



2025

Design de Experiência como
ferramenta de conscientização
sobre neurodivergências e
diferenças interpessoais.

Autor: Gustavo Hansen

Orientadora: profa. Dr. Carolina Calomeno



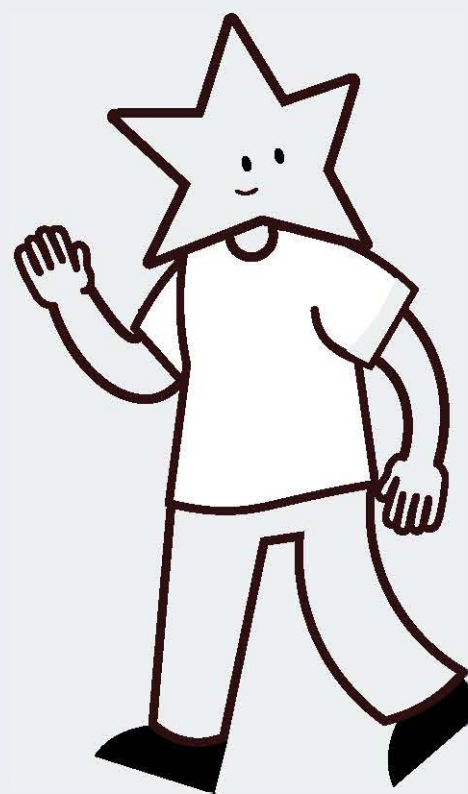


Entrega final do Trabalho de Conclusão de Curso
para obtenção do grau de Bacharel em Design
Gráfico, do Setor de Artes, Comunicação e
Design da Universidade Federal do Paraná.

2025

Design de Experiência como
ferramenta de conscientização
sobre neurodivergências e
diferenças interpessoais.

Autor: Gustavo Hansen
Orientadora: profa. Dr. Carolina Calomeno



Termo de aprovação

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Design Gráfico, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, pela banca composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Carolina Calomeno

Orientadora | Departamento de Design UFPR



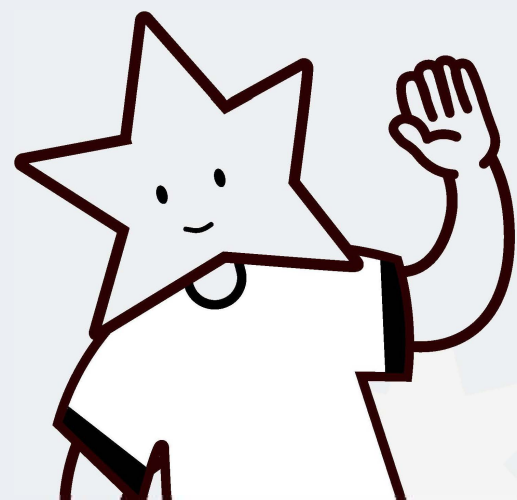
Profa. Dra. Juliana Bueno

Relatora | Departamento de Design UFPR

Carolina Mendes

Parecerista | Mestrando PPG Design UFPR

Curitiba, 11 de Novembro de 2025.



Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo constante apoio e por sempre acreditarem no meu potencial, até quando eu mesmo não acreditei. Ao meu **pai** agradeço por sempre me enxergar como alguém criativo, sem ele não teria escolhido o caminho do design como o meu para trilhar. À minha **mãe** agradeço pelo constante amor e carinho, que me tornaram uma pessoa mais sensível, sempre buscando ver o mundo por olhos mais leves. Ao meu **irmão**, mesmo estando longe, agradeço pelas preocupações e pelas palavras de incentivo. Também agradeço ao meu **avô** Wigando, que mesmo não estando mais entre nós, sempre acreditou em mim.

Aos meus amigos **Lucas Davi** e **Letícia Tabosa**, por estarem ao meu lado por mais de 10 anos, sempre dispondo do seu tempo para me ouvir, buscando as melhores palavras de apoio e oferecendo um ombro para chorar.

Agradeço às minhas primeiras amigas da vida adulta, **Lara Leder**, **Leo Iwasaki** e **Sara Carneiro**, que tornaram os primeiros anos da faculdade um ambiente acolhedor e especial, mesmo após dois anos de isolamento social e aulas a distância.

Agradeço aos meus amigos **Theo**, **Flora**, **Muchisnki**, **Yana** e **Naomi**, que apareceram na minha vida depois de momentos difíceis e, através da amizade e companhia de cada um, me ajudaram a trilhar caminhos mais leves. Também agradeço a todos os meus amigos do GRIDS, que além de terem protagonizado comigo um sonho, se tornaram uma rede de apoio essencial.

Agradeço imensamente à minha orientadora **Carolina Calomeno**, que me orientou com muita sabedoria, intenção e carinho durante este último ano.

Agradeço à **Universidade Federal do Paraná** pela oportunidade de cursar uma graduação pública, gratuita e de qualidade. Reconheço a importância de fazer parte de uma instituição que valoriza o ensino, a pesquisa e a extensão, e que oferece a tantos estudantes a possibilidade de transformar suas trajetórias por meio do conhecimento.

Por fim, agradeço a todos os colegas e professores que participaram da pesquisa deste TCC. Sem seu tempo e interesse, este projeto não existiria.

Resumo

Diante dos desafios enfrentados por pessoas com deficiência e neurodivergências, especialmente em contextos educacionais, torna-se essencial discutir de que maneira o Design pode atuar como mediador na promoção da empatia e da inclusão. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é projetar uma experiência de aprendizagem capaz de fomentar a empatia, por meio de artefatos gráficos, ampliando a compreensão de adolescentes do oitavo e nono ano sobre interações interpessoais, especialmente aquelas relacionadas às neurodivergências. O projeto configura-se como uma experiência de aprendizagem voltada à criação de espaços de diálogo e reflexão sobre as diferenças individuais, promovendo a construção de relações mais respeitosas e inclusivas no ambiente escolar. O estudo estabelece conexões entre o design experiencial e questões associadas ao capacitismo, buscando compreender de que forma a prática projetual pode gerar impacto positivo na percepção dos estudantes sobre o tema, considerando aspectos relacionados à sua fase de desenvolvimento psicossocial. Para alcançar esses resultados, a pesquisa adotou o Design Centrado no Humano (DCH) e o Learning Based Systems como principais abordagens metodológicas, integrando princípios de empatia, cocriação e experimentação no processo. O desenvolvimento contou com a participação de diversos profissionais especialistas, que contribuíram para a compreensão do contexto educacional paranaense, das dinâmicas em sala de aula e dos principais desafios enfrentados no cotidiano escolar. Foram realizadas entrevistas, coletas de relatos, elaboração de roteiro didático, construção de um diagrama da experiência e um grupo focal para validação do projeto. Como resultado, o trabalho proporcionou o desenvolvimento de um Design de Experiência de aprendizagem evidenciando o seu potencial como agente transformador na construção de uma educação mais inclusiva e empática.

Palavras-chave: Design Experiencial; Neurodivergências; Roteiro Didático; Inclusão Educacional; Design Centrado no Humano

Abstract

People with disabilities and neurodivergent individuals continue to face significant challenges, particularly within educational environments. In this context, it is essential to explore how design can serve as a mediator in fostering empathy and inclusion. This study aims to design an educational experience that uses graphic artifacts to cultivate empathy and broaden eighth- and ninth-grade students' understanding of interpersonal interactions, especially those involving neurodivergent experiences.

The project is conceived as a didactic experience that encourages dialogue and reflection on individual differences, promoting more respectful and inclusive social relationships within the school setting. It bridges experiential design and the study of ableism, examining how design practice can positively influence students' perceptions while considering their psychosocial development stage. To achieve these goals, the research adopted Human-Centered Design (HCD) and Learning-Based Systems as its main methodological frameworks, emphasizing empathy, co-creation, and experimentation throughout the design process. The project involved collaboration with specialists from diverse fields, who contributed insights into Paraná's educational context, classroom dynamics, and current challenges faced in public schools. The process included interviews, narrative collection, the creation of a didactic script, experience diagramming, and a focus group for validation. As a result, the project led to the development of a Learning Experience Design, highlighting its potential as a transformative agent in building a more inclusive and empathetic education.

Keywords: Experiential Design; Neurodivergence; Didactic Script; Educational Inclusion; Human-Centered Design

Lista de Figuras

Figura 01: Representação do método HCD da IDEO (2009)

Figura 02: Learning Based Systems de Kolb (1984).

Figura 03: Learning Based Systems (1984) aplicado em IDEO (2009).

Figura 04: Banner informativo sobre o Jogo Acolher.

Figura 05: Síntese da análise do Jogo Acolher.

Figura 06: Pdf com instruções da dinâmica: Somos todos Iguais.

Figura 07: Síntese da análise da dinâmica: Somos todos Iguais.

Figura 08: Síntese da análise da dinâmica: Somos todos Iguais.

Figura 09: Síntese da análise do Jogo Discovery

Figura 10: Captura de tela do vídeo Campanha Tv contra o preconceito síndrome de Down - Carlinhos - 1998.

Figura 11: Síntese da análise do vídeo Campanha Tv contra o preconceito síndrome de Down - Carlinhos - 1998.

Figura 12: Síntese da análise de similares.

Figura 13: Resultados da análise de similares.

Figura 14: Os 3 domínios do processo de aprendizagem.

Figura 15: Etapas 1, 2 e 3 da experiência.

Figura 16: Etapas 3 e alternativa 01 da dinâmica proposta

Figura 17: Etapas 3 e alternativa 02 da dinâmica proposta.

Figura 18: Etapas 4 e 5 da dinâmica proposta

Figura 19: Storyboard simplificado do roteiro de animação - Alternativa 01.

Figura 20: Storyboard simplificado do roteiro de animação - Alternativa 02.

Figura 21: Sugestão de Design dos personagens.

Figura 22: Sugestão de design da personagem 1 (turn around de personagem).

Figura 23: Sugestão de design do personagem 2 (turn around de personagem).

Figura 24: Sugestão de layout e aplicação simples para o vídeo.

Figura 25: Diagrama inicial do design de experiência.

Figura 26: storyboard preliminar da animação

Figura 27: Página 01 e 02 do storyboard final.

Figura 28: Página 03 e 04 do storyboard final.

Figura 29: Design final dos personagens da animação.

Figura 30: Artes conceituais da animação.

Figura 31: Experimentação com técnicas mistas.

Figura 32: Frame exemplificando risadas da animação.

Figura 33: Frame exemplificando balões de fala da animação.

Figura 34: Frame exemplificando diminuição do personagem

Figura 35: personagem com máscara e pontas visíveis da estrela.

Figura 36: contextualização sobre o TCC e proposta da dinâmica.

Figura 37: Página do roteiro didático com explicitação de estrutura da dinâmica e apresentação.

Figura 38: Página do roteiro didático explicando a etapa 3 da dinâmica..

Figura 39: Página do roteiro didático explicando a etapa 4 da dinâmica.

Figura 40: Trecho do roteiro didático explicando a etapa 4.2 da dinâmica.

Figura 41: Trecho do roteiro didático explicando a etapa 4.3 da dinâmica.

Figura 42: Trecho do roteiro didático explicando como fazer a impressão de adesivos.

Figura 43: Apêndices para recorte do roteiro didático.

Figura 44: Exibição da animação durante o grupo focal .

Figura 45: Captura de tela dos participantes para registro.

Figura 46: Ajuste na animação.

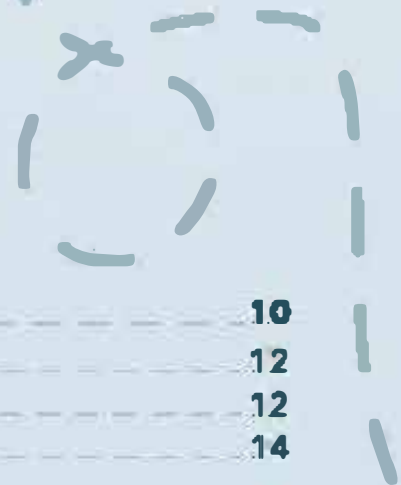
Figura 47: Adesão da identidade visual nos papéis do segredo da dinâmica.

Figura 48: diagrama completo da experiência (imagens em miniatura).

Lista de Tabelas

Tabela 01: Escaleta do roteiro de animação

Sumário



1. Introdução	10
1.1. Contextualização	12
1.2. Objetivos	12
1.3. Justificativas	14
2. Plano metodológico	18
2.1. Caracterização do Plano Metodológico Escolhido	19
2.2. Design Centrado no Humano	19
2.3. Learning Based Systems para aprendizagem	21
2.4. Descrevendo o processo adaptado	22
3. Fundamentação Teórica	24
3.1 Neurodivergências	25
3.1.2 Transmorno do espectro autista (TEA)	26
3.1.2 Capacitismo	29
3.1.3 Capacitismo e Inclusão nas escolas	30
3.1.4 - Relações Interpessoais	31
3.2 Design de experiência para aprendizagem	32
3.3 Experiência do usuário em contexto educacional	33
3.4 Ensino fundamental no Brasil	35
3.4.1. Educação tradicional	36
3.4.2. Educação Inclusiva	37
3.4.4. Ensino Empático	39
4. Pesquisas	42
4.1 Entrevistas com professores	43
4.1.1 Conversa com professora PAE	49
4.1.2 Considerações sobre as entrevistas	50
4.2 Análise de similares	52
5. Desenvolvimento	65
5.1 Conceituação	66
5.2 Geração de Alternativas	68
5.2.1 - Definição da Alternativa	78
5.3 Implementar	79
5.3.1 Pesquisa Qualitativa e Concepção do Roteiro (Ouvir)	79
5.3.2 Validação do Storyboard e Desenvolvimento Conceituais (Criar)	84

5.3.3 Desenvolvimento da dinâmica em sala de aula.	95
5.3.4 Produção do Roteiro Didático	99
5.4 Validação da Experiência	105
5.4.1. Resultados do grupo focal	108
5.4.2 Síntese dos resultados do grupo focal	111
5.6. Desenvolvimentos futuros	114
6. Considerações finais	117
7. Referências	119
8. Apêndices	127



Introdução



Plano metodológico



Fundamentação Teórica



Pesquisas



Desenvolvimento



Considerações finais



Referências



Apêndices

1. Introdução

1.1. Contextualização.

Entre as décadas de 1970 e 1980, grupos sociais como os de trabalhadores, mulheres, negros e LGBTQIA+ passaram a se organizar na luta por direitos e contra a discriminação (GOHN, 2002, p. 113-125). Nesse mesmo período, pessoas com deficiência também se mobilizaram em um movimento nacional para reivindicar não apenas direitos, mas também o reconhecimento de sua existência (CRESPO, 2010).

Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1990 e início dos anos 2000, houve uma maior mobilização em prol dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionada por eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência (SASSAKI, 2005). A autonomia desses cidadãos, por meio de programas promovidos pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), culminou, no ano 2000, em Recife, no maior encontro de pessoas com deficiência. Foi nesse evento que se definiu o termo “pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2005; PACHECO; ALVES, 2007).

Esse contexto demonstra as diferentes mobilizações de instituições, a partir de seus corpos técnicos e usuários, para lidar com conceitos ligados à deficiência, com foco na conscientização e sensibilização (PACHECO; ALVES, 2007). Um exemplo é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que criminaliza o capacitismo, configurando-o como crime de ódio. O artigo 88 dessa mesma lei prevê pena de reclusão de um a três anos, além de multa, para quem praticar, induzir ou incitar discriminação contra pessoa em razão de sua deficiência.

O capacitismo adultera a percepção social sobre o que é ser uma pessoa com deficiência. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a deficiência é entendida como um desajuste entre as habilidades de uma pessoa e o suporte que o ambiente oferece para o desenvolvimento dessas habilidades.

Dentro desse quadro, destacam-se as diversas neurodivergências como parte significativa desses números. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, pessoas

com deficiência são aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Nesse sentido, embora outras neurodivergências não apresentem explicitamente o caráter de deficiência pela lei — ou necessitem de avaliação específica —, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma deficiência segundo a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O artigo 1º dessa lei reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais:

“Fica instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

Apesar do número significativo de pessoas com deficiência no Brasil, ainda há a incidência de preconceitos recorrentes em diversas regiões do país. Em 2023, foram registradas 52 mil denúncias de violação de direitos contra pessoas com deficiência, contabilizando 307.484 violações (AGÊNCIA GOV, 2023). De acordo com Anna Paula Feminella, secretária nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), essas violências têm origem, em sua maioria, no preconceito de que pessoas que estão fora dos padrões ideais são anormais ou inferiores:

“O capacitismo é baseado em um padrão corporal normativo. Quanto mais distante desse corpo considerado socialmente normal, mais preconceito a pessoa vai sofrer. E não é só o corpo, também é o comportamento. Tanto que as pessoas com deficiência intelectual e psicossocial, aquelas que não são oralizadas, são as maiores vítimas de violência no Brasil” (AGÊNCIA GOV, 2023).

No contexto das escolas públicas brasileiras, ainda há muitos desafios. Segundo o Censo Escolar de 2023, houve um aumento de 41,6% nas matrículas da educação especial em relação a 2019. Entretanto, a evasão de crianças com deficiência no

ensino fundamental é a segunda maior (4,9%) e a maior dentro do ensino médio (6,2%). Esse dado pode ser explicado pela falta de estrutura nos prédios escolares: apenas 15% de todas as escolas, públicas e privadas, possuem 100% das salas acessíveis e banheiros adaptados para pessoas com dificuldade de locomoção (JORNAL O GLOBO, 2023). Isso demonstra uma grande discrepância na educação voltada a adolescentes com deficiência.

Essa dificuldade, assim como outras apresentadas anteriormente, está presente em diversos âmbitos da sociedade, marcada por barreiras informacionais e físicas em um mundo ainda não adaptado às pessoas com deficiência (SHAKESPEARE, 2018). Nesse sentido, o engajamento do design, especialmente no contexto educacional, pode gerar impactos positivos nas comunidades (BLANCHARD; NAJMI; SPINILLO, 2023).

Existem diversos recursos que ajudam a compreender as necessidades e aspirações de uma comunidade, como workshops, grupos focais e entrevistas. Essas estratégias repercutem positivamente na qualidade de vida das pessoas, utilizando o co-design como ferramenta para construir pontes entre o design e essas comunidades (BLANCHARD et al.).

O presente trabalho fundamenta-se na análise dos desafios enfrentados por estudantes com deficiência e neurodivergências no contexto das escolas públicas brasileiras, com ênfase nas barreiras que ainda persistem mesmo diante dos avanços legais e políticos em prol da inclusão. Observa-se que, embora políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) tenham estabelecido diretrizes importantes para garantir o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar, a efetivação dessas medidas ainda encontra entraves significativos, tanto estruturais quanto pedagógicos.

Nesse cenário, emerge a necessidade de investigar quais recursos ligados ao design gráfico podem atuar como mediadores no processo da promoção de um ambiente educacional mais inclusivo. A partir disso, a problemática pode ser definida:

"Como o desenvolver um design de experiência, a fim de criar dinâmica respeitosa, que proporcione empatia e entendimento da realidade e vivências de pessoas com neurodivergência, para um público estudantil no oitavo e nonos anos?"

1.2. Objetivos

Objetivo Geral:

Projetar uma experiência capaz de promover empatia, por meio de artefatos gráficos, com o objetivo de ampliar a compreensão de adolescentes do oitavo e nono ano sobre interações interpessoais, principalmente relacionado a neurodivergências.

Objetivos específicos:

- Compreender o panorama das neurodivergências e das interações interpessoais na educação básica, analisando desafios, barreiras e oportunidades de promoção de empatia entre estudantes.
- Considerar características e potenciais aplicações dos artefatos gráficos similares, de modo a avaliar de que forma cada um pode contribuir para os objetivos propostos do projeto.
- Incorporar validações realizadas por diferentes profissionais especialistas em cada artefato da experiência planejada, tanto ao longo do desenvolvimento do projeto quanto em sua conclusão.

1.3. Justificativas

A experiência é entendida como um fenômeno não espontâneo, mas induzido, que possui um referencial de origem e uma intencionalidade, direcionada para a realização de um objetivo (Buccini, 2008). Nesse sentido, uma experiência pode ser criada a partir de um problema existente em nossa sociedade, com a intenção de contribuir para o enfrentamento dessa questão.

Observa-se uma constante dificuldade de adaptação das pessoas com deficiência aos espaços físicos, sociais e culturais (Shakespeare, 2018), somada à percepção do indivíduo com deficiência, que é moldada pelos valores sociais, morais, filosóficos, éticos, religiosos e culturais em diferentes momentos históricos (Pacheco & Alves, 2007).

Nesse contexto, este projeto busca expandir o uso do design como recurso, com o objetivo de criar uma experiência que promova a compreensão e empatia da realidade acerca de neurodivergências, tendo um enfoque um pouco maior em TEA. .

Observa-se também uma movimentação recente no combate ao capacitismo em esferas sociais e políticas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e a definição do termo “pessoa com deficiência”. Também com a lei Lei nº 12.764/2012, que garante a pessoas autistas a definição de deficiência sobre efeitos legais. Esses avanços visam garantir os direitos, a dignidade e o respeito dessa parte da população brasileira.

Assim, ao projetar uma experiência focada neste tema, é necessário buscar um espaço onde se possa trabalhar a partir das vivências prévias, gostos e ideias que mudam com o tempo e com as situações de vida de cada indivíduo (Jääskö et al., 2003).

Com base nisso, Erik Erikson (1979) descreve a existência de oito estágios do desenvolvimento psicossocial, sendo o estágio 5, que abrange a faixa etária de 12 a 18 anos, um período crucial para a construção da identidade e de conceitos que podem influenciar toda a vida. Nesse contexto, uma experiência busca oferecer ao usuário um ambiente integrado de mídias e situações, tornando a interação com o produto relevante e positiva (Santos, 2004). Portanto, ao trabalhar com adolescentes de 13 a 15 anos, é possível proporcionar uma dinâmica experiencial que gere impactos positivos, introduzindo conceitos significativos que influenciam aspectos do comportamento ao longo da vida.

Esse fato se torna ainda mais relevante quando consideramos a realidade das escolas públicas brasileiras. Segundo o Censo Escolar de 2023, houve um aumento

de matrículas na educação especial em relação a 2019. Entretanto, a evasão de crianças com deficiência no ensino fundamental e médio é a maior registrada.

Esse dado evidencia uma discrepância na educação voltada para adolescentes com alguma especificidade, o que fomenta a evasão escolar e torna o espaço das salas de aula menos diverso. Diante disso, trabalhar com o design de experiência, criando dinâmicas para essa faixa etária, pode ser um recurso importante para apresentar a perspectiva dessas vivências e reafirmar a importância de assegurar o direito das pessoas com neurodivergências a ocuparem espaços sociais e físicos que muitas vezes não são acessíveis.

A partir dessa abordagem, é particularmente importante compreender o design experiencial como uma ferramenta construída a partir de métodos que auxiliam nesse objetivo. O design pode atuar como um elemento potencializador das discussões e diálogos sobre as vivências das pessoas com deficiência e sua interação com uma estrutura social que perpetua o capacitismo.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo preencher, ainda que de forma sutil, uma lacuna nas discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência. O enfoque está no acesso à realidade dessas pessoas, frequentemente invisibilizadas ou excluídas por uma estrutura social que as restringe a espaços limitados, perpetuando o capacitismo e silenciando suas vozes. Assim, o trabalho busca valorizar e amplificar suas narrativas, direcionando-as a um público com potencial de relacionar esses conceitos com sua própria realidade, promovendo diálogos, reflexões e a difusão desse tema. Através de uma experiência transformadora, pretende-se fomentar uma visão mais inclusiva, que possa ser incorporada à trajetória de vida dos participantes.

Justificativa da modalidade

A decisão de desenvolver um projeto teórico-projetual nasce do desejo de criar, de maneira colaborativa, uma experiência que promova conversas sobre as vivências de pessoas com autismo e neurodivergentes.

Optar por essa modalidade de projeto permite realizar uma pesquisa aprofundada e fundamentada teoricamente, que servirá como base para a construção dessa experiência. Essa etapa investigativa é essencial para

compreender as dimensões sociais, culturais e históricas que envolvem a temática da neurodivergência, garantindo que o projeto seja não apenas relevante, mas também respeitoso e sensível às necessidades e realidades dessas pessoas.

Além disso, o projeto alia-se às metodologias e técnicas do design para estruturar soluções criativas e funcionais, que favoreçam a interação e a troca de conhecimentos entre os participantes. A aplicação de métodos de design centrado no ser humano, por exemplo, permite que a experiência seja co-criada com a participação ativa das pessoas neurodivergentes e demais públicos envolvidos, assegurando que as propostas atendam aos seus reais interesses e necessidades.

Ademais, esse projeto se alinha aos meus interesses em usar o design para gerar impactos positivos, considerando meu desejo de trabalhar com acessibilidade e minha vontade de criar espaços abertos e seguros para diálogos entre minorias e demais grupos da sociedade.

Por fim, este projeto este arquivo está dividido em 08 capítulos que destrincham o processo de desenvolvimento deste trabalho. Apesar do mesmo ser descrito seguindo uma linearidade, este TCC teve um processo muito abrangente, no qual o desenvolvimento e a parte de conceituação, muitas vezes, andaram juntas. Assim, a parte de pesquisas compõem os pré-requisitos para o desenvolver do trabalho, mas durante o processo do desenvolvimento, houve a retomada das etapas anteriores em diversos momentos, na intenção de melhor conceitual este projeto. Assim, dentro deste arquivo, alguns tópicos e capítulos poderão acompanhar uma indicação que esta etapa refere-se a etapa de ouvir e/ou criar.



2. Plano Metodológico

2.1. Caracterização do Plano Metodológico Escolhido

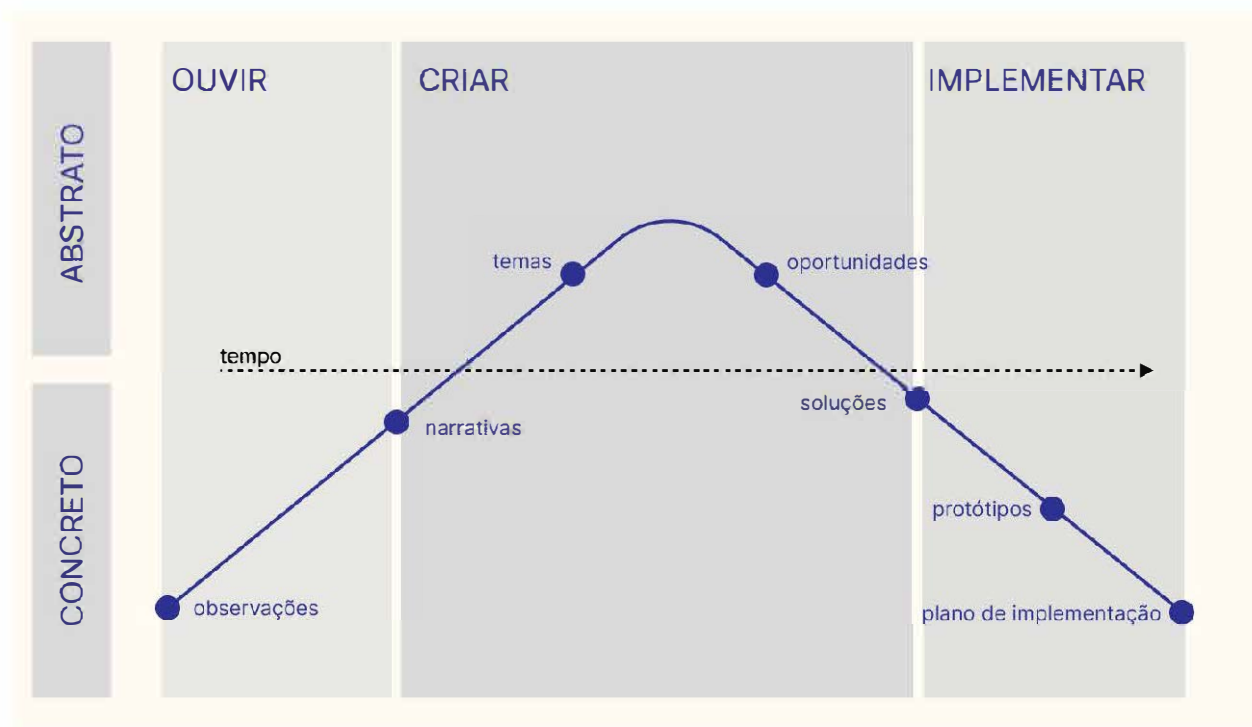
Este projeto tem como objetivo gerar um impacto positivo e empático na forma como pré-adolescentes neurotípicos compreendem as neurodivergências e as diferenças no convívio escolar. Para isso, o Design da Experiência foi estruturado considerando três grupos distintos dentro da sala de aula: professores, alunos neurodivergentes e alunos neurotípicos. A fim de atender às necessidades específicas de cada grupo, adotou-se o Design Centrado no Humano como abordagem metodológica, por se tratar de um processo voltado à construção de soluções a partir das demandas reais dos usuários envolvidos.

