conhecimento bastante complexas, que devem ser estimuladas desde cedo. Tal estimulação pode ser feita de modo lúdico, por meio de jogos com rimas, cantigas infantis, contos, poemas, parlendas, brincadeiras com números e contato com diferentes gêneros de texto, entre outros.

Deve-se considerar que o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita depende de condições extrínsecas e intrínsecas da criança e que o contato com atividades que permitam a manipulação consciente dos sons poderá beneficiar o desenvolvimento da linguagem escrita (NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009). Dificuldade em rimas e soletração, no reconhecimento das letras e na associação de letras a sons, desatenção e falta de interesse em atividades que envolvem leitura são um alerta para pais e professores (RODRIGUES; CIASCA, 2016). Por outro lado, a estimulação dessas habilidades, mesmo que por um período curto, pode melhorar significativamente o desempenho do estudante (JESUS et al., 2008). Tanto no contexto escolar como em casa, são bem-vindas atividades que direcionem a escuta da criança para a representação fonológica das palavras, fazendo com que passe a refletir sobre sua estrutura sonora.

SUPORTES PARA ALUNOS DISLÉXICOS

De acordo com o *Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem* (INSTITUTO ABCD, 2016), as adaptações para disléticos no Brasil podem ser divididas em cinco categorias: tempo; desenvolvimento das tarefas; contexto; respostas; apresentação do conteúdo. Essas adequações, apesar de serem sugeridas para alunos com transtornos de aprendizagem, são úteis para todos os estudantes, independentemente de terem ou não um diagnóstico concluído.

Adaptações relacionadas ao **tempo** incluem duração mais longa de atividades em sala de aula e avaliações; intervalos mais frequentes entre as atividades; e prazo maior para entrega de trabalhos e devolução de livros à biblioteca.

Já em relação ao **desenvolvimento das tarefas**, recomenda-se que o aluno possa gravar a aula em áudio ou vídeo para minimizar problemas de atenção, memória ou compreensão; receba algum tipo de suporte para organizar as informações durante a aula, como um esquema com os pontos principais que serão abordados; e possa usar calculadora. Também é aconselhável que cópias sejam evitadas e que o professor dê sempre um retorno sobre o desempenho do estudante, buscando mostrar o que já foi alcançado e o que precisa ser feito para conquistar os aprendizados seguintes.

Quanto às adequações de **contexto**, sugere-se que os alunos com mais dificuldade possam fazer provas em salas separadas ou em grupos menores; que sejam alocados mais à frente e no centro da sala de aula, a fim de facilitar o contato com o professor; que o ambiente de estudos tenha menos estímulos visuais e auditivos que possam distrair o aluno; e que o uso da agenda e de outros tipos de registro seja incentivado pelos professores e pais ou responsáveis.

Na categoria de **respostas**, propõe-se que o estudante possa mostrar o que aprendeu utilizando outros recursos, como respostas orais ao vivo, gravadas ou ditadas por ele e escritas por outra pessoa. Pode-se permitir também o uso de computador com corretor ortográfico e cálculos mentais ao invés de escritos, bem como encorajar a busca por diferentes formas de resolução de um mesmo problema.

Por fim, recomenda-se cuidado com a **apresentação dos conteúdos**, sugerindo-se que haja mudança na forma (ex.: livros falados, vídeos, instruções orais, materiais com letras maiores, menos itens por página e uso de indicadores visuais) e na organização dos conteúdos (ex.: chamar a atenção do aluno de forma clara ao explicar novas ideias, conceitos e os objetivos de cada matéria, evitar frases longas, dar instruções passo a passo, quebrar tarefas maiores em partes menores, incentivar revisões frequentes do conteúdo e buscar o ensino multissensorial, que envolve ver, ouvir, fazer, conversar com os colegas e realizar apresentações orais).

Uma educação verdadeiramente para todos é aquela que busca a equidade, ou seja, que oferece mais condições a quem mais precisa. Os conceitos e propostas aqui apresentados têm a finalidade de auxiliar pais, responsáveis e professores a buscar um ensino equitativo e de qualidade para todos, a fim de que ninguém fique para trás!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. J. et al. Desempenho de escolares em testes de atenção e funções executivas: estudo comparativo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 101, p. 123-132, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2020.

ANJOS, A. B. L.; BARBOSA, A. L. A.; AZONI, C. A. S. Processamento fonológico em escolares com dislexia do desenvolvimento, TDAH e transtorno do desenvolvimento intelectual. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192153119>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A. Relação do perfil de erros de leitura e escrita na dislexia e dificuldades de aprendizagem. **Revista Teias**, v. 20, n. 58, p. 319-329, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40287>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 05 jun. 2020.

INSTITUTO ABCD. **Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem**. 2016. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/download/2555/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

JESUS, M. S. V. et al. Estimulação da consciência fonológica: proposta de atuação em creche. **Revista Tecer**, v. 1, n. 1, p. 56-65, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/tec/article/view/270>. Acesso em: 04 jun. 2020.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 2, p. 207-212, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PINHEIRO, F. H.; LOURENCETI, M. D.; SANTOS, L. C. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: critérios diagnósticos. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. O. (org). **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação à intervenção**. São José dos Campos: Pulso, 2010.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010. Acesso em: 02 jun. 2020.

Como (re)planejar o currículo quando não sabemos o que esperar do futuro?

Carolina Nikaedo & Renata F. Taborda



Uma dose de previsibilidade em relação ao futuro é uma premissa básica para qualquer planejamento, seja no campo empresarial, seja no escolar. Mas previsibilidade definitivamente não é uma característica deste momento de emergência sanitária, o que torna o planejamento curricular ainda mais difícil e alerta para a necessidade de as expectativas de aprendizagem serem revisitadas, readaptadas e rediscutidas à medida que o futuro se torna presente e novos acontecimentos mudam o cenário.

Antes de entrar no tópico do planejamento curricular, este capítulo inicialmente apresenta dados relativos a outras situações de isolamento social vividas nas últimas décadas e o impacto delas na saúde mental dos alunos. Esses dados serão usados como base para fundamentar a importância da aprendizagem socioemocional neste período específico. Em seguida, são abordadas questões mais práticas relativas ao planejamento curricular em tempos de pandemia. Finalmente, são feitas reflexões sobre a necessidade de criar redes de apoio a profissionais, estudantes e famílias.

SAÚDE MENTAL NA PANDEMIA

O fechamento das escolas e o isolamento social impuseram a crianças e adolescentes um afastamento não só de seus colegas como também de professores, da família estendida e da comunidade em geral. No caso de crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem, essa situação é ainda pior: 70% dos pais e alunos que responderam à pesquisa realizada pelo Instituto ABCD¹ revelaram que não há atividades escolares adaptadas para aqueles que apresentam dificuldades específicas.

Estudos citados pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020) estimam que entre um terço e metade da população tem ou terá alguma doença mental em decorrência da pandemia. Estudos longitudinais de acompanhamento (i.e., *follow-up studies*) sugerem que o isolamento social aumenta o risco de quadros de depressão e ansiedade no longo prazo, ou seja, entre três meses e nove anos após o período de isolamento. Crianças e adolescentes estão mais propensos que adultos a experienciar sintomas de depressão e ansiedade durante e após uma quarentena, sendo que a probabilidade aumenta à medida que o distanciamento social se prolonga.

¹INSTITUTO ABCD. Impacto da pandemia nos estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Pesquisa realizada com 148 pessoas (estudantes, pais/responsáveis e professores) via questionário quantitativo e qualitativo respondido entre os dias 27 de maio e 3 de junho de 2020. O relatório completo é apresentado no Anexo da página 89.

Ainda segundo esses estudos, o sentimento de solidão, muito comum nessas situações, é mais frequente em meninas do que em meninos e, quanto maior o período de experiência da solidão, novamente maior a probabilidade de sintomas de ansiedade e depressão (LOADES et al., 2020). Outros comportamentos menos frequentes, porém de alta gravidade, como ideação suicida, automutilação e alterações alimentares, também são associados ao isolamento prolongado.

Um estudo feito com pais de crianças que passaram por quarentena em outras epidemias (i.e., H1N1, SARS e gripe aviária) relata que um terço das crianças precisou de apoio psicológico depois do período de isolamento e que, nelas, a incidência de transtornos psiquiátricos, como o estresse pós-traumático, foi até quatro vezes maior do que na média da população. Em suma, outra consequência indesejada é o adoecimento de uma parcela significativa da população escolar, que em grande parte não terá acesso a um tratamento adequado. Como uma bola de neve, isso aumenta a probabilidade de queda do desempenho escolar e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho futuro, acarretando prejuízos para a economia do país como um todo.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL (ASE): UM CAMINHO NECESSÁRIO

Diante dos possíveis (e prováveis) impactos do isolamento social na saúde mental dos alunos, torna-se ainda mais relevante a aprendizagem socioemocional (ASE) como habilidade a ser trabalhada prioritária e explicitamente em todos os anos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/MEC, 2017) prevê que as escolas contemplem a ASE em seus currículos, porém esta ainda é uma prática bastante incipiente. Agora, fica evidente a necessidade de dar destaque à ASE, cujos fundamentos devem ser a linha mestra de todas as demais disciplinas.

A ASE é pautada pelo princípio de que a aprendizagem ideal ocorre em um contexto de relações de apoio e confiança que permita que a aprendizagem seja, ao mesmo tempo, desafiadora e significativa. Muitos estudos², conduzidos principalmente nos Estados Unidos, são categóricos

² Para saber mais, consulte o guia para educadores "Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators". Disponível em: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

ao afirmar que programas efetivos de ASE devem começar na pré-escola e se estender até o final do ensino médio. Em outras palavras, a aprendizagem socioemocional não deve ser uma ferramenta para apagar um incêndio e depois posta de lado. Esse tipo de programa prioriza a **educação emocional**, cuja base é a identificação e nomeação do vasto espectro de emoções, inicialmente em si próprio e, depois, nos outros. Desta forma, melhora habilidades relacionais e estimula autopercepção e autocontrole, consciência social e pensamento crítico, além de fomentar tomadas de decisão mais responsáveis (HAGELSKAMP et al., 2013).

Alunos e professores podem estar saudosos e ansiando pelo retorno às aulas presenciais, mas não se pode prever como os relacionamentos serão restabelecidos. Ansiedade, insegurança e até medo podem estar presentes na comunicação entre os pares, e esse desconforto pode gerar mais ansiedade, que, por sua vez, pode comprometer ainda mais a saúde mental de alunos e professores.

(RE)PLANEJAMENTO CURRICULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O currículo escolar reflete as escolhas pedagógicas de uma instituição, sendo essencial como diretriz do que será priorizado em termos de ensino. Entretanto, ninguém sabe em que ponto da pandemia estaremos nos próximos meses (talvez anos), e uma dose de flexibilidade será exigida de todos.

Seguem, resumidas, as tendências e orientações que especialistas vêm destacando em relação ao currículo escolar.

1) Reduzir o conteúdo esperado

A pandemia acelerou a urgência de rever quais são os conceitos fundamentais que devem ser priorizados, o que requer uma redução do currículo para ajustá-lo ao que realisticamente pode ser alcançado. Nas horas em que os alunos estarão (estão) na escola, o que será feito em sala de aula? Será possível adotar abordagens como a **sala de aula invertida**, em que o aluno é introduzido ao conteúdo em casa e, no momento com o professor,

são priorizados os debates e as dúvidas? Ou, ainda, incorporar metodologias ativas? A **aprendizagem baseada em projetos**, por exemplo, é organizada de forma contínua e facilita a integração entre as disciplinas, além de potencializar as habilidades e competências dos alunos.

2) Antecipar perdas acadêmicas

Mesmo em situações normais (i.e., sem isolamento), o avanço acadêmico dos alunos não ocorre de maneira homogênea. Com o distanciamento da escola, essas diferenças podem ser intensificadas. O fenômeno conhecido como *summer learning loss* (perda de aprendizagem nas férias de verão, em tradução livre) caracteriza-se por uma perda de conhecimentos e habilidades adquiridos no ano escolar anterior. Estima-se que, em média, de um a três meses de aprendizagem são perdidos após as férias mais longas (KERRY; DAVIES, 1998). Diferenças socioeconômicas têm um papel importante nesse processo, pois maiores perdas são observadas em famílias mais pobres. Crianças com necessidades educativas especiais também estão em maior risco de prejuízo acadêmico.

Embora a situação da pandemia difira das férias de verão, muitos professores provavelmente vivenciarão (vivenciam) na prática a perda de aprendizagem por parte dos alunos, especialmente devido à efetividade variável do ensino remoto.

3) Avaliar em que ponto cada aluno regressa à escola

Um bom sistema de avaliação garante que ações mais efetivas sejam tomadas. A avaliação nas escolas muitas vezes é associada a uma situação negativa, mas pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar o ensino, identificar as principais dificuldades e facilidades dos alunos, e também possíveis defasagens relativas ao conteúdo. Desta forma, o planejamento pedagógico pode ser customizado a cada grupo de alunos. Além da avaliação relacionada à aprendizagem, em uma situação ideal a equipe pedagógica contaria com o apoio de uma equipe da saúde para olhar mais atentamente a saúde mental dos alunos, familiares e funcionários da escola.

4) Monitorar o progresso e elaborar um plano de recuperação

O monitoramento é um recurso bastante pertinente nesse processo, pois é ele que irá guiar os passos seguintes. A avaliação do progresso do aluno permite que os professores foquem o que é mais necessário, e desta forma, contribuem para melhorar seu desempenho. Com base na análise dos tipos de erro que a criança comete e de quais conteúdos estão mais consolidados, é possível oferecer reforço escolar com atividades específicas. A disponibilização de aulas já gravadas a que os alunos possam assistir em outro momento e de tutorias virtuais ou presenciais (se possível), em que possam ser auxiliados por alunos de anos escolares mais avançados (sob supervisão de um professor), são alternativas para impulsionar a aprendizagem. Existem, ainda, abordagens mais estruturadas, como o modelo de resposta à intervenção (RTI, na sigla em inglês), mencionado no capítulo “Escola e família: construindo uma rede de apoio ao estudante”, na página 81 deste *e-book* e que é baseado na avaliação e no monitoramento constante do progresso do aluno.

5) Preparar-se para abertura e fechamento intermitentes das escolas

A experiência de outros países já mostrou que a volta às aulas pode ser um processo de alternância entre abertura e fechamento das escolas. Esta é uma realidade provável também no Brasil, e a escola deve estar preparada para a possibilidade de oscilação entre ensino presencial e remoto, inclusive no próximo ano letivo.

Essa previsão leva a outra questão importante, que se refere à autonomia das crianças e dos adolescentes, principalmente dos que apresentam transtornos de aprendizagem. Na pesquisa do Instituto ABCD, 76% dos alunos (e pais) disseram que enfrentam dificuldade de concentração e organização para os estudos no modelo remoto. Inserir no planejamento curricular o ensino de estratégias de metacognição – que é a habilidade de refletir sobre o processo em si (no caso, a aprendizagem) – e torná-las explícitas é essencial para que os alunos estejam preparados para as diversas formas de aprender e recuperem sua confiança como aprendizes.

6) Usar o caos como propulsor de mudanças mais profundas na estrutura curricular

A pandemia evidenciou a necessidade de currículos que dialoguem mais com as demandas da vida cotidiana e em sociedade, ou seja, a métrica deve ser a aplicabilidade do conhecimento. Ao finalizar o ensino médio, o jovem deve sair da escola equipado para operar no século XXI. Além da importância da ASE, noções básicas de finanças, princípios de raciocínio científico (para auxiliar na identificação de *fake news*, por exemplo), equidade social, funcionamento dos diferentes sistemas políticos, economia doméstica, autocuidado (alimentação, higiene e limpeza) são apenas alguns exemplos de conteúdos e competências já abordados na BNCC e possíveis de ser incorporados nas propostas pedagógicas.

REDES DE APOIO

Contar com o apoio de uma rede multidisciplinar de profissionais ligados à saúde e à educação (psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos escolares) não é uma realidade difundida, mas tem extrema importância. Esses profissionais podem auxiliar nas avaliações diagnósticas e na implementação dos planos de recuperação e intervenção monitoradas, na orientação e capacitação dos professores quanto às melhores adaptações para todos os alunos e para aqueles com transtornos específicos de aprendizagem.

Além dessa rede de profissionais, as famílias têm um papel fundamental na transição das aulas *on-line* para as presenciais, e, por isso, ampará-las e instrumentalizá-las é essencial. Há relatos de escolas em outros países que promoveram oficinas, aos sábados ou no período noturno, para orientar pais e responsáveis em relação a saúde mental e ensino remoto, além de auxiliá-los com as (inúmeras) dificuldades vivenciadas por eles e pelos alunos. Para aqueles cujo filho é desatento ou tem alguma dificuldade de aprendizagem, o isolamento social e o retorno às aulas presenciais podem ser particularmente desafiadores. Esse tipo de oficina pode ser um espaço de discussão de questões de relacionamento e também de orientação desses pais para que possam oferecer melhor suporte aos filhos.

Para finalizar, é importante reconhecer que estamos em um momento de luto coletivo, o que inclui todos os profissionais que trabalham na escola e que também têm enfrentado muitos desafios na vida privada. Eles é que irão acolher os alunos e, da mesma forma, precisam de cuidados. Grupos de apoio, escuta ativa e materiais com dicas de como lidar com este momento podem ser uma maneira de oferecer suporte emocional aos funcionários.

