

# ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE HISTÓRIAS INFANTIS

Valéria Rosa Farto Lopes<sup>1</sup>; Jáima Pinheiro de Oliveira<sup>2</sup>  
valeria.farto@unesp.br

<sup>1</sup>Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP)

<sup>2</sup>Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

## Introdução

É essencial que a educação escolar assuma, definitivamente, uma perspectiva inclusiva. Porém, isso exige uma transformação sobre as concepções de escola, de sujeitos, de estratégias e recursos pedagógicos adotados, bem como investimentos para apoiar iniciativas de formação continuada que vislumbrem mudanças nestes aspectos (Oliveira, 2022; Mendes, 2019; Kassar, 2011).

As produções científicas atuais enfatizam a necessidade de desenvolver e aprimorar mediações pedagógicas que promovam habilidades e atitudes que possibilitem a participação ativa e o protagonismo de todas as crianças nas atividades propostas, desde a Educação Infantil.

Consoante a essas produções, a pesquisa de doutoramento da primeira autora, propôs o desenvolvimento de um programa de histórias, baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para a mediação pedagógica voltada para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A elaboração e aplicação do programa teve o intuito de investigar as possibilidades de maximizar a participação de crianças de diferentes perfis, produção de histórias com as linguagens oral, escrita e simbólica<sup>1</sup>.

Este artigo contém dados parciais dessa pesquisa de doutoramento, gerados em visitas de observação que tiveram como finalidade coletar dados que possibilitassem: caracterizar as estratégias e recursos pedagógicos adotados por professores de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em práticas pedagógicas voltadas à produção de histórias; e analisar a participação dessas crianças nas atividades de produção de histórias propostas por seus professores.

As observações foram sistematizadas por meio de um protocolo criado para este fim. A análise dos dados gerados direcionaram a implementação dos materiais que comporiam o programa bem como o planejamento das estratégias de intervenção que seriam utilizadas para a aplicação do programa, junto às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

As discussões realizadas neste artigo dão ênfase para as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob uma perspectiva inclusiva. Assim, a proposta desse estudo problematizou sobre quais seriam as estratégias pedagógicas voltadas às atividades para a produção de histórias infantis, que contemplariam a diversidade presente na escola e

---

<sup>1</sup> Termo utilizado aqui para designar as produções com o uso de símbolos, tais como os padronizados e utilizados em sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa, por exemplo, no PCS (*Picture Communication Symbols*).

que contribuiriam para a elaboração de um programa de histórias infantis que maximizasse a participação de crianças de diferentes perfis.

## Objetivo

Os objetivos deste estudo foram: relatar os resultados das observações acerca das estratégias de ensino utilizadas com as turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de produção de histórias infantis; e identificar aspectos dessas observações que contribuíram para a elaboração de um programa de histórias infantis.

## Método

A pesquisa em questão é de natureza descritiva com abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva propõe-se a apresentar uma descrição do objeto de estudo, possibilitando identificar e estabelecer a natureza das relações entre as variáveis do fenômeno observado, além de manipular uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2003; Prodanov; Freitas, 2013).

Para tanto, foi construído um protocolo baseado em estudos anteriores que também utilizaram a observação para a produção de dados (Guadagnino, 2021; Oliveira; Oliveira, 2021; Oliveira; Oliveira, 2022; Rocha, 2013). Ao longo do processo de construção e utilização deste instrumento de pesquisa houve aprimoramentos que resultaram em sete versões diferentes. A versão atual está organizada em doze blocos temáticos e conta com itens para registro descritivo e para seleção de múltipla escolha.