2.2. Design Centrado no Humano (Human-Centered Design) (IDEO)

O Design Centrado no Humano (DCH), abordagem desenvolvida pela IDEO.org, é um método que busca incluir o público-alvo em as etapas decisivas do processo, assegurando que os objetivos e suposições estejam alinhados com as reais necessidades dos usuários e com o resultado esperado. Além disso, o DCH se mostra especialmente adequado ao caráter social desta iniciativa, ao priorizar soluções práticas e acessíveis voltadas a diferentes comunidades (IDEO, 2009).

Essa abordagem é composta a partir de três perspectivas fundamentais: Ouvir ; Criar; Implementar. Com o objetivo de desenvolver soluções que estejam verdadeiramente conectadas às necessidades e ao contexto das comunidades envolvidas. De acordo com a metodologia, o ponto de partida está na compreensão do que é desejável para as pessoas, seus sonhos, desafios e aspirações. A partir dessa escuta ativa, as propostas são desenhadas e ajustadas à luz da praticidade, analisando o que realmente faz sentido dentro da realidade local. Esse processo contínuo permite avaliar a viabilidade das soluções de forma contextualizada, garantindo maior efetividade e impacto (IDEO, 2009).

Figura 01: Representação do método DCH da IDEO (2009)



Fonte: IDEO (2008), adaptado de pelo autor (2025).

De forma geral, o processo de Design Centrado no Humano proposto pela IDEO.org está estruturado em três etapas principais: Inspiração, Ideação e Implementação. Cada uma delas desempenha um papel essencial na construção de soluções verdadeiramente relevantes e viáveis, como descrito no *The Field Guide to Human-Centered Design* (IDEO, 2009).

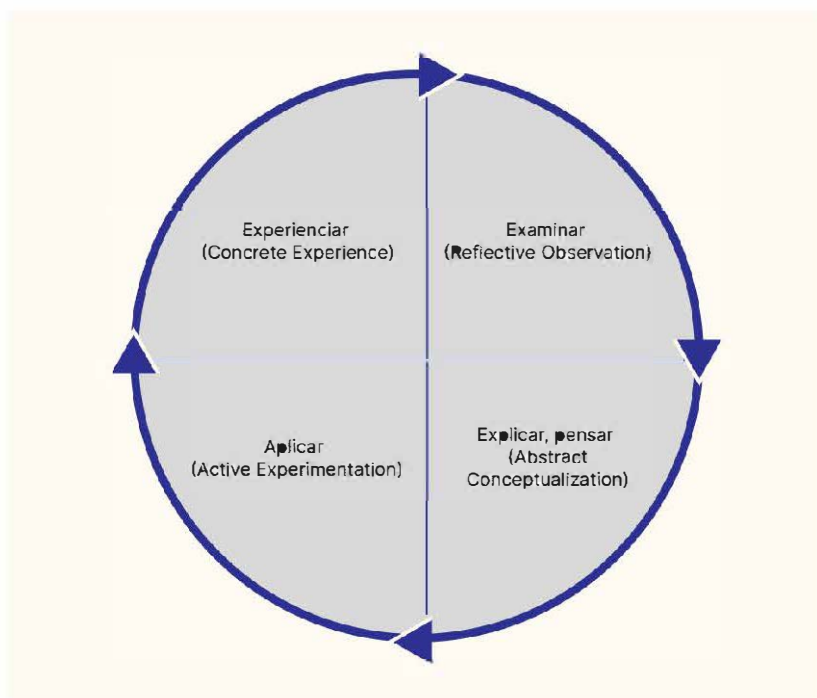
- **Ouvir:** Etapa dedicada à imersão no universo das pessoas envolvidas. É o momento de observar atentamente suas rotinas, escutar suas histórias e compreender profundamente seus desejos, necessidades e desafios. Esse contato direto é fundamental para a construção de uma base sólida e empática para o projeto.
- **Criar:** Com base nos aprendizados obtidos, esta fase concentra-se na geração e no desenvolvimento de ideias. Trata-se de organizar as informações, identificar padrões, explorar oportunidades de design e começar a testar e refinar possíveis soluções com foco na relevância e aplicabilidade.

- **Implementar:** É o momento de transformar as ideias em ações concretas. Aqui, o objetivo é colocar a solução em prática, entender como ela pode ser inserida na realidade da comunidade e buscar formas de ampliar seu impacto de maneira sustentável.

2.3. *Learning Based Systems* para aprendizagem

David A. Kolb, dentro do contexto de experiência, se destaca como grande pesquisador do tema no âmbito educacional. O modelo *Learning Based Systems* (1984), fornece uma estrutura para projetar experiências de aprendizagem ativas, colaborativas e interativas que apoiam esse processo transformador (Bolan 2003; Kolb 1984).

Figura 02: *Learning Based Systems* de Kolb (1984).



Fonte: Kolb (1984), adaptado de pelo autor (2025).

Nesse sentido, Kolb (1984) prevê quatro componentes do ciclo de aprendizagem experiencial:

1- Experienciar (Concrete Experience): O aprendiz tem uma experiência direta de um conceito ou situação, para se sensibilizar e se engajar.

2- Examinar (Reflective Observation): O aprendiz reflete sobre a experiência, considerando-a de diferentes perspectivas.

3- Explicar, pensar (Abstract Conceptualization): O aprendiz busca padrões, constrói conceitos e tira conclusões lógicas sobre o que aprendeu.

4- Aplicar (Active Experimentation): O aprendiz utiliza os insights anteriores para tomar decisões e aplicar.

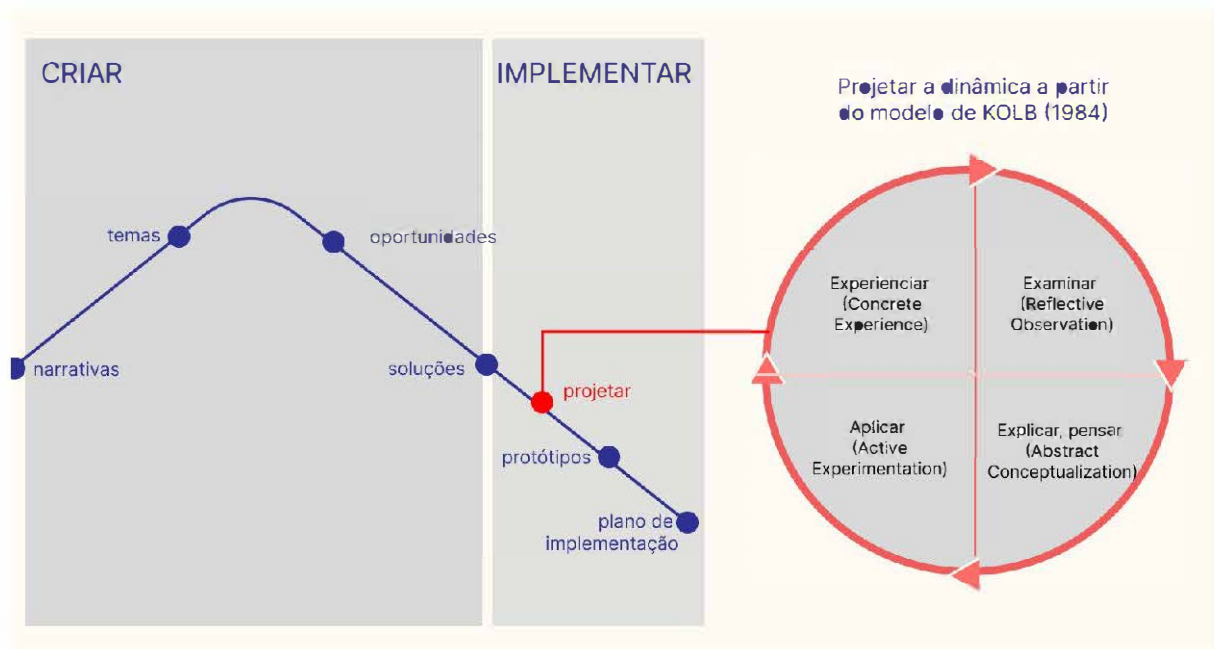
A adoção do ciclo de aprendizagem experiencial baseado no *Learning Based System*, neste projeto, reforça a importância de um processo educativo ativo, especialmente em contextos que exigem empatia e compreensão de diferentes perspectivas. Ao integrar experiências concretas com momentos de reflexão, o método contribui para uma aprendizagem mais significativa e engajada, promovendo transformações reais na forma como os alunos se relacionam com as diferenças e com o ambiente escolar.

2.4. Descrevendo o processo adaptado

Levando em consideração o contexto deste trabalho, que visa, a partir de uma visão do Design Centrado no Humano (DCH), construir uma experiência significativa para o público alvo e as partes envolvidas, estabelece-se uma mescla entre a metodologia proposta pela IDEO, com o Learning Based System, de David A. Kolb.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa segue as três etapas da IDEO, entretanto, ao chegar na etapa da ideação, observa-se a necessidade de inserir os quatro componentes experiencial de Kolb. Sendo assim, o método adaptado contempla a seguinte estrutura:

Figura 03: *Learning Based Systems* (1984) aplicado em IDEO (2009).



Fonte: adaptado pelo autor (2025).

Por fim, apesar da utilização do método, este trabalho ocorreu de forma não cíclica em algum momentos, principalmente no desenvolvimento, no qual foi preciso retomar a opinião de profissionais, do público alvo e entre outros para que as decisões tomadas fossem melhores conduzidas. Assim, dentro deste arquivo, alguns tópicos e capítulos poderão acompanhar uma indicação que esta etapa refere-se a etapa de ouvir e/ou criar.



3. Fundamentação Teórica

Esta etapa da pesquisa refere-se aos estudos teóricos conduzidos na intenção de embasar melhor os aprendizados deste trabalho, com o objetivo de desenvolver um resultado final melhor estruturado e conceituado. Neste capítulo são apresentados conceitos acerca de neurodivergências, ensino básico no Brasil e design de experiência.

3.1. Neurodivergências

Segundo Judy Singer (1998), a diversidade neurológica é uma variação natural do cérebro humano, assim como existem variações físicas, culturais e linguísticas. Dessa maneira, o conceito de neurodiversidade reconhece que o desenvolvimento neurológico segue por diversos trajetos (Singer, 1998).

Acima de tudo, a neurodivergência pode ser compreendida como uma denominação política (Mcgee, 2012), no sentido que diferenças neurológicas constituíam uma nova categoria de engajamento político por grupos marginalizados, que ocuparia seu lugar ao lado de outras categorias já conhecidas de ação política (Singer, 1998).

Assim, vale-se ressaltar que a deficiência somente existe quando as pessoas vivenciam discriminações com base nas limitações funcionais percebidas, que são influenciadas por componentes culturais, ideológicos, políticos, sanitários, econômicos e religiosos (Piccolo, 2022), não sendo sinônimo de doença, tampouco antônimo de eficiência (Madruga, 2019). Da mesma forma, a neurodiversidade não deve ser vista como algo passível de cura e sim como conexão neurológica atípica (Freitas, 2024).

No Brasil, o transtorno do espectro autista é a neurodivergência mais incidente. Estima-se que haja, aproximadamente, 2,4 milhões de pessoas com TEA (IBGE, 2025). Entretanto, existem números consideráveis de pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) - com 7,6% de crianças e

adolescentes com idade entre 6 e 17 anos (Ministério da Saúde, 2022). Além disso, estima-se que mais de 7,8 milhões de pessoas no Brasil têm dislexia (BVS, 2015).

Esse quadro demonstra uma incidência bastante relevante no cenário nacional de diagnósticos relacionados a diferentes deficiências no Brasil. Nesse contexto, a "Lei Brasileira de Inclusão" (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015) reafirma e assegura os direitos das pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência, tornando-as plenamente capazes para exercerem os atos da vida civil. Dentre tais garantias legislativas, existe a necessidade de direito à educação inclusiva em todos os níveis, tornando-se necessárias, políticas públicas que viabilizem tais direitos a fim de promover a dignidade destas pessoas (Freitas, 2024).

Nessas medidas, é possível apresentar constantes medidas governamentais na intenção de assegurar os direitos de pessoas com deficiência, como foi no caso da promulgação da Lei 14.624/88, em 17 de julho de 2023, que institui o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Entende-se que seu uso visa, principalmente, evitar barreiras atitudinais, tendo em vista possíveis constrangimentos que essas pessoas possam ter, em sua rotina, por não possuírem deficiência compreendida como visível/aparente (Brasil, 2023).

Além disso, no Brasil, as estatísticas relacionadas às pessoas neurodivergentes são categorizadas dentro do contexto de deficiência, com exceção do TEA, que possui categorizações à parte, por conta da Lei 13.861/2019, que divulga dados a partir deste transtorno.

3.1.2. Transtorno do espectro autista (TEA)

O autismo é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento de natureza complexa, associado a aspectos comportamentais e com múltiplas etiologias, manifestando-se em diferentes graus de gravidade (Gadia, 2006).

Historicamente, o termo "autismo" passou por diversas reformulações conceituais, sendo atualmente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme

estabelecido pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V* (APA, 2014). O TEA é caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tais manifestações são geralmente identificadas desde a infância e comprometem, de maneira significativa, o funcionamento adaptativo e a participação social do indivíduo (APA, 2014). Ademais, estas características relacionadas ao comportamento, podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família (Rankings, 2009).

Tal realidade, reduz o entendimento, além de levar a limitadas a categorizações e estereótipos sociais, fomentando uma visão distorcida do que é uma pessoa dentro do espectro autista, fazendo com que seja percebida, muitas vezes, como agressiva, isolada socialmente e até mesmo incapaz (Lima, 2022).

Em contrapartida, se percebe um movimento relativamente recente de atenção a pessoas com deficiência, por conta de um aumento de pessoas diagnosticadas nos últimos anos, muito decorrente do crescente interesse em pesquisa sobre o assunto, além do aprimoramento das técnicas de diagnóstico, o que permite uma identificação cada vez mais precisa e mais precoce deste transtorno (Andrade, 2022).

No Brasil, observa-se desde a década de 1980 o surgimento de instituições, sem fins lucrativos, com a intenção de prover atenção e assistência a pessoas autistas (Oliveira et al, 2016), mas ainda assim, segundo Andrade (2022), estas instituições operam de forma desassistida. Estas manifestações iniciais de apoio e assistência de pessoas com o transtorno do espectro Autista (TEA), culminou na Lei N° 10.216/01, que versa sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais.

A partir daí, outras medidas jurídicas passaram a ser incrementadas no objetivo de garantir os direitos dessa parcela da população. A Lei 12.764/12, sancionada em dezembro de 2012, afirma que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência, e traz garantias de direitos importantes para as pessoas dentro do espectro e suas famílias, como o acesso à

educação, medicamentos, incentivo à capacitação profissionalizantes, inserção no mercado de trabalho, entre outros.

Em 2015, há o surgimento da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), que reafirma os direitos já conquistados, garantindo de forma mais ampla o respeito a este grupo, em garantia da criminalização de atitudes capacitistas, resultando em com pena de reclusão de 01 a 03 anos e multa, para pessoas que praticarem, induzirem ou incitarem discriminação em razão da deficiência.

Já em janeiro de 2020, há a aprovação da lei Lei nº 13.977/2020, responsável pela criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), que possui o intuito de garantir prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, tanto nas áreas de saúde, como educação e assistência social.

No Brasil, segundo IBGE (2025), são aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com autismo, dados estes que foram coletados pela primeira vez. A apresentação dos números sobre autismo foi feita separadamente em cumprimento à Lei 13.861/2019, que determina a inclusão de informações que tratam do tema nos censos demográficos. (IBGE, 2025).

Apesar dos avanços significativos nos últimos anos, a percepção social sobre pessoas autistas ainda está fortemente associada a vieses preconceituosos, sendo frequentemente categorizadas como indivíduos “estranhos”, “difíceis” ou “agressivos” (Andrade, 2022). Além disso, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam comportamentos diversos e níveis de desenvolvimento distintos, o que exige abordagens individualizadas e sensíveis às particularidades de cada caso (Onzi & Gomes, 2015). Nessa perspectiva, estereótipos relacionados a comportamentos agressivos podem ser intensificados em contextos marcados por abusos ou negligências, especialmente durante a infância, fator que pode gerar déficits de empatia e, conseqüentemente, reforçar manifestações de agressividade (Colpo et al., 2021).

Assim, segundo Andrade (2022), há uma necessidade iminente de se pensar em maneiras de combate a esses estereótipos, e conseqüentemente ao preconceito

gerado por eles, seja pela forma de estudos aprofundados, ou ações para erradicar preconceitos.

3.1.2. Capacitismo

A evolução das terminologias voltadas à população com deficiência no Brasil até a adoção do termo “pessoa com deficiência” (PcD) reflete uma necessidade histórica de diversos segmentos da sociedade brasileira em humanizar as vivências desse grupo. Essa mudança busca utilizar uma linguagem que não reduza essas pessoas à sua deficiência nem as rotule como incapacitadas, promovendo respeito e dignidade em sua representação.

Apesar dos esforços de construir um espaço social digno para pessoas com deficiência, ainda existem diversas barreiras que contribuem para o processo de marginalização desse grupo (Shakespeare, 2018). Essas barreiras se manifestam de três formas principais: obstáculos físicos e de acesso à informação; atitudes negativas; e a ausência de oportunidades justas de emprego (Shakespeare, 2018). Elas evidenciam que a deficiência é resultado das falhas estruturais da sociedade em garantir os direitos básicos de existência às pessoas, e não apenas das condições de seus corpos (Shakespeare, 2018). O capacitismo, segundo Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, pode ser definido como: toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (lei 13146, 2015, art 4§1º).

Numa outra perspectiva, define-se o capacitismo como de uma atitude que diferencia e desvaloriza as pessoas com deficiência por meio da avaliação da capacidade corporal e/ou cognitiva (Ivanovich e Gesser, 2020). Sendo assim, o capacitismo pode ser entendido como a recusa dos direitos de pessoas com deficiência, seja estes ao direito à dignidade e ao direito de existir em sociedade.

Além disso, o capacitismo surge da iniciativa de colocar a deficiência acima do corpo, julgando o grupo de pessoas como inferior ou incapaz (IFSC Verifica, 2023). Entretanto, a deficiência não é um estado de inferioridade corporal, é na verdade uma narrativa socialmente fabricada sobre o corpo, que influencia como pessoas com deficiência se identificam e como elas são identificadas pelos outros (Snyder; Brueggemann; Garland-thomson, 2002).

Assim, passando para o contexto da neurodivergência, o TEA (transtorno do espectro autista) é equiparado por lei como deficiência, já outras neurodivergências precisam de uma maior avaliação de caso, segundo as diretrizes da Lei Brasileira de inclusão (Brasil, 2015).

3.1.3. Capacitismo e inclusão nas escolas

Em 2023, houve a revogação do decreto que institui política de educação especial. Na decisão, entendeu-se que o decreto poderia fundamentar políticas públicas que fragilizam a inclusão de alunos com necessidades especiais (G1, 2023). Em contrapartida, esta decisão encontra algumas dificuldades no âmbito estrutural e social das escolas brasileiras, pois para que possamos caminhar para a inclusão de todos, além de estar no mesmo local é necessário pertencer a ele (Ferreira, 2023).

Segundo Ferreira (2023), nas instituições escolares há a necessidade de adaptações estruturais, arquitetônicas e curriculares que promovam um ambiente propício para a construção de uma comunidade que não reproduza discursos rotuladores nem posturas assistencialistas. O autor ressalta que a interação entre alunos com e sem deficiência é uma das condições essenciais para o efetivo processo de inclusão. Dessa forma, as políticas de inclusão têm como objetivo estabelecer melhores condições de participação social, política e econômica para aquelas pessoas que, por diferentes motivos, encontram-se à margem (Loureiro e Lopes, 2015, p. 315).

No contexto escolares, tanto por meios legais quanto de políticas públicas, existem iniciativas de diminuir barreiras de segregação de estudantes com deficiência e/ou neurodivergências. Há dentro de escolas a existência de

profissionais especializados, como profissionais AEEs e PAEEs, que fornecem assistência aos alunos, podendo ser num caráter conteudista e/ou de socialização (CONIF, 2019).

Além das questões estruturais, existem diversas outras configurações no contexto educacional que dificultam a inclusão, como atitudes de natureza preconceituosa, por exemplo, debochar de uma pessoa com deficiência ou impedir sua participação em atividades escolares. Muitas vezes, essas posturas capacitistas manifestam-se de forma sutil, disfarçadas em práticas de pseudoproteção ou assistencialismo (Ferreira, 2023), o que acaba por reforçar mecanismos simbólicos de exclusão e perpetuar a marginalização desses sujeitos no ambiente escolar.

No entanto, como destaca Fröhlich (2022), a promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência exige ações que ultrapassem os limites físicos da escola, envolvendo diferentes setores, instituições e esferas sociais. A inclusão, portanto, transcende o ambiente escolar e, conforme aponta Lockmann (2020), constitui um elemento essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa, na qual o Estado tem a responsabilidade de assegurar os direitos e o sentimento de pertencimento de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência.

3.1.4. Relações interpessoais no contexto escolar

As relações interpessoais são permeadas por uma complexa rede de trocas sociais em que percepções, comportamentos e contextos se entrelaçam, moldando tanto a forma como nos vemos quanto como nos relacionamos com os outros. Conforme observado por Heider (1958), o ato de perceber o outro e a si mesmo no contexto de interação implica valorar desejos, ações, sentimentos e valores que emergem dessa intersubjetividade. Segundo Link & Phelan (2001), elementos de rotulação, estereotipagem, segregação, perda de status e discriminação podem ser entendidos como stigma e se podem manter presentes simultaneamente. Para os autores, existem muitas circunstâncias estigmatizadas e como os processos de estigmatização podem afetar múltiplos domínios da vida das pessoas, Nesse sentido, a estigmatização provavelmente exerce impacto significativo sobre a distribuição de oportunidades de vida em áreas como renda, moradia, envolvimento criminal, saúde e até mesmo a própria sobrevivência.

Quando aplicamos esse olhar ao ambiente escolar, especialmente entre adolescentes, torna-se evidente que as diferenças interpessoais podem manifestar-se nas dinâmicas de aceitação, exclusão, empatia e compreensão

mútua. Estudos indicam que níveis mais elevados de empatia e competência interpessoal estão associados a relações mais satisfatórias e com menor conflito, enquanto déficits em empatia ou num estilo de interação adaptativo podem favorecer o isolamento ou a hostilidade (Klimenkova, 2017). Assim, as relações interpessoais e a sua forma de comunicação entre indivíduos é um compilado de diversas abordagens e disciplinas reunidas que auxiliam a compreender relações. Duck, S., & Usera, D. (2016)

Portanto, compreender as relações interpessoais entre adolescentes exige não apenas a observação de comportamentos, mas também a análise das interdependências que se estabelecem nas interações sociais. Segundo Rusbult e Van Lange (2003), a forma como indivíduos percebem e respondem às necessidades, expectativas e ações dos outros influencia diretamente a qualidade e a estabilidade das relações, promovendo cooperação, empatia ou, em casos de déficits interpessoais, conflitos e exclusão. Aplicar essa perspectiva ao contexto escolar permite identificar mecanismos que favorecem a inclusão, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de competências sociais, essenciais para a construção de ambientes mais empáticos e acolhedores.

3.2. Design de experiência para aprendizagem

Para compreender como desenvolver e projetar uma experiência, é fundamental primeiro delimitar o conceito de "experiência" e como ela se estabelece para os indivíduos. Segundo Marcos Buccini (2008), a experiência pode ser definida como um fenômeno individual que ocorre na mente de uma pessoa, sendo resultado do processamento de um conjunto complexo de estímulos internos e externos. Esse fenômeno é altamente subjetivo, pois depende das interpretações pessoais e únicas de cada indivíduo.

Seguindo uma perspectiva complementar, David A. Kolb (1984) define a aprendizagem como um processo pelo qual o conhecimento é construído a partir da transformação da experiência. Para o autor, a experiência não é apenas um ponto de partida para o aprendizado, mas sim sua base essencial. Em seus estudos posteriores, Kolb elaborou a Teoria da Aprendizagem Experiencial (*Experiential Learning Theory – ELT*, 2015), na qual posiciona a experiência como o elemento central do processo de aprendizagem. Essa teoria é representada por um ciclo contínuo composto por quatro etapas interdependientes:

- **Experiência Concreta (EC)** – o indivíduo vivencia diretamente uma situação ou atividade;
- **Observação Reflexiva (OR)** – a pessoa reflete sobre essa vivência e suas implicações;
- **Conceitualização Abstrata (CA)** – fórmula modelos, teorias ou explicações com base na reflexão;
- **Experimentação Ativa (EA)** – testa essas ideias em novas situações, reiniciando o ciclo.

Além disso, Kolb (1984) destaca que a experiência, no contexto da aprendizagem, apresenta algumas características fundamentais:

- **Pessoal:** cada indivíduo interpreta a experiência de maneira única;
- **Contextual:** a experiência é moldada por fatores como ambiente, cultura e momento histórico;
- **Dinâmica:** o aprendizado ocorre em ciclos contínuos de vivência, reflexão e experimentação;
- **Transformadora:** o verdadeiro aprendizado implica mudanças na forma como o indivíduo compreende o mundo.

Como o próprio Kolb afirma: “A aprendizagem é melhor concebida como um processo, e não em termos de resultados. [...] O conhecimento resulta da combinação entre captar e transformar a experiência.” (Kolb, 1984, p. 26).

Dessa forma, ao abordar o campo do design de experiências (ou design experiencial), pode-se compreender que seu principal objetivo é integrar aspectos cognitivos e emocionais, buscando atender não apenas às necessidades funcionais do usuário, mas também às suas motivações subjetivas e aspirações humanas (Buccini, 2015).

Ainda assim, para que ocorra um processo de reflexão, é necessário que haja um estranhamento diante de algo que esteja fora da experiência comum (Kolb, 2015).

3.3 Experiência do usuário em contexto educacional

A ideia de "experiência do usuário", no campo da educação, pode ser entendida como a vivência concreta de estudantes e professores nos processos de ensino e

aprendizagem. Essa experiência não se limita ao acesso a conteúdos ou ao desempenho estudantil, mas envolve a maneira como o sujeito se sente acolhido, escutado e incluído no processo educativo.

Paulo Freire (1968), em *Pedagogia do Oprimido*, propõe que o ensino seja entendido como um encontro entre professores e alunos, que se interconectam em suas humanidades e atuam na construção do conhecimento. Para Freire, a escuta ativa, o diálogo e o respeito às experiências concretas dos educandos são elementos centrais para que o ensino seja significativo e emancipador. O conhecimento, nesse sentido, não é transferido de forma mecânica, mas construído a partir das realidades vividas, gerando uma experiência que tem potencial transformador.

Essa perspectiva se relaciona a compreensão de Libâneo (1994), que define o processo de ensino como uma sequência organizada de atividades do professor e dos alunos, orientadas para a assimilação de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. O autor destaca que o ensino deve favorecer capacidades cognitivas como a observação, a análise e a síntese, promovendo o pensamento independente e a autonomia do estudante. Para Libâneo, a educação é um fenômeno social e universal e tem como papel preparar os indivíduos para a participação ativa e crítica na vida social.

Libâneo (1994) explora a ideia da didática ativa, no sentido de traçar aspectos educacionais relacionados a métodos e técnicas, como atividades cooperativas,, pesquisas, projetos e experimentações, juntamente com métodos de reflexão. Assim, o foco recai não somente no ensino em si, mas também no processo de aprendizagem como elemento central.

No Brasil, grande parte do conhecimento e da prática didática baseia-se nos princípios do movimento da Escola Nova. Esse movimento concebe o ensino como um processo centrado no aluno, que passa a ser reconhecido como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Cabe ao professor criar condições que favoreçam esse processo, considerando os interesses e as necessidades individuais dos estudantes. A proposta é proporcionar ao aluno espaço para explorar o conhecimento de forma autônoma, incentivando sua participação em atividades que envolvam criação, fala, escrita, desenho ou outras formas de

expressão. Dessa maneira, o estudante se torna mais engajado e investigativo no ambiente escolar (LIBÂNEO, 1994).

