

GAMIFICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

ANA CLÁUDIA SILVA LIMA*

Resumo: O presente artigo aborda a aplicação das metodologias ativas de rotação por estações e Gamificação em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola em Prados-MG, como estratégia de inclusão de alunos neurodivergentes no processo de ensino-aprendizagem. A experiência se concentrou no ensino do Barroco na literatura e na criação de narrativas na redação, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Através da adaptação das atividades para atender às individualidades dos alunos, a proposta buscou fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas, a autonomia, o trabalho em equipe e a valorização das diferenças. O estudo conclui que essas metodologias não só beneficiam alunos com necessidades específicas, mas também enriquecem o processo educativo de toda a turma.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Inovação Pedagógica; Comunicação Alternativa. Neurodivergência.

Gamification and active methodologies: inclusion strategies in teaching portuguese language in high school in the interior of Minas Gerais

Resumo: This article discusses the application of active station rotation and gamification methodologies in a first-year high school class in Prados, Minas Gerais, as a strategy for including neurodivergent students in the teaching-learning process. The experience focused on teaching Baroque literature and creating narratives in writing, fostering an inclusive and collaborative learning environment. By adapting activities to meet the individual needs of the students, the proposal sought to foster the development of critical thinking skills, autonomy, teamwork, and appreciation for differences. The study concludes that these methodologies not only benefit students with specific needs but also enrich the educational process for the entire class.

Keywords: Inclusive Education; Active Learning Methodologies; Pedagogical Innovation; Alternative Communication; Neurodivergence.

*Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo (2015) pela Universidade Federal de São João del-Rei, em Pedagogia (2023) e em Letras com Habilitação em Espanhol (2024) pela Faculdade Única. Possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (2024), Gestão Escolar com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação E Inspeção Escolar (2024) e Linguística (2024) pela Uniminas. Especialista em Coordenação Pedagógica e Escolar (2024) pelo Instituto Prominas e Mestre pelo Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS) pela UFSJ (2019). E-mail: anaclaudia.limas@outlook.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos neurodivergentes no ensino regular tem se tornado um desafio crescente para educadores e instituições de ensino. Para garantir um processo de ensino-aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos, é fundamental a adoção de metodologias pedagógicas que considerem as individualidades e promovam a participação ativa de cada estudante. Este artigo tem como objetivo analisar a aplicação das metodologias ativas de rotação por estações e Gamificação em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola na cidade de Prados-MG, com foco na inclusão de alunos neurodivergentes.

A justificativa para a escolha dessas metodologias reside no potencial que elas oferecem para tornar o aprendizado mais dinâmico, colaborativo e inclusivo, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam se engajar e progredir em seu próprio ritmo. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: "Como as metodologias ativas de rotação por estações e gamificação podem contribuir para a inclusão de alunos neurodivergentes no ensino?" A hipótese levantada é que a aplicação dessas metodologias, ao considerar as necessidades e ritmos individuais, promove não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo habilidades críticas e a colaboração em equipe.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A CONCEITUALIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Etimologicamente a palavra 'autismo' provém do termo grego 'autos', que significa próprio/eu, e de 'ismo', que traduz uma orientação ou estado, pelo que, em sentido lato, por muitos anos, o autismo foi definido como a condição ou o estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio (Marques, 2000).

Em 1911, o psiquiatra suíço Eugene Bleuler utilizou o termo "autismo" em um artigo sobre esquizofrenia, para descrever um conjunto de distúrbios do pensamento que envolvem a perda de contato com a realidade e grandes dificuldades de comunicação. Contudo, foi o pedopsiquiatra americano Leo Kanner que, em 1943, em seu trabalho intitulado "Autistic Disturbances of Affective Contact", identificou um conjunto de comportamentos aparentemente comuns em onze crianças que atendeu, os quais passaram a ser conhecidos como perturbação autista (Waterhouse, 2000). Segundo Kanner, as características que definem o "autismo na primeira infância" (Kanner, 1943, citado por Waterhouse, 2000, p. 11) incluem um profundo distanciamento autista, um desejo obsessivo de manter a rotina, uma boa capacidade de memorização, uma expressão inteligente e pensativa, mutismo ou linguagem sem verdadeira intenção comunicativa, sensibilidade excessiva a estímulos e uma relação engenhosa com objetos.