O protocolo foi aplicado para efetuar observações de estratégias e recursos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas voltadas às propostas de atividades com a produção de histórias com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O instrumento norteou a observação sobre: a) Tipo de história contemplada; b) Organização da turma e agrupamentos; c) Organização do ambiente para a atividade; d) Recursos utilizados ao longo da atividade; e) Aspectos relacionados à acessibilidade; f) Se houve apresentação da estrutura textual do gênero, assim como a concepção de estrutura utilizada; g) Elementos presentes na apresentação da atividade, de modo particular, sistemas linguísticos, de comunicação, de escrita e de expressão, além do objetivo dessa atividade; h) Aspectos relacionados às estratégias de ensino<sup>2</sup>, a exemplo dos tipos de instrução dada e aos momentos reservados para tal; e i) aspectos acerca da avaliação da participação, da expressão e do envolvimento das crianças na atividade e como essa avaliação foi pensada.

O protocolo foi aplicado em quatro escolas de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, Brasil, nas dependências de três salas comuns de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental, que atendiam turmas heterogêneas. As observações foram sistematizadas em seis sessões distintas, uma para cada turma, com agendamento prévio com os professores, durante atividades

---

<sup>2</sup> A palavra ensino aqui foi utilizada, especialmente, em razão dos tipos de práticas pedagógicas, predominantemente, adotados nas escolas. No entanto, alertamos para o fato deste vocábulo não ser o mais adequado para se referir à Educação Infantil, considerando a maioria de suas abordagens pedagógicas.

em sala, respeitando a rotina semanal das turmas. Os registros foram efetuados em dias de atividades que envolviam a produção de histórias infantis. O Quadro 1 apresenta o detalhamento das turmas observadas.

Quadro 1 - Escolas, turmas e professores participantes da pesquisa.

Escolas	Turmas	Códigos das Turmas
E1	2 ano EF	F2E1
E2	1a etapa da EI	I1E2
	2a etapa da EI	I2E2
E3	2a etapa da EI	I2E3
	3 ano EF	F3E3
E4	4 ano EF	F4E4

Fonte: elaboração própria.

Legenda: E – Escola; EF - Ensino Fundamental; EI – Educação Infantil.

O principal critério para a seleção das seis turmas foi a heterogeneidade das crianças e a diversidade das quatro escolas, especificamente, de acordo com sua localização. Uma das unidades escolares fica na região central do município e as demais em regiões periféricas. Elas atendem, em geral, crianças oriundas do próprio bairro e das imediações.

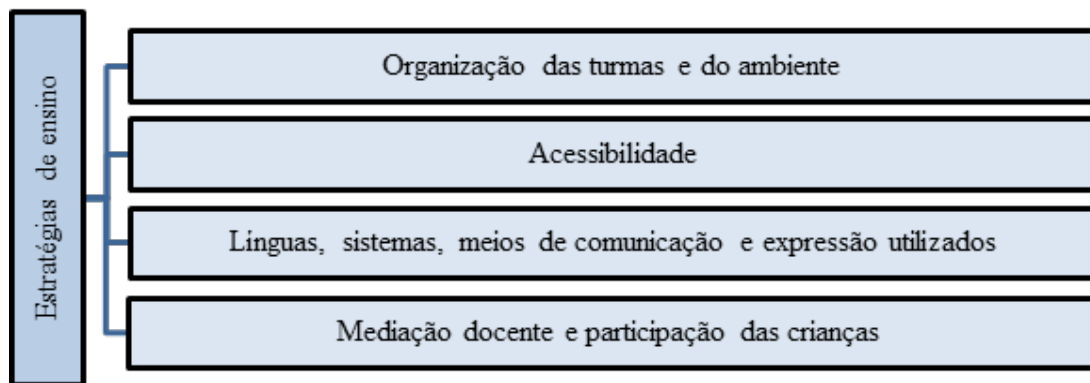
As autoras deste estudo assumiram a responsabilidade ética sobre todas as fases da pesquisa, após sua aprovação por um comitê de ética. Participaram 105 crianças e seis professores, mediante autorização dos responsáveis legais, no caso das crianças, e a formalização do aceite dos participantes da pesquisa.

Pautando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apresentados pelo Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST)<sup>3</sup> e considerando a necessidade de proporcionar meios para a participação ativa das crianças em atividades de produção de histórias infantis, os dados foram tratados e analisados por meio de temas.

