

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PARFOR EQUIDADE
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Matheus Adonay Frazão Batalha

**A articulação entre História Social e Desenho Universal para Aprendizagem no
processo de inclusão e formação docente**

Juiz de Fora

2026

Matheus Adonay Frazão Batalha

A articulação entre História Social e Desenho Universal para Aprendizagem no processo de inclusão e formação docente

Trabalho de Formação Docente (TFD) apresentado como requisito parcial para conclusão da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (Parfor Equidade), sob orientação da Profa. Dra. Sônia Marta Coelho Pereira.

Juiz de Fora/MG, 27 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sônia Marta Coelho Pereira.
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientadora

Profa. Silmara Gomes Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Marta Coelho Pereira, pela simpatia com que sempre me recebeu, pela grande rigorosidade metodológica e seriedade em suas orientações, bem como pelo companheirismo e amizade demonstrados ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Sua postura ética, competente e sensível foi fundamental para que este percurso se tornasse não apenas uma exigência acadêmica, mas também uma experiência de crescimento intelectual e pessoal.

Agradeço à Profa. Silmara Gomes Vieira pela apresentação das Histórias Sociais à turma do curso de segunda graduação em educação especial inclusiva - PARFOR, experiência que foi determinante para a definição do tema deste trabalho. Sua contribuição pedagógica despertou reflexões fundamentais e orientou o percurso teórico e prático desenvolvido ao longo deste trabalho

À coordenadora do curso, Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago, pelas incansáveis horas de trabalho e pelo empenho contínuo dedicado à condução e ao fortalecimento do curso. Seu compromisso para que todas as etapas ocorressem da melhor maneira possível, tanto no âmbito institucional quanto no pedagógico, foi essencial para que este percurso formativo se realizasse com qualidade e responsabilidade.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial à Faculdade de Educação, meu lar acadêmico ao longo de oito anos da minha vida, instituição na qual realizei e ainda realizo minha trajetória formativa. A UFJF representa para mim um lugar de pertencimento, de construção de saberes, de experiências marcantes e de fortalecimento do meu compromisso com a educação e com a produção de conhecimento.

Aos meus pais, que durante todo meu percurso acadêmico ofereceram-me apoio e amor incondicional. Ofereço minhas conquistas em sua honra.

“Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis.
Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.
(Radabaugh, 1993)

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Iniciando a rotina na escola.....	17
Figura 2 - Eu chego na escola.....	18
Figura 3 - Eu guardo minhas coisas.....	19
Figura 4 - Eu olho minha rotina visual.....	19
Figura 5 - Eu posso ficar um pouco sozinho.....	20
Figura 6 - Eu uso meus livros favoritos.....	21
Figura 7 - Eu posso me comunicar.....	22

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS.....	5
RESUMO.....	7
REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
SOBRE DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA SOCIAL (SOCIAL STORY).....	10
ALINHAMENTOS ENTRE HISTÓRIA SOCIAL E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	11
A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS HISTÓRIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	16
CONTEXTO DA ATIVIDADE.....	16
MATERIAL PRODUZIDO.....	17
ANÁLISE, REFLEXÃO E DISCUSSÃO.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	27

RESUMO

Este trabalho, realizado no curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, discute a utilização das Histórias Sociais como ferramenta pedagógica no contexto da educação inclusiva, articulando-a aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e às tecnologias assistivas. O objetivo foi compreender de que maneira a construção colaborativa de Histórias Sociais pode favorecer a participação, a aprendizagem, a autonomia e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A metodologia adotada baseou-se em um relato de experiência vivenciado no PARFOR, no qual as participantes elaboraram, de forma coletiva, uma História Social a partir de um estudo de caso fictício. Utilizou-se a plataforma digital Canva para a criação do material, considerando as características e as necessidades do aluno apresentado no caso. Os resultados evidenciam que a atividade favoreceu a integração entre teoria e prática, ampliou a compreensão sobre o potencial das tecnologias assistivas e reforçou a importância do trabalho colaborativo e do planejamento pedagógico inclusivo. Constatou-se que as Histórias Sociais, quando elaboradas de forma sensível, colaborativa com todos os alunos em sala, personalizada e mediada adequadamente, podem atuar como recurso potente para a organização do comportamento, a ampliação da comunicação e o fortalecimento da inclusão escolar. Conclui-se que a formação docente precisa investir na articulação entre práticas colaborativas, tecnologias educacionais e perspectivas críticas, a fim de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Histórias Sociais. Desenho Universal para a Aprendizagem. Tecnologia assistiva. Formação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo apoia-se em conceitos centrais da educação inclusiva, do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nas propostas de Histórias Sociais de Carol Gray (2000). As Histórias Sociais são aqui entendidas como narrativas breves, individualizadas e multimodais que favorecem a compreensão de situações sociais e expectativas comportamentais por parte de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O DUA, conforme apresentação de Sebastián-Heredero (2020), oferece a base teórica para justificar a multiplicidade de meios de representação, resposta e engajamento, defendendo flexibilidade curricular. Complementam o referencial as discussões sobre tecnologia assistiva e sua escassez metodológica no Brasil, apontadas por Garcia e Galvão Filho (2012), e as evidências empíricas sobre práticas de adaptação ainda pontuais, apresentadas por Pereira e Batalha (2025) em pesquisa no próprio curso do PARFOR. As ideias de Mantoan (2003) sobre explorar talentos e predisposições naturais orientam a perspectiva de valorização das potencialidades do aluno. Por fim, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987;1996) ilumina a dimensão ética e política da formação docente, reforçando a importância da prática reflexiva, da investigação como componente do ensino e do protagonismo coletivo na construção do currículo.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído a partir de um relato de experiência com caráter investigativo e reflexivo, articulando prática pedagógica e análise crítica. O corpus da pesquisa consiste em materiais produzidos durante a atividade formativa, especificamente Histórias sociais digitais elaboradas no ambiente da plataforma Canva, bem como registros das discussões de grupo e anotações reflexivas sobre o processo formativo.