Nos anos posteriores, muitos estudos se debruçaram sobre o tema, procurando sobretudo, analisar três características principais: as capacidades linguísticas, as capacidades motoras e de coordenação e as capacidades de aprendizagem (Newschaffer et. al., 2007).

Foi em 1979 que a psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma criança com autismo, juntamente com seus colaboradores, desenvolveu e apresentou a ideia de um espectro autista, desvinculado da esquizofrenia infantil. Ao incluir a síndrome de Asperger nesse espectro, esses autores destacaram que indivíduos com autismo exibem déficits qualitativos na linguagem e comunicação, nas competências sociais e na flexibilidade do pensamento e da imaginação. Essa "triade de incapacidades", mais conhecida como "triade de Wing", tornou-se a base para o diagnóstico das perturbações do espectro do autismo (PEA) (Pereira, 1998; Marques, 2000; Pereira & Serra, 2006; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

O termo "autismo" foi oficialmente incluído pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças – 9 (CID-9) da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1975, sendo categorizado como uma psicose infantil. Até então, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" I e II (DSM-I e DSM-II), de 1952 e 1968, respectivamente, referia-se apenas à esquizofrenia de tipo infantil. Em 1978, Rutter, após uma extensa revisão da literatura, propôs que o autismo fosse considerado uma perturbação do desenvolvimento, diagnosticado com base na triade de incapacidades de Wing: interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Com o avanço das pesquisas científicas, os pesquisadores concluíram que o autismo não é uma perturbação de

contato afetivo, mas sim uma perturbação do desenvolvimento (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Atualmente, o termo "autismo" é usado para se referir a um espectro de síndromes com características comuns às perturbações pervasivas do desenvolvimento (PPD), conforme o DSM-IV de 1994, ou às perturbações globais do desenvolvimento (PGD), de acordo com o DSM-IV-TR de 2002 (Siegel, 2008), ou ainda às perturbações do espectro do autismo (PEA). As PEA são caracterizadas por uma perturbação severa do neurodesenvolvimento, manifestando-se por dificuldades específicas de comunicação e interação, dificuldade em utilizar a imaginação, resistência a mudanças nas rotinas, e exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Essas perturbações envolvem um déficit na flexibilidade do pensamento e uma maneira particular de aprender, o que compromete especialmente o contato e a comunicação do indivíduo com o meio ao seu redor (Jordan, 2000; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

Dando continuidade ao entendimento do autismo como uma perturbação do desenvolvimento, e não simplesmente uma questão de contato afetivo, o conceito de neurodiversidade emerge no século XXI como uma evolução desse pensamento. Esse conceito foi impulsionado pelos movimentos das pessoas com deficiência dentro de seus contextos socioculturais e históricos e ganhou relevância especialmente nas discussões sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A socióloga Judy Singer (1999), diagnosticada com síndrome de Asperger, desempenhou um papel crucial na popularização do termo "neurodiversidade" em seu texto "Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um 'problema sem nome' para a emergência de uma nova categoria de diferença".

Através de seu trabalho, Singer não apenas fortaleceu os movimentos em prol das pessoas autistas, mas também encorajou a auto representação da identidade autista. O conceito de neurodiversidade defende que as diferenças neurológicas, como as observadas no TEA, são uma parte natural e valiosa da diversidade humana. Segundo Singer, a neurodivergência não deve ser vista como uma doença a ser tratada ou curada, mas sim como uma "nova categoria de diferença humana" que merece respeito e aceitação. Assim, pessoas neurodivergentes são aquelas cujas conexões neurológicas são atípicas em relação à norma, e essa diversidade deve ser celebrada como uma expressão da complexidade e riqueza da experiência humana.

Os movimentos de neurodiversidade têm como objetivo fundamental promover a conscientização e a valorização da cultura autista. Parte dessa valorização inclui a comemoração do Dia do Orgulho Autista (Autistic Pride Day), celebrado desde 2005, no dia 8 de junho, como uma forma de reconhecer e celebrar a neurodiversidade dos autistas. Além disso, em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização sobre o Autismo. O símbolo dessa data (figura 1) é um laço de quebra-cabeça multicolorido, onde o quebra-cabeça representa as diferentes dimensões que envolvem a compreensão do transtorno, e as diversas cores refletem as variações entre os indivíduos com a mesma condição.