3.4. Ensino fundamental no Brasil

O Ensino Fundamental compreende nove anos de escolaridade, iniciando aos 6 anos de idade, no primeiro ano, e seguindo até os 14 anos, quando os alunos concluem o nono e último ano dessa etapa. Após isso, os estudantes seguem para o Ensino Médio (IBC, 2022). Em 2024, foram registradas cerca de 26 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, o que representa uma queda de 2,7% em relação a 2020. Desse total, a menor parte de matrículas corresponde aos Anos Finais (do sexto ao nono ano), com aproximadamente 11,5 milhões de estudantes matriculados (Inep, 2024). Fatores como altas taxas de reprovação, abandono, evasão escolar e baixo desempenho de aprendizagem contribuem para essa redução nos últimos anos (Todos pela Educação, 2022). Ademais, Nelson Niero Neto (2019) aponta que, nos anos finais do Ensino Fundamental, há uma menor atenção das políticas públicas e dos debates educacionais.

Para os alunos entre 11 e 14 anos, essa etapa é marcada pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além do fortalecimento do chamado cérebro social. É um período de maior vulnerabilidade, no qual os estudantes demonstram maior sensibilidade à rejeição e uma necessidade crescente de aceitação pelos pares (Todos pela Educação, 2022).

Nessa mesma perspectiva, Erik Erikson (1976) ressalta que a faixa etária correspondente constitui um período crucial para a construção da identidade, a definição de valores e o desenvolvimento do senso de si. Para o autor, é uma fase em que se formam comportamentos que tendem a se consolidar ao longo da vida. Segundo Neto (2019), essa etapa apresenta desafios específicos, como a transição da infância para a adolescência e a fragmentação curricular, mas ainda carece de estratégias direcionadas que possam abordar essas complexidades de maneira efetiva.

De maneira geral, o apoio de professores e familiares afetuosos e que utilizam práticas educativas positivas desempenha papel de ajuda e suporte neste momento específico de formação acadêmica, principalmente no que se diz

respeito a desenvolver competências socioemocionais, autonomia e resiliência. A escola, necessitaria da promoção de práticas pedagógicas e relacionais que considerem as particularidades desse momento. (Cassoni, 2021).

Nesse sentido, para a construção deste trabalho, são abordados alguns modelos educacionais, são esses: educação tradicional; educação inclusiva; ensino empático.

3.4.1. Educação tradicional

Segundo Paulo Freire, os padrões educacionais da sala de aula tradicional, muitas vezes chamados de ensino "bancário", são marcados por uma estrutura rígida e hierárquica. Nesse modelo, o professor é visto como detentor do conhecimento, enquanto os alunos ocupam uma posição passiva, como receptores(as) vazios a serem preenchidos com informações. Assim, a é a resposta principal memorização, na reprodução de conteúdos e na obediência a normas, com pouca valorização da experiência de vida dos(as) estudantes, do diálogo ou da construção coletiva do saber.

Paulo Freire critica essa abordagem, por considerá-la desumanizante e reprodutora da opressão social. Para ele, esse tipo de ensino nega a criatividade e o pensamento crítico, pois impede que os(as) estudantes desenvolvam consciência da realidade que os(as) cerca. Em sua proposta de *educação problematizadora*, Freire defende uma relação dialógica e horizontal entre educadores(as) e educandos(as), na qual o conhecimento é construído a partir da realidade concreta de cada sujeito, valorizando suas vivências e promovendo a autonomia. Como afirma: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996).

Bell Hooks, propõe uma *educação como prática da liberdade*, defendendo uma sala de aula como espaço de afeto, diálogo e transformação. Para ela, o ensino deve ser engajado e envolvente, capaz de romper com estruturas de dominação e criar um ambiente no qual todas as vozes possam ser ouvidas (Hooks, 2017).

Dermeval Saviani, ao abordar a *pedagogia histórico-crítica*, critica o modelo tradicional da educação nacional. Sua abordagem articula a formação crítica com

o acesso ao conhecimento sistematizado. Para Saviani, é necessário garantir que os estudantes das classes populares tenham acesso ao saber produzido historicamente, sem abrir mão da criticidade e do compromisso com a transformação da realidade social (Saviani, 2008).

Dessa forma, os padrões educacionais tradicionais são desafiados por diversas correntes pedagógicas que, inspiradas por autores como Freire, Hooks e Saviani, propõem uma educação transformadora, inclusiva e comprometida com a emancipação humana.

3.4.2. Educação Inclusiva.

A Educação Especial Inclusiva configura-se como um dos pilares da construção de uma sociedade justa, que vai além da matrícula dentro de unidades escolares, se tornando ainda mais relevante na asseguarção de direitos, ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nos espaços de educação (MPCE, 2022).

O art. 206, inciso I, da Constituição Federal estabelece que o ensino no Brasil será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Isso significa que todos devem ter as mesmas oportunidades para ingressar e continuar na educação, sem discriminações ou barreiras que impeçam sua participação efetiva.

De acordo com a LDB (art. 4º, III), é dever do Estado assegurar:

"Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino."

Já a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (art. 4º) reforça que a inclusão escolar:

"Deve garantir acesso, participação e aprendizagem para todos, com a oferta do AEE, dos recursos de acessibilidade e das adaptações necessárias no currículo, nos métodos, nos recursos didáticos e nas práticas pedagógicas.

Com relação ao Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), também foi destacado capítulo próprio dedicado ao direito à educação:

“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Nesse contexto, as instâncias da sociedade e do poder público, por lei, atuam na persecução da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação já assegurados no arcabouço jurídico nacional (MPCE, 2022).

Segundo o Inep (2023), o atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados (Inep, 2023).

Dentro do contexto escolar, profissionais que atuam como AEE, devem ter formação em Educação Especial ou especialização em Atendimento Educacional Especializado (CONIF, 2019). Segundo as Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é papel deste profissional identificar estudantes que necessitam desse atendimento e ainda não foram encaminhados, além de elaborar, produzir e

organizar recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade conforme as necessidades específicas.

Nesse sentido, estes profissionais atuam em parceria com os professores regulares em períodos fora da hora da regência, gerando uma maior integração dos docentes com as metodologias utilizadas na educação especial, tomando como referência o aumento de alunos público alvo dessa modalidade de ensino (Cardoso et al, 2020).

3.4.4. Ensino Empático

Segundo Rosa e Batista (2024), o desenvolvimento dos estudantes requer uma relação de cuidado entre professor e aluno, uma vez que o aprendizado parte da construção da confiança do educando no educador. Já para Trowler (2010), o engajamento de estudantes vai além da simples participação, envolve aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais, processo que requer compreensão, mobilização e atividade prática. Assim, o aluno deve ser colocado em situações que estimulem atividades de criação, expressão verbal, escrita, plástica ou outras formas (LIBÂNEO, 1994), e cabe ao educador, o dever fornecer ao aluno a sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão (Freire, 1996).

Nesse sentido, metodologias ativas representam uma estratégia de grande relevância para estimular a participação dos alunos, desenvolvendo sua autonomia e pensamento crítico. Essas abordagens de ensino colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo engajamento ativo, colaboração e reflexão (Rosa e Batista, 2024).

Entretanto, existe um desafio na hora de conectar alunos e professores dentro da sala de aula, pois, em muitas escolas, a falta de engajamento dos estudantes nas atividades escolares tem sido um problema persistente, que tem afetado diretamente sua formação (Santos, 2023). Para isso, há a necessidade de considerar não apenas o aspecto cognitivo do ensino, mas também a complexidade das interações humanas dentro da sala de aula e como elas podem influenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Rosa e Batista, 2024).

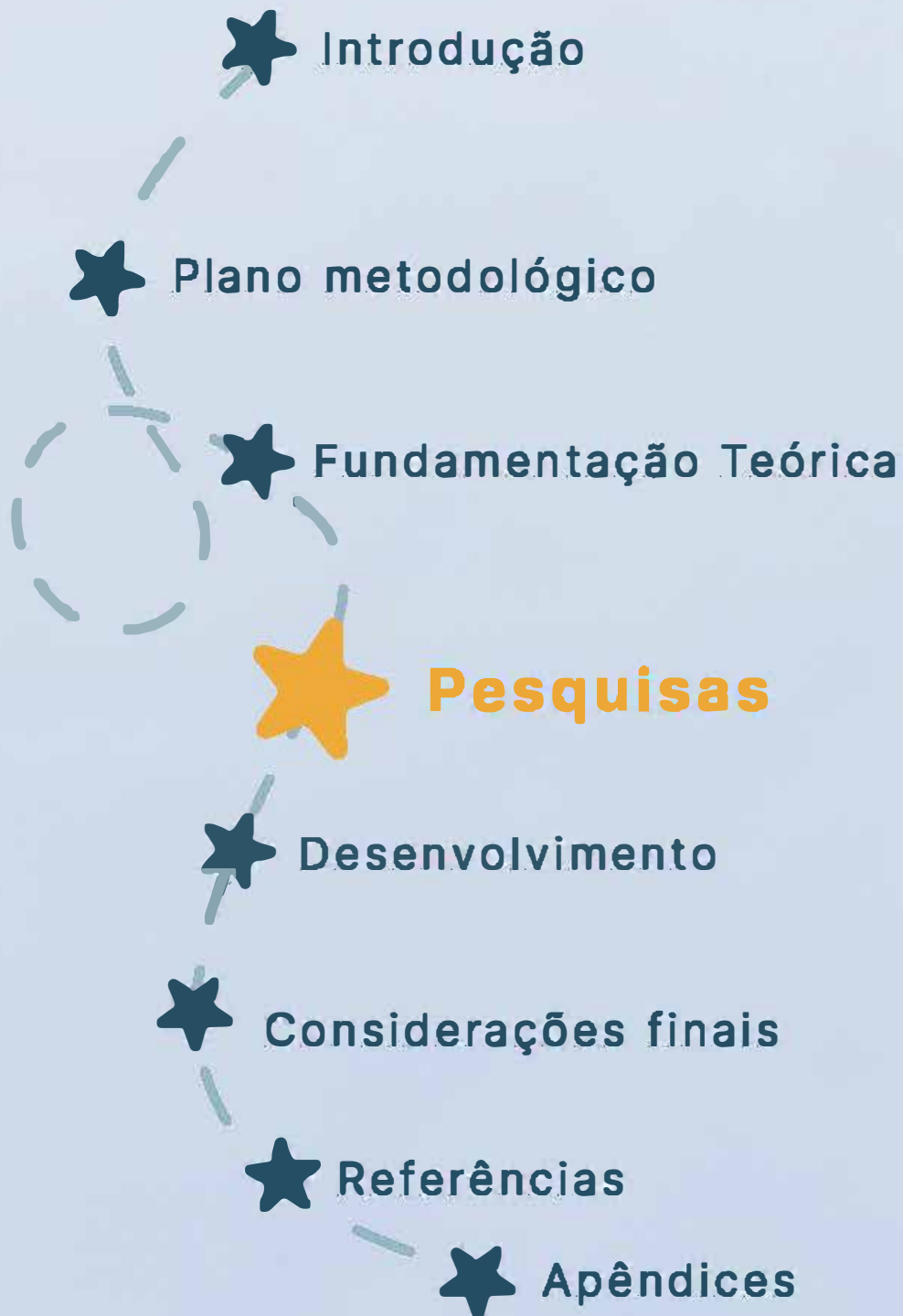
Segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), o engajamento escolar é uma combinação de três fatores: comportamental, emocional e cognitivo. O engajamento comportamental diz respeito ao envolvimento dos estudantes em relação a sua conduta dentro da sala de aula, como seguir regras, envolvimento nas atividades escolares e nas tarefas acadêmicas, como discussões de sala, além de comprometimento e esforço. O engajamento emocional condiz com as ações afetivas dos alunos em relação à escola, ao professor e às atividades, tanto na questão de sentimentos, quanto na sensação de identificação e pertencimento à escola. Por fim, o envolvimento cognitivo aborda o investimento mental e o uso de estratégias para aprender, indo além da simples participação. Estes fatores se relacionam entre si a fim de proporcionar o engajamento dos alunos, que se demonstra de suma importância para o desenvolvimento pessoal deles. Mas para isso, é fundamental que os educadores estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para promover o engajamento, a fim de criar um ambiente de aprendizado positivo e produtivo (Santos, 2023).

Neste aspecto, a afetividade e empatia podem ser uma ferramenta importante na hora de criar um espaço para metodologias ativas dentro da sala de aula.

Segundo Rosa e Batista (2024), existem alguns pontos que podem ser levados em consideração na hora de estabelecer uma relação empática para o engajamento na sala de aula, entre elas, pode-se destacar:

- **Empatia como ferramenta para superar desafios docentes:** Ao trabalhar com jovens, necessita-se facilitar a compreensão das necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, o que é essencial para superar barreiras no ensino. Isso complementa as discussões sobre afetividade, mostrando que além de um ambiente acolhedor, os professores precisam se colocar no lugar dos alunos para lidar melhor com os desafios educacionais contemporâneos, como desmotivação e dificuldades de aprendizagem.
- **Integração com metodologias ativas:** Professores que utilizam práticas empáticas são mais propensos a ajustar suas abordagens pedagógicas às diferentes formas de aprendizado e desafios individuais dos alunos, promovendo um ambiente de co-construção do conhecimento.

- **Afetividade como mediadora da aprendizagem:** Há uma relação entre afetividade e aprendizagem e como o professor age como mediador dessa relação. Nas metodologias ativas, essa mediação se dá de maneira mais intensa, pois o professor não atua como mero transmissor de conteúdo, mas como facilitador de experiências de aprendizado.
- **Promoção de emoções positivas e desenvolvimento de competências e habilidades:** Nas metodologias ativas, essa promoção de emoções positivas é fundamental para garantir que os alunos estejam engajados e dispostos a colaborar uns com os outros.



4. Pesquisas

4.1. Entrevista com professores

Para compreender as atuais dinâmicas de sala de aula, no sentido de acessibilidade, inclusão e de perfil do público alvo, foram realizadas 7 entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, que lecionam ou exercem alguma função educacional para o oitavo e nono ano de escolas públicas e particulares. Estas entrevistas foram realizadas de forma online, a partir de um protocolo de entrevista (Apêndice 2), elaborado para entender melhor a visão destes profissionais acerca das dinâmicas atuais de inclusão das escolas e do governo do estado, sua percepção sobre o perfil dos alunos e sua relação aluno-educador. Dos 7 profissionais, sendo estes 5 professores de sala (4 de escolas estaduais e 1 de escola particular), um profissional psicopedagogo e um professor PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado).

As respostas obtidas foram organizadas em 06 eixos temáticos, cada qual composto por perguntas relacionadas à compreensão de diferentes aspectos da prática em sala de aula. A decisão de estruturar as respostas a partir desses eixos surgiu da própria dinâmica das entrevistas: muitos participantes, ao responderem uma pergunta, já antecipavam ou abordavam conteúdos relacionados a outras questões de temática semelhante. Assim, as respostas se complementam, tornando mais coerente a análise por agrupamentos temáticos. Com base nisso, os eixos definidos foram:

- (a) abordagens pedagógicas;
- (b) Experiências com alunos com deficiência.
- (c) Sondagem de experiências similares;
- (d) Materiais de apoio;
- (e) posicionamento da escola e do Estado em relação à acessibilidade.
- (f) Perfil dos alunos do oitavo e nono ano;

(g) percepção dos professores quanto a familiaridade dos alunos acerca de deficiências;

(h) Se os alunos teriam alguma abertura ou interesse e/ou demonstrariam engajamento na experiência proposta neste trabalho.

As perguntas utilizadas no protocolo estão em Apêndices (Apêndice A) , juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que foram enviados via e-mail ou mensagem (formato PDF) para todos os entrevistados antes da conversa. Os termos específicos para cada um dos entrevistados não estão disponíveis para consulta no Apêndices, na intenção de manter a privacidade dos entrevistados.

Seguem as sínteses das respostas e palavras-chaves em destaque:

a - Abordagens pedagógicas

De acordo com os docentes entrevistados, os conteúdos das aulas nas escolas estaduais são disponibilizados por meio de uma plataforma online, **sem possibilidade de alteração na organização proposta**. Nessas instituições, diferentemente das escolas particulares, **não há apostilas; todo o material, incluindo slides, exercícios, quizzes e o cronograma do semestre, encontra-se exclusivamente na plataforma**. Os professores são obrigados a seguir o conteúdo definido para cada dia, o que limita sua autonomia na preparação das aulas. Segundo alguns docentes, essa rigidez não considera as dificuldades reais enfrentadas na sala de aula, especialmente no que se refere à acessibilidade dos conteúdos para estudantes com neuroatípicas ou deficiências. Além disso, foi **relatado que algumas partes do material são disponibilizadas de forma incompleta ou incorreta**, prejudicando ainda mais a eficácia do ensino.

b - Experiências com alunos com deficiência

Em geral, **todos os professores possuem experiência com alunos neurodivergentes**. Em todas as entrevistas, os docentes relataram a presença de mais de um aluno neuroatípico dentro de sala.

Os casos que mais preocupam os docentes estão, em sua maioria, relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a outros diagnósticos comportamentais, especialmente aqueles caracterizados por maior reatividade e agressividade. A maior parte dos relatos concentrou-se no TEA, considerado pelos professores o transtorno mais recorrente nas salas de aula e também o que apresenta maiores desafios no processo de ensino-aprendizagem.

c - Sondagem de experiências parecidas

As perguntas desta etapa da entrevista tinham como objetivo identificar experiências pedagógicas similares à proposta desenvolvida neste trabalho. Os professores foram questionados sobre o conhecimento de atividades, materiais ou dinâmicas com características semelhantes, e todos relataram não conhecer nenhum exemplo equivalente. As iniciativas mais próximas mencionadas pelos docentes referem-se à realização de encontros formativos, nos quais os educadores recebem treinamentos e suporte da equipe pedagógica para melhor atender às necessidades de alunos com deficiência.

d - Materiais de apoio:

Em relação à existência de materiais que auxiliem os docentes na recepção e no trabalho com alunos com deficiência, verificou-se que, nas escolas estaduais, a maioria dos professores **recebe uma lista acompanhada dos laudos dos estudantes**. Em algumas instituições, esse documento apresenta um nível maior de detalhamento, incluindo características específicas do comportamento dos alunos. No entanto, em outros casos, os professores recebem apenas a definição da deficiência e/ou neurodivergência. De modo geral, a **profundidade dessas informações varia conforme o perfil e a organização da escola**.

Em duas das instituições, os docentes mencionaram a presença de materiais de apoio, como cartilhas, que trazem orientações sobre diferentes tipos de neurodivergência, ainda que de forma pouco aprofundada.

e - Posicionamento da escola estadual e governo do estado em relação à acessibilidade.

As perguntas relacionadas a este tópico aborda principalmente a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146 de 6 de julho de 2015). Sendo assim, os docentes foram instigados a avaliar a aplicação desta lei nas instituições de ensino nas quais trabalham. Os entrevistados também foram indagados quanto ao suporte educacional fornecido às salas de aula, principalmente no que se diz a recursos e orientações existentes para a execução da lei no contexto educacional.

Todos os professores entrevistados expressaram críticas às ações do governo estadual paranaense voltadas à inclusão nas salas de aula. Um dos principais pontos destacados foi a falta de suporte no cotidiano escolar, o que resulta em uma sobrecarga significativa para os docentes, especialmente no atendimento a alunos com algum tipo de neurodivergência. Além disso, as turmas, frequentemente compostas por 30 a 40 alunos, apresentam desafios relacionados à gestão da sala de aula, dificuldades em manter a atenção dos estudantes e problemas para retomar o foco após momentos de dispersão.

De maneira geral, os professores comentaram que, apesar da existência da lei, **sua implementação parece não chegar efetivamente às salas de aula**, devido ao contexto desafiador no qual tanto docentes quanto discentes estão inseridos.

Atualmente, o posicionamento do governo do estado, ao priorizar metas relacionadas à aprovação de alunos, tem comprometido o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. **Muitos passam pelos anos do ensino fundamental I e II sem absorver conteúdos básicos.** Conforme relatado por três entrevistados, alguns alunos chegam ao oitavo e nono ano sem o desenvolvimento adequado de habilidades de leitura e escrita, além de apresentarem dificuldades em acompanhar os conteúdos apropriados para sua faixa etária. Diante disso, os professores precisam adaptar as atividades para garantir que esses alunos consigam acompanhar o aprendizado.

Nesse contexto, a responsabilidade recai, na maioria dos casos, sobre o professor regente. Apesar da presença de profissionais como os AEEs (Atendimento Educacional Especializado) e PAEEs (Professor de Apoio Educacional

Especializado), a quantidade desses especialistas ainda é insuficiente para atender à demanda das instituições. De maneira geral, a **percepção é de que as políticas públicas voltadas à inclusão ainda não são plenamente efetivas**. Uma das professoras entrevistadas reconheceu que há um esforço por parte do governo do estado para tornar o ambiente escolar mais acessível e diverso, mas ressaltou que **as ações implementadas têm se mostrado insuficientes**, sobretudo devido à falta de apoio direto aos docentes.

Outro ponto recorrente nas falas foi a insatisfação quanto à fiscalização do cumprimento da lei de inclusão nas escolas estaduais. Em alguns relatos, os **professores destacaram a exigência por resultados positivos dentro de suas turmas, porém esses resultados são frequentemente dificultados pela carência de estrutura e recursos**. Essa situação gera frustração e um sentimento de desamparo diante das demandas de inclusão.

f - Perfil dos alunos do oitavo e nono ano.

De modo geral, os entrevistados descreveram os estudantes como bastante conectados e interessados em informação, **demonstrando maior engajamento em dinâmicas que rompem com o modelo tradicional e conteudista de ensino**. Segundo os docentes, os alunos apresentam preferência por atividades em grupo e um perfil questionador. No entanto, também foram observados comportamentos mais infantilizados e, em alguns casos, dificuldades em demonstrar empatia.

Em relação aos interesses destes alunos na sala de aula, destacou-se que normalmente eles se **voltam mais a atividades que utilizam tecnologias atuais**. Uma das dinâmicas citadas mencionada por um dos entrevistados foi: "Construir capas de revista pelo Canva". Na visão da professora que relatou isso, os alunos demonstram interesse por estes tipos de atividades, não por curiosidade ao tema, mas sim pela oportunidade de manusear algum tipo de artefato ou plataforma que esteja alinhado ao seu contexto ultraconectado.

Além disso, foi relatado que os estudantes dessa faixa etária tendem a encarar os dois últimos anos do ensino fundamental como um fechamento de ciclo. **Por isso, muitos apresentam menor preocupação com as obrigações escolares**.

Segundo o entrevistado, nesse período os alunos começam a desenvolver maior autonomia e passam a se perceber como independentes. Nesse sentido, um dos professores comentou: "Se vêm como se já fossem adultos".

Uma percepção recorrente entre os entrevistados foi a demonstração de empatia por parte de colegas neurotípicos em relação a estudantes neurodivergentes. Nos casos em que os alunos possuem um diagnóstico, observou-se maior cuidado e compreensão nas interações. Em contrapartida, a **ausência de diagnóstico em alguns estudantes pode levar a reações negativas por parte dos colegas neurotípicos, como impaciência e atitudes preconceituosas, que, em determinados contextos, podem caracterizar situações de bullying.**

g - percepção dos professores quanto a familiaridade dos estudantes acerca de deficiências

Como apontado anteriormente, os alunos apresentam comportamentos distintos em relação à divulgação do diagnóstico de um colega. Na visão dos professores, quando a condição do estudante **é formalizada por meio de um laudo, os colegas tendem a demonstrar maior empatia.** Por outro lado, na ausência dessa formalização, os alunos mostram-se menos compreensivos diante de comportamentos considerados atípicos. Além disso, alguns docentes destacaram que, embora se construa um ambiente mais acolhedor em sala de aula para estudantes com algum transtorno, os colegas neurotípicos nem sempre buscam desenvolver relações sociais mais profundas. Dessa forma, **observa-se que alunos neurodivergentes podem acabar excluídos dentro dos grupos de amizade, mesmo em contextos nos quais prevalece o respeito coletivo às especificidades de cada estudante.**

h - Se os alunos teriam alguma abertura ou interesse e/ou demonstrariam engajamento na experiência proposta neste trabalho.

Levando em consideração os pontos abordados nos tópicos acima, os professores se mostraram interessados numa atividade que possa criar empatia entre os alunos, e na visão deles, ela pode surtir efeitos positivos para a faixa etária desejada. Dessa maneira, suas respostas se direcionaram a destacar a importância de uma abordagem empática, que auxilie na percepção da realidade de outras

peças diferentes a si mesmo, permitindo ampliar suas perspectivas para a vivência do próximo.

4.1.1 Conversa com professora PAEE

Entre as profissionais, entrevistou-se uma professora PAEE que atua em uma escola do estado, na região metropolitana de Curitiba, responsável pelo apoio a alunos com deficiência nas salas de aula. O protocolo de entrevista foi adaptado para este profissional, com a seleção de perguntas mais relevantes e a inclusão de novas questões conforme o desenvolvimento da conversa. Por se tratar da última entrevista realizada, tornou-se possível identificar aspectos importantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente em turmas com alto número de alunos com TEA e em contextos de superlotação.

Segundo a docente, nos últimos anos, houve um aumento expressivo no número de diagnósticos de autismo, gerando uma sobrecarga nas diretorias das escolas e no trabalho mediado em sala de aula. O estado tem buscado oferecer suporte por meio da contratação de profissionais, mas esse apoio ainda é insuficiente frente à demanda. **Os professores de sala, ou seja, aqueles que são responsáveis por lecionar o conteúdo, na grande maioria das vezes não possuem formação específica para lidar com essas questões**, e a sobrecarga ocasionada por turmas numerosas e grande número de alunos diagnosticados, dificulta o diálogo com os profissionais de apoio. Embora haja investimento, ele ainda é limitado.

Segundo a entrevistada, **há uma urgência em repensar a organização escolar. Isso inclui revisar o número de alunos por turma, a formação continuada dos professores regentes, a oferta de cursos voltados à inclusão e até suporte psicológico aos docentes, que muitas vezes se frustram por dominarem o conteúdo**, mas não estarem preparados emocionalmente para lidar com as realidades encontradas atualmente nas salas de aulas.

Esse contexto reforça a importância de ampliar a formação da rede de ensino para lidar com a crescente presença de alunos com TEA e outros transtornos, bem como aprofundar o entendimento sobre os impactos desse aumento nos espaços e tempos escolares.

4.1.2 Considerações sobre as entrevistas

As entrevistas com os profissionais da educação permitiram identificar aspectos centrais sobre os desafios enfrentados pelas escolas, principalmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiências e neurodivergências. A análise das respostas revela fragilidades nas práticas de acessibilidade, que impactam diretamente a qualidade do ensino e as relações em sala de aula.

Um dos pontos mais recorrentes foi o modelo pedagógico adotado pelas escolas estaduais, **que limita a autonomia do professor e dificulta adaptações necessárias para atender estudantes com necessidades específicas**. Os conteúdos obrigatórios, disponibilizados por meio de uma plataforma digital, muitas vezes não consideram a diversidade presente nas turmas, nem acompanham a realidade da sala de aula, especialmente quando se trata de acessibilidade.

Todos os professores relataram ter trabalhado com estudantes diagnosticados com TEA, TDAH ou outros transtornos de comportamento. **O Transtorno do Espectro Autista, em particular, foi citado como o mais frequente no processo de ensino**. A presença desses alunos é constante, mas o suporte para acompanhá-los ainda é limitado.

Outro aspecto importante diz respeito à ausência de experiências semelhantes à proposta deste trabalho nas escolas. **Nenhum dos entrevistados conhecia atividades que buscassem gerar empatia acerca de neurodivergências, por meio de dinâmicas específicas**. O máximo relatado foram ações pontuais, como formações internas para professores, o que indica uma lacuna concreta nesse tipo de abordagem.

Sobre os materiais de apoio, a maioria das escolas estaduais fornece apenas laudos ou descrições breves das condições dos alunos. **Em alguns casos, há cartilhas complementares, mas o conteúdo é superficial e não oferece subsídios suficientes para uma prática pedagógica inclusiva**. Isso reforça a percepção de que os professores, muitas vezes, atuam sem o suporte necessário para lidar com a diversidade presente nas salas.

Com relação ao apoio institucional, os entrevistados foram unânimes em destacar a insuficiência das políticas públicas voltadas à inclusão. **A sobrecarga de trabalho, turmas numerosas e escassez de profissionais especializados (como PAEEs e AEEs) contribuem para um cenário de esgotamento docente.** Mesmo com tentativas de investimento por parte do Estado, os professores sentem falta de ações mais estruturadas, como a oferta de formação continuada e suporte emocional, especialmente diante das frustrações causadas pela rotina escolar.