Como material foram utilizadas as discussões em sala da turma do curso de segunda licenciatura em Educação Especial e Inclusiva com foco no grupo composto por cinco professores que trabalharam coletivamente o caso designado como aluno dois. O caso baseou-se em um estudante fictício de cinco anos com suporte nível 2 para TEA.

Como Instrumentos e procedimentos utilizou-se a exposição da metodologia pela professora convidada; divisão em grupos; análise do caso; coleta de

informações sobre o perfil do aluno (descrito no caso); produção colaborativa das Histórias Sociais em formato digital no Canva; diálogo e tomada de decisões sobre linguagem, imagens e sequenciamento; registro reflexivo dos processos e das decisões pedagógicas. A análise consistiu em leitura crítica dos materiais produzidos e das reflexões coletivas, confrontando-as com o referencial teórico.

INTRODUÇÃO

Na introdução deste trabalho, apresento o percurso formativo proporcionado pelo curso, que evidencia como a compreensão da diversidade no contexto escolar exige respostas pedagógicas objetivas, planejadas e sensíveis às singularidades dos estudantes. Entendo que a educação inclusiva não se restringe ao acesso físico à escola, mas demanda práticas que garantam a participação efetiva e a aprendizagem significativa de todos. É a partir dessa compreensão e do compromisso ético com a docência que me dispus a realizar esta formação, buscando ampliar minhas possibilidades de intervenção pedagógica junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Ao longo dos três semestres, tive contato com disciplinas que abordaram a inclusão sob perspectivas práticas, voltadas à construção de estratégias pedagógicas capazes de promover o engajamento, a autonomia e a organização do comportamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual entre outros. Esses estudos possibilitaram compreender que a inclusão se concretiza no cotidiano da sala de aula por meio de recursos acessíveis, adaptações curriculares e metodologias que respeitem o ritmo e as necessidades de cada estudante.

Diante das múltiplas temáticas abordadas durante o curso, a escolha do tema para este Trabalho Final de Disciplina mostrou-se desafiadora. Entretanto, aproximei-me da proposta das histórias sociais (*Social Story*), recurso desenvolvido por Carol Gray em 1991, por seu caráter eminentemente prático e diretamente aplicável ao contexto escolar. As histórias sociais configuram-se como ferramentas pedagógicas que auxiliam alunos com TEA a compreender situações do cotidiano,

regras de convivência, mudanças na rotina e expectativas comportamentais, favorecendo maior previsibilidade, segurança e autonomia.

SOBRE A DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA SOCIAL (SOCIAL STORY)

De acordo com Gray (2000), as Histórias Sociais (*Social story*) consistem em narrativas breves e personalizadas que podem ser utilizadas como recurso para auxiliar pessoas com TEA na interpretação e compreensão de situações sociais consideradas complexas, confusas ou inéditas através da utilização de ferramentas como cartões e pequenas histórias com riquezas de elementos gráficos ou verbais, podendo ser modificadas atendendo às necessidades mais específicas de cada aluno. A finalidade dessas histórias é apresentar, de forma clara, contextos sociais nos quais o indivíduo pode encontrar dificuldades para reconhecer sinais sociais relevantes ou compreender os comportamentos esperados, bem como favorecer a compreensão das consequências decorrentes de condutas adequadas ou inadequadas. No âmbito escolar, as histórias sociais mostram-se uma potente ferramenta de inclusão e pode inclusive ajudar na integração e comunicação com os demais colegas, promovendo não somente uma maior possibilidade de aprendizado, mas uma ampla possibilidade de integração social.

Para a elaboração de uma História Social, são recomendadas algumas etapas fundamentais, tais como: a coleta de informações sobre os comportamentos e o contexto em que ocorrem, a identificação dos interesses do indivíduo e a produção e adaptação do texto e das ilustrações de maneira personalizada, considerando os dados previamente levantados. Essas histórias, geralmente individualizadas, são apresentadas por meio da linguagem escrita e da leitura, com o propósito de oferecer orientações específicas sobre como agir em uma determinada situação social. Portanto, conhecer o aluno, sua rotina e suas preferências é de vital importância para o êxito da aplicação dessa metodologia de acessibilidade. Além disso, devem contemplar informações acerca do que as pessoas envolvidas estão fazendo, pensando ou sentindo em determinado contexto, a sequência dos acontecimentos, a identificação de pistas sociais relevantes e seus significados, bem

como indicar, de forma estruturada, o que deve ser feito ou dito pelo indivíduo naquele cenário.

ALINHAMENTOS ENTRE HISTÓRIA SOCIAL E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Existem alinhamentos pertinentes que atravessam as Histórias Sociais, o DUA e a criação e pesquisa de tecnologias assistivas. Para compreender melhor os alinhamentos entre o Desenho Universal para Aprendizagem e a História Social, Sebastian-Heredero (2020) define o DUA:

Uma definição precisa de Desenho Universal para a Aprendizagem foi proporcionada pelo governo dos Estados Unidos e incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (Higher Education Opportunity Act), de 2008, mencionando que o termo Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem. (p. 745)

As histórias sociais encontram ecos no Desenho Universal da Aprendizagem, a medida em que apresenta múltiplos meios de representação:

Os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial. (Sebastian-Heredero, 2020, p. 742)

A diversidade é reconhecida como condição constitutiva do processo educativo. O ensino padronizado, baseado em uma única forma de ação e

representação não encontra lugar em uma educação inclusiva. Cada estudante, cada pessoa, apreende e compreende informações de maneiras distintas. A multiplicidade de formas e representações do DUA e das Histórias sociais configura-se como um princípio estruturante do planejamento pedagógico. Ao oferecer recursos visuais, auditivos, táteis e multimodais, o professor amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e promove condições mais equitativas de aprendizagem, respeitando as especificidades dos estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, diferenças linguísticas ou culturais, bem como aqueles que simplesmente aprendem melhor por determinados canais sensoriais. Logo, a utilização destas ferramentas está para além da mera “adaptação” de conteúdos, atitude que exclui quando deveria incluir. Devem ser usadas por toda sala de aula, para que surja um elo de identificação comum entre os estudantes. A aprendizagem fortalece-se quando diferentes formas de representação de determinado conteúdo são utilizadas. Infelizmente esse conceito de “adaptações” ainda é uma realidade no dia a dia de sala de aula.