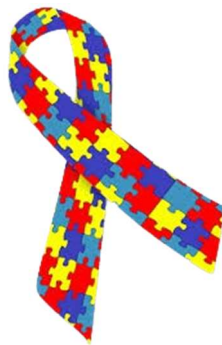


Figura 1 – Símbolo do Dia Mundial da Consciência sobre o Autismo (retirado do site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autismo>).

AS POLÍTICAS INCLUSIVAS: UMA BREVE ANÁLISE PERPASSANDO POR TEORIAS E LEGISLAÇÕES

A inclusão não se limita ao espaço físico da escola; ela envolve todos os agentes educacionais e a sociedade como um todo. Cavaco (2014) afirma que incluir é mais do que aceitar, é perceber a educação além do contexto físico da sala de aula ou da escola. Para ele, a inclusão é, acima de tudo, uma forma de ser e agir dos pais, dos professores e funcionários, das escolas, da sociedade e do mundo em geral.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 defendem o direito de todos à educação em escolas de ensino regular, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O artigo 205 da Constituição declara que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, fundamentada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforçam o compromisso do país com a inclusão educacional, estabelecendo diretrizes para a oferta de educação especial em classes comuns do ensino regular. Contudo, como Silva e Facion (2008) destacam, é necessário adaptar o ambiente e as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, promovida pela Unesco, destacou a necessidade de garantir igualdade de acesso à educação para pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, de 1994, uma resolução da ONU, foi um marco na educação inclusiva, oferecendo orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre educação especial.

A Convenção da Guatemala de 1999, formalizada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956/2001, destacou os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação sem discriminação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009, aprovada pela ONU, reforçou a responsabilidade dos países em garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

Finalmente, a Declaração de Incheon de 2015, resultante do Fórum Mundial de Educação, comprometeu os países participantes, incluindo o Brasil, com uma agenda conjunta para uma educação de qualidade e inclusiva, integrando-a aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil começou em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024), que estabelecia o atendimento educacional para pessoas com deficiência, referidas no texto como “excepcionais” (um termo hoje considerado inadequado). A lei enfatizava a integração dessas pessoas no sistema geral de educação, na medida do possível.

Em 1971, a Lei Nº 5.692 foi aprovada durante a ditadura militar, substituindo a anterior. Ela exigia que alunos com deficiências, atraso significativo na idade regular de matrícula, e superdotados recebessem tratamento especial, mas não promovia a inclusão na rede regular de ensino, direcionando-os para escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos, determinando, no artigo 208, que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Os artigos 205 e 206 garantem a educação como direito de todos, assegurando o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em 1989, a Lei Nº 7.853 abordou a integração social das pessoas com deficiência, exigindo a inclusão de escolas especiais no sistema educacional e a oferta obrigatória de educação especial

em estabelecimentos públicos de ensino. Contudo, a lei ainda restringia a inclusão, sugerindo que apenas aqueles capazes de se integrar ao sistema regular de ensino deveriam ser matriculados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069) de 1990 assegurou atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e destacou o trabalho protegido para adolescentes com deficiência.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial propôs a “integração instrucional”, permitindo que apenas crianças com deficiência capazes de acompanhar as atividades curriculares no ritmo dos alunos “normais” (um termo atualmente inadequado) fossem integradas em classes regulares, excluindo muitos alunos do ensino regular.

A Lei Nº 9.394 de 1996, conhecida como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dedicou um capítulo à Educação Especial, afirmando que, quando necessário, serviços de apoio especializado seriam oferecidos nas escolas regulares. A lei também previu a possibilidade de atendimento em classes ou escolas especializadas quando a integração nas classes regulares não fosse possível.