Após uma leitura cuidadosa dos dados registrados, foram enfatizadas as *Estratégias de ensino* utilizadas por estes profissionais. Para essa categoria, foram definidas ainda, quatro subcategorias, de acordo com a Figura 1, a seguir.

<sup>3</sup> O CAST foi fundado nos Estados Unidos em 1984, em um período em que ocorriam avanços significativos no que diz respeito às novas tecnologias e à aspiração em conceder às pessoas com deficiência acesso a todas as áreas, incluindo a educação. Em meados da década de 1990, os pesquisadores desse centro, baseados na neurociência e em pesquisas educacionais, cunharam uma nova abordagem: o DUA. Os conceitos dessa abordagem foram publicados, pela primeira vez, em 2002 (Meyer; Rose; Gordon, 2014). De acordo com Zerbato (2018), “[...] o conceito de DUA e suas implicações para a prática pedagógica é relativamente recente na literatura estrangeira e ainda pouco conhecido no Brasil” (p. 27).

Figura 1 - Categoria Estratégias de Ensino e suas subcategorias



Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à Mediação docente e a participação das crianças, serão pontuadas também as estratégias adotadas para a manutenção da atenção das crianças durante sua participação na atividade proposta. Os resultados serão apresentados de maneira descritiva, com discussões baseadas na literatura especializada.

## Resultados e Discussão

Para responder aos objetivos: “relatar os resultados das observações acerca das estratégias de ensino utilizadas com as turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de produção de histórias infantis” e “identificar aspectos dessas observações que contribuiram para a elaboração de um programa de histórias infantis”, serão descritos e discutidos alguns episódios de observação para cada uma das subcategorias e, por fim, suas contribuições para a pesquisa de doutoramento.

### Organização das turmas e do ambiente

Com relação à organização das turmas, em três delas, as crianças realizaram as atividades de forma coletiva. Nas outras três, embora o início das propostas tenha acontecido com a participação coletiva, as atividades foram concluídas em duplas (para reescrita da fábula, na turma F2E1) e, individualmente, (para desenho de personagem da história lida, na turma I1E2 e para a reescrita do final do conto de fadas, na turma F3E3).

Sobre a organização do ambiente, cabe mencionar que todas as atividades observadas foram realizadas em sala de aula. Nas turmas F2E1, F3E3 e I2E2 as carteiras das crianças estavam dispostas em semicírculo e as crianças da turma I2E3 sentaram-se no chão, em frente ao seu professor. As crianças da turma I1E2 iniciaram as atividades sentadas junto com o profissional em um círculo de cadeiras e em seguida, foram organizados em quartetos em torno de mesas onde puderam produzir seus desenhos. Nessa turma havia uma criança usuária de cadeira de rodas, posicionada entre os colegas durante todas as atividades. Na sala da turma F4E4 não houve qualquer modificação no ambiente e as crianças permaneceram enfileiradas, individualmente, em suas carteiras

É interessante notar que a mediação pedagógica interfere no ambiente, no diz respeito à organização dos espaços físicos (locais específicos onde ocorrem as atividades) quanto à disposição dos objetos, do mobiliário e dos recursos pedagógicos. Para Horn (2007), quanto mais rico e desafiador este espaço for, mais qualificadas serão as aprendizagens das crianças, porém, os resultados evidenciam que houve pouca variedade de ambientes para a realização das atividades. Reiteramos a necessidade de que a organização dos espaços tenha atenção do professor, considerando as necessidades das crianças e as diferenças entre elas (Horn, 2007). Essa organização, sem dúvida, é um dos fatores que favorecem, tanto a ação pedagógica, quanto a participação de todas as crianças.