Os dados reunidos em pesquisa por Pereira e Batalha (2025) mostram que a lógica das chamadas “adaptações conforme a necessidade da criança” ainda se mostram fortemente presentes no cotidiano escolar. Os dados demonstram que, apesar dos discursos em defesa da inclusão, muitas práticas pedagógicas permanecem ancoradas em intervenções pontuais, realizadas apenas após a constatação de uma dificuldade individual, e não em uma reconfiguração metodológica ampla e antecipada das barreiras. Essa postura, embora frequentemente bem intencionada, tende a manter o currículo como uma referência rígida e centralizadora, à qual o estudante deve se adequar, em vez de concebê-lo como um espaço flexível, a ser moldado a partir da diversidade como princípio estruturante. Nesse sentido, perde-se a oportunidade de construir um planejamento verdadeiramente inclusivo e universal, capaz de acolher múltiplas formas de aprender e de se expressar.

Infelizmente, esse entendimento ainda é incipiente na prática escolar, como apontam os dados reunidos na pesquisa de Pereira e Batalha (2025), que evidenciam a permanência de barreiras relacionadas tanto à escassez de recursos pedagógicos adaptados quanto à fragilidade da formação docente voltada para a

educação inclusiva. Configura-se aqui mais uma vez a importância do planejamento escolar ser feito com os alunos e para os alunos em sala de aula. É preciso entender que o educador não deve perder noites de sono ou fins de semana para trazer o planejamento pronto e aplica-lo em sala de aula. As ferramentas de tecnologia assistiva, DUA e Histórias sociais, quando construídas em sala, com os alunos, dão uma nova dimensão ao exercício da inclusão.

USOS DAS TECNOLOGIAS PARA A CRIAÇÃO DAS HISTÓRIAS

Em nosso tempo, um sem número de recursos podem ser utilizados para a criação de aulas com o DUA e Histórias Sociais. Uma grande oportunidade de introduzir os alunos na criação desses recursos é através da observação de suas subjetividades e criatividade. Criar o recurso junto com os alunos é essencial para que haja o aproveitamento de suas habilidades e forças criativas. Segundo Mantoan, (2003):

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (p.38)

Todos os alunos têm potencialidades que devem ser observadas e desenvolvidas. É dever do educador observar seu alunado e tentar aproximar-se dos limites do desenvolvimento dessas habilidades. Uma oportunidade significativa para a introdução desses recursos no contexto escolar reside na valorização da criatividade dos próprios alunos. Criar tais materiais conjuntamente com eles é fundamental para que suas habilidades, interesses e forças criativas sejam reconhecidas e potencializadas, favorecendo um processo de ensino mais participativo e significativo. O envolvimento dos estudantes na elaboração dos recursos pedagógicos contribui para a superação de práticas que os reduzem às suas dificuldades, abrindo espaço para que se reconheçam como sujeitos ativos e capazes de intervir em sua própria aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que, muitas vezes, os sujeitos não percebem as relações entre suas necessidades e as condições objetivas que as produzem, tampouco conseguem vislumbrar o chamado inédito viável, isto é, as possibilidades concretas de transformação que emergem para além das situações-limite.

Assim também não percebiam, ou raramente percebiam, as relações entre suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas. Faltava-lhes, diremos nós, a percepção do “inédito viável” mais além das “situações-limites”, geradoras de suas necessidades. (Freire, 1987, p. 70)

Ao promover práticas colaborativas e inclusivas, fundamentadas no DUA e na construção compartilhada de Histórias Sociais, o educador possibilita que esse inédito viável se manifeste no cotidiano escolar, ressignificando as experiências de aprendizagem e fortalecendo o protagonismo dos estudantes. Dessa maneira, explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno, reconhecendo suas dificuldades sem permitir que estas restrinjam ou determinem o processo de ensino, é o fruto da participação colaborativa dos alunos na criação desses materiais. Dessa forma, todos os alunos possuem potencialidades que devem ser observadas, estimuladas e desenvolvidas. Cabe ao educador aproximar-se dos limites do desenvolvimento dessas habilidades, criando condições pedagógicas que favoreçam sua ampliação. Envolver os alunos na criação dessas ferramentas, além de possibilitar uma ampla participação em sala de aula e promover a verdadeira inclusão, quebra o paradigma do professor detentor do saber, além de transformar o planejamento dessas atividades em uma atividade prazerosa, haja vista que, com a participação dos alunos, criando desenhos, dando sugestões e incluindo uns aos outros com suas especificidades específicas, cria-se um ambiente de consciências de suas subjetividades.