O Decreto Nº 3.298 de 1999 regulamentou a Lei Nº 7.853/89, consolidando as normas de proteção e destacando a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, complementando o ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, estabelecido pela Lei Nº 10.172, incluía quase 30 metas para a educação de crianças e jovens com deficiência, destacando a promoção da Educação Especial em todos os níveis de ensino.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB Nº 2 instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, mas permitindo a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. No mesmo ano, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, incluindo a necessidade de formação específica para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 incluiu temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares. No ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) abordou a questão da infraestrutura e acessibilidade nas escolas.

O Decreto Nº 6.094 de 2007 reforçou a inclusão de alunos com deficiência no sistema público de ensino, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traçou o histórico da inclusão escolar no Brasil. O Decreto Nº 6.571 de 2008 definiu o atendimento educacional especializado (AEE) como um conjunto de atividades complementares ou suplementares à formação dos alunos no ensino regular, obrigando a União a apoiar os sistemas públicos de ensino nessa modalidade.

A Resolução Nº 4 CNE/CEB de 2009 orientou o estabelecimento do AEE na Educação Básica, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares.

Em 2011, o Decreto Nº 7.611 revogou o Decreto Nº 6.571, estabelecendo novas diretrizes para a Educação das pessoas com deficiência, enfatizando a inclusão em todos os níveis de ensino e proibindo a exclusão por alegação de deficiência. No mesmo ano, foram promulgadas as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Lei Nº 12.764 de 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu metas para universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Decreto Nº 10.502 de 2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que gerou controvérsias por ser vista como um retrocesso na inclusão escolar, estimulando a matrícula em escolas especiais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRÁTICA E OS DESAFIOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas é um tema de crescente relevância na sociedade atual, destacando a importância de uma educação

inclusiva que acolha e promova o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas diferenças (CUNHA, 2017).

Um dos principais desafios nessa jornada é a falta de formação adequada para os educadores. Muitos professores não recebem treinamento específico sobre o TEA durante sua formação inicial ou contínua, o que compromete o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e a adaptação do currículo às necessidades desses alunos. Essa lacuna de conhecimento pode dificultar a criação de um ambiente inclusivo e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às particularidades dos alunos com TEA.

A inclusão, no entanto, não se resume apenas ao conhecimento teórico. O papel do professor é fundamental, pois ele precisa estar capacitado para trabalhar efetivamente com a inclusão. A educação inclusiva vai além da simples aprendizagem sobre dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica; ela exige ações práticas e qualitativas que assegurem a participação plena de todos os alunos. Como destaca Cunha (2017, p. 101): "Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como fazer a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade."

Além da formação dos professores, a estrutura física e o ambiente escolar também apresentam desafios significativos. Salas de aula barulhentas, superlotadas ou com excesso de estímulos visuais podem ser aversivas para alunos autistas, dificultando sua concentração e aprendizado. A falta de recursos como salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e profissionais de apoio adequados agrava ainda mais a situação, tornando a inclusão efetiva um desafio para muitas escolas públicas.

Para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, é necessário ir além dos recursos pedagógicos e focar também nas qualidades humanas e na estrutura do ambiente escolar. Como Cunha (2017, p. 100) afirma: "Os alunos necessitam encontrar na estrutura do ambiente a acolhida natural que estabelece uma disciplina espontânea, que não subjuga o espírito do homem, mas prepara-o para o aprendizado."

Outro ponto crítico é a interação social. Muitos alunos autistas enfrentam desafios na comunicação verbal e não verbal, na compreensão das emoções e na reciprocidade social, o que pode dificultar sua interação com os colegas. A falta de compreensão e aceitação por parte dos demais alunos pode levar ao isolamento social e à exclusão desses alunos (SANT'ANA; SANTOS, 2015).

Para que a inclusão de alunos autistas seja efetiva, é essencial oferecer um ensino individualizado e suporte adequado. Isso inclui adaptações curriculares, o uso de estratégias visuais, comunicação alternativa e aumentativa, além do apoio de profissionais especializados. Contudo, a falta de recursos e a alta demanda por suporte individualizado constituem desafios consideráveis para as escolas públicas, que frequentemente enfrentam limitações financeiras e de pessoal (SANT'ANA; SANTOS, 2015).