## **Acessibilidade**

Na turma F2E1 foi possível notar aspectos relacionados à acessibilidade comunicacional entre uma criança com necessidades complexas de comunicação (NCC) e o professor, evidenciados por diálogos entre eles com participação da criança por meio de monossílabos, vocalizações e expressões corporais e faciais. A acessibilidade atitudinal também foi observada na troca de afeto entre os dois: beijos, abraços, elogios para algo observado no caderno da criança, troca de olhares e sorrisos. Entretanto, estes aspectos não avançam para um nível de participação dessa criança nas atividades propostas e nem para a interação com os colegas.

Na turma I1E2 notou-se aspectos relacionados à acessibilidade comunicacional e atitudinal, em relação a uma criança que também apresenta NCC, mas nesta situação, com indicadores de participação da criança na atividade. O professor manteve a criança junto aos colegas e proporcionou sua participação por meio de balbucios durante a leitura da história. Ademais, evidenciou-se aspectos relacionados à acessibilidade instrumental: foram utilizados mobiliário adaptado para cadeira de rodas e adaptador de lápis para favorecer a participação da criança na realização de um desenho. Por outro lado, nessa mesma turma, não foram observadas tentativas diferentes de uso de estratégias de envolvimento para uma criança com características de isolamento social.

De acordo com Katz (2013), aquele que está incluído academicamente realiza as mesmas atividades da sala comum de ensino regular, o que é diferente de estar engajado em uma tarefa a parte. Essa diferenciação deve estar muito clara para que o professor pense em estratégias e recursos que sejam, de fato, inclusivos para todas as crianças. Este é um ponto crucial que incide sobre a formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva e sobre os princípios do DUA.

A observação de duas situações distintas, envolvendo aspectos de participação e acessibilidade, que aconteceram na turma F3E3, exemplificam essa carência por formação: uma criança com necessidades motoras específicas, realizou todas as atividades propostas para a turma, sem qualquer auxílio, adaptação ou atenção diferenciada por parte do professor regente; outra colega, entrou na sala acompanhada de um professor especialista e, após a leitura da história realizada com a turma, essa criança executou uma atividade diversa, sem qualquer relação com o que foi proposto para a turma ou com história lida, recebendo apenas uma orientação do professor regente.

Ponderamos que a acessibilidade, em algumas situações, não foi suficiente para a participação. Apesar da aparente inclusão das crianças em sala comum de ensino regular, as estratégias adotadas não foram suficientes para garantir sua participação plena. Aliás, conforme observamos, houve falhas na acessibilidade atitudinal quando esta não promoveu a participação de algumas dessas crianças. Nestes casos, podemos falar em “falsa acessibilidade”. A criança parece ter sido acolhida, integrada ao ambiente e ao espaço, mas faz atividades diferentes, ou seja, parece apenas uma tentativa de inclusão (Mena, 2000).

### **Línguas, sistemas, meios de comunicação e expressão utilizados**

Para Cooper-Martin (2014), cabe ao professor utilizar vários meios para complementar suas apresentações verbais (orais ou escritas), a fim de apoiar e desafiar a aprendizagem de crianças com diferentes perfis. Entretanto, as observações indicam que propostas exploraram um número limitado de línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão: a oralidade e a leitura foram aplicadas em todas as práticas, mas as expressões corporais, faciais e o desenho, por exemplo, foram utilizadas apenas em duas delas.

Com exceção da turma I2E2, as propostas das atividades para as demais turmas iniciaram-se com a leitura de obras de literatura infantil. Por sua vez, a exploração tátil sinestésica foi utilizada para a participação das crianças nas turmas da Educação Infantil e a escrita nas turmas de Ensino Fundamental.

As leituras, bem como as instruções foram efetuadas pelos professores contando com a participação oral e coletiva das crianças. Quanto às instruções, foram oferecidas por todos os professores durante a realização das atividades, por meio da oralidade. Também foram dadas instruções por meio de expressões corporais, apoio gestual, imagens e escrita. As duplas da turma F2E1 utilizaram apoio escrito (lista elaborada coletivamente com episódios referentes à fábula) como estratégia de autorregulação para a reescrita proposta.