O perfil dos alunos do oitavo e nono anos também foi discutido. De maneira geral, **são estudantes curiosos, conectados com a informação e receptivos a metodologias alternativas.** Há interesse em dinâmicas de grupo e maior engajamento em propostas que rompem com o modelo tradicional. No entanto, os relatos também apontaram para comportamentos imaturos e baixa empatia em determinadas situações, principalmente quando não há clareza sobre o diagnóstico. Quando há conhecimento sobre a condição do outro, os alunos tendem a ser mais cuidadosos e respeitosos. Em contrapartida, essa empatia nem sempre se estende às relações de amizade, o que acarreta a exclusão destes alunos.

Por fim, os professores demonstraram interesse pela atividade proposta neste trabalho. Segundo os entrevistados, **atividades que promovam empatia são bem recebidas e têm potencial de impactar positivamente a formação dos alunos.** Eles destacaram que a experiência sugerida pode ampliar a percepção dos estudantes, gerar maior respeito às diferenças e contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor dentro da escola.

A fala da professora PAE entrevistada reforça essas conclusões, ao destacar a urgência de repensar a estrutura das escolas frente ao aumento expressivo de alunos com diagnósticos de TEA e outros transtornos. Ela também chama atenção para a necessidade de oferecer suporte contínuo aos docentes, tanto em termos de formação quanto de saúde emocional. Diante do cenário atual, torna-se fundamental fortalecer a rede de apoio escolar, promover políticas públicas mais efetivas e investir em iniciativas que contribuam para a inclusão real de todos os estudantes.

Por fim, vale ressaltar que os resultados desta entrevista mudaram o direcionamento deste trabalho. Inicialmente, a experiência a ser desenvolvida possuía um foco maior em deficiências como baixa-visão. Porém, ao conversar com os profissionais, observou-se uma problemática mais evidente relacionada ao grande aumento de diagnósticos de TEA e outras neurodivergências. Por conta disso, o escopo deste TCC passou a trabalhar em torno dessa nova temática. Isso se deve ao perfil do método escolhido e ao interesse pessoal de criar recursos para um contexto real e mais emblemático dentro das salas de aula.

Outro aspecto central para a mudança é a posição pessoal do autor, que se identifica com a problemática e percebe nela uma oportunidade de atuar diretamente. Nesse sentido, ao entrevistar estes profissionais, houve uma sensibilidade com as dificuldades relatadas. Assim, ao entender o papel da universidade pública, juntamente com a o perfil da graduação de Design Gráfico da UFPR, que possui grandes vínculos com distintas comunidades, sempre buscando fomentar impactos reais dentro dos contextos inseridos, foi decisão do autor mudar os rumos deste trabalho, para assim encarar um desafio que poderia ser de grande importância para a área de pesquisa deste trabalho, utilizando dos ensinamentos adquiridos ao longo dos diferentes projetos de extensão e Iniciação Científica, na intenção de gerar um impacto positivo no contexto observado nas entrevistas.

4.2 Análise de similares

Na intenção de gerar requisitos para os resultados finais deste trabalho, buscou-se produzir uma análise de similares. Sendo assim, foram encontrados quatro similares indiretos, selecionados pela sua relação com o tipo de experiência proposta: uma atividade geradora de empatia, que promove reflexões e incentiva discussões sobre inclusão e diversidade, mesmo que de forma indireta. Todos os similares foram encontrados a partir de um *Desk Research* (pesquisas em um navegador, utilizando palavras chaves como: Educação Inclusiva; Jogos; Card Games; Dinâmicas interativas para inclusão e entre outros.), com exceção do similar 04, que foi sugestão da professora orientadora deste projeto.

Requisitos da pesquisas para análise de similares

A partir das entrevistas com os docentes, foram definidos alguns requisitos para orientar a análise de similares. Eles foram construídos com base nos questionamentos sobre o perfil dos estudantes, considerando aspectos como os interesses do público sobre a temática, as dinâmicas de aprendizagem observados pelos profissionais em sala de aula e o possível engajamento dos alunos, a partir da perspectiva fornecida pelos docentes.

- Utilizar tecnologias presentes em sala de aula, como televisão, acesso à internet (se possível e não levando em consideração o uso de celulares) e materiais impressos em A4, preto e branco.
- Desvincular da educação tradicional frontal, como a nos moldes “bancários” (Freire, 1974).
- Precisa instigar e engajar.
- Buscar gerar empatia com os colegas.
- Fomentar papel mais ativo e que envolva comunicação.
- Dinâmicas em grupos.

Além disso, como proposto no método, retoma-se alguns pontos do *Learning Based Systems* (1984), na intenção de compreender como os similares ressoam com a montagem de uma experiência. Dessa forma, os requisitos retirados da literatura são:

- Gerar uma reflexão sobre seus comportamentos acerca de pessoas com algum tipo de deficiência.
- A experiência seja interpretada a partir das diferentes perspectivas da vida pessoal dos participantes.
- Gerar conclusões lógicas sobre o aprendizado.

Para realizar a análise de similares, utilizou-se do método MoSCoW, que divide os requisitos do projeto em quatro categorias, seriam estas: **Precisa ter; Deveria ter; Poderia ter; Não terá.**

A aplicação deste método ajuda a compreender o nível de prioridade de cada requisito, categorizando aspectos mais relevantes para o trabalho. Estas definições

permitem tomar decisões para características indispensáveis a serem analisadas. Além disso, a partir das opiniões dos docentes, foi possível considerar quais detalhes seriam fundamentais para o desenvolvimento de uma experiência empática dentro da sala de aula.

Além disso, apesar da técnica MoScow trabalhar em torno de características não desejáveis ou evitáveis, para esta análise, nenhum dos requisitos levantados foram passíveis de eliminação, por conta disso, foi necessário adaptar o método para que contemplasse somente os pontos mais essenciais.

A seguir, é possível observar a organização dos requisitos de análise de similares:

Precisa ter:

- Experiência desvinculada dos padrões de ensino frontal e “Bancário” (Freire, 1974).
- Buscar gerar empatia entre os participantes.
- Precisa instigar a participação ativa.
- Permitir que o estudante possa expressar suas opiniões e ter voz ativa durante o processo de aprendizagem.
- Fomentar a comunicação entre os participantes.
- Explorar tipos mais frequentes de neurodivergências.
- Roteiro didático: começo (apresentação / “gancho”, meio / desenvolvimento e conclusão / fechamento / provocar reflexão).

Deveria ter:

- Envolver as tecnologias da sala de aula, como televisão/ projetor e materiais impressos, levando em consideração dificuldades relacionadas à conexão de internet.
- Gerar uma reflexão sobre seus comportamentos acerca de pessoas com algum tipo de deficiência.

Poderia ter:

- A experiência precisa ser interpretada a partir das diferentes perspectivas da vida pessoal dos participantes.
- Gerar conclusões lógicas sobre o aprendizado.

Similar 01: Jogo Acolher.

Figura 04: Banner informativo sobre o Jogo Acolher.



Fonte: ASSUNÇÃO, Paulo Andrey Loredo de (2024).

O jogo **Acolher** é resultado da pesquisa de mestrado em Ensino, realizada no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi desenvolvido pelo mestrando Paulo Assunção, sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues.

Trata-se de um jogo analógico composto por 39 cartas, divididas em quatro eixos: arquitetônico, atitudinal, comunicacional e tecnológico. Cada carta apresenta situações baseadas na realidade de alunos da UFPA, com o objetivo de gerar reflexões sobre questões de acessibilidade.

Ao analisar o jogo, observa-se que ele **proporciona uma experiência desvinculada do modelo tradicional de ensino frontal**, oferecendo uma

dinâmica interativa e pouco conteudista. Por ser jogável, **estimula a participação ativa e incentiva a comunicação entre os participantes**, ao propor questionamentos e direcioná-los a expressar suas opiniões. Além disso, por abordar a realidade de pessoas com deficiência, o jogo possui **potencial para gerar empatia**, estimulando a reflexão sobre situações hipotéticas que envolvem o bem-estar desses indivíduos.

No entanto, a experiência **não faz uso de tecnologias presentes em sala de aula**, como televisão, recursos digitais ou acesso à internet. Ainda assim, a dinâmica permite que os participantes reflitam sobre o conteúdo e relacionem as situações apresentadas com suas experiências pessoais, construindo conclusões lógicas. O jogo também conta com um manual de instruções, que orienta tanto os participantes quanto o coordenador da atividade. Apesar de servir como guia, o **manual não está totalmente estruturado como um roteiro didático**.

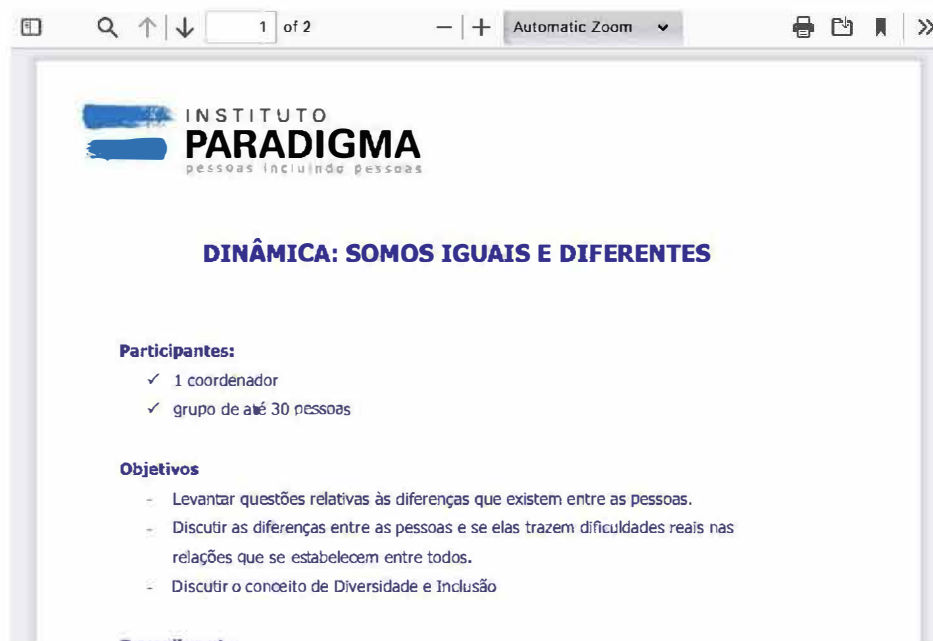
Figura 05: Síntese da análise do Jogo Acolher.



Fonte: o Autor (2025).

Similar 02: Dinâmica em Grupo. Somos Iguais e Diferentes

Figura 06: Pdf com instruções da dinâmica: Somos todos Iguais.



Fonte: Instituto Paradigma (2025).

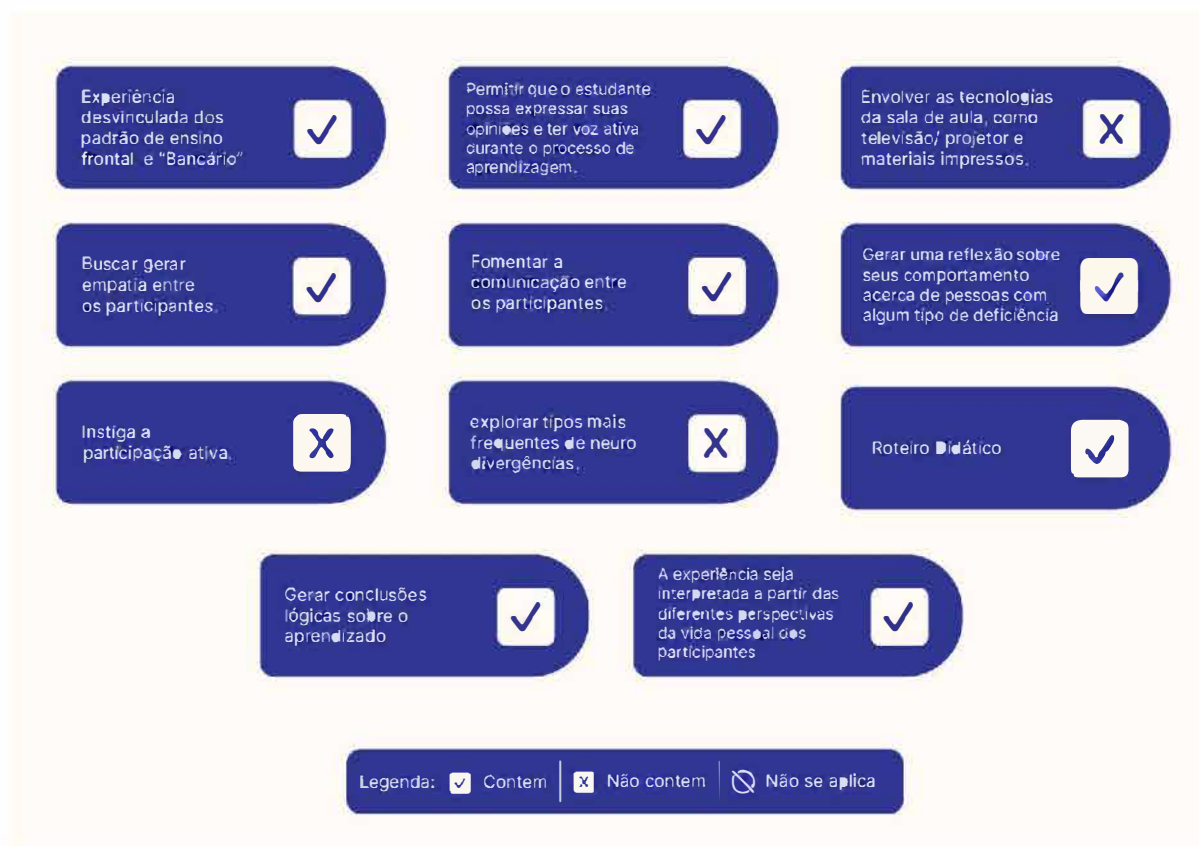
Esta dinâmica, criada pelo Instituto Paradigma, busca dividir um grupo de pessoas em grupos menores a partir de afinidades físicas, como cor e formatos de cabelo. O objetivo, segundo o material, deriva da observação deste grupo para a questão da inclusão das pessoas com deficiência, ressaltando no “como” tais diferenças influenciam também nas relações entre as pessoas.

De maneira geral, o material apresenta uma **experiência fora dos padrões frontais da sala de aula**, pelo fato de incentivar as pessoas a se levantarem e se organizarem de acordo com a dinâmica. Entretanto, ao analisar o material, a dinâmica **fomenta a comunicação entre os participantes de forma parcial**, pois na descrição da atividade, existe somente um momento (ao final) que deixa explícito a abertura para que os envolvidos possam conversar e refletir acerca do que estão experienciando. Além disso, a dinâmica não **gera a autonomia dos participantes**, e também **não instiga a participação ativa**. Na descrição das

atividades, destaca-se o papel do mediador em gerar questionamentos e em organizar os grupos, e assim, os participantes parecem somente seguir instruções, sendo induzidos a refletir acerca do que é apresentado pelo mediador da atividade.

Ademais, a atividade **busca gerar empatia entre os participantes**, por destacar suas diferenças na separação de grupos. Também, pela atividade inserir o contexto da deficiência, ela **permite e reflexão acerca da temática** de PCDs, **além de permitir a interpretação a partir da perspectiva pessoal dos participantes**, devido ao fato dela aproximar características pessoais de cada um a reflexão proposta. Em relação ao roteiro didático, esta dinâmica **segue uma série de etapas**, buscando desenvolver uma construção da experiência a ponto de gerar uma reflexão ao final. Por fim, a **experiência parece gerar conclusões lógicas acerca do tema**.

Figura 07: Síntese da análise da dinâmica: Somos todos Iguais.



Fonte: Autor (2025).

Similar 03: Jogo Discovery

Figura 08: Síntese da análise da dinâmica: Somos todos Iguais.



Fonte: Programa Coexistir (2023).

O jogo Discovery é uma ferramenta criada pela consultoria Coexistir, especializada em diversidade e inclusão no ambiente corporativo. Destinado a empresas que buscam fortalecer práticas inclusivas, o jogo é estruturado para promover reflexões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A dinâmica do jogo envolve a divisão dos participantes em grupos de até 10 pessoas, com um máximo de 40 participantes por sessão. Cada grupo sorteia uma carta contendo um caso real vivenciado por pessoas com deficiência no ambiente corporativo e dramatiza a situação apresentada. Os demais grupos escolhem um símbolo que consideram adequado ao caso dramatizado e justificam sua escolha. A introdução de fichas de pôquer com cifrão de Euro adiciona um elemento de gamificação, tornando a experiência mais envolvente e estimulante.

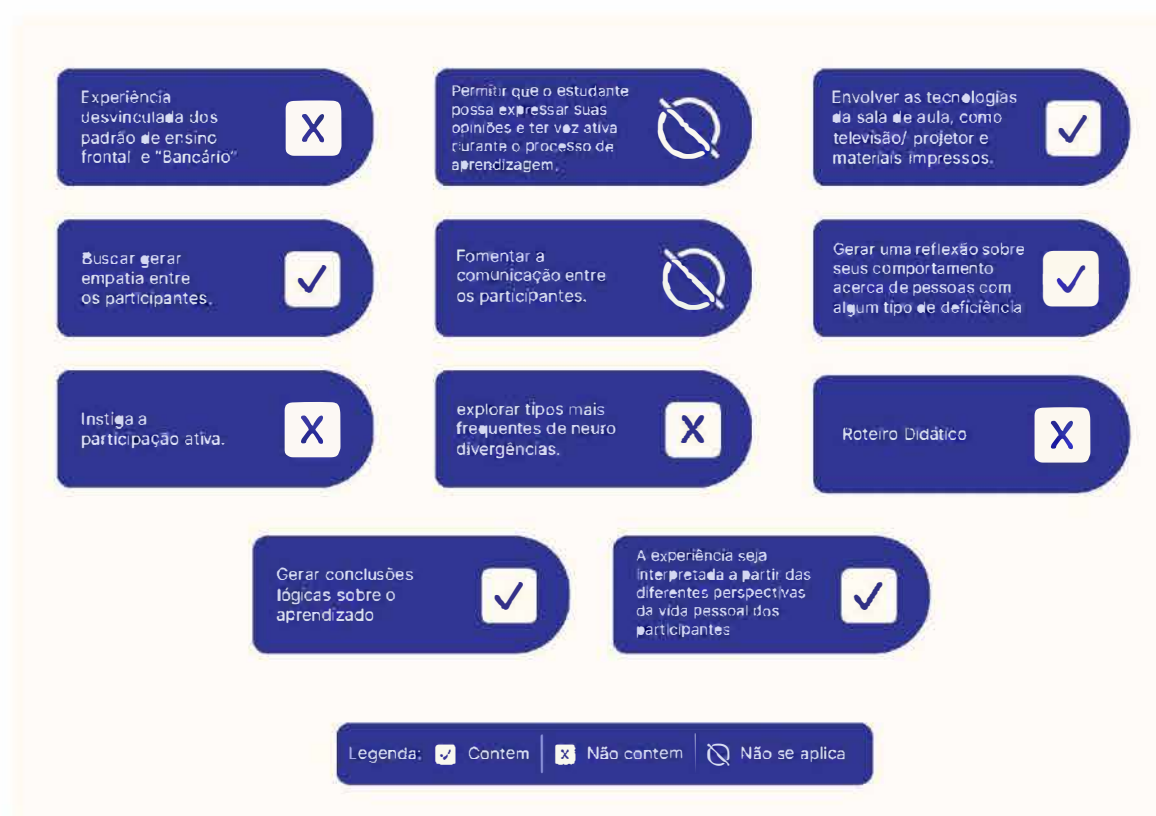
Aplicando os requisitos de análise, observa-se que o jogo Discovery **proporciona uma experiência desvinculada dos padrões tradicionais de sala de aula**. A dramatização dos casos e a discussão em grupo **fomentam a comunicação entre**

os participantes, incentivando a expressão de opiniões e a troca de perspectivas. A utilização de casos reais vivenciados por pessoas com deficiência no ambiente de trabalho contribui para o **desenvolvimento de empatia**, permitindo que os participantes se coloquem no lugar do outro e reflitam sobre as barreiras enfrentadas.

Entretanto, o jogo **não utiliza tecnologias digitais ou recursos como televisão e internet**. A dinâmica do jogo estimula a reflexão crítica e a análise lógica, permitindo que os participantes cheguem a conclusões significativas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente corporativo.

Além disso, o jogo Discovery serve como uma ferramenta eficaz para diagnosticar a cultura institucional e o modelo mental existente sobre inclusão, fornecendo insights valiosos para gestores e profissionais de Recursos Humanos. Pode ser utilizado como ponto de partida para a elaboração de planos de inclusão ou formação de comitês, ampliando o engajamento das equipes e promovendo uma transformação cultural nas organizações.

Figura 09: Síntese da análise do Jogo Discovery.



Fonte: O Autor (2025).

Similar 04: Vídeo Campanha Publicitária

Figura 10: Captura de tela do vídeo Campanha Tv contra o preconceito síndrome de Down - Carlinhos - 1998.



Campanha TV contra o preconceito síndrome de Down - Carlinhos - 1998

Fonte: Youtube (2025).

O vídeo conhecido como “Carlinhos” é uma campanha publicitária que tem por objetivo criar conscientização acerca dos preconceitos de pessoas com síndrome de Down. O material, se apresentado dentro do contexto de aula, se aproxima **dos padrões da sala de aula** pois, mesmo sendo um conteúdo audiovisual, é comum apresentar vídeos em sala de aula para complementar os conteúdos. O conteúdo do vídeo tem **a capacidade de gerar empatia e de gerar reflexão acerca de pessoas com deficiência**, pois o mesmo foi desenvolvido para carregar uma mensagem.

Por fim, o material cria uma **reflexão acerca de diferentes perspectivas da vida pessoal**, pois ele se baseia em preconceitos já existentes no espectador, **e gera conclusões lógicas acerca do tema**, a partir do recurso de texto que direciona a uma reflexão.

Figura 11: Síntese da análise do vídeo Campanha Tv contra o preconceito síndrome de Down - Carlinhos - 1998.



Fonte: Autor (2025).

Síntese da Análise de Similares

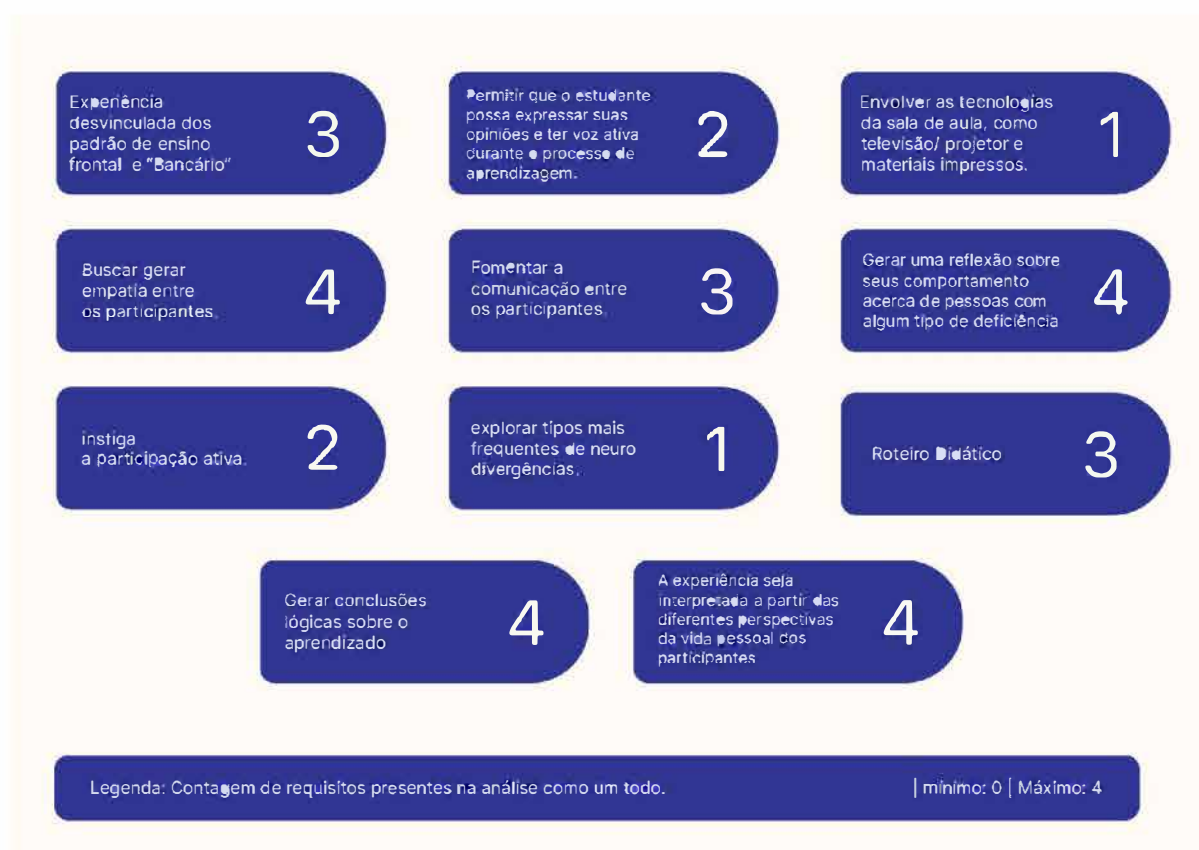
A análise dos dados indica que as atividades investigadas **priorizam a criação de espaços de reflexão e empatia entre os participantes**. A **geração de empatia** aparece como o aspecto frequente, sendo observada de forma consistente em todas as atividades. **A reflexão a partir de experiências pessoais também se destaca**, permitindo que os participantes conectem suas vivências aos temas propostos. Outro ponto com alta incidência é o **fomento à comunicação entre os participantes**. Além disso, as atividades analisadas possibilitam a formulação de **conclusões lógicas sobre o aprendizado**, promovendo debates que ampliam o entendimento sobre questões relacionadas à diversidade, inclusão e deficiência.

Em contrapartida, a análise mostra **baixa incidência no uso de tecnologias digitais** ou recursos audiovisuais. As atividades não exploram recursos como vídeos, internet ou dispositivos digitais como parte central da experiência.

Também foi identificada baixa presença de conteúdos que abordem especificamente **os diferentes tipos de neurodivergências**. Dois dos similares propostos permitem espaço para diálogos e autonomia dos participantes, parte relevante para participação ativa e engajamento.

Por fim, observa-se que, embora os materiais tragam manuais ou orientações básicas para a realização das atividades, **poucos apresentam um roteiro didático estruturado**, com etapas detalhadas para guiar o facilitador, isso se deve por conta da natureza dos materiais, que possuem dinâmicas mais gamificadas. De modo geral, as atividades analisadas são eficazes em promover empatia, reflexão e comunicação, mas apresentam limitações quanto ao uso de tecnologias, à exploração de diferentes tipos de neurodivergências e ao estímulo à autonomia dos participantes.

Figura 12: Síntese da análise de similares.



Fonte: Autor (2025).

Figura 13: Resultados da análise de similares.



Fonte: Autor (2025).



5. Desenvolvimento

5.1. Conceituação

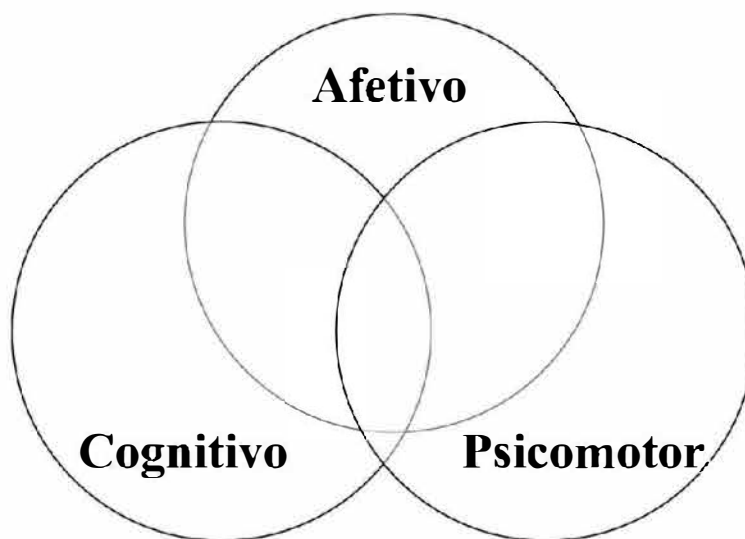
Por meio das entrevistas realizadas com professores, foi possível identificar algumas barreiras na construção e aplicação da atividade proposta, além de certa insegurança em relação à forma como ela seria conduzida em sala de aula. Essas dificuldades estão ligadas principalmente à disponibilidade de tempo e à adequação do conteúdo à disciplina em que a atividade seria inserida. Ainda assim, considera-se que a proposta não deve ocupar mais de uma aula, mas que possa oferecer abertura suficiente para que seus conceitos e reflexões sejam retomados em encontros futuros, caso o docente julgue pertinente.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender e definir com maior precisão o processo de aprendizagem. De acordo com Bloom (1956), a aprendizagem pode ser dividida em três domínios principais: o afetivo, o cognitivo e o psicomotor.