Nem sempre estão à disposição do professor tecnologias digitais para a criação dessas ferramentas. Já é uma cultura muito bem estabelecida no cotidiano escolar a feitura de materiais artesanais para serem utilizados pedagogicamente, na bonita e fina arte da manipulação de materiais e reciclagem. Fomos educados por professoras esforçadas, que passavam e passam noites a fio planejando aulas, criando materiais do zero e embelezando as salas de aula e corredores da escola. Entretanto, a facilidade que proporcionam os meios digitais para a criação dessas ferramentas é indispensável quando pensa-se um planejamento conjunto com os alunos. Existem vários aplicativos e programas que podem ser utilizados para a criação de Histórias sociais, desde o Canva até as mais diversas Inteligências artificiais, é possível criar imagens inéditas e altamente personalizadas. Constitui-se aqui algo para além do próprio planejamento das aulas e das ferramentas, o ato

evidencia a essência de uma educação digital. Onde a prática e o uso ético dessas ferramentas podem ser explorados em sala.

Aprender e demonstrar o uso efetivo da tecnologia é, por si só, um importante resultado educacional. A tecnologia permeia todos os aspectos de nossa economia e cultura. Atualmente, cada aluno precisa desenvolver uma série de competências muito mais amplas e dependentes de nossa cultura, que está em constante mudança. Além disso, o entendimento dessas tecnologias poderá auxiliar na melhor compreensão das possíveis opções não tecnológicas que podem ser usadas. (Sebastian-Heredero, 2020, p. 747)

O aprendizado e o usos dessas tecnologias não devem ser compreendidos somente como um meio para alcançar outros objetivos pedagógicos, mas como um resultado educativo em si. Ou seja, aprender a utilizar a tecnologia de forma crítica, consciente, e eficiente constitui-se em uma competência primordial para a formação do estudante em nosso tempo, uma vez que a tecnologia já está profundamente integrada aos meios de produção, comunicação, consumo, mecanismos de pesquisas, e interação social que integram completamente nossa vida cotidiana. Justamente por extrapolar todas essas barreiras, é preciso demonstrar aos alunos não somente um conhecimento técnico, mas essencialmente prático e social. Nesse sentido, uma educação que interage e discute criticamente sobre a integração de ferramentas digitais é parte constitutiva da cidadania e participação social.

A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS HISTÓRIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este relato descreve e analisa uma experiência realizada em uma aula do curso de segunda licenciatura em Educação Especial e Inclusiva - PARFOR, ocorrida em 26 de novembro de 2025. A atividade suscitou um momento de reflexão determinante para a escolha do tema deste trabalho. Após diversas aulas que ofereceram um consistente aporte teórico, procurei um objeto de estudo que trouxesse contribuição inédita ao campo da educação especial. Após pesquisas sobre os referenciais do tema da aula, a saber, as Histórias sociais, através dos anais de eventos, revistas e livros acadêmicos, constatou-se que o tema ainda é pouco estudado e falado como ferramenta para educação do público alvo da educação especial no Brasil. Foram poucos trabalhos e dados que comentam sobre o tema. O texto a seguir recupera o processo coletivo de elaboração de Histórias

Sociais como estratégia pedagógica para enfrentar desafios de aprendizagem e comportamento, descreve o percurso do grupo e apresenta reflexões sobre o impacto dessa experiência na minha formação docente.

CONTEXTO DA ATIVIDADE

A dinâmica proposta foi apresentada por uma professora convidada, que detalhou a metodologia adotada e os desafios enfrentados durante a construção da atividade. A turma foi dividida em grupos, sendo que a nossa equipe, composta por cinco professoras com atuação diária na educação especial, ficou responsável pelo caso designado como aluno dois. Recebemos quatro folhas de papel como material inicial. Em consenso, decidimos trazer o trabalho para o meio digital, optando pela utilização do site Canva para a criação das histórias. A situação atribuída ao nosso grupo descrevia um aluno fictício de cinco anos com nível de suporte 2 no Transtorno do Espectro Autista. O aluno apresentava comunicação pontual e pouca interação social. Demonstrava interesse por livros e pela rotina visual, e possuía habilidade para a leitura. Os desafios centrais descritos no caso eram a divisão da atenção da professora de apoio entre o aluno e os colegas da turma e o hábito do aluno de gritar para atrair atenção em sala. Diante desse quadro, o objetivo proposto foi a elaboração de Histórias Sociais que pudessem favorecer a compreensão das rotinas, promover respostas alternativas ao comportamento de chamar atenção e ampliar as possibilidades de interação do aluno com o grupo.

No processo de trabalho, as integrantes do grupo estabeleceram papéis e participaram de discussões sobre o que seria essencial nas narrativas. A escolha por construir o material digitalmente permitiu integrar imagens, sequências e textos com maior flexibilidade e deu um belo acabamento às ideias que surgiram. Esse aspecto técnico esteve associado a decisões pedagógicas sobre a forma de estruturação das Histórias Sociais, sobre a linguagem a ser empregada e sobre os elementos visuais que pudessem apoiar a compreensão do aluno. O insight que orientou a escolha do tema ocorreu durante a produção do material, momento em que percebi a densidade teórica e prática que uma atividade aparentemente simples pode conter.

MATERIAL PRODUZIDO

A Figura 1 do material produzido apresenta o momento de chegada à escola e descreve, passo a passo e em primeira pessoa, a rotina do estudante ao entrar no ambiente escolar. Trata-se de uma estratégia típica das histórias sociais, utilizada especialmente no trabalho com alunos autistas e/ou com deficiência intelectual, para organizar a experiência cotidiana por meio da previsibilidade e da estrutura visual-verbal. A narrativa constrói uma sequência temporal simples e previsível, que contribui diretamente para a redução da ansiedade e para a compreensão do espaço escolar como um lugar seguro, organizado e passível de controle interno.

Figura 1 - Iniciando a rotina na escola

Ilustração de duas crianças chegando à escola e de um estudante sentado à carteira, escrevendo. O fundo em tons róseos transmite acolhimento. O texto descreve a chegada diária à escola, o deslocamento tranquilo até a sala e o sentar-se para iniciar as atividades. A imagem representa a transição para o ambiente escolar de forma previsível e segura.