Reiteramos a importância da necessidade de que o professor, o tempo todo, considere em suas práticas outras formas de expressão da linguagem e da comunicação, que não estejam ligadas à fala ou à oralidade (Massaro, Deliberato, 2017). Essa observação se deve, obviamente, por estarmos abordando uma perspectiva inclusiva de educação e por concordar com a noção de que a linguagem e seus mais diversos tipos de expressão são dimensões fundamentais no processo de desenvolvimento infantil (Oliveira et al., 2022).

Visando fomentar reflexões e fornecer subsídios aos professores que trabalham ou que venham a trabalhar com crianças que apresentam condições diferentes em seu processo de desenvolvimento, as autoras da obra de Oliveira et al. (2022) apresentaram estudos que contextualizam alguns elementos sobre essa temática, enfatizando aspectos da linguagem e do brincar em condições neurodiversas.

### **Mediação docente e participação das crianças**

Sobre a mediação docente, observou-se intervenções positivas e corretivas, bem como comentários, questionamentos direcionados, de maneira coletiva ou individualmente. Houve também expansões das respostas das crianças durante sua participação na produção da história e, em três turmas, foi oferecido um modelo para realização da produção.

Em relação à avaliação da participação das crianças, em todas as situações, foram consideradas suas participações orais e, a partir delas, cada professor fez intervenções para envolvê-las na proposta. Todavia, além da retomada de orientações prévias ou de intervenções corretivas, não foi observada nenhuma adaptação na prática ou no próprio planejamento dos professores a partir dessa avaliação.

Observou-se que a participação das crianças por meio das produções escritas (em duplas ou individuais) e dos desenhos também foi avaliada. O professor da turma I2E3 também considerou as expressões corporais e faciais das crianças, tanto durante a leitura como em momento posterior em que as elas “conheceram” e manusearam o protagonista da história que “ouvia” a leitura, de dentro de uma caixa sobre a mesa do profissional.

No que concerne às estratégias adotadas para a manutenção da atenção das crianças durante sua participação nas atividades propostas, para requerer a atenção das crianças, os professores forneceram quatro tipos de apoio: oral, visual, gestual e físico. Todos eles fizeram uso do apoio oral associado à pelo mais um desses tipos de apoio.

Dentre as situações observadas, é possível exemplificar intervenções em que o professor: sem interromper a atividade, aproximava-se da criança, tocava em seus ombros, braços ou mãos, chamava-a pelo nome, olhava em seus olhos, fazia-lhe uma pergunta sobre a atividade realizada, batucava levemente em sua carteira ou trocava a criança de lugar.

Segundo Reganhan (2006), as estratégias adequadas permitem manter a participação, a motivação e o interesse das crianças nas atividades propostas, garantindo o sucesso da aprendizagem. Portanto, conhecer cada criança é fundamental para a construção de um trabalho pedagógico balizado em mediações que respeitam as diferenças presentes na escola e promovam condições de participação de todas as crianças.

Os resultados possibilitaram identificar estratégias de ensino coerentes para as intervenções com essas crianças e, por isso, pareceu-nos pertinente considerá-las no programa a ser desenvolvido. Entretanto, também indicaram uma carência de mediações com uma maior variedade de estratégias de ensino, o que demandou estudos aprofundados de literatura especializada a fim de atender todas as crianças, com diferentes especificidades e potencialidades, a exemplo daquelas relacionadas às crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento.

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), é preciso lançar mão de diferentes meios para que as crianças possam engajar-se na própria aprendizagem, tendo acesso ao objeto de conhecimento e expressando seu saber de diferentes modos, mesmo porque os estudantes diferem nos modos de perceber e compreender a informação que lhes é apresentada, nas formas de procurar o conhecimento e expressar o que sabem e nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender.

Quanto à organização das turmas e do ambiente, a experiência relatada permitiu planejar a distribuição dos materiais que integram o programa em pontos distintos da sala e a organização das crianças em diferentes modos de agrupamentos (a sua escolha). Com relação à acessibilidade, as atenções se voltaram às várias dimensões que o processo de inclusão escolar envolve, contemplando os diferentes tipos de acessibilidade.