Apesar dos desafios, a inclusão de autistas nas escolas públicas é uma oportunidade valiosa para promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Superar essas barreiras requer um esforço conjunto de educadores, famílias, profissionais da saúde e da educação, bem como um investimento significativo em formação, recursos e estrutura física adaptada (CUNHA, 2017).

A GAMIFICAÇÃO E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA

O surgimento das metodologias ativas de aprendizagem remonta ao início da década de 1980, em um contexto de transformação educacional que buscava responder às demandas crescentes por um ensino mais centrado no desenvolvimento de habilidades, autonomia e pensamento crítico dos alunos. Este movimento se contrapôs ao modelo tradicional de ensino expositivo, que muitas vezes relegava o aluno a uma postura passiva, limitando sua capacidade de interagir de forma dinâmica com o conhecimento.

As metodologias ativas emergiram como uma alternativa pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando-o a ser um agente proativo e engajado em sua educação. Em vez de apenas absorver informações de maneira passiva, os alunos são

incentivados a participar ativamente, por meio de práticas que envolvem a resolução de problemas, a colaboração em grupo, o aprendizado baseado em projetos, entre outras estratégias. Como Suhr (2016, p. 8) destaca, “as metodologias ativas são um conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno”. Dessa forma, essas metodologias promovem não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida profissional e pessoal, tornando o aprendizado um processo mais significativo e contextualizado.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas têm se mostrado eficazes em tornar o aprendizado mais interativo e significativo. Entre as abordagens amplamente aplicadas, destacam-se:

1) **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP):** Nesta metodologia, os alunos são incentivados a desenvolver projetos que exigem o uso da linguagem para pesquisa, produção e apresentação. Essa abordagem promove uma imersão prática no uso da língua, permitindo que os estudantes apliquem seus conhecimentos de maneira contextualizada e significativa.

2) **Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom):** O conteúdo teórico é disponibilizado previamente aos alunos, por meio de vídeos, leituras e atividades online. O tempo em sala de aula é dedicado a discussões, práticas interativas e atividades que aprofundam o aprendizado, permitindo uma aplicação concreta dos conceitos estudados.

3) **Aprendizagem Baseada em Jogos:** Jogos e atividades lúdicas são integrados ao ensino para estimular a assimilação dos conteúdos. Jogos de tabuleiro, simulações, e atividades digitais são exemplos que tornam o aprendizado da língua mais envolvente e eficaz.

4) **Gamificação:** Elementos típicos dos jogos, como recompensas, desafios e competições, são incorporados ao processo de ensino, visando engajar os alunos e incentivar a participação ativa nas atividades de leitura e escrita.

5) **Rotação por Estações (Station Rotation):** Os alunos são divididos em grupos e se deslocam entre diferentes estações de aprendizagem, onde realizam atividades variadas que atendem aos diferentes níveis de habilidade e interesse. Essa abordagem permite um aprendizado mais personalizado, com o professor oferecendo feedback e suporte mais direcionados.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O termo Metodologias Ativas, atribuído às novas abordagens metodológicas, reflete o papel dinâmico e interativo tanto do professor quanto do aluno no processo educativo. Essas metodologias surgem em oposição aos métodos tradicionais, nos quais o aluno era visto como um receptor passivo de informações. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem nas Metodologias Ativas não é mais considerado um ato hierárquico, onde o professor, visto como o único detentor do conhecimento, atua de forma unilateral. Em vez disso, é entendido como uma ação colaborativa, na qual professor e aluno desempenham papéis complementares, ambos contribuindo ativamente para o desenvolvimento do conhecimento.

As Metodologias Ativas têm como objetivo estimular a criatividade e a autonomia dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. No campo das línguas, essas metodologias também se destacam, sendo amplamente utilizadas como uma alternativa eficaz ao modelo tradicional. Elas permitem uma abordagem mais comunicativa e contextualizada, promovendo um ambiente de aprendizagem que favorece o desenvolvimento das habilidades comunicativas de forma mais natural e interativa.

A experiência de aplicar a metodologia de rotação por estações na aula de literatura sobre o Barroco e a Gamificação para a criação de narrativas na aula de redação com os alunos do 1º ano do Ensino Médio em uma escola de Prados-MG se mostrou uma estratégia valiosa para a inclusão de alunos neurodivergentes no processo de ensino-aprendizagem.