Os desafios são enormes e imensuráveis, mas, como em toda história que está sendo escrita, aprendemos lições importantes e nos adaptamos a diferentes formas de navegar nesta nova realidade. O afeto, a empatia e o acolhimento são características humanas e refletem nossa ancestralidade de seres sociais. Proporcionar atividades pautadas na troca – não física, mas afetiva – pode ser um ponto de partida. Alguns alunos passaram (passam) pela experiência de isolamento social cercados de amor, enquanto outros vivenciaram (vivenciam) cenas de abuso e violência constantes. Nessa volta às aulas, os professores têm a oportunidade única de tocar nessas questões e de transformar os medos e as incertezas dos alunos acerca do futuro em força para seguirem crescendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: Crianças na pandemia COVID-19**. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%cc%a7as_pandemia.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

HAGELSKAMP, C. et al. Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: proximal and distal outcomes. **American Journal of Community Psychology**, v. 51, n. 3-4, p. 530-543, jun. 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1007/s10464-013-9570-x>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KERRY, T.; DAVIES, B. Summer Learning loss: the evidence and a possible solution. **Support for Learning**, v. 13, n. 3, p. 18-122, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.00072>. Acesso em: 26 jun. 2020.

LOADES, M.E. et al. Rapid Systematic Review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

MCCLAIN-NHLAPO, C. An inclusive response to COVID-19: Education for children with disabilities. **Global Partnership for Education Blog**, 11 maio 2020. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/blog/inclusive-response-covid-19-education-children-disabilities>. Acesso em: 22 jun. 2020.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, Comitê Científico. **Edição Especial: Repercussões da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil**. 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf> . Acesso em: 22 jun. 2020.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. Guiding principles for serving students with learning disabilities during and after the COVID-19 pandemic. Disponível em: <https://njcld.files.wordpress.com/2020/05/njcld-covid-19-guiding-principles.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SPRANG, G.; SILMAN M. Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. **Disaster Medicine and Public Health Preparedness**, v. 7, n. 1, p. 105-110, 2013. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>

SSAT. **A Recovery Curriculum: Loss and life for our children and schools post pandemic**. Blog, 1 maio 2020. Disponível em: <https://www.ssatuk.co.uk/blog/a-recovery-curriculum-loss-and-life-for-our-children-and-schools-post-pandemic/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na Pandemia: o retorno às aulas presenciais frente à covid-19**. Nota técnica, 6 maio 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-Covid-19>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO, UNICEF, WORLD BANK, WORLD FOOD PROGRAMME. **Framework for reopening schools**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/framework-reopening-schools>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MATERIAL COMPLEMENTAR

Checklist para pais e professores



Este é um *checklist* que pode ser utilizado para auxiliar a identificação de crianças mais vulneráveis emocionalmente e que talvez necessitem de encaminhamento para profissionais especializados. Quanto maior a quantidade de itens marcados, maior a necessidade de compartilhar essas observações com o professor, a coordenação pedagógica e/ou a equipe multidisciplinar. Importante ressaltar que, de forma alguma, este procedimento visa a substituir uma avaliação clínica realizada por um profissional especializado na área. Assim, **NÃO** deve ser utilizado para fins diagnósticos.

Marque um “x” em todas as alternativas que correspondem ao que você tem observado em seu(sua) filho(a) ou aluno(a) durante (e após) o período de isolamento social:

- ☐ Apresentou (ou tem apresentado) problemas com o sono (dormir excessivamente ou muito pouco).
 - ☐ Teve (ou tem tido) pesadelos.
 - ☐ Apresentou (ou tem apresentado) alteração de apetite (comer muito ou deixar de comer).
 - ☐ Esteve (ou tem estado) mais irritado(a).
 - ☐ Esteve (ou tem estado) mais agressivo(a).
 - ☐ Apresentou (ou tem apresentado) episódios de choro sem motivo aparente.
 - ☐ Manifestou (ou tem manifestado) verbalmente que está preocupado(a).
 - ☐ Manifestou (ou tem manifestado) verbalmente que está triste.
 - ☐ Regrediu em alguns comportamentos [por exemplo: já tomava banho sozinho(a) e agora diz ter medo, voltou a fazer xixi na cama].
 - ☐ Queixou-se (ou tem se queixado) de mal-estar no corpo (por exemplo: dor no peito, tontura).
 - ☐ Tentou (ou tem tentado) se machucar propositalmente (por exemplo: se morder, se cortar).
 - ☐ Temos amigo e/ou parente próximo que foi diagnosticado com covid-19.
 - ☐ Temos amigo e/ou parente próximo que faleceu em decorrência de covid-19.
-

Estratégias (gerais e específicas) que podem favorecer estudantes com dificuldades escolares e transtornos de aprendizagem

Bruna de Oliveira Julião, Carolina Toledo Piza & Irene Negreiros



“A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.”

(BRASIL, 1997, p.63)

Elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas que contemplem os diferentes perfis de aprendizagem é uma necessidade muito anterior à pandemia. Contudo, essa demanda tornou-se ainda mais urgente neste novo contexto, em que estudantes têm vivenciado experiências singulares que impactam de diferentes formas seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Em meio a tantos ajustes nas dinâmicas escolar e doméstica, muitos não têm recebido os apoios e adaptações de que precisam. Portanto, é recomendada uma prática que valorize essas diferenças, especialmente aos que apresentam dificuldade ou transtorno específico da aprendizagem (TEAp).

Para auxiliar essa construção, este capítulo apresenta o desenho universal da aprendizagem, que explora maneiras de criar contextos educacionais mais favoráveis considerando os diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes. São traçadas estratégias gerais e específicas que podem beneficiar qualquer aluno e, em especial, aqueles com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Vale reforçar que, apesar do destaque dado aqui à situação da pandemia, as propostas apresentadas são aplicáveis e indicadas a qualquer contexto escolar que se proponha a refletir sobre os diferentes perfis de aprendizagem.

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Quem está ou já esteve em sala de aula conhece bem a rica diversidade de estudantes que a compõem. Na prática, porém, currículos e propostas pedagógicas nem sempre são elaborados para contemplar essa realidade e partem do pressuposto de que a maioria dos alunos geralmente tem interesses e habilidades uniformes. Quem não se enquadra nessa maioria acaba ficando à margem e precisando buscar adaptações por conta própria se quiser apresentar resultado.

Não é raro que estudantes e pais/responsáveis vivam uma busca incessante por oportunidades de participação e aprendizagem, apesar do esgotamento emocional que tudo isso gera. No entanto, essa situação que compromete o processo de aprendizagem de tantos alunos muitas vezes é negligenciada e, infelizmente, nem todos são acolhidos.

A existência de um quadro de dificuldade ou transtorno específico da aprendizagem jamais deve impedir o acesso ao conhecimento. Um olhar cuidadoso sobre esses estudantes pode ajudar a compreender as fragilidades do sistema educacional, dos currículos escolares e das propostas pedagógicas, indicando caminhos para uma grande transformação.

O desenho universal da aprendizagem (do inglês, *Universal Design for Learning* – UDL) surgiu da necessidade de dar maior atenção aos estudantes que não se adaptavam bem a currículos regulares e propostas pedagógicas padronizadoras. O UDL auxilia professores a eliminar barreiras e melhorar as oportunidades de aprendizado para todos, por meio da compreensão de que temos diferentes vias de aprendizagem que devem ser contempladas. Esse entendimento permite um olhar aprimorado na elaboração de propostas pedagógicas e currículos mais flexíveis, que se adaptem a características específicas dos estudantes.

Fundamentado em estudos das neurociências, o modelo destaca três principais redes cerebrais que são recrutadas enquanto indivíduos estão envolvidos em situações de aprendizagem: a rede de reconhecimento, a rede estratégica e a rede afetiva. Essas redes dão origem aos princípios-base do UDL.

A **rede de reconhecimento** refere-se ao meio pelo qual a informação é apresentada ao estudante. Para além de conteúdos, formatos, sequências e materiais padronizados, são propostos os **modos múltiplos de apresentação**. Sempre que necessário, devem ser realizados ajustes – dos quais a tecnologia pode ser uma aliada – para que o aluno possa explorar e ampliar seu saber.

O Quadro 1 apresenta algumas estratégias de modos múltiplos de apresentação que podem ser utilizadas com todos os estudantes.

QUADRO 1 – REDE DE RECONHECIMENTO: MODOS MÚLTIPLOS DE APRESENTAÇÃO

Estratégias gerais

- Recursos visuais e sonoros: vídeos, filmes, documentários, entrevistas, *slides*, fotografias, ilustrações, história em quadrinhos, pinturas, música, leitura guiada por áudio.
- Recursos materiais e lúdicos: maquetes, esculturas, mapas em três dimensões, experiências, jogos, encenações.
- Passeios: teatros, parques, museus.
- Recursos digitais: jogos e aplicativos *on-line*, visitas virtuais a museus. Ex.: Google Earth, Estação Espacial ao vivo (Space Station Live!), Educaplay, Photomath, Natural Reader.
- Recursos para síntese e revisão de conteúdo: fichamentos, roteiros de estudo, perguntas direcionadoras, resumos em tópicos, mapas conceituais, diagramas, infográficos.

Estratégias específicas

- Formato: material impresso complementando ou substituindo a cópia da lousa; textos impressos em letra de forma maiúscula (bastão), com maior espaçamento entre linhas e informações principais destacadas (em negrito, sublinhadas ou coloridas); textos, questões e situações-problema fragmentados em partes menores; papel quadriculado para resolução de cálculos; informações curtas e espaçadas; atividades longas segmentadas em partes menores.
- Conteúdo: linguagem direta e objetiva; adequação de tamanho, vocabulário e conteúdo de textos; fala pausada.
- Suporte: dicas e técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização; uso de exemplos concretos e relacionados ao cotidiano; auxílio para fazer inferências e associações; permissão para uso de tabuada e calculadora; uso de material concreto para quantificações, cálculos e resolução de situações-problema; uso de gravador (para revisar a aula ouvindo ou como auxílio para ler textos).

Ao utilizar tais recursos, a maior parte dos estudantes terá sua rede de reconhecimento contemplada – tanto os que têm dificuldade como os demais, graças à ampliação das oportunidades de compreensão das informações e de envolvimento com o conteúdo.

Ao longo do período de afastamento social, as experiências vivenciadas por cada pessoa são singulares e têm diferentes impactos no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Uma avaliação da aprendizagem favorece a identificação das dificuldades e das reais necessidades do estudante, auxiliando o professor na seleção dos modos múltiplos de apresentação e demais decisões.

A **rede estratégica** refere-se ao meio pelo qual o estudante é convidado a agir e expressar o que sabe. Em processos avaliativos limitados ao modelo de prova escrita e padronizada, estudantes que têm dificuldade de ler e escrever geralmente são prejudicados, já que não conseguem expressar todo o conhecimento de fato adquirido.

A proposta do UDL oferece **modos múltiplos de ação e expressão**. Se o professor define claramente suas expectativas de aprendizagem e os conteúdos que deseja avaliar, as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes podem ser demonstrados por diferentes meios, a depender de seu perfil de aprendizagem. O Quadro 2 apresenta exemplos práticos nesse sentido.



QUADRO 2 – REDE ESTRATÉGICA: MODOS MÚLTIPLOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO

Estratégias gerais

- Avaliação diagnóstica e avaliação contínua;
- Participação em aula;
- Trabalhos em duplas ou grupos;
- Recursos visuais e sonoros, recursos materiais e lúdicos (ver Quadro 1);
- Avaliações segmentadas (avaliar menos conteúdo com maior frequência);
- Leitura prévia da prova com todos os estudantes.

Estratégias específicas

- Textos, questões e situações-problema fragmentados em partes menores;
- Questões com linguagem direta e objetiva;
- Uso de recursos gráficos (imagens) para auxiliar a compreensão;
- Questões de múltipla escolha com informações claras, sem “pegadinhas”;
- Permissão de uso de tabuada e calculadora;
- Permissão de escrita em computador com corretor ortográfico;
- Mediação (leitor, avaliação oral);
- Correção individual e oral de respostas erradas;
- Valorização maior do conteúdo do que da ortografia.

Seguindo a visão contemporânea de como deve se dar a avaliação, na proposta do UDL os erros, as dificuldades e as notas baixas não são motivo para crítica e culpabilização. Pelo contrário: são compreendidos como importantes oportunidades de aprendizagem, tanto para os estudantes como para os professores. São justamente os erros que indicam a necessidade de intervenções, suportes e adequações a partir do desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e automonitoramento.

Há ainda a **rede afetiva**, que se refere ao meio pelo qual nos envolvemos na aprendizagem. O UDL propõe os **modos múltiplos de autoenvolvimento** para estimular o interesse e a motivação do estudante para aprender, bem como seu comprometimento com o conteúdo a ser estudado. A aprendizagem deve ser criativa e significativa, e os desafios devem ser adequados.



Se o desafio estiver além do que o estudante consegue resolver, causará frustração; se for fácil demais, causará desinteresse – e ambas as situações resultam em desmotivação. Para a adequação de desafios, o UDL sugere os “andaimes”, que são os suportes oferecidos pelo professor aos alunos. Dessa maneira, sempre que julgar necessário, o professor deve adaptar uma tarefa, oferecendo suporte e proporcionando ao estudante a confiança de que ele precisa para assumir riscos. Em contrapartida, assim que o aluno estiver preparado, deve retirar os suportes para maximizar sua aprendizagem.

O Quadro 3 indica algumas ações que podem ser utilizadas como modos múltiplos de autoenvolvimento.

QUADRO 3 – REDE AFETIVA: MODOS MÚLTIPLOS DE AUTOENVOLVIMENTO

Estratégias gerais

- Propor atividades em duplas e grupos;
- Relacionar o conteúdo à realidade dos estudantes;
- Refletir sobre o uso do aprendizado em suas vidas;
- Conhecer os interesses e gostos dos alunos;
- Valorizar o que pensam a respeito das atividades e dos conteúdos apresentados;
- Dar voz aos estudantes, ouvindo suas opiniões, sugestões e soluções;
- Identificar suas potencialidades, dificuldades e necessidades para oferecer suporte e desafios adequados;
- Realizar atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Estratégias específicas

- Tratar as dificuldades com naturalidade;
- Estimular o aluno a perceber seus pequenos ganhos e conquistas, reforçando essas situações;
- Estimular o estudante a perceber quem ele é, sua importância e seu valor, independentemente de suas dificuldades;
- Ter cuidado para não expor as dificuldades individuais em sala de aula;
- Realizar atividades e projetos que favoreçam a integração na turma independentemente das dificuldades individuais, estimulando o respeito e acolhimento mútuos, especialmente em atividades em grupo.

Vale reforçar que as propostas apresentadas nos quadros podem ser adaptadas ao ensino remoto ou híbrido, tanto no contexto atual quanto na nova realidade pós-pandemia. Além disso, há recomendações específicas para manter a qualidade dos processos nessas modalidades de ensino. A seguir, é apresentado um *checklist* com sugestões práticas que podem auxiliar as escolas.

Antes, porém, vale frisar que as experiências (principalmente neste momento atípico) são muito particulares e heterogêneas. Portanto, as recomendações visam a facilitar os processos e devem ser adequadas de acordo com a realidade de cada família e escola. Cabe ressaltar, ainda, que professores, pais/responsáveis e especialistas podem usufruir desse conteúdo para construir, sempre que puderem e de forma colaborativa, orientações aos estudantes e adaptações de conteúdo, principalmente para aqueles que têm apresentado dificuldades escolares durante o ensino remoto.

CHECKLIST

Recomendações para as escolas durante o ensino remoto ou híbrido



Preparação do ambiente de estudo:

- ☐ Oriente os alunos e seus responsáveis sobre possíveis adaptações no ambiente de estudo, propondo os equipamentos indicados para favorecer a qualidade do ensino remoto e considerando as possibilidades de cada família (ambiente silencioso, iluminado e livre de interrupções; conexão com a internet; fone e microfone).
- ☐ Oriente os estudantes e responsáveis sobre estratégias que diminuam as distrações no ambiente de estudo (tais como uso de mesa em tamanho adequado; apoio para as costas e para os pés; alimentação e água antes da aula; distância de janelas, brinquedos, animais de estimação, celular e televisão).
- ☐ Certifique-se de que os alunos e responsáveis não tenham dúvidas quanto ao ensino remoto no que diz respeito às plataformas utilizadas, atividades propostas e expectativas. Procure acolher as necessidades das famílias.