- O domínio afetivo está relacionado às percepções, crenças, emoções e valores;
- O domínio cognitivo abrange processos como memória, interpretação e pensamento crítico;
- O domínio psicomotor envolve a aprendizagem de movimentos amplos ou finos, frequentemente associados à arte, ao esporte e a procedimentos práticos.

No entanto, o autor destaca que, embora os três domínios sejam conceitualmente distintos, o processo de aprendizagem se desenvolve de forma simultânea e integrada, ocorrendo em um eixo comum no qual essas dimensões se interconectam e se complementam mutuamente.

Figura 14: Os 3 domínios do processo de aprendizagem.



Fonte: Bloom (1956).

Dessa forma, este design de experiência busca explorar os conceitos do eixo comum da aprendizagem, priorizando o domínio afetivo para estabelecer uma comunicação mais significativa com os alunos, e o domínio cognitivo, estimulando a interpretação dos temas e o processo de memória. As entrevistas realizadas indicaram que o público-alvo demonstra abertura para participar da atividade, desde que ela utilize uma linguagem acessível, valorizando a autonomia dos estudantes e proporcionando oportunidades para diálogo e tomada de decisões.

Além disso, a atividade deve promover empatia, podendo ser construída a partir da coleta de relatos de adultos que já concluíram a educação básica, sejam eles neurodivergentes ou tenham presenciado situações de bullying ou discriminação contra pessoas neurodivergentes no ambiente escolar. Esses depoimentos permitem criar uma conexão emocional entre os alunos e as experiências relatadas, evidenciando como certas atitudes podem impactar o desenvolvimento pessoal e social de indivíduos afetados por preconceito ou capacitismo.

De maneira geral, a atividade também precisa apresentar uma **linguagem visual adequada à faixa etária**, de fácil compreensão, e **utilizar recursos disponíveis na**

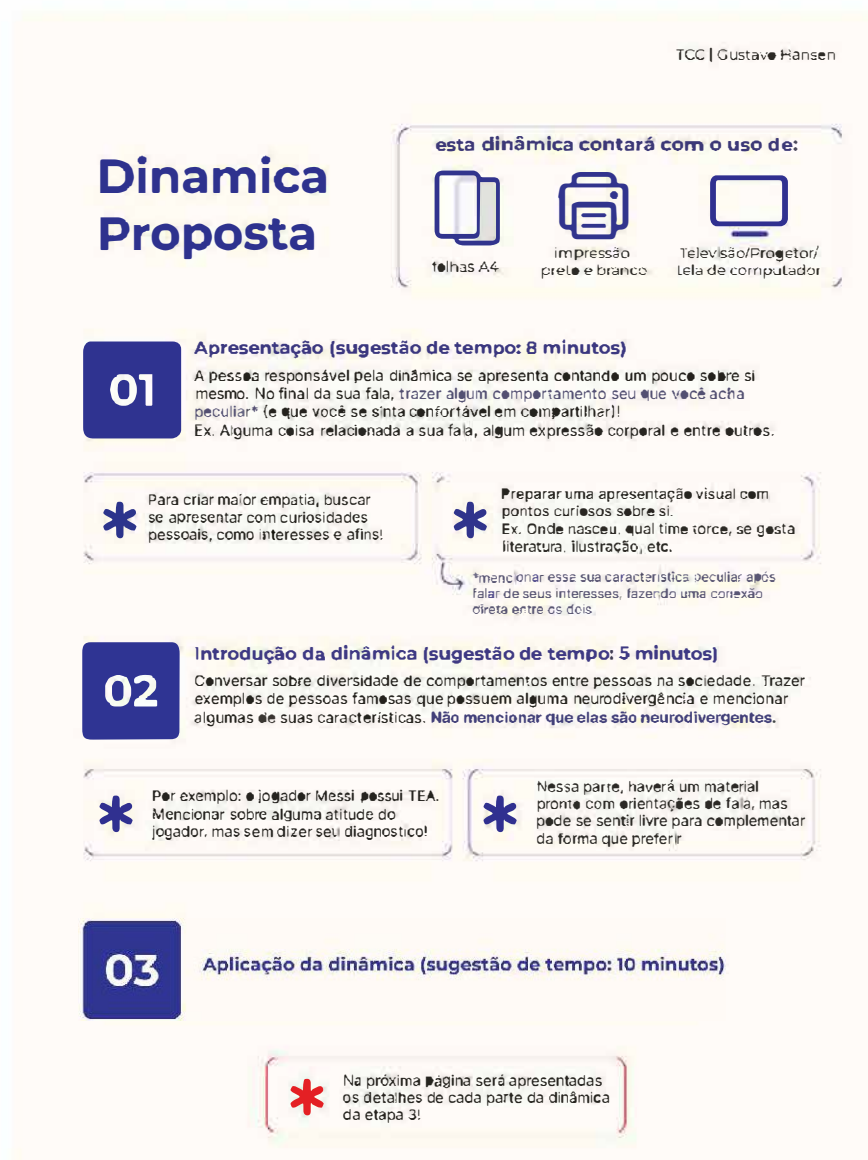
sala de aula, como televisão e materiais impressos em preto e branco, garantindo que a experiência seja acessível e efetiva dentro do contexto escolar.

Ao relacionar o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) com os três domínios propostos por Bloom (1956), torna-se evidente que ambos os modelos se complementam ao reconhecer que a aprendizagem é um processo integrado, que articula experiência concreta, reflexão, construção de conceitos e aplicação prática. Enquanto Kolb destaca a importância de vivências ativas e da reflexão para transformar percepções em entendimento, Bloom reforça que essa transformação ocorre simultaneamente nos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor, que se entrelaçam no desenvolvimento do aprendiz. Assim, o design desta experiência educativa apoia-se no eixo comum entre as duas abordagens: prioriza o domínio afetivo para criar engajamento e empatia, mobiliza o cognitivo para interpretar relatos e ampliar a compreensão crítica, e integra elementos práticos acessíveis à realidade escolar, garantindo que a atividade seja significativa, inclusiva e alinhada às necessidades e vivências do público-alvo.

5.2. Geração de Alternativas

A seguir, apresenta-se o roteiro desenvolvido, estruturado em duas alternativas para a realização da atividade em sala de aula. A primeira etapa corresponde ao início da atividade, que é comum a ambas as alternativas.

Figura 15: Etapas 1, 2 e 3 da experiência.



Fonte: Autor (2025).

Após a execução das etapas 01 e 02, a dinâmica é implementada na etapa 03. A seguir, apresentam-se as duas alternativas para a realização da atividade.

ALTERNATIVA 01:

Figura 16: Etapas 3 e alternativa 01 da dinâmica proposta.

TCC | Gustavo Hansen

Compreendendo a atividade:

03

Aplicação da dinâmica (sugestão de tempo: 20 minutos)

Vídeo a ser exibido (1:30 minutos)

Um vídeo será exibido na televisão da sala. Nesse vídeo haverá narração e legendas. Em primeira pessoa, um personagem fictício do ensino fundamental II irá narrar sua história. Nela serão compartilhadas características comportamentais da personagem, sua relação com a sala de aula e como seus colegas o tratam.



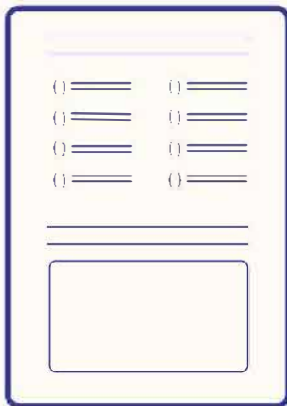
obs. A história contada é fictícia, porém ela será montada a partir de relatos reais de voluntários. A personagem apresentada será uma pessoa criada a partir destes relatos.

Distribuição de papéis (5 minutos)

Após ver o vídeo, os estudantes receberão uma folha A4 com duas perguntas:

Pergunta 1: Se esta pessoa estivesse estudando com você, como você se sentiria?

As respostas vão ser de múltipla escolha, contendo várias opiniões positivas e negativas, os alunos serão incentivados a responder com sinceridade, pois essas respostas serão anônimas.



Recolher papéis (5 minutos)

Os papéis serão recolhidos e redistribuídos. A partir disso eles serão incentivados a responder a pergunta 2.

Pergunta 2: Qual a sua opinião sobre as respostas acima? Concorde, discorda? O que você faria de diferente que a pessoa acima?

Haverá um espaço para eles escreverem e/ou desenharem alguma coisa.



Esta folha estará disponível para impressão.

Fonte: Autor (2025).

A folha mencionada com as questões para resposta está presente nos Apêndices do trabalho (Apêndice C).

ALTERNATIVA 02:

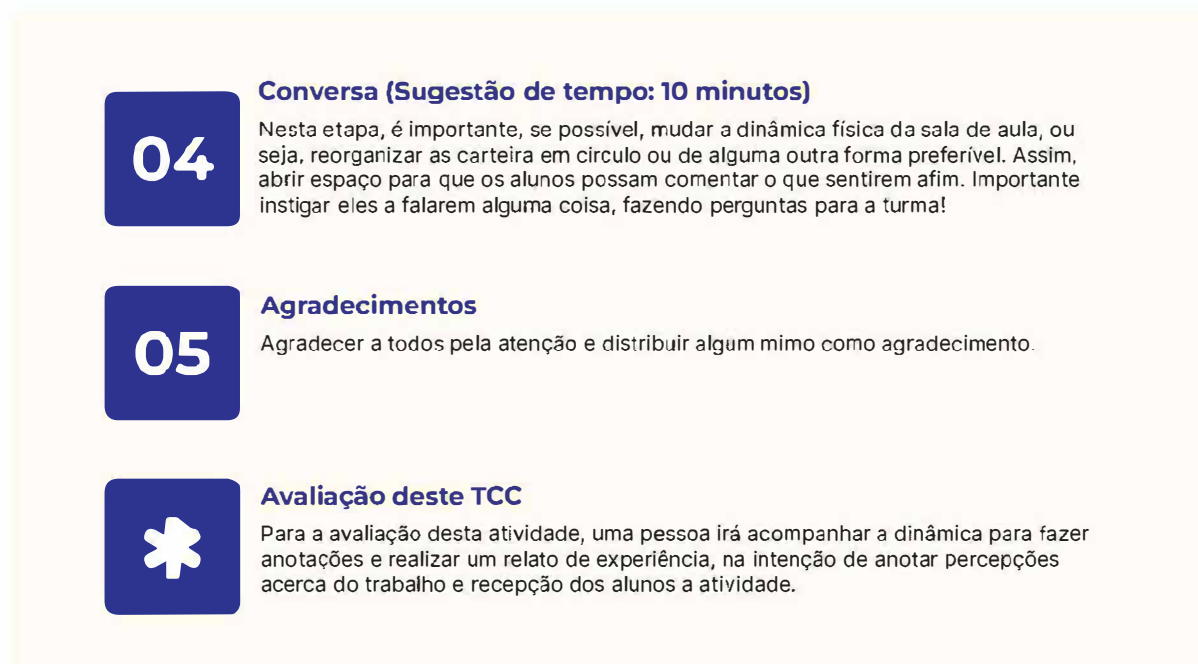
Figura 17: Etapas 3 e alternativa 02 da dinâmica proposta.



Fonte: Autor (2025).

A partir da etapa 3, a atividade seguiria normalmente para a etapa 5 e 4, como é possível observar a seguir:

Figura 18: Etapas 4 e 5 da dinâmica proposta.



. Fonte: Autor (2025).

Em ambos os casos, o vídeo a ser exibido será desenvolvido como uma animação em motion design. O conteúdo da animação é baseado em relatos reais de pessoas neurodivergentes, já egressas da educação básica, que desejarem compartilhar experiências e informações consideradas relevantes para a dinâmica, considerando que o público-alvo são pré-adolescentes do oitavo e nono ano. Ainda assim, é possível visualizar a estrutura prevista do vídeo, mesmo que o conteúdo e a narração ainda não estejam definidos.

Roteiro da animação - Alternativa 01 (aproximadamente 1 minutos de animação).

Cena 1 - Introdução

A animação inicia silenciosa em uma tela branca, até se ouvir um sino da escola. De repente, barulho de pessoas conversando e correndo.

Cena 2 - Apresentação do personagem

Em plano americano, o personagem principal vai aparecendo, andando da direita para a esquerda, até se centralizar na tela.

O personagem vira de frente e fala:

- Ah, você está aí, preciso te contar o que aconteceu na aula hoje.

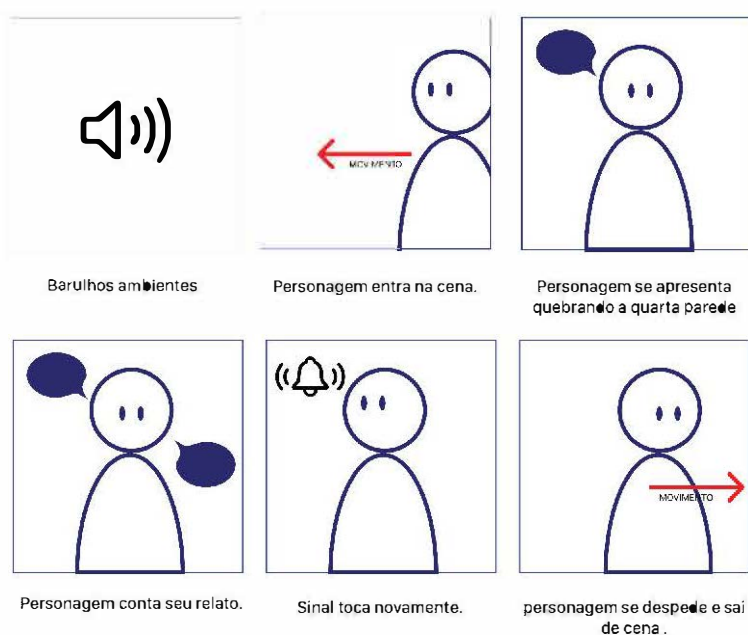
Cena 3 - Relato

O personagem prossegue centralizado e olha para a tela. A partir daí, ele passa a contar o relato sobre sua experiência em sala de aula. Enquanto ele fala, vão aparecendo em volta dele alguns elementos que ajudam a ilustrar o relato. No final, o personagem conta como se sente angustiado e triste com o bullying que continua acontecendo com ele.

Cena 4 - Finalização

O sinal toca novamente, o personagem principal avisa que precisa voltar para a sala, sai andando novamente e a animação termina em fade out.

Figura 19: Storyboard simplificado do roteiro de animação - Alternativa 01.



Fonte: Autor (2025).

Roteiro da animação - Alternativa 02 (aproximadamente 2 minutos de animação)

Cena 1 - Introdução

Em plano médio, o personagem pré-adolescente aparece conversando com a câmera. Do seu lado, aparece seu nome e sua idade.

Cena 2 - Relato

O personagem pré-adolescente continua contando seu relato.

Ao final, o personagem comenta que gostaria que isso acabasse.

Cena 3 - Personagens

Ainda em plano médio, a câmera muda, agora o personagem pré-adolescente aparece de perfil, encarando uma figura adulta.

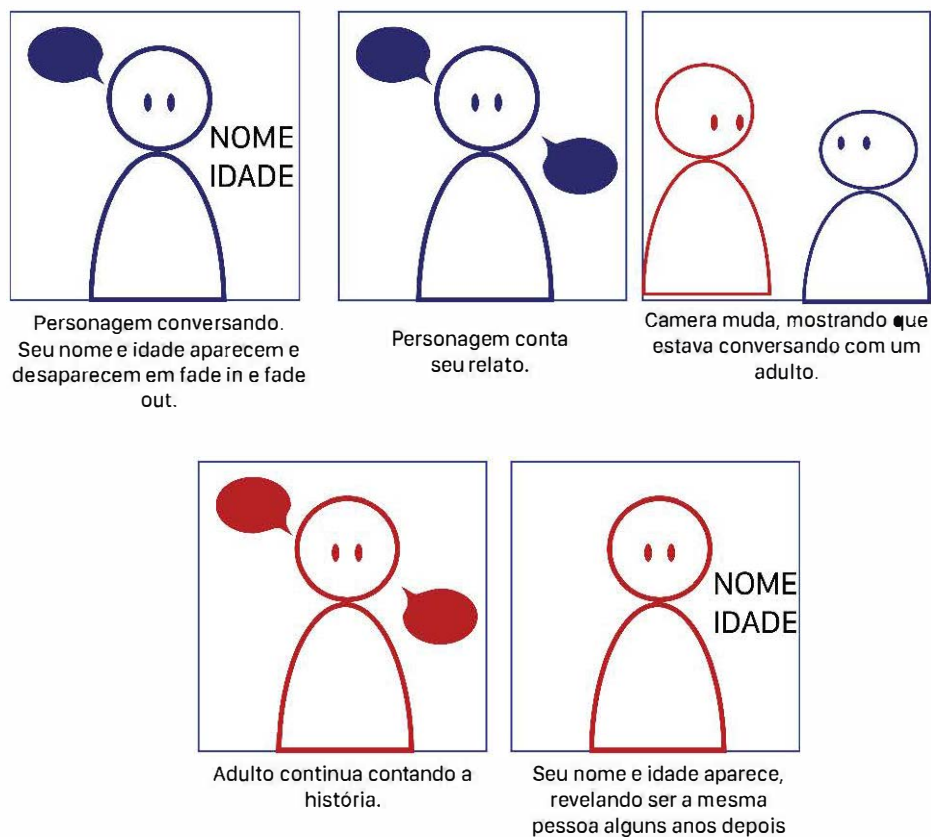
Cena 4 - Figura adulta

A câmera foca no perfil da pessoa adulta, que agora de frente, continua contando a história do personagem pré-adolescente. A intenção é que o personagem adulto continue contando a história do personagem pré-adolescente a partir do ponto que ele parou, exaltando pontos de como ter passado por essa situação afetou seu desenvolvimento e como lida com problemas psicológicos até os dias de hoje.

No final de sua fala, ao lado do personagem aparece o mesmo nome do personagem pré-adolescente, mas com um valor maior para a idade, indicando que o personagem adulto é a mesma pessoa que o pré-adolescente, porém alguns anos no futuro.

A animação acaba em fade out.

Figura 20: Storyboard simplificado do roteiro de animação - Alternativa 02.



Fonte: Autor (2025).

Esboços de personagens

A seguir, apresentam-se alguns esboços de personagens, considerando possíveis direções para o visual, como estilo gráfico, paletas de cores e proporções. Foram elaborados dois personagens, um com representação feminina e outro com representação masculina.

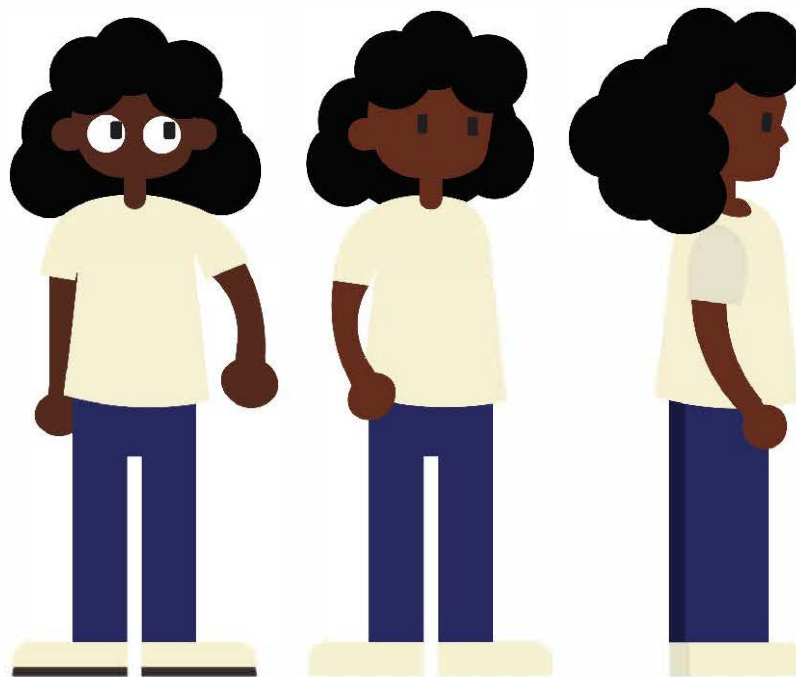
Nesta geração de alternativa, a intenção era construir personagens mais humanizados que buscassem fazer maior conexão com os alunos. Pensando em figuras que poderiam caracterizar personagens mais diversos.

Figura 21: Sugestão de Design dos personagens.



Fonte: Autor (2025).

Figura 22: Sugestão de design da personagem 1 (*turn around* de personagem).



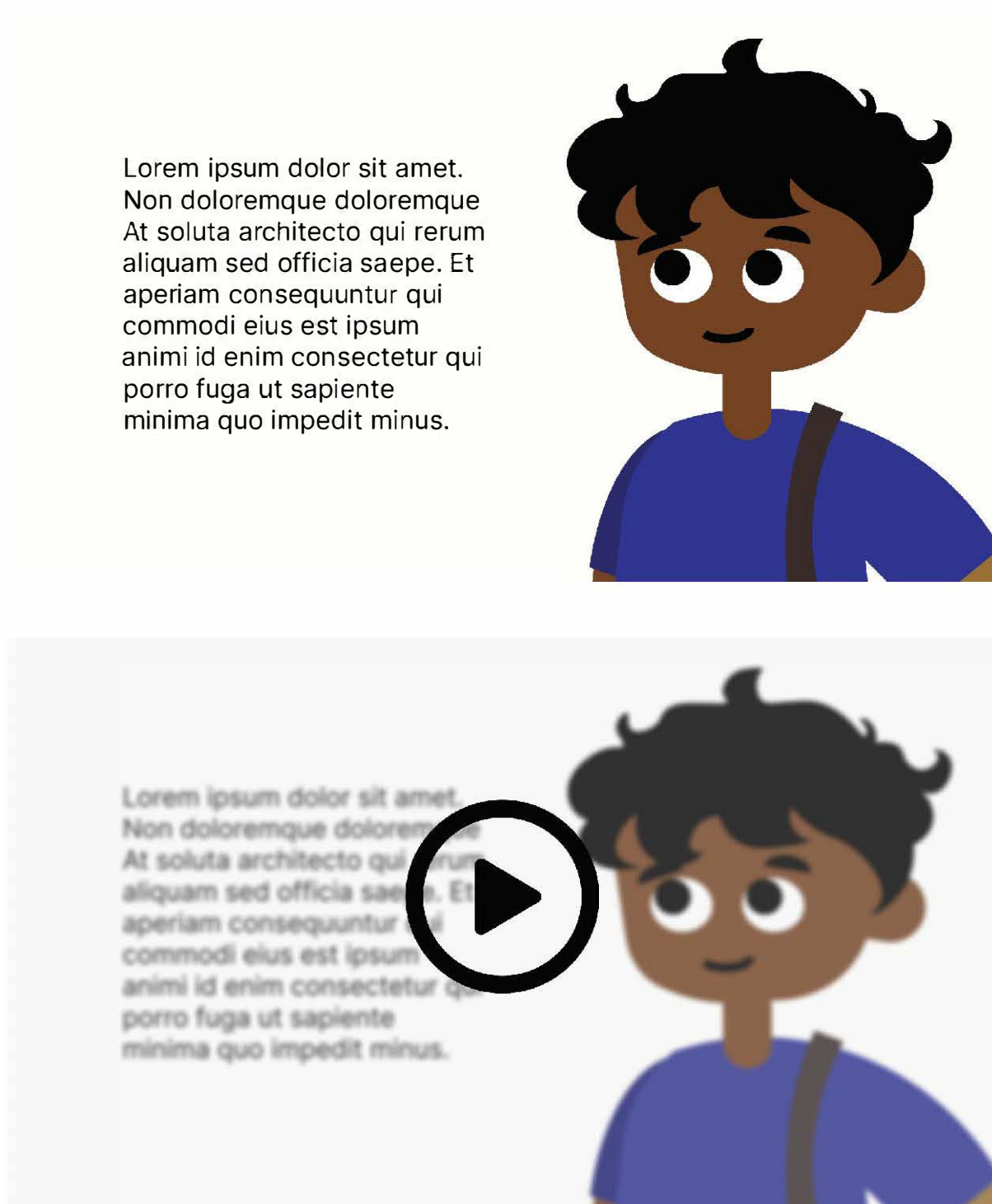
Fonte: Autor (2025).

Figura 23: Sugestão de design do personagem 2 (*turn around* de personagem).



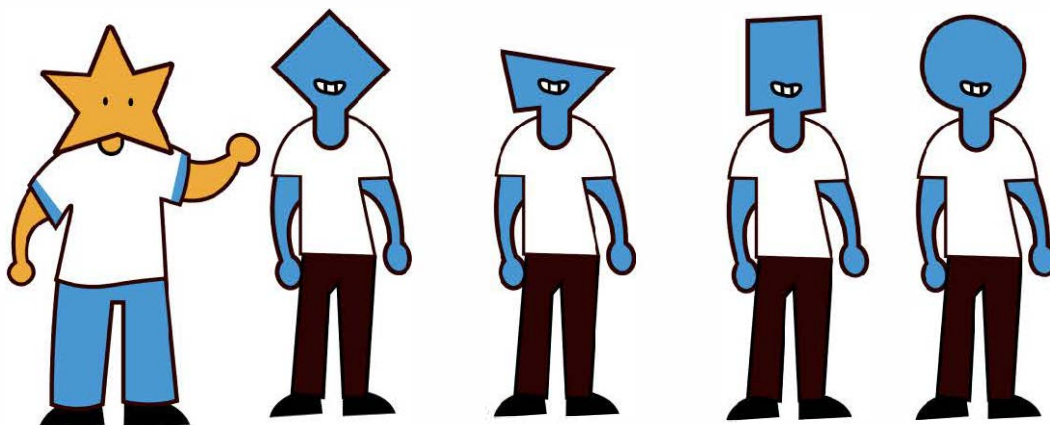
Fonte: Autor (2025).

Figura 24: Sugestão de layout e aplicação simples para o vídeo.



Fonte: Autor (2025).

Figura 25: Sugestão de layout e aplicação simples para o vídeo.



Fonte: Autor (2025).

Além dos esboços apresentados anteriormente, buscou-se construir uma nova alternativa mais “lúdica” para a construção dos personagens, desenvolvendo eles e estruturando-os a partir de formas geométricas, juntamente com cores mais interessantes. Outro ponto destas alternativas são a representação menos humanizada, mas mais universal e cartoonizada, que poderiam ter um aspecto de identificação maior por parte dos alunos.

5.2.1. Definição da Alternativa

Após a etapa de qualificação, a banca avaliadora sugeriu alguns direcionamentos importantes para o aprimoramento do projeto. Entre as recomendações, destacam-se o uso do recurso audiovisual, com atores interpretando a história, e a criação de uma terceira alternativa que resultasse da combinação das duas propostas já apresentadas.

Essas sugestões foram avaliadas e consideradas pertinentes para a construção de uma experiência mais empática, pois a presença de pessoas reais poderia aproximar a narrativa da animação da realidade, tornando o conteúdo mais próximo da vivência dos estudantes e potencializando o impacto emocional da atividade.

Levando esses pontos em consideração, foi construída uma nova dinâmica para a continuidade do projeto.

Figura 25: Diagrama inicial do design de experiência.



Fonte: O autor (2025).

5.3. Implementar

O desenvolvimento deste projeto foi inicialmente estruturado a partir da criação de uma animação e de um vídeo com atores, visando traduzir experiências reais de indivíduos neurodivergentes em uma intervenção didática. Entretanto, durante o processo, essa abordagem foi reavaliada e substituída por uma dinâmica de teatro, que se mostrou mais adequada para promover engajamento e empatia. O desenvolvimento seguiu etapas de pesquisa, ideação, prototipagem e validação com especialistas de diferentes áreas.

5.3.1. Pesquisa Qualitativa e Concepção do Roteiro (Ouvir)

A etapa inicial do projeto consistiu na coleta de narrativas de pessoas neurodivergentes egressas da educação básica. O objetivo dessa coleta foi obter experiências reais que servissem como base para a construção do roteiro da animação.

O contato com os participantes foi realizado via WhatsApp, e as entrevistas foram conduzidas individualmente. Para a coleta de dados, adotou-se uma abordagem flexível, permitindo que os entrevistados escolhessem a forma mais adequada para fornecer suas respostas. Essa decisão buscou acomodar diferentes perfis de interação, garantindo que os participantes pudessem relatar suas experiências de maneira confortável e segura.