Na aula de literatura, a rotação por estações permitiu que os estudantes explorassem diferentes aspectos do Barroco, desde a análise de textos literários até a compreensão dos contextos histórico e cultural da época. Cada estação ofereceu atividades diferenciadas,

adaptadas às necessidades e interesses dos alunos, respeitando suas individualidades e estilos de aprendizagem. Alunos neurodivergentes puderam avançar no seu próprio ritmo, recebendo suporte personalizado e feedback constante do professor, o que favoreceu a inclusão e a participação ativa de todos.

Na aula de redação, a gameficação para a criação de narrativas incentivou os alunos a colaborarem em projetos que envolviam a construção de histórias, desde a concepção até a apresentação final. Essa abordagem promoveu o espírito de equipe, uma vez que os alunos trabalharam juntos para desenvolver suas narrativas, respeitando as ideias e contribuições de cada membro do grupo. Além disso, a ABP ajudou a desenvolver o caráter crítico-apreciativo dos estudantes, que foram desafiados a refletir sobre suas criações e as dos colegas, oferecendo críticas construtivas e sugestões de melhoria.

A intencionalidade pedagógica dessas metodologias foi fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, pudessem se engajar de forma significativa nas atividades propostas. Ao considerar as individualidades e necessidades de cada estudante, o professor pôde criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorizava a diversidade e promovia o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe.

Esse enfoque inclusivo não apenas enriqueceu o aprendizado dos alunos neurodivergentes, mas também beneficiou toda a turma, ao cultivar um espaço onde todos puderam crescer e se desenvolver juntos, em um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente colaborativo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das metodologias ativas de rotação por estações e da gameficação no ensino do Barroco e na criação de narrativas para alunos do 1º ano do Ensino Médio em Prados-MG se mostrou uma estratégia eficaz para a inclusão de alunos neurodivergentes. As práticas desenvolvidas não apenas atenderam às necessidades específicas desses estudantes, mas também enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem de toda a turma, promovendo um ambiente mais colaborativo e crítico. Os resultados indicam que essas metodologias ativas são capazes de transformar o espaço escolar em um ambiente inclusivo e acolhedor, que valoriza as individualidades e estimula o desenvolvimento pleno de todos os alunos. A experiência descrita reforça a importância de adaptar as práticas pedagógicas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2024].
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 julho 2024.
- _____. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 agosto 2024.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União.
- _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.
- _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível

- em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 27 maio 2024.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.
- _____. Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 12 julho 2024.
- _____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3ntRyKt>. Acesso em: 10 julho 2024.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2006.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 julho 2024.
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 julho 2024.
- _____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 agosto 2024.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.
- _____. Presidência da República. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 20 julho 2024.
- CAVACO, N. O Profissional e a Educação Especial - uma abordagem sobre o autismo. Lisboa: Editorial Novembro, 2009.
- CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- GESCHWIND, D. Advances in Autism. In *Annual Review of Medicine*, v. 60, p. 367-380, 2009.
- JORDAN, R. Educação de Crianças e Jovens com Autismo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- MARQUES, C. Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtiva e desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- NEWSCHAFFER, C. J. et al. The Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annu. Rev. Public Health*, v. 28, p. 235 - 258, 2007.
- OZONOFF, S.; ROGERS, S.; HENDREN, R. Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Actual. Lisboa: Climepsi Editores, 2003.
- PEREIRA, E. Autismo: Do conceito à pessoa. Lisboa: Graforim Artes Gráficas, Lda, 1998.

- PEREIRA, M.; SERRA, H. (coord.). Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento - A família e a escola face ao autismo. 2. ed. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2006.
- RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 8, p. 139-161, 1978.
- SANT'ANA, Wallace; SANTOS, Cristiane. Educação e Transtorno do Espectro Autista. *Revista Temporis [ação]*, v. 15, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603>. Acesso em: 20 julho 2024.
- SIEGEL, B. O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.
- SILVA, M. F. M. C.; FACION, J. R. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 185-216.
- SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (ed.). *Disability discourse*. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.
- SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 1, n.1, 2016.