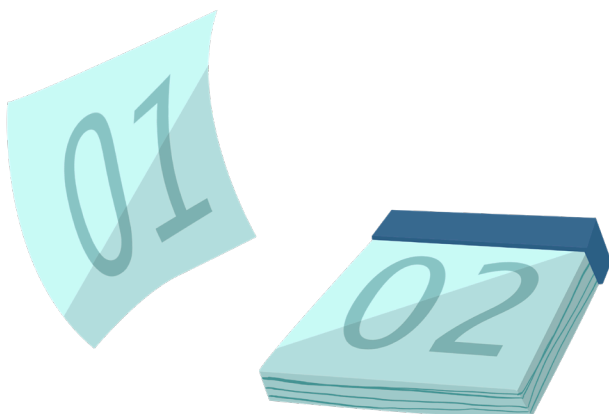
CHECKLIST

Recomendações para as escolas durante o ensino remoto ou híbrido



Planejamento da aula:

- ☐ Verifique a possibilidade de, sempre que necessário, alterar o horário das aulas matutinas, para que comecem um pouco mais tarde que habitualmente.
- ☐ Realize pausas suficientes entre as aulas transmitidas ao vivo, considerando que a capacidade de manter o foco atencional varia a depender da idade, mas, no geral, é menor em tela do que em contextos presenciais.
- ☐ Diminua a duração das aulas gravadas e transmitidas ao vivo. Adaptando as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de órgãos internacionais, sugerem-se breves pausas e quebras na rotina a cada 20-30 minutos de aula, em média, para o ensino fundamental e a cada 40 minutos, no máximo, para o ensino médio.
- ☐ Verifique a necessidade e a possibilidade de enviar, previamente, uma breve apresentação do conteúdo que será abordado nas aulas transmitidas ao vivo (resumo, indicação de vídeos ou *sites*) para auxiliar a compreensão, facilitar a organização e aumentar o engajamento de alunos com dificuldade de aprendizagem.
- ☐ No início da aula, apresente os tópicos que serão abordados e as atividades que serão realizadas, indicando os materiais necessários. Sempre que possível, faça uma breve revisão do que foi abordado no último encontro.



CHECKLIST

Recomendações para as escolas durante o ensino remoto ou híbrido



Durante a aula:

- ☐ Fale pausadamente, com tom de voz adequado e utilizando frases claras e objetivas.
- ☐ Lembre-se da comunicação não verbal como um importante recurso. Seja expressivo (isso tende a ficar menos evidente em aulas virtuais, mas é um fator fundamental para auxiliar na compreensão): utilize diferentes gestos, expressões faciais e corporais, e altere a entonação conforme o contexto.
- ☐ Solicite que alguns alunos expliquem, com suas próprias palavras, o que compreenderam, para conferir se as orientações e atividades estão sendo claras o suficiente.
- ☐ Tenha cuidado para não expor estudantes que apresentam dificuldades.
- ☐ Quando perceber que alguém não tem conseguido acompanhar as aulas ou atividades, busque identificar os motivos e ajudá-lo a encontrar possíveis soluções.
- ☐ Utilize recursos visuais e interativos, como ilustrações, vídeos e infográficos. Você também pode fazer votações, enquetes e *quizzes*, além de usar recursos de gamificação.
- ☐ Elabore atividades variadas, para não sobrecarregar as turmas.
- ☐ Flexibilize as atividades utilizando estratégias que sejam mais eficazes para o ensino remoto e que contemplem os diferentes perfis de aprendizagem.
- ☐ Realize atividades que proporcionem a aprendizagem ativa. Proporcione alguns momentos para que os estudantes trabalhem em pequenos grupos.
- ☐ Cuide para que o processo de aprendizagem seja prazeroso. Relacione os conteúdos ao cotidiano dos estudantes, explore seus interesses e curiosidades, proponha desafios adequados e considere suas necessidades.
- ☐ Disponibilize um tempo para realizar atividades e dinâmicas direcionadas à interação social entre os estudantes e professores.
- ☐ Disponibilize um tempo (no início ou no final) da aula para ouvir os estudantes e acolher suas necessidades.

CHECKLIST

Recomendações para as escolas durante o ensino remoto ou híbrido



Após a aula:

- ☐ Envie uma síntese do conteúdo que foi abordado e das atividades que foram realizadas. Caso seja possível, construa isso de forma colaborativa com a turma no fechamento da aula.
- ☐ Certifique-se de que as instruções para as “tarefas de casa”, a serem realizadas após a aula, foram explicadas e disponibilizadas de forma clara e organizada.
- ☐ Certifique-se de que as atividades a serem realizadas após a aula são adequadas às necessidades dos estudantes: considere a quantidade, a relevância, o tipo de atividade e as adaptações necessárias.

Comunicação com os alunos:

- ☐ Sempre que possível, auxilie os estudantes a aprimorar sua rotina de estudos. Nem todos adquirem isso de forma intuitiva! Reflita sobre: ambiente, organização, horários, pausas, estratégias de estudo, estratégias e fontes de pesquisa, possíveis dificuldades e ansiedade.
- ☐ Oriente-os sobre a importância de manter uma rotina de autocuidados e hábitos que gerem bem-estar físico e emocional.
- ☐ Apresente estratégias para lidar com desafios que podem surgir neste período, sejam dificuldades de aprendizagem, sejam questões emocionais.
- ☐ Estabeleça parâmetros para monitorar o processo de aprendizagem de cada um ao longo do ensino remoto.
- ☐ Fique atento à saúde mental dos estudantes e cuide para não gerar ansiedade (e instabilidade emocional), principalmente naqueles que talvez já estejam mais vulneráveis neste período. Sempre que possível, reveja alternativas às avaliações e provas durante o ensino remoto. Procure avaliá-los por meio de recursos diferenciados, adequados ao momento.

CHECKLIST

Recomendações para as escolas durante o ensino remoto ou híbrido



Comunicação com especialistas e famílias:

- ☐ Se tiver alunos em acompanhamento com especialistas (como psicopedagogo, psicólogo ou fonoaudiólogo), converse com esses profissionais sobre possíveis adaptações e procedimentos sugeridos para o ensino remoto. Esse diálogo é essencial.
- ☐ Solicite o *feedback* dos estudantes e dos responsáveis. Ofereça seu *feedback* a eles também.
- ☐ Sempre que possível, oriente os responsáveis sobre como auxiliar o monitoramento e a facilitação das atividades propostas e como ajudar os alunos em suas rotinas de estudos.
- ☐ Organize breves encontros *on-line* com as famílias, a fim de apoiá-las e ajudá-las a encontrar possibilidades para lidar com as dificuldades existentes.
- ☐ Forneça aos responsáveis informações sobre os meios de manter contato com os profissionais da escola para obter instruções, esclarecer dúvidas ou solicitar auxílio para os alunos. Certifique-se de que haja um número de telefone para contatar a secretaria da escola.

Assim como a reflexão apresentada neste capítulo acerca de currículos e abordagens pedagógicas padronizados, também é antigo o questionamento do modelo escolar que se fundamenta na transmissão de informação e na avaliação uniforme para todos os estudantes. Diversos teóricos, como Dewey, Freinet, Freire, Rogers, Bruner, Piaget, Vygotsky e tantos outros, têm criticado esse modelo desde o início do século XX e proposto, em contrapartida, a concepção de que o ser humano aprende de forma ativa e diversificada.

Comprovada por pesquisas atuais e evidências das neurociências, essa aprendizagem ativa e diversificada ocorre devido aos diferentes contextos em que as pessoas vivem, à percepção de cada um do que é significativo e relevante e aos variados níveis de conhecimento e neurodesenvolvimento. Desta forma, na proposta do UDL, o professor torna-se um importante mediador da aprendizagem, favorecendo não só que os estudantes expressem seu saber de diferentes maneiras, mas ampliando as oportunidades daqueles com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Para aprofundar essa discussão, o capítulo a seguir abordará as metodologias ativas, que são estratégias que se correlacionam com os modos múltiplos propostos pelo UDL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELL, MM; JUNG, E; TAYLOR, M. Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of 'universal design for learning'. **Learning Environments Research**, v. 14, n. 2, p. 171-185, 2011. Disponível em: <https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1022&context=researchcenter>. Acesso em: 07 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BROOKMAN-BYRNE, A. **Supporting children's learning at home**. Blog on learning and Development (BOLD), 19 mar. 2020. Disponível em: <https://bold.expert/supporting-childrens-learning-at-home/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 07 jun. 2020.

CAST. **About Universal Design for Learning**. Disponível em: <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#XtcoeipKiUk>. Acesso em: 07 jun. 2020.

KING-SEARS, M. Universal design for learning: Technology and pedagogy. **Learning Disability Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 199-201, set. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292924009_Universal_design_for_learning_Technology_and_pedagogy. Acesso em: 07 jun. 2020.

MEO, G. Curriculum Planning for All Learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. **Preventing School Failure**, v. 52, n. 2, p. 21-30, 2008. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

MEYER, A; ROSE, D. H. **The future is in the margins**: The role of technology and disability in educational reform. In: MEYER, A; ROSE, D. H.; HITCHCOCK, C. (org.). The Universally Designed Classroom: Accessible curriculum and digital technologies, p. 13-35. Cambridge: Harvard Education Press, 2005. Disponível em: http://www.abicommunity.org/file_download/a848d63e-ec1b-4f28-84c9-165c182daf36. Acesso em: 07 jun. 2020.

MURAWSKI, W. W.; SCOTT, K. L. **What really works with universal design for learning**. Thousand Oaks, California: Corwin, 2019.

O'HARE, D.; MEHEUX, M.; HILL, V. **Coronavirus**: Support and advice for schools and parents/carers. Division of Educational and Child Psychology (DECP), British Psychological Society (BPS). Disponível em: <https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Policy/Policy%20-%20Files/Coronavirus%20and%20UK%20schools%20closures%20-%20support%20and%20advice.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **COVID-19**: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. 6 mar. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

PIZA, C.; WEINSTEIN, M. **Todos Aprendem Módulo 1** – Como o aluno aprende? São Paulo: Instituto ABCD, 2012.

PIZA, C.; WEINSTEIN, M. **Todos Aprendem Módulo 4** – Como ajudar o aluno a ler e escrever melhor? São Paulo: Instituto ABCD, 2012.

RALABATE, P. K. **Universal Design for Learning**: Meeting the needs of all students. The ASHA Leader, 30 ago. 2011. Disponível em: http://www.floridati.usf.edu/resources/pl_modules/intensive_interventions/day1/UDL%20Article.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. **Universal design for learning**. In: International Encyclopedia of Education (3rd. ed). Oxford: Elsevier, 2010.

ROSE, D. H.; STRANGMAN, N. Universal Design for Learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. **Universal Access in the Information Society**, v. 4, p. 381-391, 2007. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>

Metodologias ativas

Bruna de Oliveira Julião, Carolina Toledo Piza & Irene Negreiros



Nos meses em que sair de casa passou a ser exceção, repentinamente a escola transpôs os muros institucionais e entrou na casa de parte das famílias ao redor do globo. Nesse contexto, foi reforçada a necessidade de os estudantes tornarem-se protagonistas de seu processo de aprendizagem. As **metodologias ativas** reconhecem esse protagonismo, privilegiando a aprendizagem por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas, de forma individual ou coletiva. Portanto, apesar de não ser um tema novo – John Dewey já tratava disso no fim do século XIX, elas exercem, hoje mais do que nunca, um papel predominante no cenário da educação durante e após a pandemia.

Já existem inúmeros estudos destacando a importância das metodologias ativas para uma aprendizagem mais ampla e profunda (com base na psicologia, nas neurociências e na pedagogia) e a urgência de sua implementação efetiva em um mundo em intensa transformação. De acordo com Bacich e Moran (2018), conexões cognitivas e emocionais são geradas em um processo de aprendizagem que é único e diferente para cada ser humano, segundo o que lhe é mais relevante.

Desde o início do século XX, importantes teóricos da educação, como Lev Vygotsky, reconhecem que o caminho da aprendizagem está intimamente relacionado com as experiências às quais o sujeito é exposto. Corroborando esse entendimento, Jean Piaget destaca que o aprendizado é fomentado pelas informações advindas da interação com o ambiente, construindo, assim, o conhecimento.

Também nessa direção, Maria Montessori foi a precursora da utilização de **estratégias multissensoriais**, que têm se consagrado como um importante recurso para facilitar a aquisição do conhecimento. A partir de sua proposta, pesquisas e estudos científicos nas áreas de pedagogia e neurociências comprovam que práticas multissensoriais favorecem uma aprendizagem significativa. Isso ocorre ao se trabalharem recursos que valorizam os diferentes sentidos humanos, envolvendo perceber, sentir e adquirir as informações do meio a partir do próprio corpo (valorizando o movimento) e seus sentidos, que são: visão, audição, tato, olfato e paladar. Estudos têm mostrado que essas estratégias favorecem todos os estudantes e, em particular, os que têm dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Em linhas gerais, pode-se dizer que trabalhar com metodologias ativas privilegia e fomenta a adoção de práticas educativas interativas, capazes de proporcionar aprendizagens socializadoras, diversificadas e significativas, que incluam e contemplem os diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, toda a construção envolvida no processo de aprendizagem por meio de metodologias ativas propicia, diretamente aos estudantes e indiretamente à comunidade escolar, benefícios como: autonomia, aptidão para resolver problemas, colaboração, confiança, protagonismo, senso crítico, aprendizado envolvente, empatia, responsabilidade e participação. Todos os estudantes são beneficiados, inclusive aqueles que apresentam o transtorno específico da aprendizagem (TEAp).

Ao considerar crianças e adolescentes com TEAp, é preciso ponderar que, embora apresentem dificuldades significativas no desenvolvimento de habilidades acadêmicas fundamentais (leitura, expressão escrita e/ou matemática), têm preservadas outras competências necessárias à aprendizagem. Ainda assim, é comum que esses estudantes enfrentem muita dificuldade na escola, já que a maioria das atividades acadêmicas ainda prioriza a leitura e a escrita como via para expressar o conhecimento. Ao participar de um processo baseado nas metodologias ativas, esses estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações práticas e construir o aprendizado coletiva ou individualmente, de forma que seu conhecimento, suas habilidades e suas potencialidades sejam valorizados e utilizados. Assim, as possíveis dificuldades em algumas etapas deixam de ser um impeditivo da aprendizagem, pois cada um contribui de acordo com seus interesses e suas possibilidades.

Para que os métodos ativos sejam considerados efetivos, é importante que:

- Favoreçam a construção do conhecimento em grupo;
- Proporcionem atividades integradas a outras disciplinas;
- Permitam que o educando entenda a aplicação do novo conhecimento na realidade;
- Sejam baseados em aprendizagem significativa;
- Fortaleçam os princípios éticos e morais;
- Estimulem o educando a buscar aprofundamento a fim de entender as limitações das informações que lhe chegam;

- Despertem a curiosidade e a autonomia, possibilitando a oportunidade de aprender a aprender;
- Tenham preocupação e integração com o contexto social;
- Trabalhem e valorizem a emoção;
- Estimulem o estudante a buscar soluções.

Levando em conta as propostas de educação que valorizam o protagonismo e as particularidades do estudante, favorecendo a aprendizagem de pessoas com dificuldades e transtornos de aprendizagem, são discutidas a seguir algumas práticas de metodologias ativas que vêm se destacando como importantes ferramentas para o aprendiz do século XXI.

1. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PROBLEM-BASED LEARNING)

A aprendizagem baseada em problemas é fundamentada na teoria do conhecimento de John Dewey, que propôs que a aprendizagem ocorresse pela ação – o “aprender fazendo”, com a “mão na massa” (DEWEY, 1944). As atividades propostas partem de um elenco de situações reais apresentadas pelo professor, de maneira que uma **situação torna-se tema de estudo**. É importante frisar que o estudo do problema acontece sequencialmente (com começo, meio e fim). Essa metodologia é voltada para a **quisição do conhecimento** por meio da **pesquisa de diversas causas possíveis para um problema**, preferencialmente ligado a questões cotidianas, focando a cognição. Como resultado, espera-se que os conhecimentos sejam usados para analisar diferentes possibilidades de solução, formular hipóteses e, então, aplicar as ideias a situações práticas. O Quadro 1 apresenta um modelo de roteiro para esse processo.

QUADRO 1 – ROTEIRO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Objetivo: Ajudar os estudantes a identificar as próprias necessidades de aprendizagem por meio da resolução colaborativa de desafios

Ações	Descrição
O professor apresenta um problema, preferencialmente relacionado a questões cotidianas.	Problemas relacionados ao cotidiano. Por exemplo, o alto consumo de plástico e suas consequências.
A turma é dividida em grupos menores.	Os estudantes ou o professor realizam essa organização.
Os estudantes exploram o problema, investigando, refletindo e criando hipóteses e possíveis soluções.	Realizam pesquisas por meio da internet, assistem a documentários e filmes, entrevistam profissionais da área. Descobrem as causas e consequências do problema. Discutem, em grupo, hipóteses e possíveis soluções, como a reciclagem e meios de redução de consumo do plástico.
O professor atua como mediador, provocando e instigando os estudantes, e oferecendo <i>feedback</i> sobre as reflexões realizadas e as soluções apresentadas.	Acompanhando os grupos ao longo do processo, o professor aprofunda as perguntas reflexivas, oferece recursos para que explorem mais o conhecimento teórico sobre o tema e estimula estratégias que podem ser utilizadas para isso.
O objetivo final é a construção de uma postura crítica e reflexiva dos estudantes, que é mais importante do que a resolução do problema.	Os estudantes são motivados a ter uma postura crítica e um olhar reflexivo sobre problemas relacionados a seu cotidiano.

Essa proposta torna a aprendizagem significativa, uma vez que instiga os estudantes, conforme seus interesses, a investigarem assuntos relacionados a seu cotidiano e sua realidade. Ainda, proporciona oportunidades de aprendizagem por meio de diferentes recursos. Podemos dizer, então, que essa proposta corresponde aos modos múltiplos de apresentação, ação e expressão, e autoenvolvimento do UDL, o que beneficia os diferentes perfis de aprendizagem.

2. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PROJECT-BASED LEARNING - PBL) E DESIGN THINKING

A aprendizagem baseada em projetos e o *design thinking* são metodologias que possibilitam que os estudantes confrontem, baseados em uma reflexão, tarefa ou problema, questões do mundo real que considerem significativas, determinando como abordá-las e, então, **agindo de forma cooperativa em busca de soluções**.

Assim, o aluno passa a atuar no processo de aprendizagem de forma autônoma – ele aprende a aprender. Outra grande vantagem dessa proposta é que os projetos podem ser propostos para aprofundar conteúdos de disciplinas específicas, mas também acontecer de maneira interdisciplinar, integrando várias matérias. O Quadro 2 traça um passo a passo para implementar essas metodologias.



QUADRO 2 – ROTEIRO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E *DESIGN THINKING*

Objetivo: Buscar respostas para desafios, problemas ou simplesmente perguntas, por meio de investigações e pesquisas longas.

Ações	Descrição
Questionamento motivador	O professor divide a turma em grupos, sugere temas e deixa que os estudantes escolham qual querem desenvolver. Também pode questioná-los sobre questões vivenciadas para que cheguem a um tema comum a todos.
Desafio proposto	Após a escolha do tema, é lançado um desafio para resolução do questionamento.
Investigação e pesquisa	Os estudantes precisam pesquisar sobre o tema proposto e discutir soluções viáveis. Nesta etapa, abre-se uma rica oportunidade de refletir sobre como fazer pesquisa, fontes confiáveis, <i>fake news</i> etc.
Mão na massa	Depois que as soluções forem discutidas, os grupos escolhem uma para desenvolver.
Discussão e <i>feedback</i>	Após a construção da solução, é proposta uma roda de conversa ou uma discussão em grupo na qual os alunos dão <i>feedbacks</i> e propõem melhorias.
Desvendando o enigma inicial	Neste fechamento, vale deixar que os estudantes respondam ao questionamento inicial a partir de todo o conhecimento adquirido no processo. Se houver dúvidas, o professor pode ajudá-los.
Avaliação do aprendizado	O professor avalia os estudantes de forma inovadora, levando em consideração todas as habilidades demonstradas por eles durante o processo de construção do projeto.

3. SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

Nesta metodologia, o estudante acessa o conteúdo da disciplina previamente (em meio virtual, por exemplo) e a **sala de aula presencial** torna-se local de **interação professor-estudante**, para esclarecimento de dúvidas, **discussão entre pares e desenvolvimento de atividades em grupo**.

A sala de aula invertida entende a aprendizagem como resultado de um processo interativo que exige muito mais engajamento e autonomia dos estudantes, além de demandar *feedback* constante do docente. Nesse cenário, o professor pode trabalhar as dificuldades dos alunos em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina, procurando personalizar o ensino de acordo com o perfil de cada um. No Quadro 3, a implementação da metodologia de sala de aula invertida é organizada por etapas.

QUADRO 3 – ROTEIRO DE SALA DE AULA INVERTIDA

Objetivo: Espera-se que o aluno estude previamente e que a sala de aula se torne um lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos estudantes, em vez de expor o conteúdo da disciplina.

Etapas 1	Tanto o material a ser utilizado <i>on-line</i> quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser bem estruturados e planejados.
Etapas 2	Os alunos devem ser incentivados a participar tanto das atividades <i>on-line</i> quanto das presenciais, sendo que todas valem nota e são computadas em sua avaliação formal.
Etapas 3	As atividades de sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, de resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, fazendo a turma recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido <i>on-line</i> .
Etapas 4	Os estudantes devem receber <i>feedback</i> imediatamente após a realização das atividades presenciais.

**4. APRENDIZAGEM ENTRE TIMES
(TEAM-BASED LEARNING, TBL)**

Esta metodologia é centrada no estudante, com a formação de equipes (pequenos grupos de aprendizagem, de cinco a sete alunos) visando a melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo. O trabalho em equipe propicia o uso de estratégias como gerenciamento de equipes de aprendizagem, preparação e aplicação de conceitos, *feedback* constante e avaliação entre os pares. O Quadro 4 apresenta o fluxo a ser seguido.

QUADRO 4 – ROTEIRO DE APRENDIZAGEM ENTRE TIMES

Objetivo: Trabalhar de forma colaborativa, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos.

Ações	Descrição
ETAPA 1 Preparação (pré-classe)	Utilizar a metodologia de sala de aula invertida (ver Quadro 3). Ou seja, atribuição prévia de tarefas, que podem ser: ler um capítulo de livro ou um artigo, fazer entrevista, assistir a um filme ou vídeo etc.
ETAPA 2 Garantia de preparo (verificação da etapa 1)	O conhecimento dos estudantes é verificado por meio de testes que procuram assegurar a aprendizagem (em casa) e do debate em sala sobre as questões apresentadas: • Teste individual (respondido sem consulta); • Teste em equipe (em grupo, também sem consulta, estudantes discutem as hipóteses e cada membro argumenta para defender sua escolha, até que o grupo decida qual é a melhor resposta); • Feedback do professor (quando o grupo se decide por uma resposta, deve ter o retorno imediato do professor sobre qual é a resposta certa); • Apelação (abre-se a possibilidade de as equipes recorrerem, ou seja, apelarem caso não concordem com a resposta indicada como correta. É preciso cuidar para que a discordância seja pertinente e tenha o devido embasamento bibliográfico).

Nesta etapa, os estudantes são desafiados a fazer interpretação, inferência, análise ou síntese do conteúdo desenvolvido na preparação (etapa 1), considerando cada um dos seguintes princípios:

ETAPA 3

Aplicação dos conceitos

- **Problema significativo** (o problema deve ser real, contendo situações contextualizadas com as quais os alunos têm grande chance de se deparar na prática futuramente);
- **Mesmo problema** (cada time deve receber o mesmo problema, para estimular o debate);
- **Escolha específica** (cada grupo deve buscar uma resposta curta e que seja compreensível para todas as outras equipes, prezando a objetividade);
- **Relatos simultâneos** (as respostas devem ser expostas ao mesmo tempo, evitando que alguns grupos manifestem sua resposta a partir da argumentação de outras equipes; cada time deve ser capaz de se manter comprometido com uma resposta, defendendo-a em caso de divergência com outras equipes).

ETAPA 4

Autoavaliação e avaliação entre pares

Nas avaliações, feitas tanto pelo professor como pelos próprios alunos, deve ser observado o cumprimento dos objetivos do debate realizado.

IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PÓS-PANDEMIA

As metodologias ativas apresentadas são aplicáveis e indicadas a qualquer contexto escolar, sendo, inclusive, adaptáveis ao ensino remoto ou híbrido. Considerar a realidade dos estudantes e proporcionar um espaço para ouvi-los é um bom caminho para identificar os problemas que podem ser propostos para resolução – essa conversa pode ocorrer durante as aulas remotas. Os estudantes podem se reunir remotamente em pequenos grupos para realizar as discussões e produções, em horários destinados especificamente para isso; a videochamada pode ser feita em qualquer aplicativo ou plataforma a que tenham fácil acesso, como WhatsApp, Skype, Zoom, Google Classroom ou Google Meet. Neste momento em que a tecnologia está mais presente do que nunca na vida das pessoas, é importante que o professor dê instruções sobre fontes de pesquisa confiáveis, por exemplo, e que os alunos possam elaborar seus projetos utilizando ferramentas como apresentação de *slides*, edição de vídeo ou até mesmo criação de *blogs*.

Estamos vivenciando um período histórico, de ruptura e de reinvenção em todas as dimensões da vida e da sociedade e que, consequentemente, tem desafiado a educação em seus vários níveis – básico e superior, formal e informal. Essa quebra de paradigma certamente proporcionará uma revisão dos olhares e das práticas não só no âmbito escolar, mas também em contextos familiares. A intensa e inédita experiência de observar os filhos durante as aulas, buscando aprender da maneira (e com os recursos) que lhes é possível, aproximou as famílias da rotina escolar.

Que na retomada pós-pandemia, a comunidade escolar (pais, estudantes, professores, gestores) possa seguir construindo e aprimorando esse importante diálogo, visando a ampliar a reflexão sobre as práticas e adaptações oferecidas aos estudantes com maiores desafios na aprendizagem. Infelizmente, o período de interrupção das aulas presenciais possivelmente trará novos desafios e ampliará ainda mais a lacuna existente entre estudantes com boas oportunidades de aprendizagem e aqueles que não acompanham e ficam à margem. As estratégias aqui propostas podem ajudar professores a acolher as necessidades dos alunos com um olhar cuidadoso, a fim de proporcionar a aprendizagem a que todos têm direito.

Já há um número considerável de estudos baseados em evidências científicas que oferecem propostas práticas para acolher alunos com diferentes perfis de aprendizagem. O processo de adaptação curricular considerando as premissas do UDL (apresentadas no capítulo anterior) e das metodologias ativas é uma oportunidade de rever a forma de lidar com os estudantes do século XXI. Essa reflexão é de fundamental importância, uma vez que o sistema educacional ainda tende a apartar estudantes com estilos diferentes de aprendizagem, encarando-os como um desafio de inclusão escolar.

Como deve ser feita a flexibilização no currículo escolar? Como garantir, para além da inserção, a real inclusão? Este capítulo buscou contribuir para essa reflexão, que permitirá que, aos poucos, educadores (sejam eles pais, responsáveis ou professores) unam esforços para repensar o paradigma de uniformidade do currículo escolar a fim de que todos aprendam. E que, assim, esses indivíduos possam ser cada vez mais valorizados por suas potências e atendidos em suas particularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARTLES, L.; MENDES, A. Arquitetura escolar multissensorial: Projetos de ambientes que estimulam a aprendizagem na primeira infância a partir do fomento aos sentidos humanos. In: 17º Congresso Nacional de Iniciação Científica (Conic-Semesp).

Anais, v. 5, 2017. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2017/trabalho-1000025571.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BOLLELA, V. et al. Aprendizagem baseada em equipes: Da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto Online)**, v. 47, n. 4, 03 nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 07 jun. 2020.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1944.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2020.

FERREIRA, C. **A utilização do método multissensorial com alunos de uma escola pública**: uma alternativa para as dificuldades em leitura. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_45078/artigo_sobre_a-utilizacao-do-metodo-multissensorial-com-alunos-de-uma-escola-publica-uma-alternativa-para-as-dificuldades-em-leitura>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MATTAR, J., AGUIAR, A. Metodologias ativas: Aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 11, n. 3, 2018. Disponível em: <http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/429/275>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015 (Mídias Contemporâneas, 2). p. 15-33. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

NOBRE, A; ARAUJO, C. M. Recursos audiovisuais instantâneos na educação à distância: uma reflexão sobre as potencialidades pedagógicas. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância (ESUD). **Anais**. Natal: UFRN, nov. 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188520_1_ok.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M, J. C. S. Estilos de aprendizagem, um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>

VALASKI, J.; MALUCELLI, A.; REINEHR, S. Revisão dos Modelos de Estilos de Aprendizagem Aplicados à Adaptação e Personalização dos Materiais de Aprendizagem. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE). **Anais**, out. 2012. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1843>. Acesso em: 07 jun. 2020.

Escola e família: construindo uma rede de apoio ao estudante

Gabriel Brito & Tacianny do Vale



Este capítulo propõe reflexões sobre como a escola pode envolver a família no processo de volta às aulas pós-pandemia. Levando em consideração as diferentes realidades de famílias, escolas e comunidades no Brasil, serão apresentadas algumas ideias que poderão servir como ponto de partida para a criação de uma rede de apoio mútuo que envolva essas três esferas.

Já há muito tempo, diversos estudos vêm ressaltando a importância do envolvimento familiar no processo de aprendizagem escolar de crianças e adolescentes (MAPP; KUTTNER, 2013). Mas, se antes já era grande o desafio da gestão educacional para promover o engajamento familiar, no período pós-pandemia ele tende a ser ainda maior. É comum que professores e gestores expressem grande desejo de estabelecer parceria com as famílias a fim de compartilhar responsabilidades em relação ao desempenho dos alunos, porém relatem dificuldades para identificar quais estratégias e ferramentas podem adotar com esse objetivo. As famílias, por sua vez, podem deparar-se com diferentes barreiras estruturais, culturais e pessoais que dificultam o envolvimento em uma parceria produtiva com os educadores; além disso, deve-se considerar a complexidade do sistema educacional, que muitas vezes não é de domínio dos pais ou responsáveis.

Ao observar dados de países que já passaram por situações de isolamento social ou outros tipos de privação similares às de agora – tais como outras pandemias, guerras, atos terroristas ou desastres naturais –, é possível prever que o impacto da atual crise nas dinâmicas familiares será imenso. Importante lembrar que, no Brasil, o acesso a moradia, assistência em saúde, transporte, lazer, saneamento básico e alimentação adequada já representava um grande desafio para boa parte das famílias, mesmo antes da crise sanitária atual. Ao expor todas essas mazelas, esta crise também torna explícita a importância de o sistema educacional amenizar a brutal desigualdade vivenciada na sociedade brasileira por meio da oferta de uma educação pública de qualidade para todos, ainda que busque, já há muito tempo, atuar nesse sentido.

O rompimento da normalidade ocasionado pelo coronavírus pode servir como uma oportunidade para a construção de uma rede de suporte aos estudantes que abarque familiares, professores, gestores e a comunidade de forma geral, compartilhando a responsabilidade pela oferta de educação de qualidade e pelo acompanhamento do desempenho de crianças e adolescentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Para isso, antes de mais nada, sugere-se que a escola escute a realidade de cada família a

fim de identificar suas queixas, seus sonhos e suas necessidades. Isso pode ser feito individualmente ou em pequenos grupos, de forma remota ou presencial, sempre seguindo os protocolos recomendados pelas autoridades de saúde.

Antes de focar os aspectos acadêmicos, é importante que, em um primeiro momento, as famílias se sintam acolhidas e, de fato, convidadas a construir essa rede de apoio mútuo. Será necessário prestar especial atenção aos impactos emocionais que alunos e educadores poderão ter sofrido em decorrência da pandemia.

Acredita-se que, na volta às aulas, um bom ponto de partida para o estabelecimento dessa rede de apoio aos estudantes seja a realização de encontros que envolvam atividades culturais e de lazer com as quais a escola já esteja familiarizada, como rodas de conversa e atividades de dança, música, teatro e outras expressões culturais. O intuito é permitir que pais, alunos, professores e demais profissionais envolvidos no dia a dia escolar expressem seus sentimentos de dúvida, medo, angústia e ansiedade das mais diversas formas, inclusive compartilhando, diretamente ou não, suas inspirações, suas fontes de apoio e os mecanismos de resiliência que têm ajudado no enfrentamento da pandemia e de suas consequências.

Para as famílias, podem ser consideradas reuniões de caráter afetivo, como cafés da manhã e almoços beneficentes, rodas de conversa, diálogos com profissionais da escola ou outros especialistas, sempre seguindo os protocolos sanitários recomendados. O objetivo é acolher e integrar as famílias, além de promover o senso de pertencimento e da importância dessas pessoas na escola e no grupo. A escola também pode promover campanhas de apoio financeiro para ajudar famílias mais vulneráveis a superar os efeitos econômicos da pandemia, como rifas, campanhas de doação e bazares.

Em todos esses aspectos, é fundamental que a família forte e participativa apoie a escola no desenvolvimento e na manutenção dessas ações, que se estendem à comunidade como um todo.

Um ponto a destacar é a necessidade de manter a regularidade dos encontros, independentemente da quantidade de participantes. Gestores e educadores, bem como pais/responsáveis e demais profissionais envolvidos, precisarão levar em conta que, para que um novo hábito seja estabelecido, a frequência é mais importante do que a intensidade.

Embora seja um primeiro passo importante, apenas permitir que os pais tenham acesso físico ao espaço escolar (no momento em que essa prática apresentar-se como segura e desejável) provavelmente não será a forma mais eficaz de promover o engajamento familiar (EPSTEIN, 2005). Mesmo partindo de atividades que já fazem parte do cotidiano das escolas, esses encontros devem ser planejados e ter metas específicas de acordo com o momento e a realidade de cada escola. Sim, essas metas podem e devem ser construídas com a participação das famílias, mas é necessário que a equipe escolar se reúna para planejar o conteúdo e a periodicidade dos primeiros encontros – que, como sugerido, poderão ter o intuito de acolher e escutar as famílias. Então, é possível até sonhar que, após a crise, surja um novo “normal”, no qual família, escola e comunidade, organizadas em uma rede de apoio mútuo, busquem os meios de superar os conhecidos desafios para a construção de uma aprendizagem significativa, capaz de potencializar o desenvolvimento dos alunos e de toda a comunidade escolar.