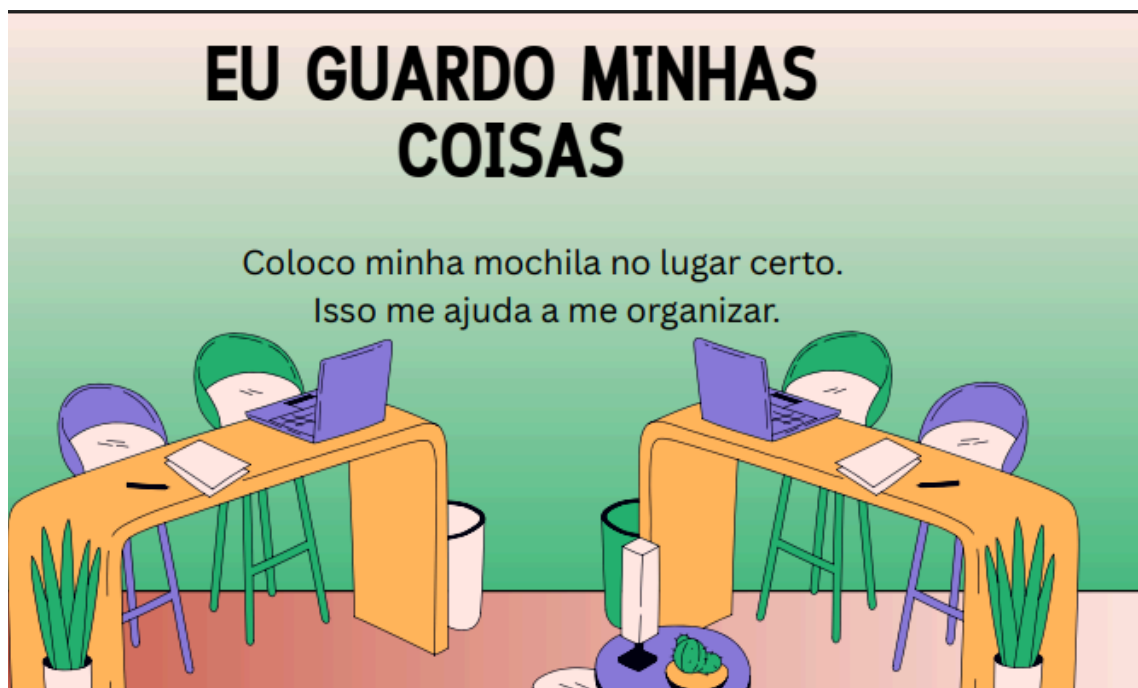
Fonte: Arquivo pessoal

A figura 2 evidencia um ato aparentemente simples: guardar a mochila. Sob a ótica da História Social, trata-se de uma prática cotidiana que revela processos de disciplinarização do corpo e do comportamento no espaço escolar. Ao mesmo tempo, quando pensada no contexto da inclusão e da educação especial, essa ação

ganha outro significado: representa uma conquista de autonomia. A organização dos pertences, apresentada de forma clara e repetitiva, funciona como uma forma de apropriação simbólica do espaço escolar. Ao colocar sua mochila “no lugar certo”, o sujeito se reconhece como parte daquele ambiente, criando vínculos de pertencimento. A História Social se interessa exatamente por esses gestos pequenos, porque são eles que estruturam a vida em sociedade. Além disso, a figura revela como a escola atua na construção de hábitos considerados socialmente adequados, evidenciando o espaço escolar como um ambiente de formação social e cultural, e não apenas de transmissão de conteúdos.

Figura 2 - Eu guardo minhas coisas

Ilustração de duas mesas escolares organizadas, com materiais em locais específicos e materiais dispostos de forma ordenada. O fundo em tons de verde remete à estabilidade. O texto associa o ato de guardar objetos no lugar correto à promoção da autonomia e da organização pessoal, favorecendo a compreensão visual dessa prática.



Fonte: Arquivo pessoal

Na figura 3 a rotina visual aparece como uma ferramenta fundamental de organização do tempo. Do ponto de vista da História Social, isso é extremamente

significativo, pois o controle e a organização do tempo são elementos históricos profundamente ligados à escolarização moderna. Historicamente, a escola sempre foi um dos principais espaços de regulação do tempo social. Contudo, nesta imagem, esse controle não se apresenta de forma punitiva, mas como uma estratégia de cuidado e acolhimento, especialmente pensada.