Foram utilizados três formatos de coleta: dois participantes responderam por chamada de vídeo, dois por mensagens de áudio e um por mensagens de texto, totalizando cinco relatos coletados. Os entrevistados tinham idades entre 20 e 28 anos, tendo estudado tanto em escolas públicas quanto particulares. O foco da coleta foi obter informações sobre suas experiências durante o período escolar.

A coleta de dados foi orientada por um roteiro de perguntas elaborado para resgatar as vivências dos participantes. As questões centrais incluíam:

- Durante o seu período escolar no ensino básico, você se identificava como uma pessoa neurodivergente? Se sim, como foi esse processo de descoberta e identificação para você?
- Você se sentiu acolhido e compreendido pelos seus colegas e professores na escola?
- Quais foram os maiores desafios que você enfrentou no ambiente escolar em função da sua neurodivergência?
- Você se lembra de alguma situação específica, positiva ou negativa, que tenha marcado sua trajetória na escola?
- Se pudesse deixar uma mensagem para professores e escolas que hoje trabalham com crianças neurodivergentes, o que você diria?

Através da análise dos dados (transcrições de vídeos, áudios e textos), buscou-se identificar pontos em comum. O foco da análise foi direcionado às experiências de interação social e comunicação no ambiente escolar. Dessa análise, foram constatados os seguintes achados:

Pontos em comum entre os entrevistados

Identificação como neurodivergente

- A maioria dos entrevistados demorou a receber diagnóstico ou sequer se identificava como neurodivergente durante a escola (Entrevistado 1, Entrevistado 3, Entrevistado 4).
- Alguns só descobriram ou compreenderam plenamente na vida adulta (Entrevistado 1, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5).
- Apenas um teve diagnóstico precoce (Entrevistado 5) e um se identificava desde cedo (Entrevistado 2).

Sensação de não pertencimento

- Relatos recorrentes de isolamento social e dificuldade de integração (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5).
- Tentativas de “mascarar” ou imitar comportamentos para se encaixar (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3).
- Passar intervalos sozinho(a), muitas vezes na biblioteca (Entrevistado 3, Entrevistado 5).

Bullying e exclusão

- Bullying verbal e físico, apelidos pejorativos, comentários ofensivos (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4).
- Rejeição de grupos após episódios pontuais (Entrevistado 3).
- Comentários humilhantes vindos de professores (Entrevistado 2).

Expectativas e cobranças

- Alta expectativa de desempenho acadêmico, especialmente em alunos com altas habilidades (Entrevistado 1, Entrevistado 5).
- Críticas quando o rendimento não correspondia ao esperado (Entrevistado 5).
- Pressão interna e autocrítica excessiva (Entrevistado 5).

Relação com professores

- Alguns tiveram experiências positivas pontuais, principalmente com figuras adultas que incentivaram seus interesses (Entrevistado 1 e Entrevistado 3).
- Muitos relataram falta de compreensão ou apoio, especialmente no fundamental (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4).
- Professores raramente faziam intervenções em casos de bullying (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3).

Desafios acadêmicos

- Dificuldade em se adaptar ao ritmo da turma: ou muito avançado e entediado (Entrevistado 1, Entrevistado 4, Entrevistado 5) ou com problemas específicos de concentração e interação (Entrevistado 2).
- Falta de adequação curricular às necessidades e interesses (Entrevistado 4, Entrevistado 5).

Mensagens comuns aos professores

- Necessidade de empatia e mente aberta (Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 4, Entrevistado 5).
- Evitar estereótipos (Entrevistado 1, Entrevistado 2).
- Reconhecer individualidade e adaptar estratégias de ensino (Entrevistado 2, Entrevistado 4, Entrevistado 5).

- Dar apoio mesmo a quem apresenta bom desempenho (Entrevistado 1, Entrevistado 5).
- Não esconder informações das famílias (Entrevistado 3).

Destaques gerais

- Isolamento social como constante, seja por dificuldades de comunicação, interesses diferentes ou rejeição ativa dos colegas.
- Impacto duradouro de experiências negativas, como comentários ofensivos, exclusão e bullying.
- Falta de preparo institucional: escolas e professores pouco capacitados para lidar com diferentes perfis de neurodivergência.
- Importância de figuras acolhedoras, mesmo uma única pessoa que ofereça empatia pode deixar um legado positivo.
- Expectativa irreal sobre alunos com altas habilidades, o desempenho acadêmico elevado não elimina dificuldades sociais ou emocionais.
- Máscara social e esforço para “parecer normal” como mecanismo de sobrevivência.
- O silêncio institucional: escolas que não informam famílias, não intervêm ou minimizam problemas.

Trechos relevantes dos relatos

- “Forçava-se a falar e agir de maneira diferente para ser aceita em grupos.” (Entrevistado 1)
- “Professora disse em sala que ele ‘não era uma pessoa normal’... comentário gerou piadas recorrentes e constrangimento duradouro.” (Entrevistado 2)
- “Tentava imitar o jeito de agir, falar e gostos dos outros; algumas imitações funcionavam, outras geravam mais piada.” (Entrevistado 3)
- “Passava os recreios na biblioteca, onde desenvolveu uma boa relação com a bibliotecária.” (Entrevistado 3)
- “A escola nunca foi transparente com a mãe sobre o comportamento e dificuldades da aluna.” (Entrevistado 3)
- “Os colegas viam seu interesse por notas e estudos como algo estranho ou fora do esperado para seu gênero, gerando apelidos pejorativos.” (Entrevistado 4)
- “Comentários como ‘achei que você tinha altas habilidades’ quando não atingia desempenho esperado.” (Entrevistado 5)
- “Sentia-se ‘à parte’ dos colegas por ter comportamentos e raciocínio diferentes.” (Entrevistado 5)
-

Os temas centrais e destaques extraídos da análise serviram como ponto de partida conceitual para a etapa de ideação. Os dados foram sintetizados para a

criação de um personagem, que funciona como representação das vivências compartilhadas.

Com base nesse personagem e nos pontos-chave levantados, foi desenvolvido um de animação. O objetivo do roteiro foi abordar as diferenças comunicacionais e interpessoais observadas entre pessoas neuroatípicas e neurodivergentes dentro dos relatos dos entrevistados.

As entrevistas com pessoas neurodivergentes permitiram criar uma nova concepção sobre o tema e abriram um novo caminho para o desenvolvimento da animação. Até então, o projeto não possuía um roteiro definido, e esses relatos foram fundamentais para orientar a construção de uma narrativa mais sensível, coerente e alinhada às experiências compartilhadas. As percepções coletadas ampliaram o entendimento sobre as nuances e necessidades envolvidas, oferecendo subsídios concretos para transformar a proposta inicial.

Com essa mudança de perspectiva, decidiu-se trabalhar com a alternativa de personagens que utiliza representações em forma de estrelas e formas geométricas. Essa solução visual amplia as possibilidades de experimentação e fortalece a intenção de explorar uma linguagem mais lúdica. As cores, as formas e o caráter abstrato dos personagens permitem traduzir sensações e vivências de maneira simbólica, dando mais liberdade criativa para a construção do futuro roteiro e permitindo que ele se desenvolva de forma mais aberta e expressiva.

A escolha por personagens não humanizados também reflete uma preocupação com a inclusão e a representatividade. Ao evitar atributos físicos, sociais ou étnicos específicos, cria-se um espaço em que diferentes alunos podem se reconhecer nas formas apresentadas, independentemente de suas identidades. Essa abordagem amplia a identificação do público e contribui para que a animação se torne uma experiência mais acolhedora, acessível e capaz de promover empatia e reflexão no ambiente escolar.

Roteiro da animação:

Parte 1 – Sala de aula

Ambientação: Sala de aula com tons azulados, transmitindo uma sensação densa e um pouco escura. As carteiras estão ocupadas por alunos construídos com formas geométricas em tons de azul.

- A câmera inicialmente mostra o personagem principal na porta, observando a sala. Em seguida, o plano muda para revelar a sala cheia de alunos.
- O personagem principal, menor, em tons avermelhados e com rosto estilizado, caminha até sua carteira e se senta. A aula começa.

- O enquadramento passa para plano médio, mostrando o personagem da cintura para cima, de frente para a câmera, com os outros alunos ao fundo.
- Um balão de fala aparece no canto superior esquerdo, indicando a fala do professor, contendo uma imagem do personagem com uma observação de que ele está atrasado.
- No canto superior direito, surge outro balão de fala indicando um comentário de algum aluno, gerando risadas na sala.
- O balão do professor exhibe imagens relacionadas ao conteúdo da aula (cálculos, monumentos históricos etc.), que mudam até formar uma pergunta.
- O personagem tenta responder, mas sua resposta sai atrapalhada e com imagens confusas, provocando risadas dos colegas. Ele diminui de tamanho, indicando desconforto.
- O professor faz outra pergunta; o personagem tenta novamente, mas erra. Desta vez, o próprio professor faz a piada, e todos riem novamente. O personagem encolhe mais uma vez.
- O sinal toca indicando o fim da aula, e a cena encerra com fade out.

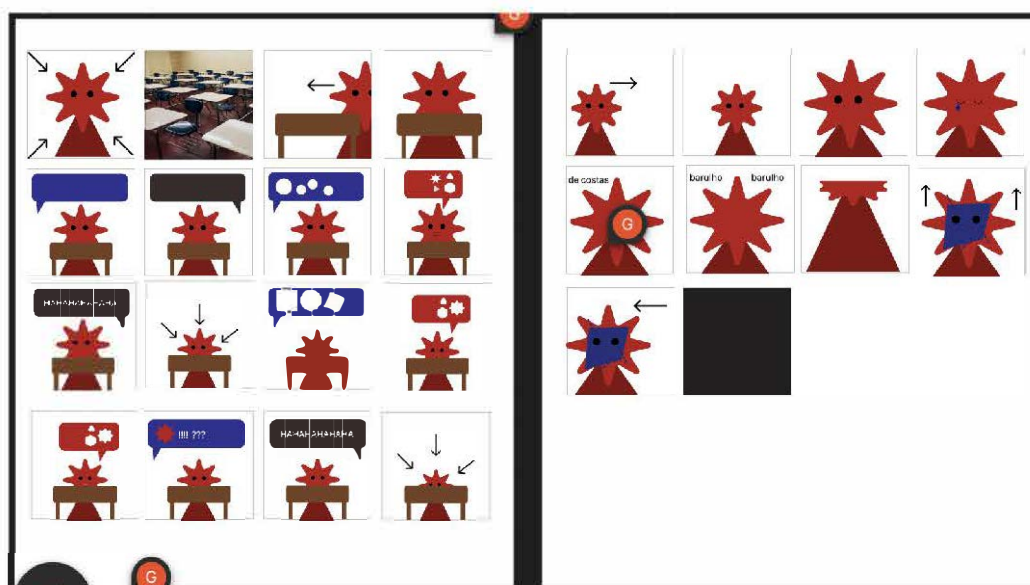
Parte 2– Banheiro

Ambientação: Banheiro vazio com tons azulados, mantendo a sensação densa e escura.

- Em fade in, a câmera mostra o personagem entrando da esquerda para a direita, em plano médio. Ele está sozinho.
- Em plano médio frontal, o personagem centraliza-se na cena e, ao seu redor, aparecem novamente imagens representando os comentários da sala de aula. Uma lágrima escorre de seu rosto.
- O personagem de costas escuta o som de um canetão riscando a parede.
- Ao se virar para frente, seu rosto aparece riscado com formas geométricas e cores dos colegas, como se ele tentasse se mascarar para se parecer com os outros.
- Corte seco para tela preta, acompanhado do som de uma cabine, indicando que ele saiu do banheiro.

Este roteiro foi utilizado para a criação de um *storyboard* preliminar, que seguiu para a próxima fase do processo.

Figura 26: *storyboard* preliminar da animação.



Fonte: O Autor (2025).

5.3.2. Validação do Storyboard e Desenvolvimento Conceituais (Criar)

A partir dos dados levantados na fase anterior, foi desenvolvido um storyboard menos detalhado, na intenção de construir uma narrativa, e compreender os direcionamentos da história que compõem a animação. Vale ressaltar que, nesta etapa do projeto, o storyboard também foi utilizado na intenção de buscar novas representações gráficas para os personagens e cenários. Estas escolhas passam a ser melhor definidas a partir da construção de artes conceituais e experimentações, etapa de desenvolvimento posterior ao storyboard.

O storyboard preliminar foi validado por uma profissional formada em Design Gráfico e pós-graduanda em Animação. A especialista participou de uma consulta de aproximadamente uma hora, conduzida de forma informal, na qual foi convidada a opinar sobre o material, sugerir melhorias, propor ajustes de estilização para um visual menos institucional e apresentar considerações voltadas à clareza e à compreensão da narrativa visual. As perguntas não foram previamente definidas, sendo formuladas conforme a especialista comentava sobre determinados aspectos do projeto. O registro de suas considerações foi realizado em formato textual, diretamente na plataforma Figma.

Dentro os pontos destacados, a especialista ressaltou:

- Pensar na ação e reação das personagens, acentuando pausas para expressar os acontecimentos.
- Utilização de texturas e técnicas mistas para tornar a animação menos institucional
- Pensar no formato de tela, pensando no ambiente e contexto em que vai ser produzido (televisões dentro da sala de aula).

Outra mudança implementada nesta fase foi a alteração da ambientação da segunda cena, que inicialmente ocorria no banheiro, para a própria sala de aula. A intenção dessa alteração foi tornar mais explícita a solidão do personagem, mostrando que ele ocupa o espaço duas vezes, primeiro interagindo com os demais alunos, evidenciando sua relação interpessoal e o contexto social, e em seguida sozinho no mesmo ambiente, destacando seu isolamento e sentimento de exclusão. Esta mudança foi imaginada durante a consulta com a especialista, na qual ela afirmou que poderia ser uma solução interessante e que faria sentido com a proposta da animação.

Além disso, a especialista recomendou a elaboração de um escaleta (tabela de cenas), uma técnica utilizada na área de curtas de animação. Segundo a especialista, a escaleta tem como função destrinchar as ações compostas na animação, juntamente com a intenção de cada cena, ou seja, sentimentos e significados, no qual o autor da produção busca ressaltar acerca do desenvolvimento por trás de cada decisão dentro das cenas e frames.

Tabela 01: Escaleta do roteiro de animação.

Cena	Intenção de cena (o que)	Ação (como)
1	Demonstrar o receio do personagem e o receio de entrar na sala, um ambiente hostil.	A câmera inicialmente mostra um personagem na porta olhando para dentro da sala, em seguida a câmera muda e mostra a sala cheia de pessoas.
2	Demonstrar a pequenez do personagem dentro de uma sala com pessoas nas quais ele não se encaixa.	O personagem principal se encaminha para a sua carteira e se senta. Assim que ele toma seu lugar, a aula começa.
3	Mostrar as relações de poder dentro da sala de aula e a falta de empatia do professor e dos colegas.	O professor briga com o personagem principal. O comentário do professor faz com que todos na sala caiam na risada.
4	Demonstrar que o aluno, apesar de não se sentir confortável no ambiente escolar, tem interesse em participar das aulas e	O professor começa a dar a sua aula, falando sobre assuntos técnicos. O personagem principal responde a pergunta do

nos conteúdos apresentados, entretanto, o mesmo possui algumas dificuldades de socialização, algo que faz com ele seja hostilizado dentro deste mesmo ambiente.	professor de forma "inusitada", o que faz com que todos riem dele
Demonstrar que os comentários afetam o personagem, fazendo ele se sentir menor e inferior aos outros.	O personagem diminui um pouco
Continuidade do roteiro	O professor pede silêncio e dá continuidade a aula, sem dar bronca aos alunos. O professor continua falando e faz outra pergunta.
repetição do comportamento, levando a ideia de que essas situações se repetem até marcarem a autoconfiança do personagem.	O personagem responde novamente, da mesma maneira inusitada da primeira vez
Demonstrar que a violência pode partir de todas as partes e que nem sempre os professores têm intenções positivas	O professor faz uma piada com o comentário do personagem principal.
Repetição de comportamento e reafirmação de estereótipos	Todos riem
repetição do comportamento, levando a ideia de que essas situações se repetem até marcarem a autoconfiança do personagem	O personagem diminui mais um pouco

	transição	
		Cena escurece em fade out com o sinal tocando
5	Indicar a solidão e exclusão do personagem	O personagem aparece sozinho na sala de aula
	Antecipação de alguma ação	Plano sobre a mesa dele, com uma folha de papel azul e uma tesoura.
	Antecipação de alguma ação	Barulhos de tesoura (ainda definir o plano e o que acontece na cena.
	Demonstrar que no final ele largou sua própria personalidade, se mascarando para parecer com as outras pessoas.	O personagem aparece centralizado no centro da tela, agora com uma máscara de papel, igual ao dos outros personagens.

Fonte: O Autor (2025).

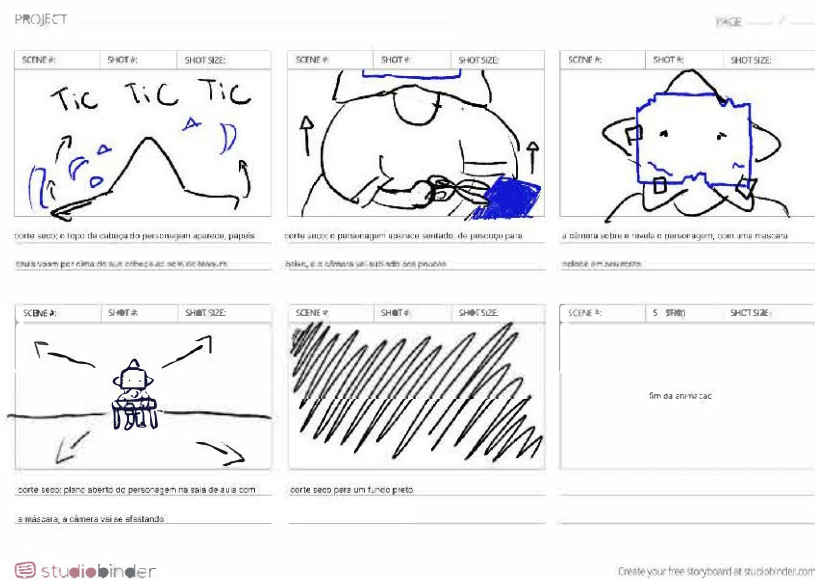
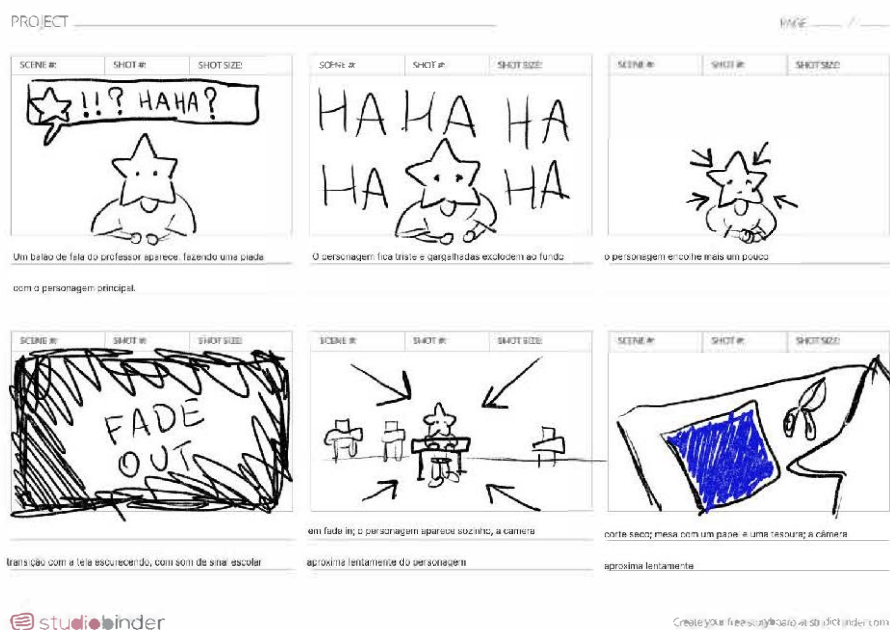
Além disso, a especialista forneceu um template para ser usado no refinamento do storyboard. Com base nestes *feedbacks*, foi desenvolvido o *storyboard* final, que serviu como base para a construção da animação.

figura 27: Página 01 e 02 do *storyboard* final.



Fonte: *template* do storyboard por studio binder, ilustração pelo Autor (2025).

Figura 28: Página 03 e 04 do *storyboard final*.

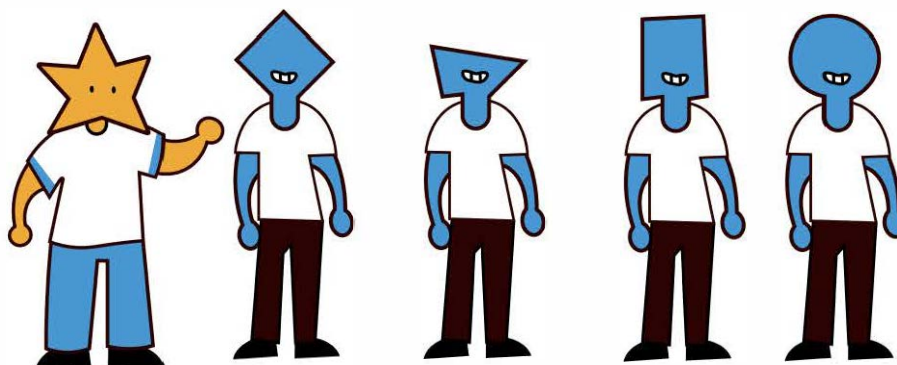


Fonte: *template* do storyboard por studio binder, ilustração pelo Autor (2025).

A animação foi produzida em **motion design**, técnica escolhida por conta da familiaridade prévia do autor com esse formato e pela sua flexibilidade em integrar elementos gráficos, textuais e narrativos de maneira fluída.

Antes de iniciar a animação propriamente dita, foi desenvolvido o **design final dos personagens**, tomando como referência o storyboard. Essa etapa buscou consolidar a identidade visual dos personagens, suas expressões e gestos, garantindo que transmitisse as emoções e intenções propostas na narrativa.

Figura 29: Design final dos personagens da animação.



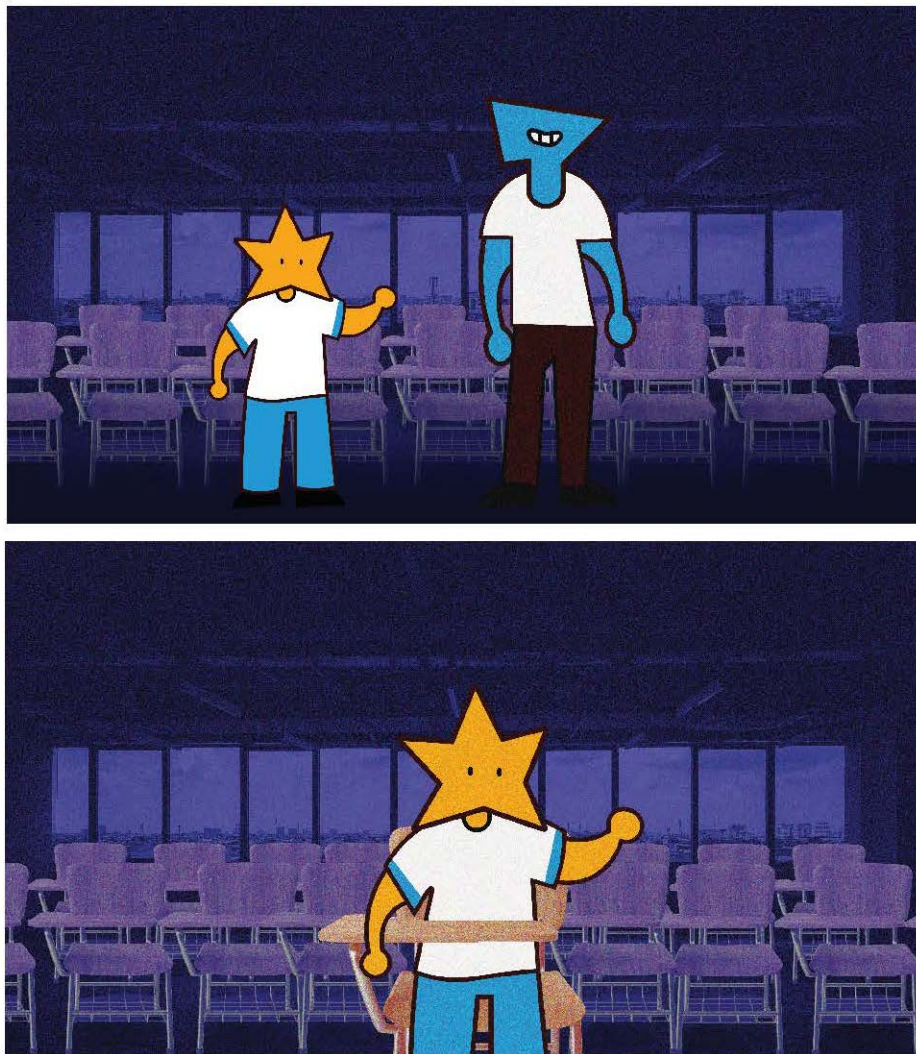
Fonte: O Autor (2025).

A decisão de representar o personagem principal na forma de uma estrela amarela surgiu da intenção de criar uma animação com elementos visuais mais chamativos e um design de personagem mais atraente. A cor amarela foi escolhida para transmitir sensações de acolhimento e presença. Dentro da composição, o amarelo funciona como ponto focal, atraindo o olhar do espectador e destacando o personagem em meio ao cenário. Essa escolha reforça sua função simbólica de representar a singularidade e a sensibilidade, elementos centrais da narrativa.

Em contraste, os personagens secundários foram desenvolvidos em tons de azul e com formas mais geométricas, sugerindo estabilidade e uniformidade. A interação entre o amarelo e o azul, cores complementares no círculo cromático, cria equilíbrio visual e evidencia o contraste entre o protagonista e o ambiente, tanto estética quanto conceitualmente.

A partir disso, foram criadas artes conceituais e exploratórias para testar como os personagens interagem com os fundos e elementos de cena. Esses testes ajudaram a definir a composição visual e o equilíbrio entre figura e ambiente.

Figura 30: Artes conceituais da animação.



Fonte: O Autor (2025).

A decisão de trabalhar com técnicas mistas, combinando fotografias e ilustrações vetoriais, foi tomada com o objetivo de gerar uma estética contemporânea, mais dinâmica e interessante.

Figura 31: Experimentação com técnicas mistas.



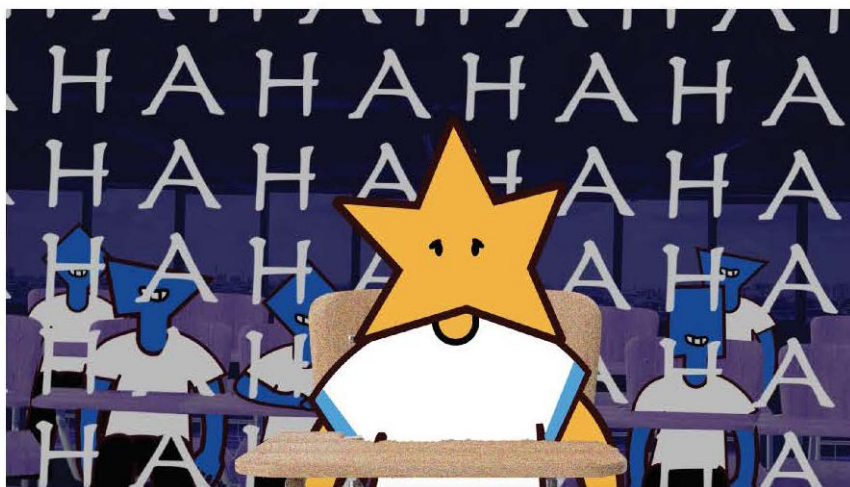
Fonte: Fotografia retirada do site "Pexels", ilustração pelo Autor (2025).

Essa etapa consolidou a identidade visual da animação e definiu a base estética que guiou toda a produção subsequente.

Na animação, foram adotadas diversas decisões gráficas com o objetivo de potencializar a narrativa, utilizando esses recursos para reforçar a mensagem de forma visual e impactante. Entre as principais decisões tomadas, destacam-se:

As risadas exageradas ao fundo foram trabalhadas como um ponto de contraste. Para reforçar a intensidade dessas risadas, foi utilizada uma tipografia serifada, buscando transmitir maior rigidez e agressividade. Esse efeito foi potencializado pela animação aplicada sobre os textos, dando a sensação de que as risadas se espalham pelo espaço e ocupam todo o ambiente.