Outro fator a considerar é que os encontros presenciais nem sempre serão o melhor caminho para engajar algumas famílias. Muitos pais e responsáveis talvez encontrem dificuldade de participar dessas ações, o que não significa que não queiram fazer parte da rede de apoio aos estudantes. Na verdade, é provável que a grande maioria dos pais saiba da importância de seu papel nesse processo, mas, por diferentes razões, nem imagine por onde começar. Apesar de o acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de banda larga ainda constituir um desafio em muitos lares, a tecnologia – que está sendo tão importante no período de pandemia – poderá continuar sendo uma forte aliada no processo de volta à escola. Destaca-se que, diante da recomendação de isolamento social, as mídias digitais têm sido primordiais no desenvolvimento de atividades laborais e na manutenção do contato com familiares, amigos e a sociedade em geral. Portanto, não é arriscado apostar que esses meios possam continuar a desempenhar papel de destaque para motivar e manter o engajamento familiar também no acompanhamento dos estudos dos filhos. Vale ressaltar que restrições financeiras e no acesso à internet de qualidade são uma realidade que não deve ser, em hipótese nenhuma, desconsiderada.

Sempre que possível e necessário, um contato mais estreito e dinâmico com as famílias pode ser propiciado pela realização de videoconferências e pela incorporação de mensagens de texto via aplicativo móvel, por exemplo. Um experimento com alunos de um programa de reforço escolar demonstrou que o envolvimento dos pais e responsáveis pode ser facilitado e melhorado com

uma estratégia simples: os professores enviam mensagens individualizadas e semanais, de apenas uma frase, informando as habilidades que cada aluno precisa praticar (KRAFT; ROGERS, 2015).

No cenário pós-crise, acredita-se que a aprendizagem presencial continuará a ser o ponto forte do ensino, mas novas metodologias poderão ser incorporadas. Assim, a rede de escola e família poderá ser fortalecida, sobretudo, para crianças que precisarem de mediação constante e apoio individualizado. É muito importante manter esse estreito canal de comunicação, que poderá envolver, além dos responsáveis pelo aluno, os especialistas que o acompanham (nos casos de alunos que fazem acompanhamento com profissionais da saúde), de modo que todos possam compreender quais são as dificuldades enfrentadas e como podem contribuir para uma melhor estimulação das habilidades acadêmicas, cognitivas, emocionais ou comportamentais da criança ou do adolescente.

Quanto ao conteúdo a ser ensinado, como preconizam os estudos de resposta à intervenção (RTI, na sigla em inglês), o ideal é que seja feita uma avaliação pedagógica e que, se possível, sejam utilizados instrumentos validados e já disponíveis ao professor, a fim de conhecer quais habilidades acadêmicas e cognitivas já estão bem desenvolvidas nos alunos e quais ainda não estão. Tendo em mãos esse perfil das turmas e dos alunos, poderão ser traçados planos coletivos e individuais de intervenção que não só orientarão essa rede de apoio de famílias, professores e profissionais de saúde, como certamente demandarão esforços dela (BRITO; SEABRA, MACEDO 2018). A partir daí, profissionais especialistas – como fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos – poderão contribuir com orientações aos programas de intervenção, palestras informativas, orientação aos pais e formação continuada dos profissionais que compõem a equipe escolar.

Desde já, é possível imaginar que será necessário discutir com as famílias as novas diretrizes de funcionamento da escola, o que deverá envolver carga horária de aulas e de trabalho, reorganização do calendário escolar e revisão dos objetivos de aprendizagem. Outro aspecto fundamental desses ajustes será favorecer o cumprimento das medidas de higiene e saúde, como garantia de que os protocolos sejam seguidos. Também será importante dialogar com as famílias para conscientizá-las sobre manter as medidas protetivas.

Segundo a nota técnica “O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19”, do Todos pela Educação (2020, p. 11), países em situações similares de pós- crise buscaram respostas na intersetorialidade para além da função pedagógica, com o apoio de diversas instâncias governamentais em áreas como assistência assistencial, saúde e educação. Deste modo, faz-se necessário o envolvimento da comunidade de forma mais ampla, por exemplo, por meio de parcerias com o Centro de Atenção Psicossocial (Caps) e a Unidade Básica de Saúde (UBS), entre outros, para que profissionais da saúde ou da assistência social possam dar suporte às necessidades que não forem da alçada do atendimento da escola. Obviamente, muitas dessas ações precisarão de suporte do poder público, a fim de que o direito à educação de cada aluno seja plenamente assegurado.

A adesão das famílias será essencial diante das necessidades do novo contexto social. Atualmente, os educadores relatam que a manutenção da parceria escola-família é um dos aspectos mais desafiadores (MARKOW; MACIA; LEE, 2012). Deste modo, é necessário que haja formação contínua de gestores e educadores a fim de que recebam suporte para executar as mudanças necessárias a uma efetiva parceria entre família e escola (MCPARTLAND, 2011). Contudo, este capítulo busca apontar alguns caminhos para tomadas de decisão mais imediatas, além de ressaltar a urgente necessidade de mais pesquisas que fomentem e subsidiem capacitações de gestores e educadores referentes ao tema do engajamento familiar no contexto nacional.

A seguir, são sintetizados alguns objetivos que podem nortear as ações de escolas e famílias no retorno às aulas presenciais:

- Reconhecer e valorizar as iniciativas das famílias;
- Conectar o engajamento familiar com a aprendizagem dos alunos, por exemplo, com mensagens de celular;
- Criar um ambiente onde famílias de diferentes culturas e níveis socioculturais sintam-se acolhidas;
- Favorecer diferentes formas de participação das famílias na escola, por exemplo: colaborando financeiramente com ações e projetos; encorajando alunos, professores e demais parceiros envolvidos nos desafios escolares; ajudando nas tomadas de decisão; pressionando a ação do poder público junto às instâncias competentes quando necessário.

Com base em estudos sobre a promoção do engajamento familiar no processo ensino-aprendizagem, foram expostas aqui ideias que se espera que contribuam para o estabelecimento de uma parceria eficiente entre escola e família – uma parceria que cresça a ponto de envolver outros profissionais e a comunidade de forma geral, formando uma ampla rede de apoio a cada aluno. Com a pandemia, estamos todos aprendendo que muito do que fazíamos pode ser flexibilizado. Tudo dependerá dos recursos disponíveis, é claro; mas, acima de tudo, é necessário que haja uma postura ativa e aberta a adaptações. Mais do que nunca será preciso “repensar o pensado” (FREIRE, 2001).

Criar novas referências e formas de atuação requer esforço e compartilhamento de boas ideias. Apresente propostas construtivas e lembre-se de que a situação é inédita para todos! Os contextos social, familiar e de aprendizagem estão passando por grandes mudanças e ninguém sabe ao certo o que está por vir. Mas não há dúvida de que, para superar os desafios presentes e futuros, será necessário união e empenho de todos. Palavras como “medo” e “incerteza” podem ser usadas para definir o futuro, mas ele também pode ser chamado de **oportunidade**. Há novas perspectivas de que família e escola unidas criarão um novo “normal”, em que todos os estudantes tenham apoio para efetivar seu direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, G. R.; SEABRA, A. G.; MACEDO, E. C. Implementação do modelo de resposta à intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 82-93, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100010. Acesso em: 27 jun. 2020.

BURDETTE, P. J.; GREER, D. L. Online Learning and Students with Disabilities: Parent perspectives. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v13/n2/4.html>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CARDOSO, C. O.; FONSECA, R. P. **Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares**: ênfase nas Funções Executivas. Ribeirão Preto: BookToy, 2016.

EPSTEIN, J. L. Links in a Professional Development Chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. **The New Educator**, v. 1, n. 2, p. 125-141, 2005. <https://doi.org/10.1080/15476880590932201>.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020.

KRAFT, M. A.; ROGERS, T. The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. **Economics of Education Review**, v. 47, p. 49-63, abr. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.001>

MAPP, K. L.; KUTTNER, P. J. **Partners in Education**: A dual capacity-building framework for family – School Partnerships. SEDL; U.S. Department of Education, 2014. Disponível em: <https://sedl.org/pubs/framework/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

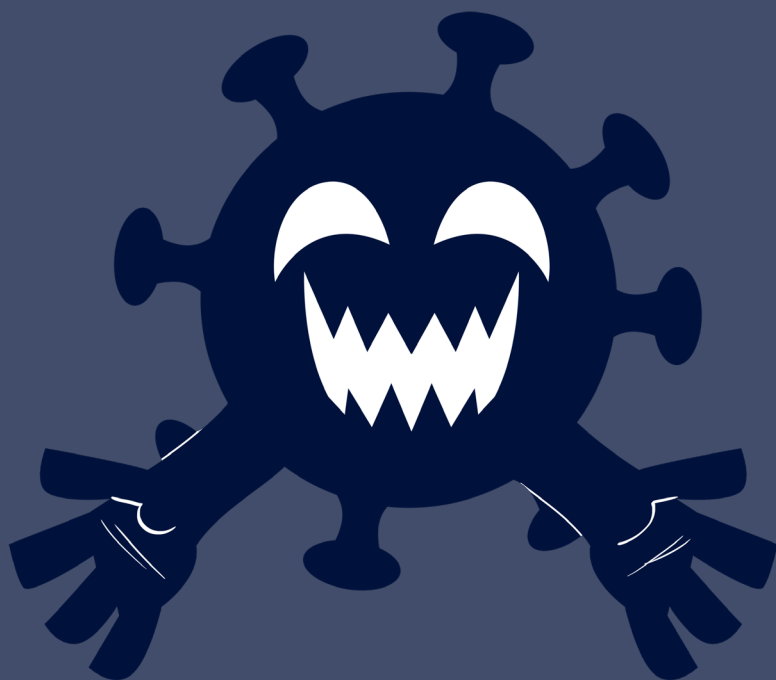
MCPARTLAND, J. M. Organizing schools for improvement: lessons from Chicago. **Contemporary Sociology**, v. 40, n. 1, p. 16-17, jan. 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0094306110391764b>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARKOW, D.; MACIA, L.; LEE, H. **The MetLife survey of the American teacher**: Challenges for school leadership. Nova York: MetLife, 2013.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, Comitê Científico. **Edição Especial**: Repercussões da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil. 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SUPERIOR GREENSTONE DISTRICT SCHOOL BOARD. District Strategies for Building Forms of Parent Engagement that Improve Student Achievement. **Director's Newsletter**, jan. 2013. Disponível em: <http://www.sgdsb.on.ca/upload/documents/blog-january-2013.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. Nota técnica, mai. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764. Acesso em: 27 jun. 2020.



ANEXO

Impacto da pandemia de covid-19 nos estudantes
com dificuldades e transtornos de aprendizagem

Relatório da pesquisa iABCD

SUMÁRIO

Apresentação	90
Metodologia e amostra	91
Resultados	93
Amostra total	94
Grupo 1: alunos	95
Grupo 2: professores	105

APRESENTAÇÃO

O Instituto ABCD, organização social sem fins lucrativos dedicada a gerar, promover e disseminar conhecimentos sobre a dislexia, tem olhado com especial cuidado para a situação da educação durante a pandemia de covid-19. Como parte do esforço de compreender os impactos do isolamento social e das aulas remotas nos estudantes brasileiros, particularmente os que têm dificuldades ou transtornos de aprendizagem, o iABCD conduziu uma pesquisa entre final de maio e início de junho de 2020 junto a estudantes, professores, pais e responsáveis.

Dividido entre o ponto de vista dos alunos (a partir das respostas de estudantes e pais/responsáveis) e o dos professores, este relatório apresenta em gráficos os dados coletados, acompanhados de explicações mais detalhadas dos resultados.

Em geral, os respondentes da pesquisa apontaram dificuldades técnicas e domésticas como um desafio importante durante as atividades escolares remotas, tanto para estudantes quanto para professores. O peso das dificuldades emocionais durante a quarentena também é relevante, com o apoio psicológico aparecendo como forte demanda nos dois grupos da amostra.

Apesar de todas as dificuldades, o desempenho da escola foi bem avaliado pela maioria dos estudantes e pais/responsáveis: 38% o consideram bom e 31%, regular. Ainda assim, 53% dos respondentes desse grupo responderam que os alunos não estão aprendendo os conteúdos durante o período de ensino remoto. Os professores expuseram uma percepção semelhante, com 40% avaliando o desempenho da rede de ensino como bom e 35%, como

regular. Porém, ao contrário do primeiro grupo, a maioria dos professores (56%) acredita que seus alunos estejam, sim, aprendendo no ensino remoto, contra 44% que responderam não acreditar que estejam aprendendo.

Vale ressaltar que a maior parte da amostra está localizada na região Sudeste e estuda ou trabalha na rede privada de ensino. Apesar dessas limitações, a pesquisa traz resultados que ajudam a entender os impactos da pandemia e oferecem elementos para pensar, discutir e implementar estratégias e diretrizes que apoiem o ensino remoto e a volta às aulas, com especial atenção aos estudantes com dislexia e outros transtornos de aprendizagem.

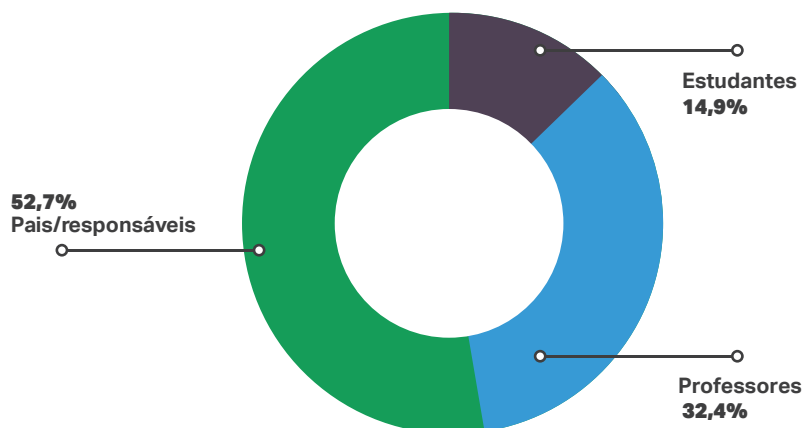
METODOLOGIA E AMOSTRA

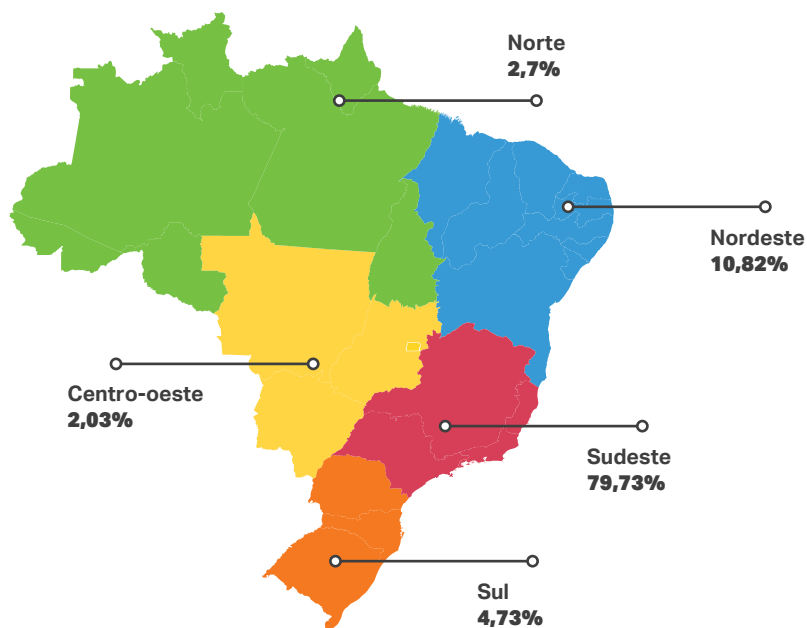
A equipe do iABCD utilizou método misto, combinando levantamento quantitativo (questões de múltipla escolha) e qualitativo (questões abertas) a partir da aplicação de questionário. O questionário foi aplicado via formulário *on-line* entre os dias 27 de maio e 3 de junho de 2020.

Ao todo, 148 pessoas responderam ao questionário, sendo 22 estudantes, 78 pais/responsáveis de estudantes e 48 professores. A maior parte da amostra total é do sexo feminino (77,7%) e está localizada na região Sudeste (79,73%).

Pais e responsáveis responderam sobre seus filhos, de forma que, para apresentação dos resultados, a amostra foi dividida entre: Grupo 1 – alunos (com as respostas dos 100 estudantes e pais/responsáveis); e Grupo 2 – professores (com as respostas dos 48 professores).