Figura 3 - Eu olho a minha rotina visual

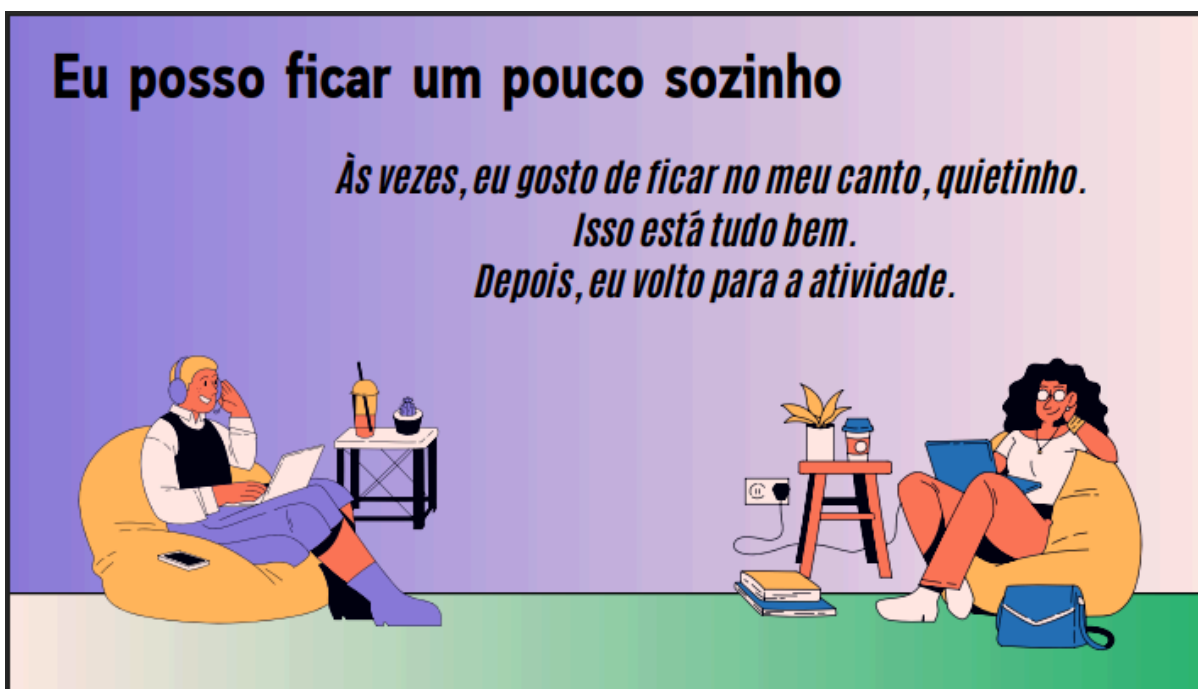
Ilustração de três crianças em contexto de estudo e um quadro visual contendo gráficos e ícones que representam a rotina do dia. O fundo em tons róseos cria um ambiente acolhedor. O texto destaca que a visualização da rotina contribui para a tranquilidade e organização. A imagem reforça a função pedagógica da rotina visual como estratégia de previsibilidade e segurança.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 - Eu posso ficar um pouco sozinho

Ilustração de duas pessoas sentadas separadamente em ambientes confortáveis, utilizando dispositivos eletrônicos. O fundo em tons lilás reforça um clima de tranquilidade. O texto explicita que, em alguns momentos, é desejável ficar sozinho em silêncio, legitimando a pausa individual antes do retorno às atividades coletivas. A imagem ilustra a ideia de respeito aos próprios limites sensoriais e emocionais.

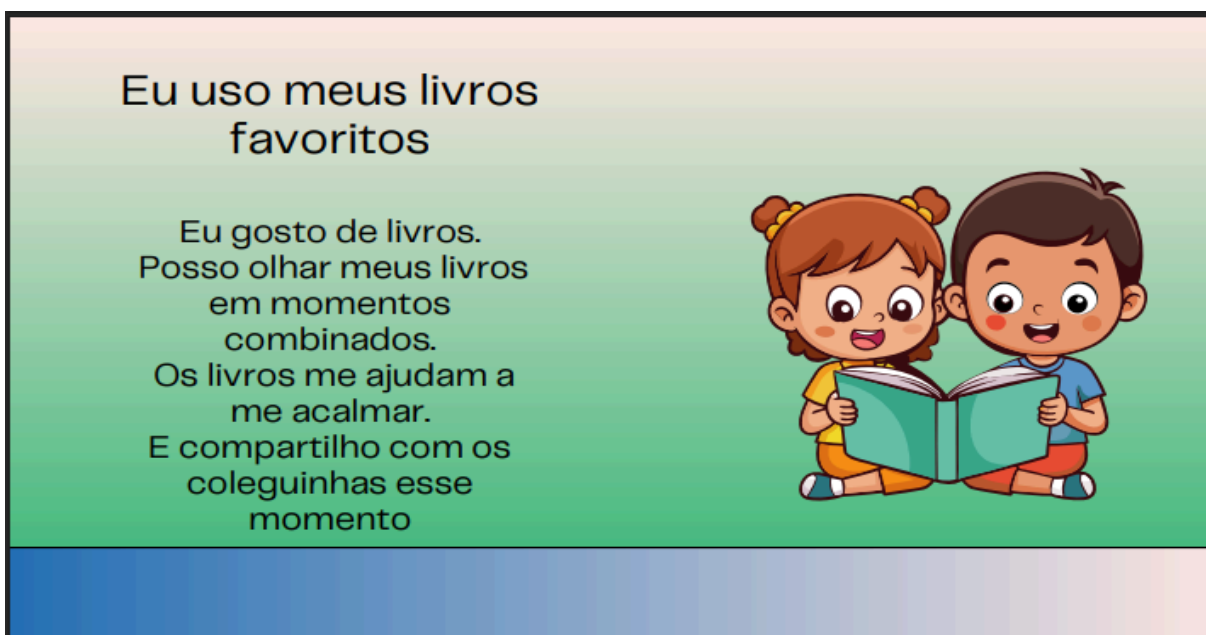


Fonte: Arquivo pessoal

Na figura 4, observa-se um rompimento importante com a lógica tradicional da escola, que geralmente exige atenção constante, interação e produtividade contínua. Ao legitimar o momento de isolamento e regulação, a figura reconhece que cada sujeito experiencia o mundo de forma singular. É de vital importância haver um espaço na escola para que haja regulação de sentidos, para alunos e principalmente professores. Esse momento é especial e merece atenção.

Figura 5 - Eu uso meus livros favoritos

Ilustração colorida com duas crianças sentadas, lado a lado, lendo um livro aberto. O fundo apresenta degradê em tons de verde. O texto indica o uso de livros favoritos como recurso para momentos combinados, promovendo calma e compartilhamento da atividade com colegas. A imagem comunica a leitura como prática de autorregulação emocional e socialização.