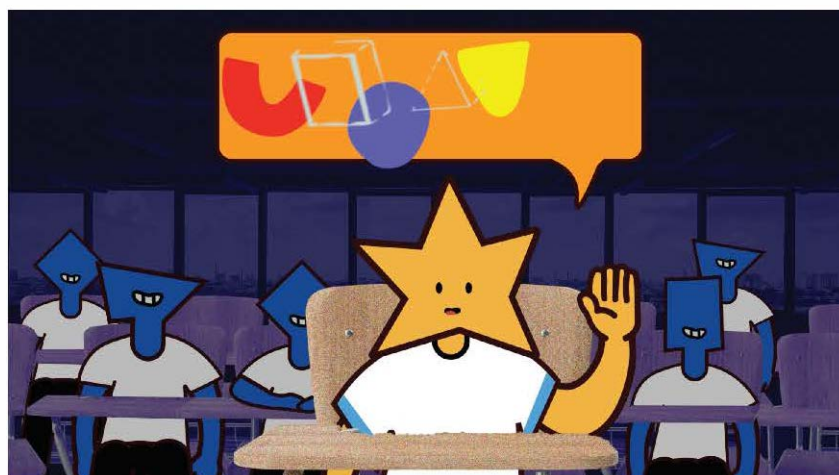
Figura 32: Frame exemplificando risadas da animação.



Fonte: O Autor (2025).

A linguagem da animação é predominantemente não verbal, recorrendo ao uso de balões de fala com formas geométricas para expressar tanto os conteúdos da sala de aula quanto as respostas dos personagens. Essa escolha visou criar uma representação gráfica interpretativa, utilizando convenções visuais de forma e cor para reforçar a comunicação e o conteúdo sem depender de narração direta.

Figura 33: Frame exemplificando balões de fala da animação.



Fonte: O Autor (2025).

Outro recurso utilizado foi a redução gradual do tamanho do personagem principal conforme as risadas se intensificavam. Essa diminuição buscou representar visualmente o impacto emocional sobre o personagem, transmitindo a sensação de fragilidade e diminuição diante do comportamento dos colegas.

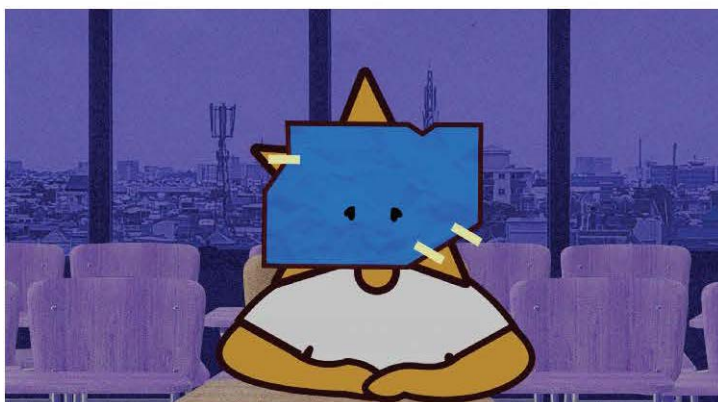
Figura 34: *Frame* exemplificando diminuição do personagem.



Fonte: O Autor (2025).

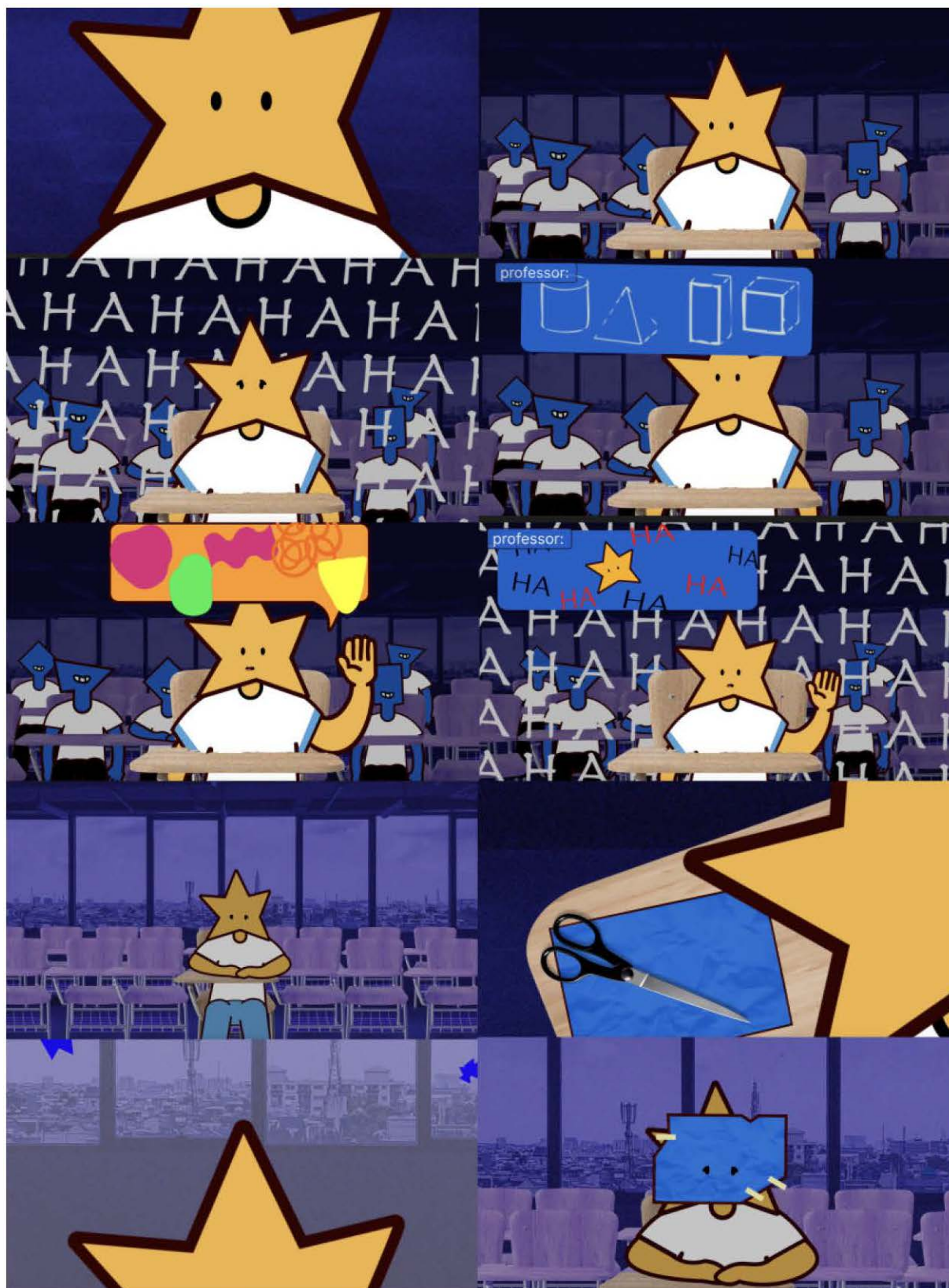
Na última cena, o personagem principal é mostrado utilizando uma máscara de papel semelhante à aparência dos personagens secundários. Essa escolha reforça a ideia de que pessoas neurodivergentes podem se sentir compelidas a se mascarar diante do bullying. Ao mesmo tempo, as pontas da estrela do personagem permanecem visíveis, indicando que sua personalidade verdadeira não é totalmente escondida, mesmo quando tenta se adaptar ao ambiente.

Figura 35: personagem com máscara e pontas visíveis da estrela.



Fonte: O autor (2025).

Figura 35: frames da animação em ordem cronológica.



Fonte: O autor (2025).

5.3.3 Desenvolvimento da dinâmica em sala de aula.

O escopo original do projeto previa um segundo artefato: um vídeo complementar com a participação de uma atriz, que serviria para explicar e dar respostas sobre o conteúdo metafórico da animação. O roteiro para este vídeo foi desenvolvido e submetido à análise de uma segunda especialista, uma atriz com formação em Artes Cênicas. A seguir, pode-se averiguar o roteiro desenvolvido:

Oi, tudo bem? Acho que você acabou de ver uma animação, não foi? Fiquei pensando aqui: você se identificou com essa história? Sim? Não? Bem, e se eu te contar que essa história é sobre mim?

Eu me chamo (xxxx), tenho (xx) anos e sou autista. Desde criança, sempre me senti um pouco diferente dos meus colegas e não conseguia me encaixar tão bem e, isso porque naquela época, ninguém sabia direito o que era o autismo. Por causa disso, acabei sofrendo com muitas brincadeiras e xingamentos.

Quando eu era menor, eu falava coisas que as pessoas achavam estranhas, tinha uma dificuldade de conversar com o pessoal da minha turma e isso me fez me sentir completamente excluído. Cheguei a ouvir de um colega que "eu não era normal", e aí todos riram de mim na hora. Foi aí que comecei a tentar imitar o jeito dos outros, a forma de falar e o que as pessoas da sala gostavam. Às vezes, imitar até funcionava, mas muitas vezes isso gerava mais piadas. Fiquei muito mal na época e com medo de ser eu mesmo. Por causa disso, tive vários problemas psicológicos que me afetam até hoje.

Aposto que muitos de vocês sabem o que é o autismo e neurodivergências. Vocês têm muito mais informação do que as pessoas tinham quando eu tinha a idade de vocês. As palavras carregam uma força enorme e podem nos marcar para o resto da vida. Por isso, a gente precisa ter cuidado com o que fala e como age.

Olha, agora eu cresci, sou um adulto, tenho um trabalho e vivo minha vida normalmente, e lido melhor com tudo que aconteceu na escola. Por isso, como alguém que já esteve no lugar de vocês, quero dizer que é muito importante ter **empatia pelos seus colegas**, respeitando o jeito, a forma de falar e o comportamento de cada um. Todo mundo merece ser respeitado

Pessoas autistas e neurodivergentes são cheias de interesses e têm jeitos incríveis de ver o mundo. Sei que, às vezes, parece que estamos em mundos diferentes, mas a gente pode se conectar. Que tal se abrir para

conhecer essas pessoas? Para além do respeito que todo mundo merece, a gente precisa de **solidariedade**. Saber que você não está sozinho, que outras pessoas te entendem e aceitam quem você é, faz toda a diferença. Lembrem-se que **não há nada de errado em ser autista ou neurodivergente**. A única coisa que importa é que a gente se sinta bem e seja feliz, e para isso, precisamos criar um espaço na sala que seja acolhedor para todo mundo.

A ideia de desenvolver um vídeo complementar surgiu a partir das recomendações apresentadas durante a banca de qualificação deste trabalho. Nesse sentido, a ideia inicial foi incluir um elemento que conecta a narrativa simbólica da animação a uma dimensão mais real e humana. Dessa forma, o vídeo serviria como um contraponto à linguagem metafórica da animação, introduzindo a presença de uma pessoa real que pudesse reforçar a veracidade da história e promover maior empatia junto ao público-alvo.

Entretanto, ao avaliar com a profissional de teatro, questionou-se acerca da necessidade do vídeo com atuação, sugerindo que a experiência poderia ser mais rica através de uma abordagem alternativa. Como sugestão, a especialista indicou o livro "200 Jogos Teatrais, Dinâmica de Grupos e Exercícios para Teatro" da autora Luiza Regina Reis. Segundo a especialista, as dinâmicas de teatro poderiam ser aplicadas dentro do contexto da sala de aula, e teriam o potencial de acrescentar maior valor a experiência proporcionada pela animação.

A partir desta orientação, o projeto foi reestruturado. Tendo como base a análise das dinâmicas presentes no livro recomendado pela especialista, foram estabelecidos alguns pontos para dinâmica:

- Deve manter relação conceitual com a criação de máscaras, presente na animação.
- Precisa estimular a empatia, levando os participantes a vivenciar perspectivas diferentes das suas próprias.
- Deve ter um tom mais reflexivo e sério, incentivando a discussão e análise sobre o tema abordado.

Nesse sentido, durante a construção da dinâmica teatral, o autor enfrentou algumas dificuldades iniciais na definição do passo a passo da atividade. A partir disso, iniciou um processo de experimentação e análise, buscando formas de integrar os conceitos da animação ao formato de uma prática em grupo. Foram realizadas anotações para testar diferentes possibilidades, considerando aspectos como engajamento, empatia e coerência com o tema proposto.

Uma ferramenta de inteligência artificial foi utilizada apenas como apoio para organizar ideias já formuladas e visualizar alternativas de estrutura. O autor

repassou um conjunto de diretrizes que orientavam a criação da dinâmica, incluindo: convidar os alunos a esconder um segredo ou se mascarar, criar grupos que favorecessem a interação e a participação ativa, propor situações simbólicas relacionadas à aceitação e ao julgamento, incentivar momentos de escuta e partilha entre os participantes e finalizar com uma reflexão coletiva sobre o significado das ações.

Com base nessas orientações, foi desenvolvida a versão inicial da dinâmica, alinhando suas etapas à proposta conceitual da animação e ao objetivo de promover empatia e reconhecimento das diferenças no ambiente escolar:

Esboço inicial da Dinâmica:

Objetivo:

Estimular empatia e reflexão sobre a forma como sentimentos e vulnerabilidades são ocultados no convívio social, relacionando-se ao conceito de “máscaras” presente na animação.

Materiais necessários:

Cartões ou papéis com frases curtas representando emoções ou situações difíceis (ex.: “me sinto sozinho”, “ninguém me entende”, “tenho medo de errar”).

Etapas da dinâmica

1. Formação dos grupos

- Dividir a turma em **duplas ou trios**.
- Em cada grupo, uma pessoa será o **“segredo”** (recebe o cartão) e as outras serão os **“descobridores”**.

2. Início da atividade

- A pessoa que tem o cartão deve **esconder o conteúdo** do que está escrito, **inventando respostas, mentindo** ou **desviando o assunto** para despistar os colegas.
- Os descobridores podem fazer perguntas abertas, como:
 - “Você gosta da escola?”
 - “Aconteceu alguma coisa com você recentemente?”
 - “Você já ficou triste com algo que aconteceu?”
- O segredo pode responder com **meias-verdades, desvios** ou até **mentiras parciais**, mas **nunca pode revelar diretamente** o conteúdo do cartão.

3. Troca de papéis

- Cada participante deve permanecer como “segredo” por **2 a 3 minutos**.
- Após esse tempo, os papéis são trocados até que todos tenham participado das duas posições.

Reflexão coletiva

1. **Formar um círculo** para o momento de partilha.
 - Para quem teve o papel de “segredo”:
 - “Como foi esconder algo tão claro e forte?”
 - “Você se sentiu desconfortável em ter que disfarçar?”
 - “Foi parecido com alguma situação real?”
 - Para quem foi “descobridor”:
 - “Foi fácil perceber o que a pessoa estava escondendo?”
 - “Vocês precisaram pensar muito em como se aproximar do assunto?”
2. **Reflexão geral com o grupo:**
 - “Na vida real, quantas vezes as pessoas escondem sentimentos assim atrás de uma máscara?”
 - “O que acontece com a autoestima de alguém que precisa esconder sua dor?”
 - “O que podemos fazer para que nossa sala seja um lugar em que ninguém precise esconder quem é ou o que sente?”

Fechamento pelo professor

O professor encerra com uma fala que retoma a reflexão, reforçando também uma perspectiva positiva sobre respeito às diferenças:

“Esconder aquilo que sentimos pode ser muito doloroso, quase como usar uma máscara que aperta e sufoca. Na animação, vimos como a falta de acolhimento pode levar alguém ao isolamento e ao sofrimento. Mas também existe o outro lado: quando respeitamos as diferenças e criamos um ambiente seguro, as pessoas florescem. Aqui na nossa turma já vimos exemplos disso, situações em que alguém acolheu um colega, escutou com atenção ou defendeu uma atitude justa. Isso também aparece em ações do nosso colégio e nas histórias que vemos nas mídias, mostrando como atitudes positivas fazem diferença. Nosso desafio é continuar construindo esse espaço onde todos possam ser quem realmente são, sem medo, com apoio e com orgulho de suas singularidades.”

A nova proposta de dinâmica teatral foi submetida a uma segunda revisão pela mesma atriz. A profissional aprovou a estrutura geral, destacando seu potencial para gerar reflexões e seu efeito positivo na faixa etária escolhida. Sua única

consideração foi a necessidade de evitar que as crianças mentissem durante a atividade, pois isso poderia tornar o trabalho do descobridor mais difícil, pois quem está tentando esconder o segredo poder desviar o foco principal da dinâmica e comprometer a reflexão proposta.

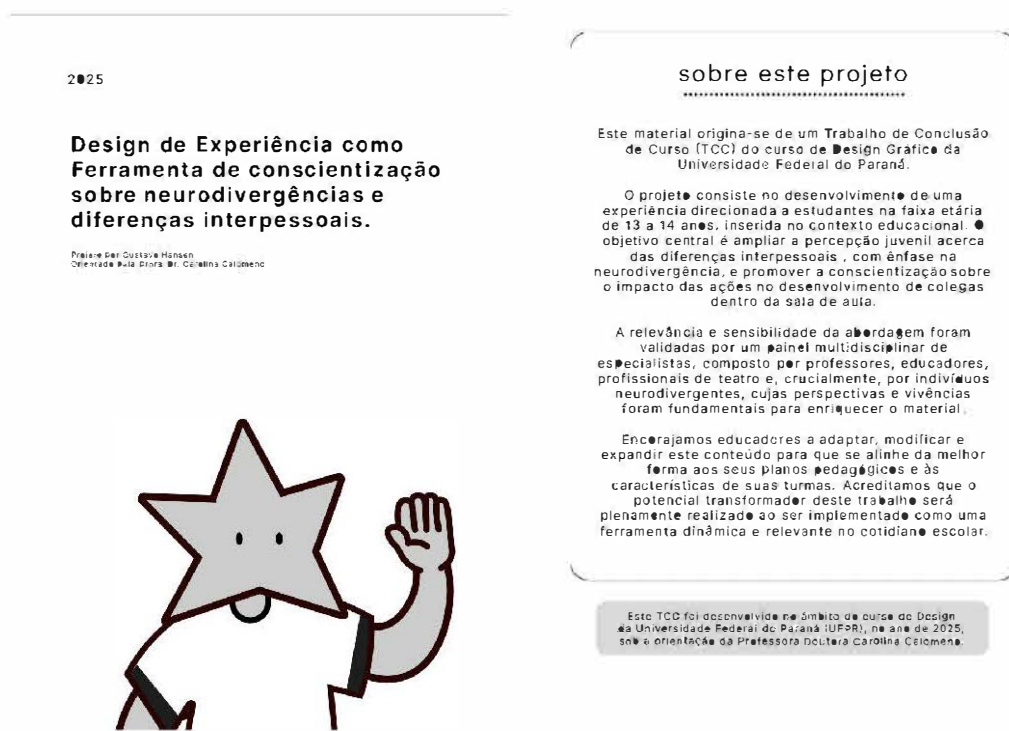
5.3.4. Produção do Roteiro Didático

A partir dessa etapa, identificou-se a necessidade de desenvolver um material de apoio à experiência, com o objetivo de servir tanto como registro da dinâmica quanto como guia para professores interessados em aplicá-la em sala de aula. O material foi diagramado no formato A4 e em preto e branco, atendendo a uma recomendação nas entrevistas realizadas com os docentes, que destacaram as limitações das impressoras disponíveis nas escolas.

A identidade visual do material foi inspirada na animação, trazendo pequenos elementos como estrelas e o personagem principal para compor o material. Buscou-se diagramar o documento com bastante espaçamento, para melhor legibilidade e fácil localização das informações mais importantes, como perguntas guias, recomendações e etapas. Num geral, o material busca usar somente linhas e poucos elementos preenchidos (como balões com informação e ilustrações), na intenção de economizar recursos de impressão.

O material inicia-se com uma contextualização sobre este TCC (Figura 36) e a proposta da dinâmica, permitindo que qualquer pessoa que tenha acesso ao conteúdo, independentemente do meio de divulgação, como anexos ou mensagens, compreenda claramente seus objetivos.

Figura 36: contextualização sobre o TCC e proposta da dinâmica.



Fonte: O autor (2025).

Em seguida, há uma explicação sobre sua estrutura, destacando que a proposta é composta por duas etapas: uma animação, voltada a estimular reflexões sobre comportamentos negativos e situações de bullying, e uma dinâmica teatral. Em seguida, apresenta orientações para a introdução da atividade aos alunos, preparando-os para cada momento da dinâmica. Por fim, o material fornece instruções detalhadas para a exibição da animação, conforme ilustrado na Figura 37.

Figura 37: Página do roteiro didático com explicitação de estrutura da dinâmica e apresentação.

este material é dividido em duas partes, uma animação com enfoque em criar questionamentos acerca de comportamentos negativos e caracterizados como bullying e uma dinâmica de teatro. Ambas as etapas se conectam na intenção de construir uma experiência divertida e instigante, buscando estabelecer uma reflexão e entendimento sobre o tema.

A seguir, seguem os passos para conduzir esta dinâmica:

1 Apresentação

Apresentar para os estudantes esta atividade, explicitando que ela é dividida em dois momentos. Primeiramente, será exibido um vídeo em animação. Logo após, a turma será organizada em pequenos em duplas e trios para participar de uma dinâmica interativa.

***Observação:** Importante não mencionar o tema da dinâmica previamente. O objetivo é gerar curiosidade e evitar que a percepção dos alunos seja enviesada antes de a atividade começar.

2 Passar a animação

Exibir o vídeo animado para os alunos. Importante também fazer comentários, pedir para que eles assistam com atenção somente!

Fonte: O autor (2025).

Logo após, há a explicitação de um momento de discussão, no qual o professor fica responsável por questionar os alunos acerca do que foi visto na animação, utilizando de perguntas norteadoras para instigar reflexões e percepções acerca do tema. Na figura 36, é possível observar as instruções de como isso pode ser executado, com sugestões de questionamentos e informações que justificam a intenção desta etapa.

Figura 38: Página do roteiro didático explicando a etapa 3 da dinâmica.

3 Abrir para conversas

Após a exibição do vídeo, o professor assume um papel de mediador, iniciando uma roda de conversa com o objetivo de explorar as percepções e sentimentos iniciais dos alunos. Para isso, instigar provocações abertas que funcionem como um ponto de partida para o diálogo, tais como:

- **Sobre o que vocês acham que esse vídeo fala?** (Para avaliar as interpretações iniciais e a compreensão geral do tema).
- **Vocês se identificaram com o personagem?** (Para criar uma ponte entre a narrativa e a experiência pessoal de cada um).
- **Se vocês estivessem no lugar do personagem principal, como se sentiriam?** (Para aprofundar o exercício de empatia e perspectiva).

A proposta é praticar a escuta ativa, acolhendo todas as respostas e incentivando a participação. No entanto, em vez de interagir diretamente com o conteúdo das falas (concordando, discordando ou explicando) é importante devolver a reflexão ao grupo. O objetivo é fazer questionamentos que aprofundem o raciocínio do próprio aluno, como: "O que te fez pensar isso?", "Pode nos contar um pouco mais sobre esse sentimento?" ou "Por que você acha que reagiria dessa forma?".

Nesse sentido, instigando sobre o tema e validando suas impressões, sem direcionar a conversa para uma única conclusão "correta".

Fonte: O autor (2025).

A próxima etapa refere-se à descrição da dinâmica de teatro. Esta etapa ocupa duas páginas no material, e busca explicitar como deve ocorrer a divisão de grupos, indicando que os alunos devem ser divididos em duplas ou trios, de forma que cada grupo tenha funções bem definidas. Um dos participantes assume o papel de "segredo", sendo o responsável por guardar o cartão com a frase sorteada, enquanto os demais desempenham o papel de "descobridores".

Durante a dinâmica, o participante que representa o "segredo" deve esconder o conteúdo do cartão, criando respostas alternativas para despistar os colegas. Já os descobridores devem fazer perguntas simples e abertas, como "Você gosta da escola?", "Aconteceu alguma coisa com você recentemente?" ou "Você já ficou triste com algo que aconteceu?", tentando identificar qual é a frase escondida.

O segredo pode responder com meias-verdades, evitando mentir completamente e sem revelar diretamente o que está escrito no cartão.

Figura 39: Página do roteiro didático explicando a etapa 4 da dinâmica.

4 Dinâmica de teatro

4.1 Preparação:

- Formar duplas ou trios.
- Uma pessoa é o “segredo” (ela tem o cartão) e os outros são os “descobridores”.
- O segredo deve esconder o que está escrito, inventando outras coisas para despistar.
- Os descobridores podem fazer perguntas do tipo:
 - “Você gosta da escola?”
 - “Aconteceu alguma coisa com você recentemente?”
 - “Você já ficou triste com algo que aconteceu?”

O segredo pode responder com meias-verdades, mas nunca pode falar a frase do cartão diretamente.

- Cada aluno terá 2 a 3 minutos como “segredo”.
- Depois, trocam os papéis até todos participarem.

Fonte: O autor (2025).

Após o término da atividade em grupo, os participantes são convidados a formar um círculo para a etapa de discussão coletiva. Nesse momento, o professor conduz uma conversa aberta com a turma, propondo perguntas que estimulam a troca de percepções sobre a experiência. Primeiramente, são direcionadas questões aos alunos que representaram o “segredo”, como:

- “Como foi esconder algo tão claro e forte?”;
- “Você se sentiu desconfortável em ter que disfarçar?”;
- “Foi parecido com alguma situação real?”.

Em seguida, o foco se volta aos “descobridores”, com perguntas como:

- “Foi fácil descobrir o que a pessoa estava escondendo?”;
- “Vocês tiveram que pensar muito em como chegar até esse assunto?”.

Por fim, o grupo é conduzido a uma reflexão geral, com questões como:

- “Na vida real, quantas vezes as pessoas escondem sentimentos assim atrás de uma máscara?”;
- “O que acontece com a autoestima de alguém que precisa esconder sua dor?”;
- “O que podemos fazer para que nossa sala seja um lugar em que ninguém precise esconder quem é ou o que sente?”.

A dinâmica é encerrada com uma conversa coletiva voltada ao acolhimento e à expressão emocional. A Figura 40 ilustra essa etapa, identificada como etapa 4.2.

Figura 40: Trecho do roteiro didático explicando a etapa 4.2 da dinâmica.

4.2 Discussão Coletiva

Quando todos terminarem, formar um círculo.
O professor pergunta:

- ◆ Para quem tinha o segredo:
 - "Como foi esconder algo tão claro e forte?"
 - "Você se sentiu desconfortável em ter que disfarçar?"
 - "Foi parecido com alguma situação real?"
- ◆ Para quem tentava descobrir:
 - "Foi fácil descobrir o que a pessoa estava escondendo?"
 - "Vocês tiveram que pensar muito em como chegar até esse assunto?"
- ◆ Reflexão geral:
 - "Na vida real, quantas vezes as pessoas escondem sentimentos assim atrás de uma máscara?"
 - "O que acontece com a autoestima de alguém que precisa esconder sua dor?"
 - "O que podemos fazer para que nossa sala seja um lugar em que ninguém precise esconder quem é ou o que sente?"

Fonte: O autor (2025).

Na etapa de fechamento (Figura 41), o professor retoma a reflexão sobre os sentimentos escondidos, explicando que carregar dores em segredo pode ser ainda mais pesado do que vivenciá-las. Ele faz a correlação com a animação, demonstrando que esconder sua verdadeira personalidade acaba em isolamento.

Figura 41: Trecho do roteiro didático explicando a etapa 4.3 da dinâmica.

4.3 Fechamento

Professor finaliza:

“Esconder coisas que doem pode ser ainda mais pesado do que sentir a dor. É como se fosse uma máscara que sufoca. Assim como vimos na animação, quando alguém não pode mostrar quem é, acaba se isolando e se sentindo ainda pior. Nosso desafio é criar um espaço de acolhimento, em que todos possam ser quem realmente são, sem medo ou vergonha.”

No fim, entregar alguma recompensa, como adesivos (que estão presentes neste arquivo).

Fonte: O autor (2025).

Por fim, há uma sugestão de impressão de adesivos, com recomendações de como fazer esta impressão em gráfica, para que possam ser distribuídos como recompensa aos alunos no final da dinâmica.

Figura 42: Trecho do roteiro didático explicando como fazer a impressão de adesivos.