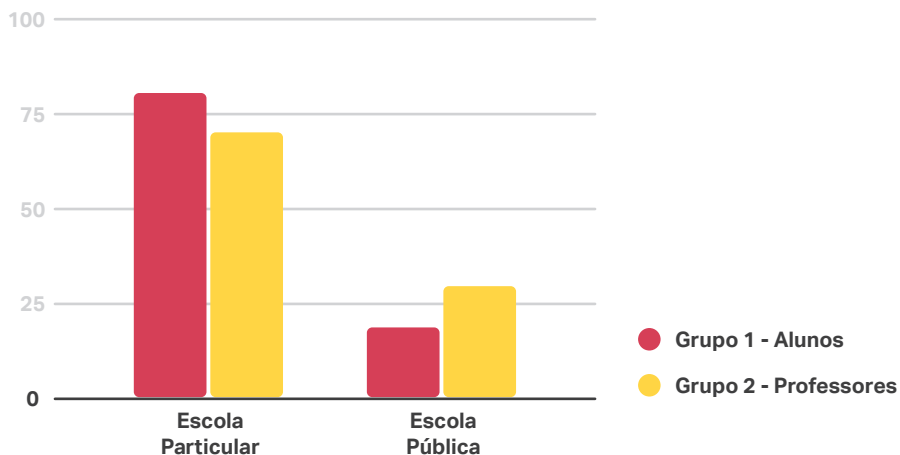
Gráfico 1: Perfil da amostra





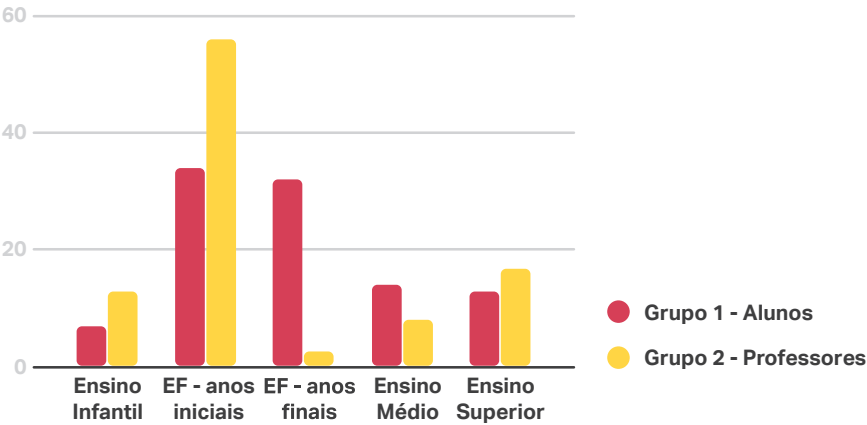
Quanto ao tipo de escola, 81% dos estudantes representados pelo Grupo 1 estão na rede privada e 19% estão na rede pública de ensino. Já entre os professores, 70,3% responderam trabalhar na rede privada e 29,7%, na rede pública.

Gráfico 2: Perfil da amostra por tipo de escola (particular/pública)



A maioria (56%) dos professores atua nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa também recebeu respostas de professores do ensino infantil (13%), dos anos finais do ensino fundamental (3%), do ensino médio (8%) e do ensino superior (17%). Já o nível de ensino dos alunos, de acordo com as respostas dos próprios estudantes e de seus pais/responsáveis, divide-se da seguinte forma: 7% no ensino infantil, 34% nos anos iniciais do ensino fundamental, 32% nos anos finais do fundamental, 14% no ensino médio e 13% no ensino superior.

Gráfico 3: Nível de ensino dos alunos e de atuação dos professores



RESULTADOS

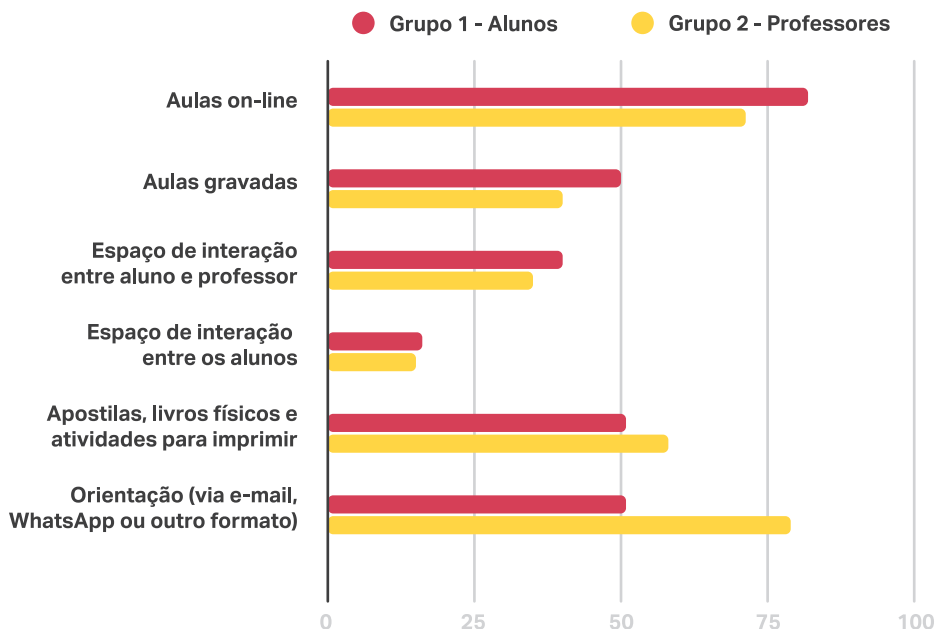
Devido à especificidade de determinados tópicos, algumas perguntas foram direcionadas apenas para alunos e pais/responsáveis e outras foram apresentadas somente aos professores, enquanto uma parte destinou-se a ambos os grupos. Assim, a apresentação dos resultados é organizada em: Amostra total, com respostas dos 148 participantes; Grupo 1 – alunos, com respostas dos 100 estudantes e pais/responsáveis; e Grupo 2 – professores, com respostas dos 48 professores.

AMOSTRA TOTAL

148 RESPONDENTES (ESTUDANTES, PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES)

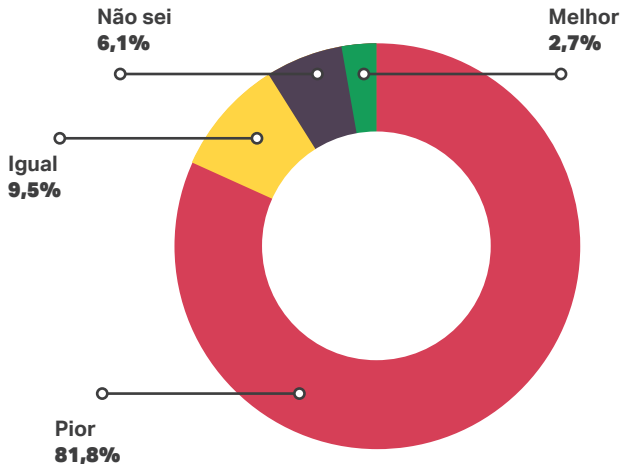
Quanto aos **recursos utilizados durante o período de isolamento social**, os participantes da pesquisa foram apresentados a seis alternativas, podendo assinalar quantas fossem necessárias. A maior parte dos alunos está tendo aulas *on-line* (82%), mas outros recursos também têm sido utilizados: apostilas e outros materiais impressos (51%), orientações remotas do professor aos pais/responsáveis (51%), aulas gravadas (50%), espaço de interação entre professor e aluno (40%) e espaço de interação entre alunos (16%). Entre os professores, os recursos apontados como mais usados são orientações aos pais (79%), aulas *on-line* (71%), materiais impressos (58%), aulas gravadas (40%), espaço de interação entre aluno e professor (35%) e espaço de interação entre os alunos (15%).

Gráfico 4: Como sua escola está dando continuidade às aulas no período de isolamento? (Marque quantos itens achar necessário)



Para a maior parte dos respondentes (amostra total), crianças e adolescentes estão **interagindo** menos e/ou tendo menos oportunidade de troca mútua no período de fechamento das escolas.

Gráfico 5: Como você avalia a interação (ou oportunidade de troca) entre os alunos neste período de ensino remoto?



GRUPO 1 - ALUNOS

100 RESPONDENTES (ESTUDANTES E PAIS/RESPONSÁVEIS)

QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO

Estudantes e pais/responsáveis avaliaram as , podendo assinalar quantas alternativas lhes fossem pertinentes. Embora 76% tenham assinalado dificuldade de se concentrar e 55%, falta de disposição para as atividades escolares, sete em cada dez apontaram que faltam atividades adaptadas para alunos com dificuldades. Aumento no volume de tarefas (32%), nível de dificuldade do conteúdo (31%) e falta de apoio (29%) ou de preparo (27%) do professor também se destacam entre os desafios citados. Condições domésticas são outro fator de impacto, como o tempo gasto com outras tarefas (30%), ausência de um espaço adequado para estudar (15%) e dificuldades de acesso às aulas (11%). Além disso, 20% consideram o horário das aulas muito extenso e praticamente a mesma proporção (19%) indicou o contrário, que há poucas horas de aula na semana.

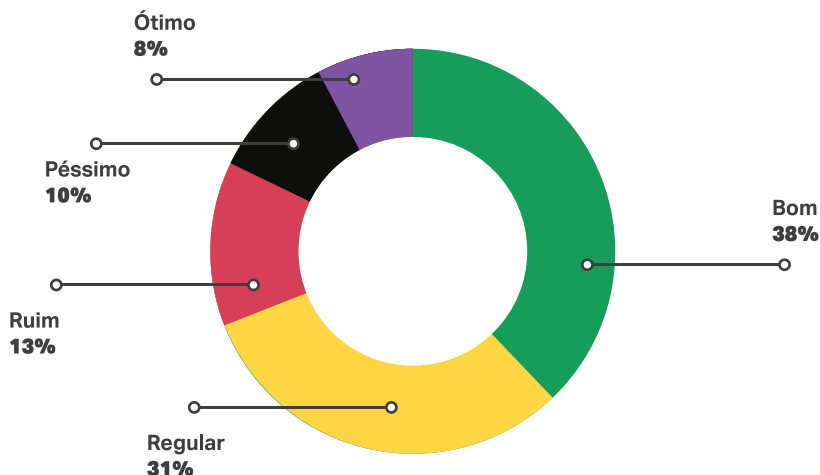
Gráfico 6: Quais as principais dificuldades enfrentadas? (Marque quantos itens achar necessário)



Amostra: Grupo 1 - alunos (respostas de estudantes e pais/responsáveis)

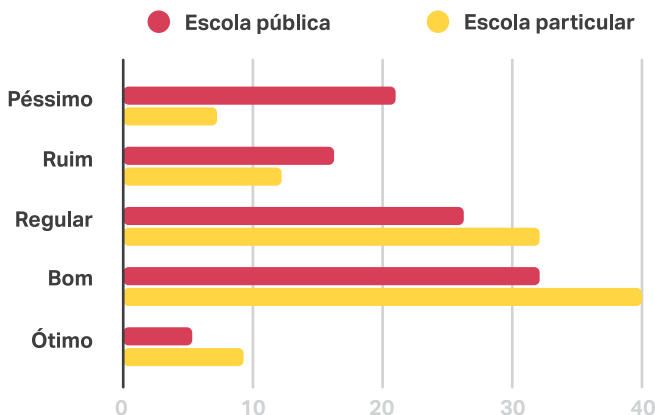
Quanto ao **desempenho da escola** durante o isolamento social, a maior parte dos estudantes e responsáveis o classificou como bom (38%) ou regular (31%).

Gráfico 7: como avalia o desempenho da escola neste período?



Para compreender melhor os dados sobre **desempenho da escola** (Gráfico 7), foi feita uma análise de correlação estatística **por tipo de escola**. A escola da rede pública teve mais avaliações negativas (21% indicaram desempenho péssimo e 16%, ruim) do que a da rede privada (7% péssimo e 12% ruim). Na outra ponta, as avaliações positivas da pública (5% ótimo e 32% bom) ficaram aquém da particular (9% ótimo e 40% bom). O desempenho regular foi indicado por 26% dos estudantes e pais da rede pública e por 40% dos da rede privada.

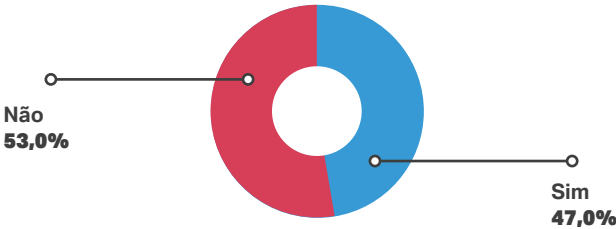
**Gráfico 8: como avalia o desempenho da escola neste período?
(por tipo de escola)**



Amostra: Grupo 1 - alunos (respostas de estudantes e pais/responsáveis)

O **desempenho dos próprios alunos** também foi avaliado, com o questionamento sobre se estão ou não aprendendo os conteúdos durante as aulas remotas. Embora 47% dos estudantes e pais/responsáveis tenham respondido positivamente, 53% afirmaram não estar aprendendo.

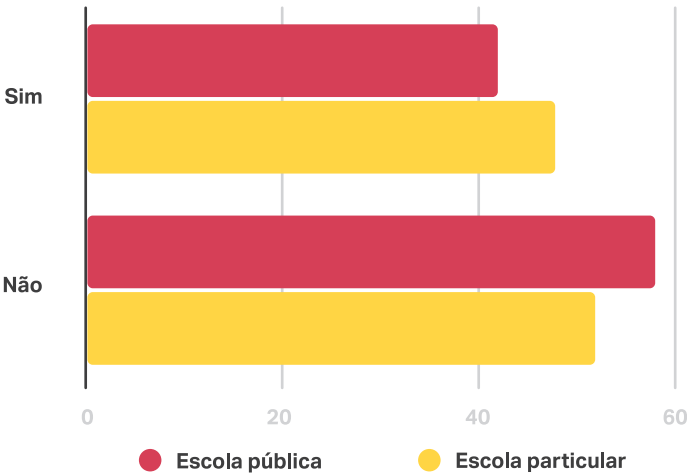
Gráfico 9: Acha que você (ou seu filho) tem aprendido com os conteúdos enviados pela escola?



Amostra: Grupo 1 - alunos (respostas de estudantes e pais/responsáveis)

Assim como os dados de desempenho da escola, o **desempenho dos alunos** passou por análise de correlação estatística, com o objetivo de identificar a percepção de pais/responsáveis e estudantes **por tipo de escola**. Apesar de semelhantes, os resultados dos alunos de escola pública (58% não, 42% sim) foram ligeiramente mais negativos que os apresentados pelos alunos da rede privada de ensino (52% não, 48% sim).

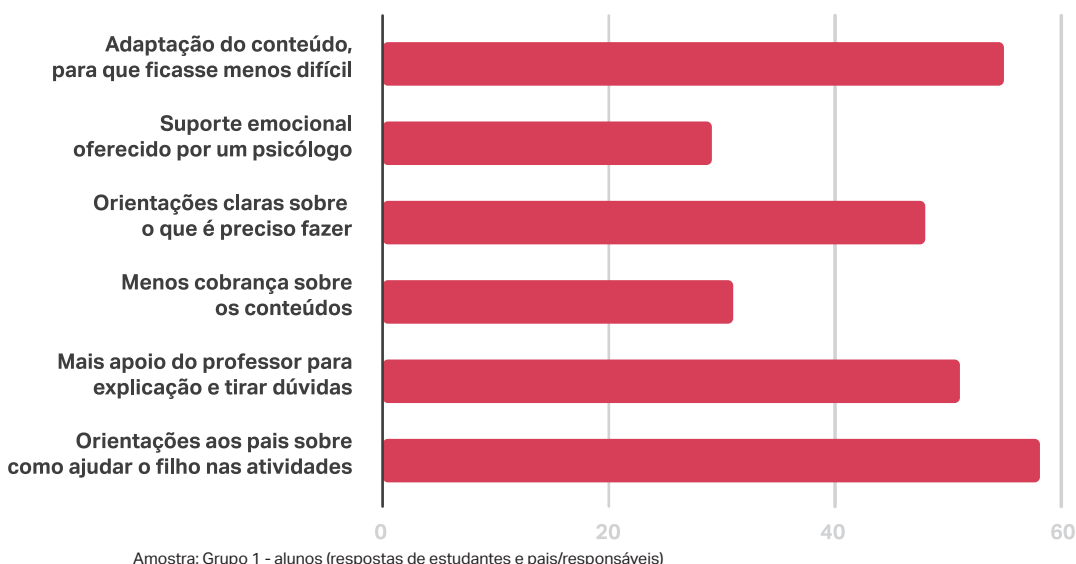
Gráfico 10: Acha que você (ou seu filho) tem aprendido com os conteúdos enviados pela escola? (por tipo de escola)



Amostra: Grupo 1 - alunos (respostas de estudantes e pais/responsáveis)

Instados a pensar em **soluções** para os desafios apontados, estudantes e pais/responsáveis destacaram a importância de: orientações aos pais (item apontado como útil por 57%); adaptação/facilitação do conteúdo (55%); mais apoio do professor, explicando e tirando dúvidas (51%); e orientações claras sobre o que fazer (48%). Redução da cobrança em relação aos conteúdos (31%) e suporte emocional dado por psicólogo (29%) também foram indicados como úteis para ajudar os alunos e suas famílias. Cada respondente pôde selecionar quantas alternativas desejasse.

Gráfico 11: Que tipo de apoio da escola seria útil neste momento? (Marque todas as alternativas que achar necessário)



QUESTIONÁRIO QUALITATIVO

Duas questões direcionadas a estudantes e pais/responsáveis foram abertas, portanto suas respostas foram expressas em forma de comentário.

A primeira pergunta, de resposta obrigatória, foi se estudantes e pais/responsáveis gostariam que **o retorno das aulas presenciais tivesse alguma mudança**. Sete pessoas responderam “Não”, quatro delas responderam “Sim” e outras duas, “Não sei”. A íntegra das outras 58 respostas é apresentada a seguir, sem edição no texto. Além de temas variados (como adaptações do espaço para segurança sanitária e expressões de insatisfação com a situação vivida no momento do questionário), algumas das menções mais frequentes nos comentários foram sobre: adaptação/redução de conteúdo; adaptação de atividades; apoio (emocional) da escola; atividades de reforço; e revisão do conteúdo ensinado remotamente.