Fonte: Arquivo pessoal

Na figura 5 os livros deixam de ser apenas instrumentos pedagógicos e passam a ser objetos de afeto, de regulação emocional e de interação social. Para a História Social, os objetos são fundamentais, pois eles também carregam significados históricos e culturais. O livro aparece como mediador de sentimentos, de vínculos e de experiências coletivas. A imagem evidencia como a cultura material (neste caso, o livro) faz parte da construção da subjetividade do aluno.

Além disso, o ato de compartilhar o livro com os colegas representa um exercício de socialização, historicamente estimulado pela escola, mas agora apresentado de forma mais respeitosa aos limites e tempos do estudante. Isso mostra a transição de uma pedagogia rígida para uma pedagogia mais sensível aos sujeitos.

Figura 6 - Eu posso me comunicar

Ilustração de várias crianças sentadas em carteiras, realizando atividades escolares, algumas lendo, outras escrevendo ou levantando a mão. Ao centro, duas crianças aparecem se comunicando verbalmente, com gestos e expressões faciais, uma das crianças tem um aparelho de surdez. À direita, há um texto que afirma: “Quando eu quero algo, eu posso: falar uma palavra, apontar, usar meu cartão, levar o objeto até o adulto. Todos entendem que eu tenho meu jeito de falar.” O fundo em tons suaves transmite acolhimento e tranquilidade.



Fonte: Arquivo pessoal

A figura 6 é uma das mais potentes do ponto de vista da História Social. Historicamente, a comunicação sempre foi um critério de inclusão ou exclusão social. Indivíduos que não se encaixavam nos padrões considerados normais foram marginalizados ao longo do tempo. Aqui, o que se observa é exatamente o oposto: uma valorização das múltiplas formas de linguagem. O reconhecimento de que há diferentes maneiras de se comunicar representa uma ruptura com modelos excludentes e normativos. Além de tudo isso, cumpre a função de que foi originalmente pensada. O aluno no caso em questão chamava atenção dos colegas e professoras aos berros. Com essa comunicação, é possível envolver toda a turma.

A figura 7 é, simultaneamente, uma orientação de comportamento e uma afirmação de cuidado. Ela revela uma estrutura de autoridade e organização, típica do ambiente escolar, mas essa autoridade aparece associada ao acolhimento, e não à punição. A figura tem a intenção de conscientizar o aluno, que no caso pretendia sempre monopolizar a atenção de uma das professoras, de que as duas estão em sala para atender a demanda de todos.

Figura 7 - As duas professoras estão na sala para todos os coleguinhas

Ilustração de uma sala de aula com duas professoras e várias crianças sentadas em carteiras escolares. Ao centro, uma professora está em pé diante do quadro, apontando letras e desenhos, enquanto as crianças acompanham a atividade. À direita, outra professora se inclina para ajudar os alunos individualmente, reforçando a ideia de apoio e cuidado. À esquerda, aparece uma criança com expressão de grito e um grande símbolo de “X” vermelho sobre a imagem, acompanhado do texto “Não devo gritar para chamar atenção da professora!”. O texto principal da imagem explica que as professoras estão na sala para ajudar a todos e aos amigos.



Fonte: Arquivo pessoal

ANÁLISE, REFLEXÃO E DISCUSSÃO

A vivência evidenciou, de modo claro, o caráter integrador entre teoria e prática que deve orientar a formação docente. A elaboração colaborativa das Histórias Sociais revelou três eixos de reflexão fundamentais. O primeiro eixo refere-se à importância do trabalho coletivo entre professoras. O fato de as participantes atuarem cotidianamente na educação especial trouxe ao grupo conhecimentos práticos que enriqueceram a decisão sobre conteúdos, imagens e estratégias de reforço. A troca permitiu problematizar alternativas para a divisão de atenção em sala e para a substituição do grito por comportamentos comunicativos mais funcionais.

O segundo eixo refere-se à escolha da linguagem e do formato dos materiais. A opção por trabalhar digitalmente proporcionou maior controle sobre a clareza sequencial e sobre o uso de rotinas visuais, elementos que, segundo a própria descrição do caso, são preferidos pelo aluno. Isso tornou o recurso potencialmente mais acessível e alinhado às necessidades do aluno. Ainda assim, a discussão do grupo também trouxe a cautela de que o formato em si não garante eficácia; a mediação docente e a consistência na aplicação das histórias são determinantes para que a narrativa se transforme em instrumento de ensino.

O terceiro eixo refere-se ao papel das Histórias Sociais enquanto tecnologia educativa e recurso de tecnologia assistiva para alunos com características associadas ao espectro autista e a outras deficiências. Durante as conversas do grupo, comentamos que o conceito e o conhecimento sobre tecnologias assistivas ainda são pouco difundidos nas escolas, o que consiste em um grave problema e aprofunda as barreiras enfrentadas cotidianamente por esses estudantes. A esse respeito, Garcia e Galvão Filho comentam:

Os estudos e análises referentes aos processos de pesquisa e desenvolvimento na área da Tecnologia Assistiva no Brasil ainda são bastante escassos. Raros mesmo. A escassez desses estudos acarreta, como uma de suas consequências mais importantes, grandes dificuldades para a definição e formatação de políticas públicas nessa área e para a configuração adequada de iniciativas de apoio e fomento a projetos com esse foco (2012, p. 8).

Essa constatação é extremamente preocupante, pois indica que a população com alguma deficiência ou transtorno permanece à margem de políticas educacionais mais efetivas, o que compromete não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação desses sujeitos no ambiente escolar, negando-lhes, muitas vezes, autonomia e dignidade.

A realidade se confirma nos dados apresentados por Pereira e Batalha (2025), ao apontarem que, segundo o Censo Escolar de 2021, apenas 85% dos estudantes com deficiência estão matriculados em escolas regulares, evidenciando que ainda há um contingente significativo de alunos fora do sistema inclusivo. Além disso, os autores destacam que a falta de formação adequada dos educadores e a escassez de recursos pedagógicos adaptados constituem barreiras concretas à efetivação da inclusão (Pereira; Batalha, 2025, p. 13).