Intencionando maximizar a participação ativa de todas as crianças, dentre as línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão implementadas no programa, merece destaque a leitura de imagens

e de legendas, o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (tais como recursos de comunicação alternativa e audiodescrição) e exploração tátil sinestésica.

Por fim, quanto à mediação docente e à participação das crianças, as estratégias implementadas contemplaram instruções dirigidas e estratégias de autorregulação, procurando promover a autonomia das crianças em seu processo criativo.

## Conclusão

A experiência vivenciada e relatada nesse artigo foi bastante promissora. Os dados gerados durante as observações sistematizadas por meio do protocolo criado, contribuíram positivamente para o planejamento das estratégias de intervenção que seriam utilizadas para a aplicação do programa, junto às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, foi possível chegar a uma versão consistente do protocolo de observação.

As reflexões que nortearam este estudo pressupõem um trabalho sistematizado com base nos princípios do DUA, de modo a ampliar as possibilidades de engajamento de crianças com diferentes perfis na própria aprendizagem, percebendo e compreendendo a informação que lhes é apresentada, ativando conhecimentos variados e expressando seus saberes de diferentes modos.

As discussões aqui iniciadas são amplas e apontam a necessidade de outros estudos que investiguem, na perspectiva inclusiva, o uso de recursos e de estratégias de ensino na mediação para a participação efetiva das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental na produção de histórias infantis.

## Referências

AQUINO, W. **O que é um relato de experiência**. Regras ABNT. 2023. Disponível em: [https://regrasabnt.com.br/relato-de-experiencia/#google\\_vignette.pdf](https://regrasabnt.com.br/relato-de-experiencia/#google_vignette.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

COOPER-MARTIN, E.; WOLANIN, N. **Evaluation of the Universal Design for Learning Projects**. Montgomery County Public Schools: Maryland, 2014. Disponível em: [ED557728.pdf](#). Acesso em: 26 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUADAGNINO, K. S. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

KATZ, J. The Three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

- KATZ, L. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In: **As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância**. Porto Alegre, EditoraPenso, 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas: São Paulo, 2003.
- MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wLqMfPNHmWCrsCgrtYBPqvvy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- MENA, L. F. B. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, n. 1, p. 30–39, mar. 2000.
- MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwV6HKHcppyYDZwq4YNzfMN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 27, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3167/2217/18014>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. CAST. 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login;jsessionid=AB3518581582530F488908F6036E10D3>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, M. S. Instrumentos que dão suporte à caracterização da comunicação de crianças com atraso ou alteração de linguagem. In: BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T. (Org.). **Psicopedagogia, Formação e Atuação do Psicopedagogo: possibilidade de metamorfosear o aprender**. Arco Editores: Santa Maria, 2021.
- OLIVEIRA, E. K. S.; OLIVEIRA, J. P. Protocolo para análise de comportamentos de engajamento em atividades do PRONARRAR. In: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS, A. P. (Org.). **A Linguagem e o Brincar em Condições Neurodiversas**. Editora Unesp, Marília, SP, 2022.
- OLIVEIRA, J. P. Educação especial: **Formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.
- OLIVEIRA, J. P. et al. (Org.). **A linguagem e o brincar em condições neurodiversas**. Editora Unesp, Marília, SP, 2022.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Feevale. 2013.
- REGANHAN, W. G.. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3c87b464-ad29-4510-b63c-68ef2b2ff37b/content>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102193/rocha\\_andc\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102193/rocha_andc_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 jun. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA. Departamento de Nutrição. **Instrutivo para elaboração de relato de experiência**. [s.d.]. Disponível em: <https://www2.ujf.br/nutricao/vr/files/2016/03/Orienta%3%a7%3%b5es-Elabora%3%a7%3%a3o-de-Relato-de-Experi%3%aancia.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Tese de Doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.