PERGUNTA: Você gostaria que tivesse alguma mudança na volta às aulas?

RESPOSTAS:

- Acho que meu filho não aprendeu nada desde que as aulas pararam. Precisará de revisão.
- Acho que tem que voltar, o mundo não pode parar, as responsabilidades financeiras continuam iguais em todos os aspectos, o comércio voltando, onde as crianças ficarão ?????
E na idade de 7 anos o aprendizado na minha opinião é ZERO, eles não tem noção de responsabilidade, não tem paciência, os pais não tem didática, e não estou culpando a escola, afinal ela existe p/ isso, não p/ educar, mas p/ ensinar, se o ensino fosse igual não precisaria as crianças ficarem tanto tempo na escola, e teria uma opção, aprender em casa ou na escola, isso tudo pra mim, é uma PALHAÇADA.
- Acolhimento, empatia e menos cobrança conteudista.
- Acredito que o ensino devido as muitas matérias e aulas por dia fica muito rápido e as vezes o aluno acaba não aprendendo todo o conteúdo dado...
- Adaptação de atividades para quem possui dificuldade.
- Ainda não sei.
- Apoio da escola em entender o que foi absorvido ou não neste período é uma retomada dos pontos necessários, bem como adaptações na composição de nota.
- Apoio emocional.
- Apoio especial da escola às crianças com transtornos e suas famílias, pois estão com prejuízo de assimilação de conteúdo e terão mais dificuldade para acompanhar a turma. Mesmo com todos os recursos digitais que possam existir no momento da quarentena, é um tipo de didática que cria mais dificuldade e cansaço para quem tem transtornos, o que reduz a capacidade de aprendizagem. Os transtornos causam, ainda, impactos emocionais, intensificados com o isolamento social, como baixa autoestima, insegurança, medo de errar / dificuldade de lidar com erros etc.
- Atendimento diferenciado em caso de dislexia.
- Atividade orientada para acolher os alunos que não estão acompanhando o ensino. As crianças com dificuldade de alfabetização não estão entendendo nada...e o conteúdo continua correndo, como se o aluno estivesse lendo tudo. Assim aconteceu com meu filho.
- Atividades adaptadas.
- Aula de reforço para alunos com dificuldade, na integrada.
- Conteúdo adaptado em toda as matérias.
- Continuar a interação com o professor.
- Escolas específicas para crianças com dislexia.
- Escutei de um professor que apenas tinha m que vencer o conteúdo, isso tem que mudar.
- Espaços abertos, salas com janelas, salas com menos alunos.
- Gostaria de um reforço.

- Gostaria q pudéssemos revisar a matéria dada durante as aulas online, pois há muitos alunos sem acesso a essas aulas.
- Gostaria que a aprendizagem fosse feita através do que se foi vivenciado durante a pandemia.
- Gostaria que minha filha com Dislexia tivesse material pedagógico adaptado e as nas avaliações houvesse mais tempo p conclusão.
- Gostaria que os professores fizessem adaptação nas provas p quem tem dislexia e dessem mais tempo.
- Mais atividade ludica e menos aulas explicativas tradicionais.
- Mais atividades/passeios fora da classe.
- Mais segurança.
- Menor carga de tarefa e mais compreensão com quem te dificuldade.
- Meu filho mudou pra escola agora, então ainda não tenho sugestões.
- Na escola p acompanhamento é melhor.
- Na volta as aulas gostaria que todo conteúdo fosse administrado novamente.
- Não tem como saber, da forma como era não estava bom , como está não está bom, no retorno deveríamos ter apoio pedagógico sem excesso de atividades.
- Não, está ótimo e quero que continue assim.
- Poderia ter além das aulas presenciais ter apoios on line.
- Professores com mais paciência.
- Que as questões da prova fossem adaptadas para as necessidades dos alunos.
- Que esse ano letivo fosse desconsiderado.
- Queria que fosse menos cansativo.
- Retomada dos conteúdos e continuidade das atividades à distância para que as crianças não percam o hábito.
- Retomar conteúdos.
- Rever toda matéria e a forma mais adaptada.
- Sim adequar uma rotina de higiene específica contra qualquer tipo de vírus.
- Sim com certeza, aulas mais dinâmicas.
- Sim que eles recebessem as aulas gravadas ou em Power point para que pudessem assistir novamente em casa E tirar as dúvidas . E acho que deveriam manter um ou 2 dias aula online Já que isso daqui para frente será uma realidade E podemos vir a passar por um momento desse mais vezes. Dessa forma já estaremos, tanto os pais, crianças e professores, acostumados a assitir e lecionar com esse tipo de aulas . Tornando uma Possível adaptação muito mais fácil.
- Sim, aproveitar melhor aulas físicas para conteúdos estratégicos, multidisciplinares e

continuar parte do conteúdo on line (Aula gravada, plantão de dúvida on line, listas de treino avançado on line,etc).

- Sim, explicar melhor os conteúdos desse período, principalmente, gramática e matemática.
- Sim, gostaria de atividades adaptadas para ele.
- Sim, mais explicações das tarefas, aulas extras, plantão de dúvidas.
- Sim, que retomasse os conteúdos.
- Sim, sala com menos alunos.
- Sim, utilização de mais atividades híbridas.
- Sim. A escola precisa rever sua postura com alunos com dificuldade ou transtorno de aprendizagem, pq o q vejo é tanto a professora quanto o aluno tentando dar conta de conteúdos e prazos sem poderem dialogar sobre o q foi aprendido ou não.
- Sim. Aprofundamento dos professores e direção para lidar com os alunos após o período de estagnação escolar. Aulas mais consistentes e melhor desenvolvidas para reparar essa quebra da rotina de aprendizagem.
- Sim. Que as adaptações razoáveis como manda a lei fossem de fato feitas.
- Sim. Que todos mantivessem o comportamento de afastamento e uso de máscaras pelo período estipulado pelos órgãos responsáveis, agindo de maneira consciente e responsável pensando na comunidade toda escolar: alunos, professores e todos os funcionários.
- Sim. Refazer e passar novamente todo conteúdo nos últimos meses...
- Sim. Para crianças com dificuldades de aprendizagem se faz necessário criar estratégias para o aluno acompanhar as correções nas aulas. Observo que durante as aulas online as correções ficam incompletas por que minha filha não consegue ter a mesma agilidade na escrita resultando em frustração e tristeza.
- Um ensino com mais igualdade e menos competitivo.
- Voltar ao normal.

Ao final, os respondentes tiveram a opção (resposta não obrigatória) de fazer comentários ou observações adicionais. Foram recebidas 33 respostas de estudantes e pais/responsáveis, cuja íntegra sem edição é transcrita a seguir.

- Meus filhos estão aprendendo e absorvendo mais em casa do que na escola Para eles por serem dislexicos a bagunça na sala de aula atrapalha muito E a velocidade dos professores dificultava muito também . Com aulas gravadas e aulas em power point é muito melhor , porque eles param a aula quando necessário pra dar tempo de copiar ou até voltam para entender quando o professor explica muito rápido.
- A aula online faz com que ficamos desatentos e não realizamos os exercícios pois a cobrança é menor.

- A criança em casa não entende a importância das atividades... não sabe o que é isolamento.
- A escola de meu filho só envia as atividades e mais nada.
- A falta de atenção se dá porque sempre está pensando em jogos...As aulas on line poderia ser mais dinâmicas que os alunos pudessem interagir mais nas aulas pra não ficar tão monótono...Mas quanto socializar ele está bem mais solto com os amigos...formam até grupos paralelos pra conversar.
- A falta de preparo dos prof é visível...até mesmo com uso de ferramentas tecnológicas.
- Acho que deveriam passar mais lição.
- Acho tudo isso uma loucura, minha filha que está na faculdade.
- Tem dificuldades nessas aulas on-line imagina uma criança com transtorno de aprendizagem. A escola não está nem aí, só joga o conteúdo e a criança que se vire junto com os pais. Muito triste tudo isso.
- Ao invés de atividades pré estabelecidas, fossem feitas atividades com auxílio do dia-a-dia, das situações vivenciadas nesse processo de pandemia, situação atípica ao nosso contexto.
- Apesar das minhas dificuldades eu continuo preferindo a escola de antes da Pandemia.
- As aulas on LINE não conseguem ser eficientes para as crianças com dificuldade de aprendizagem, muito pelo contrário, aumentam a ansiedade e o estresse nos lares desses alunos.
- Aula online é inviável mesmo momento que a criança não tem contato com o mundo e nem interação com o outro....
- Crianças com dificuldade na aprendizagem sentem muito, e sempre precisam de alguém por perto para poder tentar acompanhar a turma esse é o caso do meu filho.Eu preciso ficar c dele durante 3 horas que é o tempo da aula remota dele.
- Está sendo difícil para todo mundo. principalmente para crianças que não entendem o que está acontecendo.Minha filha está sentindo falta das aulas e de crianças tendo choros durante o dia.
- Gostaria que mesmo precisando adaptar o calendário conseguissem um tempo de férias para viagens, pois nesse momento estamos em casa mas não podemos fazer nenhuma viagem de lazer em família.
- Mais aulas adaptada e individual.
- Meu filho é autista e não há suporte algum específico para ele. Tudo muito genérico e não há interesse por parte da secretaria em solucionar o problema.

- Muito cansativo neste modelo de aula.
- Na minha opinião a escola não está preparada p ensino a distância.
- Na verdade as aulas on-line não substituirão as presenciais no meu caso. Então apesar de não estar conseguindo me concentrar tanto a distância, com a volta das aulas presenciais, creio que não terei prejuízo. Tenho dislexia diagnosticada aos 21 anos apenas, tive muita dificuldade na infância com aprendizado principalmente com língua portuguesa e matemática, hoje creio que o nível de dislexia diminuiu, tenho bem menos dificuldades para aprender.
- Não funciona ensino a distância para alunos desta idade, quem dirá para alunos como meu filho, autista. Ademais, o próprio ambiente de casa, não colabora para a concentração. Falta interesse da criança em realizar as atividades que são passadas a exaustão, como se o aluno já detivesse o conhecimento e apenas realizasse as mesmas a título de reforço. Péssimo. O ano está perdido.
- Nenhum.
- O curso realizado é necessário a prática como fazer nesta fazer de pandemia?
- Obrigada pela oportunidade! Graças a Deus aqui em casa estamos conseguindo acompanhar as aulas e conteúdos online e nos adaptar as mudanças. Mas claro que o ensino ao vivo olho no olho com a companhia dos amiguinhos é bem mais proveitoso. Por hora vamos continuar dando nosso melhor apoio e orando pra que tudo isso passe e voltemos dessa pandemia seres humanos melhores para podermos fazer um mundo melhor.
- Parabéns pela pesquisa.
- Perguntas mais claras.
- Respondi que minha filha (TDA e dislexia) não está aprendendo porque não estou segura de que há aprendizagem. Alguma coisa eles aprendem, claro. Mas confesso que quando vejo o volume e grau de dificuldade do conteúdo do EF II (6º ano) e muito dele sendo explicado por mim ou descobrindo junto com minha filha, tenho a sensação de que ela não vai dar conta.
- Séria justo eliminar este ano para todos. Assim para as crianças com dificuldade não seriam obrigadas a serem passadas de qualquer jeito, pq e isso que vai acontecer. Quando voltar as aulas vão encher eles de conteúdo e vão passar a todos sem saber nada. Para uma criança sem dificuldade no próximo ano, se ele se esforça ele alcança, mas para crianças com dificuldade e diferente. Eles em tempo normal já e exaustivo tentar acompanhar, imagina acompanhar matérias novas com dificuldade de ano anterior.
- Só acho que poderia separar as respostas por filhos, tenho 3 filhos e cada um enfrentou uma dificuldade.
- Tenho apoio psicopedagoga que ajuda muito meu desenvolvimento.

- Todas as respostas para Avaliações e Tarefas Foram pesquisaria no Google. Notas altíssimas sem apropriação de conhecimento..., seja com dificuldade de aprendizagem ou não! Um pouco decepcionada porém compreendo o momento. Conteúdos podem ser ensinados sempre q possível na volta à escola!
- Uma criança na fase de pré alfabetização receber o ensino das letras com a mãe é um grande desafio e tem grande chance de não dar certo. Infelizmente a escola e os pais não estão preparados p ensino a distância na fase infantil.

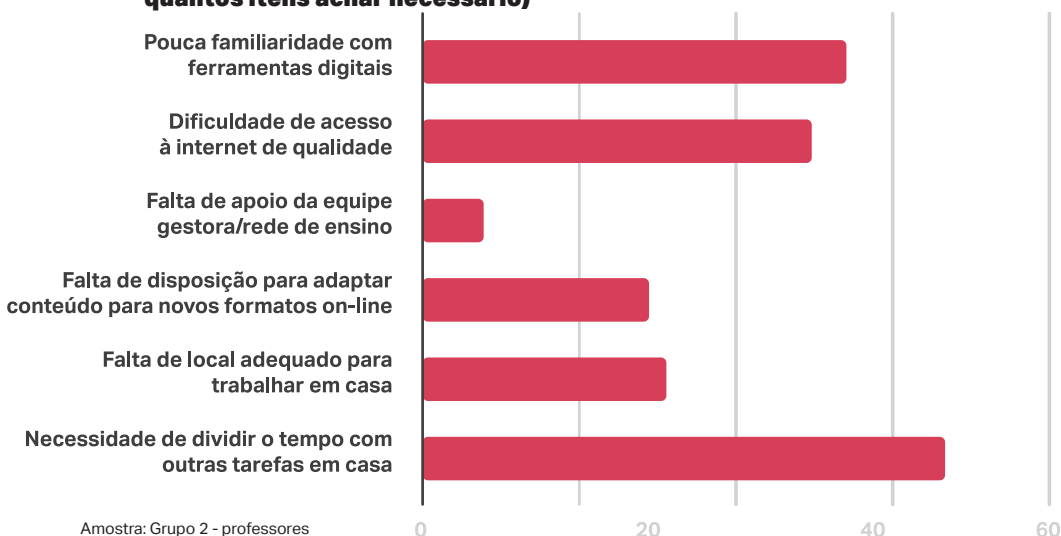
GRUPO 2 – PROFESSORES

48 RESPONDENTES

QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO

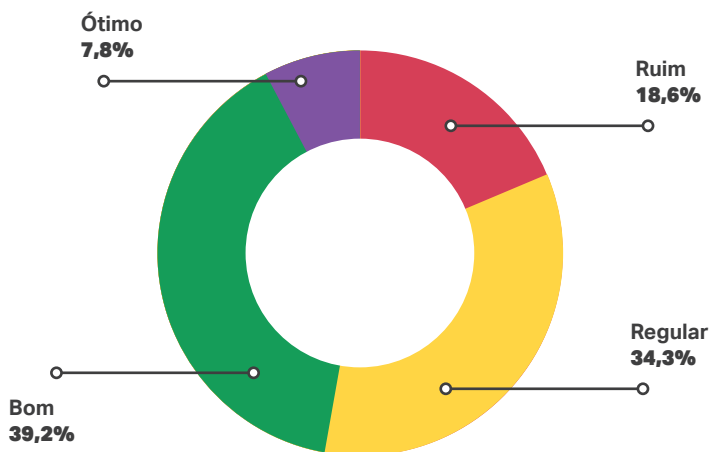
Os professores responderam, inicialmente, sobre as **principais dificuldades que têm enfrentado no período de ensino remoto**, podendo selecionar quantas alternativas lhes fossem pertinentes. O desafio mais apontado refere-se ao tempo dedicado a tarefas domésticas durante a quarentena (67%), seguido por dificuldades no manejo das ferramentas digitais (54%) e a baixa qualidade da conexão de internet (50%). A ausência de um espaço apropriado para trabalhar em casa (31%) e a falta de disposição para adaptar os conteúdos a serem ensinados (29%) foram outras duas dificuldades apontadas. Apenas 8% dos professores indicaram que não têm apoio suficiente da escola.

Gráfico 12: Quais as principais dificuldades enfrentadas? (Marque quantos itens achar necessário)



Na questão seguinte, os professores avaliaram o **desempenho da rede de ensino** no período de isolamento social. Para a maioria deles, o desempenho tem sido bom (40%) ou regular (35%). Outros 19% classificaram como ruim e apenas 6%, como ótimo. Nenhum professor avaliou que o desempenho da rede ensino é péssimo.

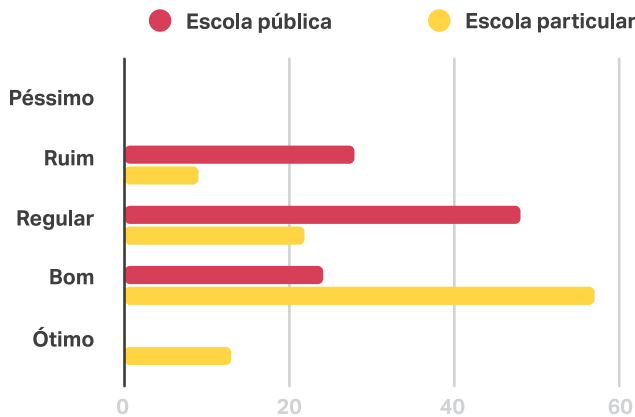
Gráfico 13: Como avalia o desempenho da rede de ensino neste período?