Os dados chamam atenção para a urgência de ampliação das pesquisas na área, bem como para a necessidade de investimento em formação continuada adequada, melhoria dos processos de mapeamento e atualização constante de dados, de modo a orientar decisões de gestão, financiamento e implementação de políticas públicas inclusivas. Trata-se de um convite ao engajamento de pesquisadores, formuladores de políticas e da sociedade civil, visando ao fortalecimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Esse debate reforça, também, a responsabilidade dos professores enquanto sujeitos produtores de conhecimento. Como nos lembra Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1986, p.16)

A provocação para o fazer pedagógico não parou por aí. Passamos em revista nossas atitudes, quem somos e os nossos fazeres como educadores. Refletimos sobre nós mesmos, naquele curso de segunda licenciatura. Refletimos e descobrimos que estávamos no caminho certo. Compartilhamos vivências, agruras, felicidades, risos, choros, tudo em nome da pesquisa, da formação continuada, na

esperança do mundo melhor, e da corporeificação das palavras pelo exemplo como nos ensinou Freire:

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e prática a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando”. (Freire, 1996, p. 20)

Freire reivindica a coerência ética, epistemológica e política como condição para uma prática educativa comprometida com a emancipação. Freire denuncia a dissociação entre o discurso progressista e a prática docente que, por contradição, reforça o que pretende criticar. Aqui, nos mobiliza à ideia de que os educadores não apenas falam sobre o mundo, mas o encarnam por meio de gestos, escolhas, hierarquias e modos de se relacionar com os estudantes. Essas reflexões potentes surgem a toda hora no curso. Toda nossa formação foi baseada nessas ideias. Com toda essa motivação em mente, prosseguimos com a dinâmica.

Além de todas as reflexões, a atividade mostrou que a construção das narrativas das histórias sociais exige criatividade, fundamentação nos objetivos de ensino e atenção aos aspectos comunicativos do aluno. No caso em questão, foi preciso atentar para frases curtas, para a previsibilidade da sequência e para a inclusão de ações concretas que o aluno pudesse ensaiar. A experiência colaborativa permitiu problematizar como transformar descrições em orientações funcionais, como exemplificar alternativas ao grito e como articular as histórias com estratégias de reforço e suporte em sala. Adicionalmente, o momento do insight reforçou em mim a noção de que escolhas metodológicas nas práticas inclusivas emergem tanto de saberes teóricos quanto de saberes práticos. A atividade funcionou como espaço de formação continuada, no qual o diálogo entre a teoria apresentada em aula e a experiência docente cotidiana das colegas gerou soluções

mais sensíveis ao contexto real de trabalho. Suscitou também a necessidade de envolver todos os alunos no planejamento das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que maneira a construção colaborativa de Histórias Sociais, articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e ao uso de Tecnologias Assistivas, pode contribuir para a ampliação da participação, da comunicação e da autonomia de estudantes público-alvo da Educação Especial. A experiência relatada evidenciou que a elaboração coletiva dessas narrativas favorece a integração entre teoria e prática, fortalece o planejamento pedagógico inclusivo e amplia a sensibilidade docente para as necessidades específicas dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza suas potencialidades. Entre as principais contribuições do trabalho, destacam-se a reafirmação das Histórias Sociais como um recurso pedagógico potente, a importância do trabalho colaborativo entre professores e o papel das tecnologias digitais como meio de ampliar a acessibilidade e a personalização das práticas educativas. Além disso, o estudo reforça a necessidade de uma formação docente crítica e contínua, que articule saberes teóricos, experiências práticas e reflexão ética sobre o direito à educação inclusiva.

A experiência coletiva de construção das Histórias Sociais, contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica. Para além da produção de um material didático, a atividade estimulou reflexões sobre a importância do trabalho colaborativo, sobre a adequação do formato dos recursos às características dos alunos e sobre a necessidade de articular a produção de materiais com estratégias de mediação e avaliação de resultados. Entendo que a construção colaborativa da história social, quando orientada por objetivos claros e mediada por práticas pedagógicas consistentes, pode ampliar as possibilidades de participação e de aprendizagem de alunos com necessidades de suporte, como o aluno fictício estudado neste relato. Em futuras práticas, pretendo aprofundar a articulação entre a elaboração de materiais visuais e a avaliação das respostas dos alunos, de modo a consolidar processos que efetivamente promovam inclusão e desenvolvimento.

Como desdobramentos futuros, pretende-se a aplicação das Histórias Sociais em contextos escolares reais, com acompanhamento longitudinal dos estudantes, bem como a realização de pesquisas empíricas que avaliem seus impactos no desenvolvimento social, comunicacional e acadêmico. Pretende-se ainda investigar a participação ativa dos próprios alunos na construção das narrativas, ampliando seu protagonismo no processo educativo.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAY, C. A. *The new social storybook*. Arlington, TX: Future Horizons, 2000.

PEREIRA, Sônia Marta Coelho; BATALHA, Matheus Adonay Frazão. Vozes da diversidade e o papel do Desenho Universal para Aprendizagem nas práticas educativas. In: REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (org.). *Atas completas e resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder* [recurso eletrônico]. Porto: Editora Cravo, 2025. E-book (PDF). ISBN 978-989-9037-81-6.

RADABAUGH, M. P. *NIDRR's long range plan: technology for access and function*. Research Section Two: NIDRR Research Agenda. Chapter 5: Technology for access and function. [S.l.], 1999. Disponível em: http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html. Acesso em: 29 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. doi:10.1590/1980-54702020v26e0155.