Amostra: Grupo 2 - professores

A correlação estatística entre os dados de avaliação do **desempenho escolar** e **tipo de escola** onde os professores trabalham foi analisada com o intuito de aprofundar a compreensão da percepção desse grupo. A rede privada foi mais bem avaliada, com 57% dos professores classificando seu desempenho como bom, 22% como regular, 13% como ótimo e apenas 9% como ruim. O desempenho da rede pública de ensino foi avaliado como regular por 48% dos professores e como bom por 24%; outros 28% dos professores indicaram que tem sido ruim.

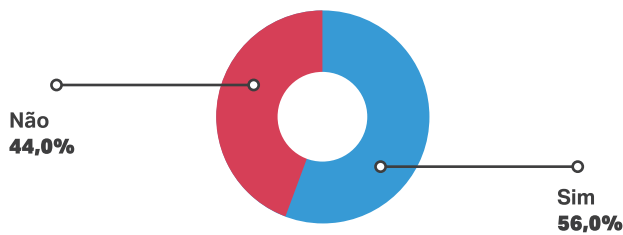
Gráfico 14: Como avalia o desempenho da rede de ensino neste período? (por tipo de escola)



Amostra: Grupo 2 - professores

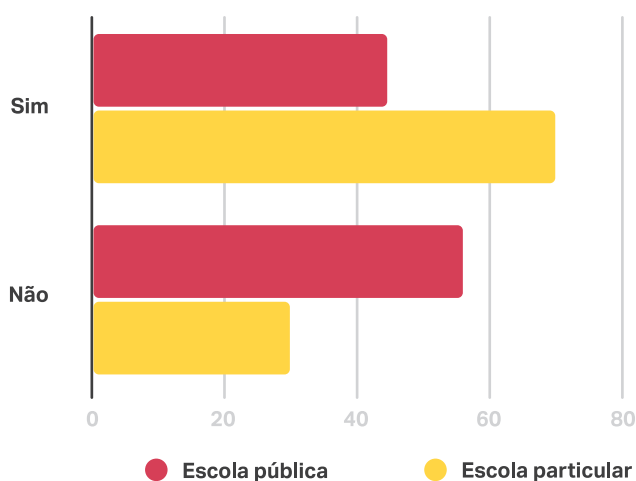
Os professores também avaliaram o **desempenho dos estudantes**. Mais da metade (56%) acredita que seus alunos estão aprendendo, contra 44% que acham que não estão aprendendo.

Gráfico 15: Acha que seus alunos têm aprendido com os conteúdos enviados?



A correlação estatística por **tipo de escola** onde os professores trabalham segue a tendência constatada na avaliação do desempenho das escolas, com os professores da rede privada classificando o **desempenho de seus alunos** mais positivamente: 70% acreditam que estão aprendendo, contra 30% que acham que não estão aprendendo. Já entre os professores da rede pública, a maioria (56%) considera que seus alunos não estão aprendendo, e 44% responderam que sim, estão aprendendo.

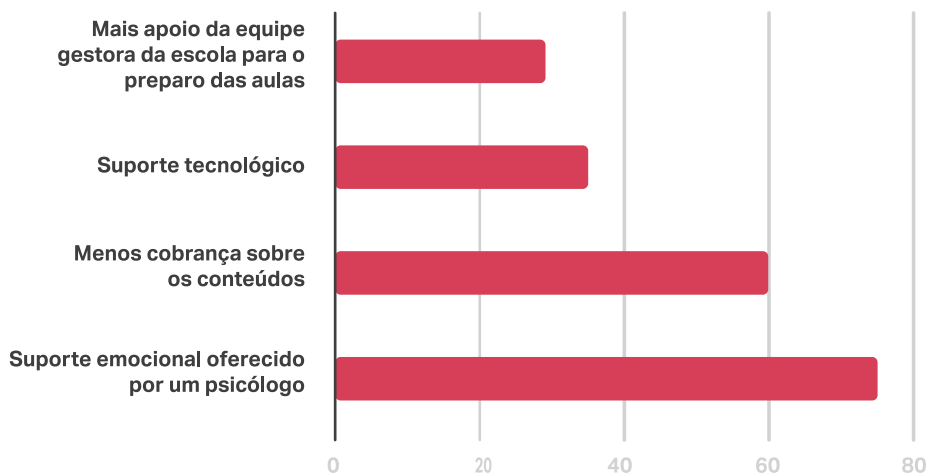
Gráfico 16: Acha que seus alunos têm aprendido com os conteúdos enviados? (por tipo de escola)



Amostra: Grupo 2 - professores

Diante das dificuldades enfrentadas no ensino remoto, os professores foram questionados sobre qual **tipo de apoio seria útil** para eles, podendo assinalar quantas alternativas achassem válidas. Suporte emocional foi o mais citado, por 75% dos professores, seguido por menos pressão em relação a conteúdos (60%). O apoio da equipe gestora é importante tanto em termos de suporte tecnológico (35%) quanto para os professores prepararem suas aulas (29%).

**Gráfico 17: Que tipo de apoio da rede seria útil neste momento?
(Marque todas as alternativas que achar necessário)**



Amostra: Grupo 2 - professores

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO

Duas questões direcionadas a professores foram abertas, portanto suas respostas foram expressas em forma de comentário.

A primeira pergunta, de resposta obrigatória, foi se os professores gostariam que o **retorno das aulas presenciais tivesse alguma mudança**. Três pessoas responderam “Não” e duas responderam “Sim”. A íntegra das outras 30 respostas é apresentada a seguir. Diversos professores fizeram menção ao uso da tecnologia pelas escolas na pós-pandemia, apontando a expectativa de que as aulas presenciais sejam combinadas com atividades a distância/*on-line* e de que escolas, professores e estudantes estejam mais bem preparados (tanto em termos de estrutura como de capacitação) para trabalhar com os recursos tecnológicos no futuro. Apoio psicológico e suporte da gestão da escola são outros dois fatores citados como desejáveis, bem como maior participação das famílias. Professores também esperam que haja adaptações na escola após a quarentena, com sugestões relativas a adequações de currículo, de conteúdo e de calendário.

PERGUNTA: Você gostaria que tivesse alguma mudança na volta às aulas?

RESPOSTAS:

- Acolhimento.
- Acredito que muitas coisas precisarão ser revistas.
- Auxílio tecnológico durante as aulas, todos os alunos terem seu tablet ou notebook.
- Gostaria q os professores gozem hábito de sempre oferecer atividades online aos alunos, mesclando isso com as aulas presenciais.
- Investimento em formação de qualidade, tecnologia mínima fibra ótica e estrutura para implantar.
- Maior uso da tecnologia em sala de aula.
- Mais apoio psicológico.
- Mais escuta da equipe gestora.
- Mais recursos para trabalhar.
- Melhor preparo para os profissionais em relação a recepção e novas adaptações pós pandemia.
- Menos alunos em sala, mais tempo para conversar, avaliação psicológica.
- Menos conteúdos.
- Mudança nos dias letivos.
- Que esse momento, em que as plataformas online trouxeram uma nova percepção ao ensino, seja considerado no cotidiano da escola permanentemente.
- Que houvesse treinamento tanto dos alunos quanto dos responsáveis no quesito aulas a distância.
- Que tivesse uma atividade “AD” em todas as disciplinas para que todos (professores, alunos e famílias) se familiarize com esse formato.
- Que todos tivessem acesso a tecnologia.
- Redução de tempo. Considero que submeter uma criança a 4 horas ou seja 5 horas aulas online, todos os dias é desconsiderar a realidade do contexto social e econômica no qual estamos. Principalmente em se tratando de crianças com transtornos de aprendizagem.
- Sim redução de alunos, pois temos 25 crianças período integral para 2 professores.
- Sim, acho que a continuidade com as ferramentas digitais seria bem interessante.
- Sim, mais interesse da família no desenvolvimento do aluno.
- Sim, preparo e apoio para lidar com os desafios do retorno.
- Sim, valorização e reconhecimento da importância do professor e mais responsabilidade dos pais em todo o processo ensino aprendizagem com seus filhos.
- Sim. Que as etapas de desenvolvimento fossem respeitadas. Que a visão conteudista em

relação a Educação Infantil fosse revista pelas famílias. Que o desenvolvimento emocional fosse o principal foco, uma vez que faz parte das competências da BNCC.

- Sim. Vamos precisar de apoio psicológico para professores e alunos.
- Talvez mais atividades com ferramentas digitais, mas cabe à prefeitura proporcionar aos alunos a infraestrutura mínima necessária.
- Um novo olhar para todos os alunos.
- Um período de reforço de conteúdos, para os que não conseguiram acompanhar as aulas a distância, no horário contrário, com apoio psicológico inclusive.
- Um retorno bem pensado.
- Uma adaptação.

Ao final, os respondentes tiveram a opção (resposta não obrigatória) de fazer comentários ou observações adicionais. Foram recebidas 17 respostas de professores, cuja íntegra é transcrita a seguir.

- A grande dificuldade é o acesso das famílias à internet que impossibilita até mesmo ver atividades para serem impressas ou copiadas. Não vejo a possibilidade de um EAD sem ferramentas digitais. Vejo muitas atividades sendo oferecidas sem NENHUMA explicação do professor, apenas a comando. Muitos pais da rede pública também não sabem ler ou compreender uma comando.
- A penúltima pergunta foi respondida em relação a um apoio psicológico, mas não se faz necessário pra mim, vejo alguns profissionais com esta necessidade. Onde trabalho temos feito de um todo para atender tanto a equipe profissional como os alunos.
- Acredito muito na educação, seja ela presencial ou a distância, mas quero muito voltar para a sala de aula, onde eu tenho diferentes recursos para as aulas e interajo diretamente com as crianças.
- Acredito que a maior dificuldade é garantir o acesso à todos os alunos na rede pública porque muitos estão em situação de vulnerabilidade.
- Acredito que com o documento de orientação elaborado pelo Conselho de Educação e os demais órgãos competentes, dará um norte para o planejamento dos profissionais de Educação, para o período de distanciamento que ainda precisamos manter. É necessário que o direito de aprendizagem da criança, seja garantido.
- Dificuldades básicas para higienização do espaço e falta de aparelhos tecnológicos na família.
- É tudo novo, não há experiências anteriores. Por esse motivo é importante que todos possamos aprender com as experiências dos outros.
- Espero que tenhamos aprendidos que é importante uma mudança de valores. Ser e não ter...
- Falta da escola preocupação com o “ser humano” nessa quarentena. Ninguém pergunta como estamos ou se preocupa com os alunos e como eles têm lidado com esse isolamento.

- Gostaria de receber o retorno após pesquisa.
- O “sim” que foi colocado na resposta sobre o aprendizado dos alunos com os conteúdos enviados, creio que não são todos que estejam aprendendo. Isso é medido através das atividades que são postadas, algumas não estão com a “cara” do estudante, ou seja, existe a interferência da família.
- O ensino remoto na educação infantil precisa de um entendimento dos pais da real importância porém eles não realizam as propostas por acharem que é só brincadeira. Mesmo com explicações por parte da professora e gestão eles pouco participam ainda.
- Quanto à pergunta sobre o tipo de apoio, marquei todas por ser obrigatória, mas a escola onde eu trabalho oferece todos os recursos expostos nas opções.
- Que houvesse mais empatia entre os pais conosco.
- Sabemos que não conseguimos atingir todos os alunos, mas alguns se adaptaram rápido e conseguem essa autonomia para estudar em casa, outros, falta apoio dos pais que, muitas vezes, não conhecem os conteúdos que os filhos estão aprendendo ou não se interessam a ensiná-los. O lado positivo é que eu disparo uma pergunta e eles pesquisam, investigam e já falam as resposta online, assim despertamos o lado investigativo dos alunos, facilitando que criem um comportamento de não aceitar respostas prontas, serem críticos e protagonistas de sua aprendizagem.

Sobre os autores

Os autores deste e-book fazem parte do grupo de especialistas em aprendizagem que apoiam o Instituto ABCD e contribuem com suas ações.

Ana Luiza Navas

Fonoaudióloga formada pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mestre e doutora em Psicologia Experimental pela University of Connecticut, EUA, e pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta do curso de Fonoaudiologia e orientadora do Mestrado Profissional em Saúde da Comunicação Humana da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). Editora-chefe da revista CoDAS (desde 2015). Associada fundadora do Instituto ABCD. Coordenadora do Conselho Científico da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA). Membro do Conselho Superior da Fundação José Luiz Egydio Setúbal (FJLES). Pesquisadora associada da Rede Nacional de Ciência para Educação (desde 2019). Coordenadora adjunta dos Programas Profissionais da área 21 (Educação Física, Fisiologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), gestão 2018-2021.

Bruna de Oliveira Julião

Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP) e psicopedagoga formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Neuropsicologia pelo Centro de Diagnóstico Neuropsicológico (CDN) e mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Após atuar como professora em escolas, foi psicopedagoga colaboradora do Ambulatório de Genética do Centro Paulista de Neuropsicologia. Atualmente, é psicopedagoga clínica e institucional e ministra cursos para profissionais da educação e da saúde, com ênfase em neuropsicologia e processo de aprendizagem.

Carolina Nikaedo

Psicóloga, mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutora em Ciências pela UNIFESP e pós-doutora em Educação e Multilinguismo pela Universidade de Luxemburgo. É pesquisadora científica da Universidade de Luxemburgo (desde 2019)

Carolina Toledo Piza

Psicóloga clínica formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Terapia Cognitiva (CTC Veda) e Neuropsicologia, mestre em Ciências da Saúde pela Unifesp. Professora convidada da Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Foi diretora técnica do iABCD (até 2016) e Coordenadora do ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem do CPN/NANI (até 2018). É uma das coordenadoras do Projeto pela Primeira Infância (Projeto PPI, desde 2012).

Daniele Pereira de Souza

Psicóloga clínica formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e psicopedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Orientadora educacional, formadora de professores e membro do Projeto Pela Primeira Infância (Projeto PPI, desde 2013).

Gabriel Brito

Pedagogo formado pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre e doutorando em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisador do grupo de Neuropsicologia Infantil da UPM. Atuou como coordenador voluntário no Projeto Primeiros Passos, com foco na estimulação das funções executivas de crianças pré-escolares em situação de vulnerabilidade junto à organização não governamental Novo Sertão, no Piauí.

Irene Negreiros

Educadora e tutora com Magistério pelo Colégio Nossa Senhora de Sion, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Tem experiência como professora da educação infantil e de língua inglesa, tutora em hábitos de estudo e psicopedagoga colaboradora do Núcleo de Transtornos de Aprendizagem do Centro Paulista de Neuropsicologia (CPN/NANI). Atua como psicopedagoga clínica.

Renata F. Taborda

Fonoaudióloga clínica formada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e mestre em Ciências pelo Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Assessora Escolar. Membro da equipe de professores do projeto SER Escola. Atua com transtornos de aprendizagem e capacitação de professores.

Rita dos Santos de Carvalho Picinini

Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Especialista em Tecnologia Educacional e Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Colaboradora do Núcleo de Estudos em Cognição Social da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Sócia fundadora do projeto Agentes da Matemática. Docente em programas de capacitação de profissionais das áreas de educação e saúde. Atua em consultório particular.

Tacianny do Vale

Psicóloga formada pela Faculdade Ruy Barbosa (UniRuy), especialista em Neuropsicologia pelo Instituto Central do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (IC-HCFMUSP) e em Reabilitação Cognitiva pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inesp). Tem experiência com equipes públicas e privadas para avaliação interdisciplinar no diagnóstico e na reabilitação de transtornos de aprendizagem. Consultora para interface entre saúde e educação no desenvolvimento de materiais para especialistas. Atua em consultório particular.

Taís Ciboto

Fonoaudióloga formada pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integração Zona Oeste (FIZO - Anhanguera) e em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). Professora contratada do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).

Julia Almeida Braga

Formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestre em Desenvolvimento de Currículo e Educação Especial pelo Teachers College da Columbia University (EUA). Trabalhou como professora de educação infantil e do ensino fundamental I em escolas nos Estados Unidos e no Brasil. Especializada em alfabetização, foi treinada pela Orton-Gillingham Academy (EUA), abordagem educacional para ensinar crianças com dislexia a aprender a ler e escrever.

Juliana Postigo Amorina Borges

Fonoaudióloga formada pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP) e mestre em Saúde da Comunicação Humana pela FCMSCSP. No Instituto ABCD, integrou a rede de formadores, facilitando formações presenciais e a distância para professores e pais, passando a atuar como diretora técnica (2016-2018). Atualmente, é diretora presidente do Instituto ABCD (desde 2018). Tem experiência na avaliação e intervenção interdisciplinar das dificuldades de aprendizagem.

Roselaine Pontes de Almeida

Pedagoga formada pela Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban), mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É membro da rede de especialistas em aprendizagem do Instituto ABCD. Atua como professora de cursos de Graduação e Pós-graduação e foi professora autora de educação infantil no projeto Planos de Aula da Associação Nova Escola. Foi coordenadora do Instituto ABCD e do projeto Todos Aprendem no Pacto pela Educação do Pará. Foi consultora científica da Neurocenter (São Luís, MA). Atua como docente, formadora de professores, palestrante e produtora de conteúdo.

Preparação de texto e revisão

Mariana Leite

Diagramação

Rodrigo Moser

Ilustração

Allan Costa



instituto