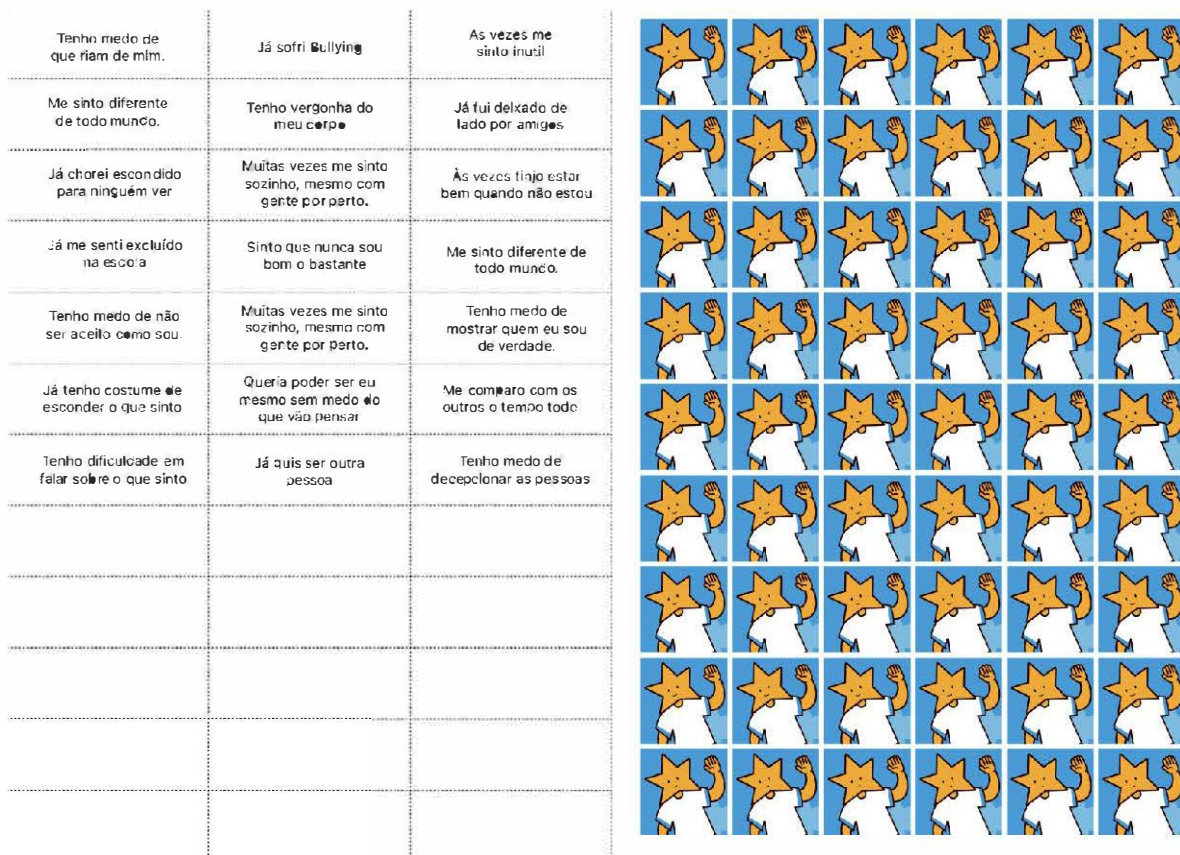
Para a produção dos adesivos, encaminhe o arquivo digital a uma gráfica de sua confiança. Solicite que a impressão seja feita em vinil adesivo, um material que oferece maior resistência e durabilidade em comparação ao papel comum.

Para uma proteção superior, recomenda-se a aplicação de uma laminação sobre a impressão. Essa camada extra garante que os adesivos se tornem ainda mais resistentes, especialmente contra água, umidade e arranhões.

Fonte: O autor (2025).

Além disso, o material da dinâmica, possui duas páginas com apêndices, uma com a folha para recortar os papéis da dinâmica de teatro e outra com a folha com os desenhos de adesivos. Vale ressaltar que a folha de adesivos foi pensada para acomodar 40 adesivos, número aproximado de alunos dentro da sala de aula. Sendo assim, os adesivos foram pensados no formato quadrado, para facilitar o recorte por parte do educador.

Figura 43: Apêndices para recorte do roteiro didático.



Fonte: O autor (2025).

5.4 Validação Da Experiência - Grupo Focal Com Painel De Especialistas

Com o objetivo de validar o trabalho desenvolvido, foi planejado e realizado um grupo focal, destinado a reunir diferentes perspectivas sobre o material e suas possibilidades de aplicação em sala de aula. Para orientar a sessão, foi elaborado um roteiro com etapas (Apêndice G), utilizado como referência durante o grupo focal.

Participaram da discussão quatro especialistas de áreas distintas, que contribuíram em diferentes momentos para a construção do projeto. Entre os participantes estavam:

- Uma profissional da área de animação, que atuou previamente como consultora do projeto;
- Uma professora com pós-graduação voltada à acessibilidade e às neurodivergências, que participou da etapa de entrevistas com docentes;

- Uma professora do ensino fundamental, também envolvida na pesquisa com docentes;
- Uma pessoa neurodivergente, participante da coleta de relatos, que atua como professor de química no Ensino Médio, no estágio universitário.

Foi convidada a especialista com formação em artes cênicas, que já havia atuado como consultora do material, porém não pôde participar no dia do grupo focal. A sessão ocorreu no dia 16 de outubro de 2025, às 19h, em formato online, com duração aproximada de 50 minutos. A reunião foi conduzida de forma sequencial, abordando cada parte da animação e as etapas de aplicação pedagógica.

Para garantir o registro adequado das discussões, a graduanda e amiga do autor, Flora Koti, foi convidada a acompanhar a reunião e tomar notas dos principais pontos abordados.

Nos primeiros 10 minutos, enquanto aguardavam a entrada de todos os participantes, cada um era recepcionado e orientado a aguardar. Com a chegada de todos, foi feita a introdução da temática do TCC, seguida de uma apresentação do autor e da colega acompanhante. Em seguida, todos os participantes se apresentaram, com o objetivo de familiarizar-se com suas respectivas funções e promover uma interação inicial para “quebrar o gelo”. Antes de iniciar, foi solicitado aos participantes a permissão para gravar e registrar capturas de tela do grupo focal. Todos os envolvidos aceitaram.

Em seguida, foi apresentada a explicação sobre o funcionamento do grupo focal, detalhando suas etapas e os aspectos que seriam analisados pelos participantes. Dessa forma, todos puderam compreender previamente a dinâmica da sessão.

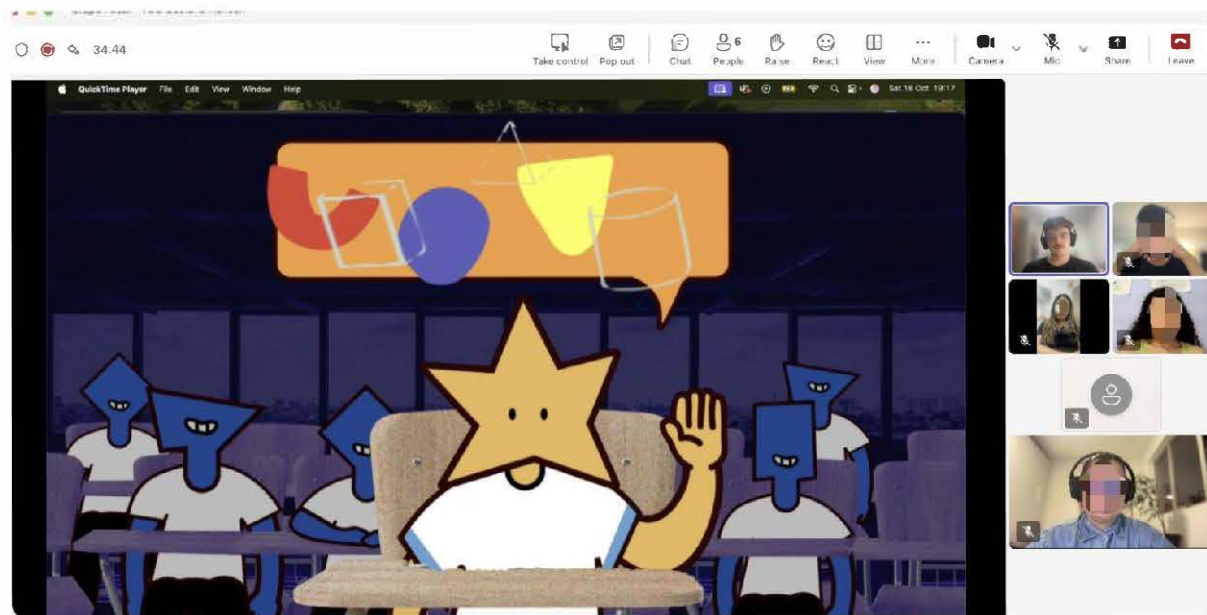
Inicialmente, foram exibidas duas versões da animação, uma com áudio e outra sem. Como o autor do projeto possui experiência limitada com efeitos sonoros em audiovisual, havia a preocupação de que o som pudesse alterar a percepção do conteúdo, tornando a animação mais “engraçada” e desviando a atenção da seriedade da mensagem. Por isso, optou-se por apresentar a versão sem áudio primeiro, permitindo que os participantes observassem cuidadosamente o conteúdo, analisando tanto as nuances da mensagem quanto as técnicas visuais empregadas, sem que o áudio influenciasse a interpretação inicial do material.

A partir da exibição da animação, foram feitas as seguintes perguntas:

- Pensando que a intenção é **contar uma história de forma sensível** e aberta à interpretação, vocês acham que a narrativa visual conseguiu transmitir sua mensagem central?
- Na opinião de vocês, o equilíbrio **entre clareza e abstração foi eficaz ou houve algum ponto que pareceu confuso** ou, ao contrário, literal demais?
- Em termos de **impacto emocional**, quais sentimentos, memórias ou reflexões a animação despertou em você?

- Vocês acreditam que ela **tem o potencial de gerar empatia e iniciar um diálogo significativo** sobre o tema com o público-alvo (jovens de 13-14 anos)?"

Figura 44: Exibição da animação durante o grupo focal .



Fonte: O autor (2025).

Em seguida, discutiu-se a etapa 3 do roteiro didático, relativa ao momento das perguntas norteadoras. A discussão concentrou-se na condução dessa etapa e na pertinência das questões propostas. Nesse contexto, foi levantada a seguinte pergunta:

- Esta forma do professor instigar reflexões e respostas dos estudantes nessa etapa é válida? Ou seria ideal que fosse feita outra abordagem?

Logo após, foi apresentada a proposta da dinâmica teatral, acompanhada de uma explicação semi-estruturada sobre sua condução em sala de aula. Para orientar essa apresentação, utilizou-se o roteiro didático como guia, seguindo as etapas descritas no material, enquanto o mediador do grupo focal esclarecia a intenção de cada momento. Após a explicação, foram feitas as seguintes perguntas:

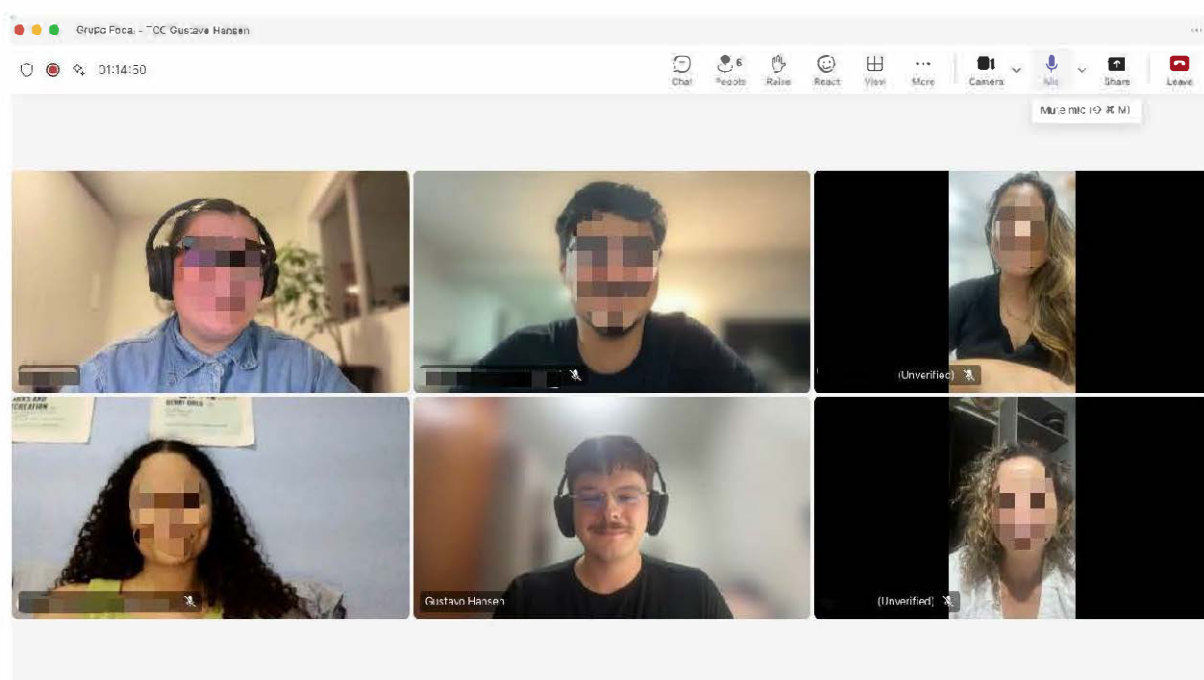
- A mensagem principal do projeto ficou clara? A atividade de teatro ajudou a reforçar a ideia do vídeo ou pareceu algo separado?
- O tempo de duração total foi adequado? Alguma parte específica, como o vídeo ou a dinâmica, pareceu muito longa ou muito curta para ser usada dentro da sala de aula?
- Você acha que essa dinâmica funcionaria bem em uma sala de aula com adolescentes? O que, na sua opinião, faria os alunos participarem ou não da atividade?

Por fim, perguntou-se sobre o material como um todo, na intenção de avaliar sua coerência, acessibilidade e possíveis ajustes a serem feitos acerca da compreensão. A pergunta foi a seguinte:

- "Este PDF será o mesmo que vai ser entregue aos professores para conduzirem a dinâmica, vocês acharam ele claro? Quais pontos poderiam ser melhorados?"

Para a finalização do grupo focal, agradeceu-se pela participação, ressaltando como as opiniões descritas seriam importantes para a finalização e ajustes deste projeto. Uma captura de tela entre todos os participantes foi tirada para registro:

Figura 45: Captura de tela dos participantes para registro.



Fonte: O autor (2025)

5.4.1. Resultados do grupo focal

Acerca da animação:

Os resultados obtidos a partir da discussão sobre a animação foram bastante positivos. Todos os participantes concordaram que a versão com som seria a mais adequada para o desenvolvimento da atividade, ressaltando que a ausência de áudio poderia dificultar a compreensão da mensagem principal pelos alunos.

A seguir, será apresentada a visão geral das respostas obtidas em relação às perguntas realizadas:

- **"Pensando que a intenção é contar uma história de forma sensível e aberta à interpretação, vocês acham que a narrativa visual conseguiu transmitir sua mensagem central?"**.

Os participantes chegaram a um consenso de que a animação permite múltiplas interpretações, possibilitando diferentes leituras sobre o tema, as quais podem ser posteriormente debatidas em sala de aula. Além disso, o enfoque nas diferenças interpessoais evidenciou que a animação tem potencial para abordar outros assuntos relacionados à exclusão escolar, não se restringindo apenas ao contexto de alunos com autismo ou outras formas de neurodivergência.

Nesta etapa do grupo focal, a especialista em animação, que já havia analisado previamente o storyboard do projeto, observou que não estava claro que os balões de fala azuis representavam as falas do professor da turma dentro do contexto do vídeo. A partir dessa observação, os demais participantes relataram que, antes dessa explicação, interpretavam os balões azuis como pertencentes aos personagens que apareciam ao fundo, o que comprometia a compreensão da mensagem transmitida. Com o esclarecimento, passaram a perceber as cenas de maneira diferente, atribuindo novo sentido às falas e reconhecendo o papel do professor na narrativa.

- **Na opinião de vocês, o equilíbrio entre clareza e abstração foi eficaz ou houve algum ponto que pareceu confuso ou, ao contrário, literal demais?**

De forma geral, avaliou-se que o equilíbrio entre clareza e abstração foi adequado para alunos do ensino fundamental, sobretudo nas séries finais, favorecendo tanto a compreensão quanto a reflexão sobre o conteúdo. De maneira geral, foi destacado que se a animação fosse mais literal, os alunos poderiam não se engajar da forma esperada com o vídeo. Em contrapartida, se fosse muito abstrata, talvez eles não conseguiriam entender. Sendo assim, foi constatado que animação cumpre bem esse requisito e sua mensagem é adequada para a faixa etária destinada.

- **Em termos de impacto emocional, quais sentimentos, memórias ou reflexões a animação despertou em você?**

Em relação ao impacto emocional, a maioria relatou ter sentido empatia e identificação com o personagem principal. A cena em que o personagem começa a diminuir foi apontada como um dos momentos mais marcantes, assim como a criação da máscara, interpretada como símbolo do esforço em se encaixar no ambiente escolar. Esses elementos visuais foram compreendidos como metáforas do processo de adaptação e apagamento da própria identidade vivenciado por pessoas neurodivergentes. O uso do som, especialmente o barulho da tesoura, foi mencionado por ter chamado atenção e intensificado a expectativa durante a exibição.

- **Vocês acreditam que ela tem o potencial de gerar empatia e iniciar um diálogo significativo sobre o tema com o público-alvo (jovens de 13-14 anos)?"**

De modo geral, considerou-se que a animação tem potencial para despertar empatia e gerar discussões significativas sobre neurodivergências, tanto no contexto escolar quanto no familiar. A proposta foi vista como uma ferramenta eficaz para promover reflexão, sensibilização e diálogo sobre as diferenças interpessoais. Principalmente ao levar em consideração que os alunos não neurodivergentes acabam sendo mais empáticos, na visão dos professores, quando têm noção acerca de diagnósticos e quando são expostos ao tema.

Acerca da discussão pós animação:

instigar os alunos sobre o conteúdo e a compreensão da animação, os participantes foram questionados sobre o seguinte:

- **Esta forma do professor instigar reflexões e respostas dos estudantes nessa etapa é válida? Ou seria ideal que fosse feita outra abordagem?**

Os professores consideraram essa forma de condução como a mais adequada, destacando que a mediação por meio de perguntas é uma estratégia eficaz para estimular a participação dos alunos. Segundo eles, essa abordagem favorece o envolvimento da turma, incentiva a reflexão e cria um ambiente de experiências.

Acerca da dinâmica teatral:

Na sequência, foi apresentada a proposta da dinâmica teatral, com o objetivo de avaliar sua adequação para o ambiente escolar e sua relação com o conteúdo da animação. Vale ressaltar que nesta etapa, os participantes utilizaram o nome "Dinâmica dos papeizinhos" para se referir a esta parte da experiência.

- **Você acha que essa dinâmica funcionaria bem em uma sala de aula com adolescentes? O que, na sua opinião, faria os alunos participarem ou não da atividade?**

De modo geral, os participantes concordaram que a atividade funcionaria bem com adolescentes, por favorecer o engajamento e proporcionar um espaço seguro para expressão. As professoras presentes mencionaram que conseguiriam se enxergar aplicando essa atividade com turmas específicas, destacando que poderiam até adicionar frases dentro da dinâmica, pensando no contexto e

situações que aconteceram dentro destas turmas, buscando criar mais empatia e conscientização entre os alunos, acerca destes acontecimentos pontuais.

- **A mensagem principal do projeto ficou clara? A atividade de teatro ajudou a reforçar a ideia do vídeo ou pareceu algo separado?**

Na visão dos participantes, a conexão entre a animação e a dinâmica de teatro fez bastante sentido e as duas etapas complementam uma à outra. Entre as sugestões de aprimoramento, destacou-se a importância de manter uma unidade visual entre os cartões utilizados na dinâmica e a estética da animação, garantindo coerência entre os materiais. Essa continuidade visual foi apontada como uma forma de reforçar a mensagem central do projeto e fortalecer o vínculo entre as duas etapas. A sugestão de um dos especialistas foi adicionar alguns elementos gráficos (formas, personagens) aos papéis recortáveis com as frases segredos.

Também foi mencionado que as pequenas recompensas simbólicas, como adesivos, são ótimos para aumentar a motivação dos alunos e estimular a participação ativa.

- **O tempo de duração total foi adequado? Alguma parte específica, como o vídeo ou a dinâmica, pareceu muito longa ou muito curta para ser usada dentro da sala de aula?**

Os participantes sugeriram que a dinâmica fosse realizada ao longo de um período completo de aula, garantindo tempo suficiente para execução e discussão. Considerou-se que períodos mais curtos poderiam comprometer a qualidade do diálogo e o envolvimento dos estudantes, especialmente em contextos onde parte do tempo é destinada à organização da turma.

- **Este PDF será o mesmo que vai ser entregue aos professores para conduzirem a dinâmica, vocês acharam ele claro? Quais pontos poderiam ser melhorados?**

O material foi disponibilizado para os professores dois dias antes do grupo focal, entretanto, todos relataram que não conseguiriam ler com atenção, destacando que só analisaram o material de forma superficial. Nesse sentido, não foi possível retirar um entendimento decisivo acerca do conteúdo, e se o mesmo se encontra adequado para o entendimento dos educadores e sua capacidade de replicar durante a sala de aula. Entretanto, não se constatou nenhuma dificuldade de compreender as etapas a partir das partes que foram exibidas no grupo focal.

5.4.2 Síntese dos resultados do grupo focal

De maneira geral, os resultados obtidos a partir do grupo focal foram bastante positivos e evidenciam o potencial do material desenvolvido. A animação foi bem

recebida pelos participantes, que destacaram a importância do uso do som para garantir a compreensão completa da narrativa. A ausência do áudio foi apontada como um fator que poderia dificultar a interpretação de algumas cenas. A respeito da identificação das falas do professor, representadas pelos balões de cor azul, os participantes entenderam esses balões como vindos dos estudantes ao fundo a animação, reforçando a necessidade de rever esta representação.

Os participantes também concordaram que a animação apresenta um bom equilíbrio entre clareza e abstração, o que favorece o engajamento dos alunos e estimula a reflexão sem tornar a mensagem excessivamente literal. A narrativa visual foi considerada adequada para estudantes do ensino fundamental, sobretudo nas séries finais, e capaz de provocar discussões significativas sobre convivência e empatia. Além disso, observou-se que a abordagem das diferenças interpessoais extrapola a questão das neurodivergências, podendo servir como ponto de partida para o debate sobre outras formas de exclusão vivenciadas no ambiente escolar.

Em termos de impacto emocional, os participantes relataram sentimentos de empatia e identificação com o personagem principal. Diferentes momentos do vídeo foram interpretados como metáforas sobre a perda de autenticidade e o esforço de se ajustar às normas sociais e educacionais, representando de forma sensível as experiências de alunos neurodivergentes.

De modo geral, concluiu-se que a animação possui um alto potencial para gerar empatia e promover diálogo sobre o tema das neurodivergências. Os professores participantes reforçaram que esse tipo de material pode contribuir para que os alunos não neurodivergentes desenvolvam maior compreensão e respeito em relação às diferenças.

Na etapa da dinâmica teatral (ou dos papeizinhos), os participantes também se mostraram favoráveis a sua aplicação na sala de aula. Os participantes consideraram a atividade adequada para o contexto escolar, especialmente por promover o engajamento e permitir que os alunos expressem sentimentos e opiniões de forma segura. Os professores relataram que se imaginam aplicando a dinâmica com suas turmas e até mesmo adaptando algumas falas ou situações, de acordo com contextos específicos de convivência escolar. Essa possibilidade de personalização foi vista como uma forma de ampliar o alcance e a relevância da atividade.

Entre as sugestões, mencionou-se a importância de manter uma unidade visual entre os cartões da dinâmica e a estética da animação, de modo a reforçar a coerência entre as duas etapas. Pequenas recompensas simbólicas, como adesivos, também foram apontadas como estratégias eficazes para incentivar a participação dos estudantes.

Em relação ao tempo de aplicação, os participantes sugeriram que a atividade ocorra ao longo de um período completo de aula, garantindo tempo suficiente para a realização e a reflexão coletiva. Foi ressaltado que períodos mais curtos poderiam limitar a discussão e o envolvimento dos alunos, especialmente em escolas com turmas numerosas.

Por fim, quanto ao material de apoio destinado aos professores, observou-se que, embora não tenha sido analisado com profundidade antes do encontro, não foram identificadas dificuldades de compreensão durante o grupo focal.

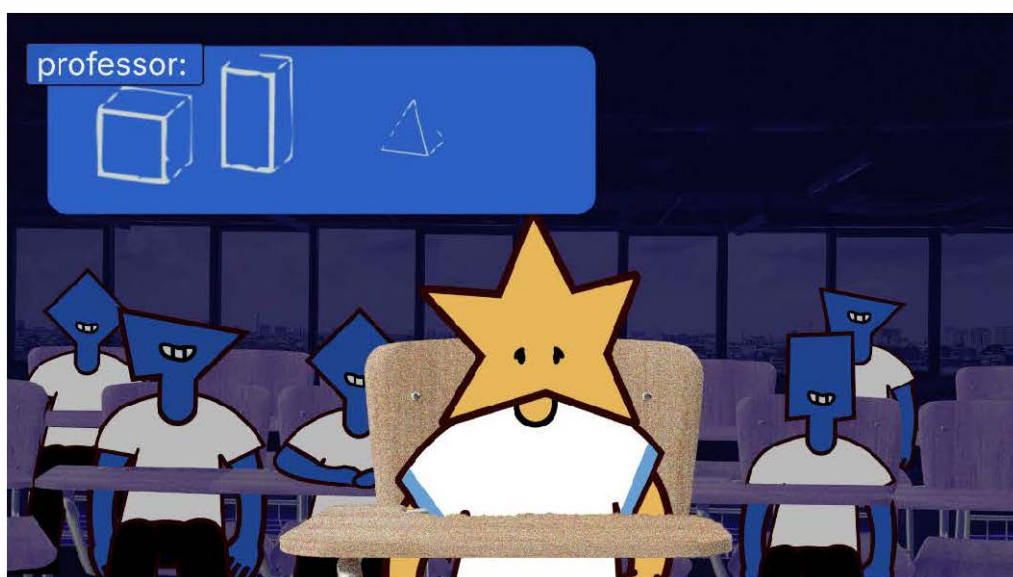
Em síntese, as duas etapas foram percebidas como complementares e coerentes entre si. Juntas, demonstram potencial para promover empatia, reflexão e diálogo sobre as diferenças interpessoais, configurando-se como uma proposta significativa de sensibilização dentro do contexto educacional.

5.5. Refinamentos

Alguns pontos de aprimoramento foram identificados ao longo das discussões. O principal aspecto destacado refere-se à necessidade de tornar mais evidente, na animação, a origem das falas do professor, representadas pelos balões de cor azul, já que a falta dessa clareza interferiu na compreensão inicial da narrativa.

Sendo assim, optou-se por nomear o balão de fala, adicionando a palavra "professor" acima do conteúdo (figura 43). Nesse sentido, esse refinamento fornece uma solução prática para o problema, apesar de não ser a mais eficaz, por conta de utilizar um recurso textual que não é visto ao longo da animação, podendo quebrar a coesão gráfica e narrativa.

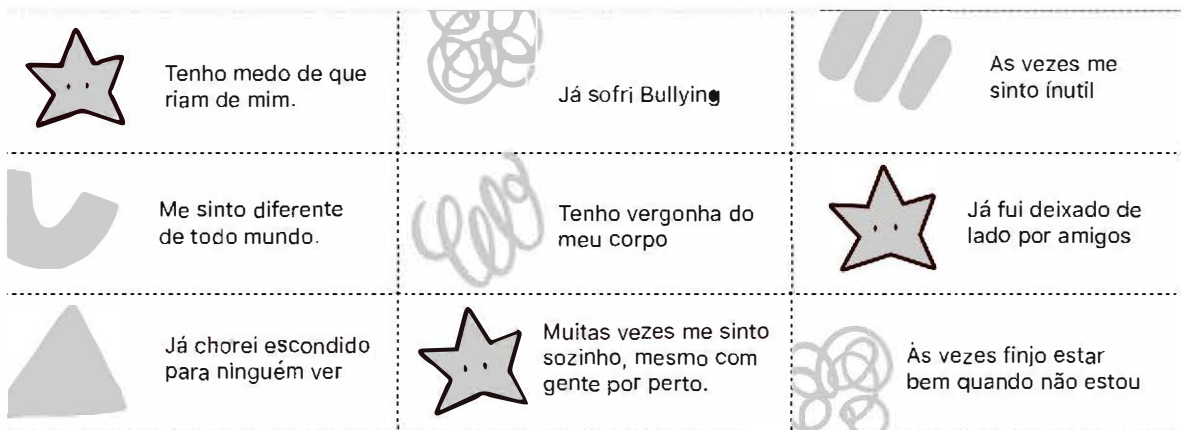
Figura 46: Ajuste na animação.



Fonte: O autor (2025).

No que diz respeito à dinâmica teatral, apontou-se a importância de alinhar a identidade visual dos materiais impressos à estética da animação, de forma a manter a unidade entre as etapas do projeto. Assim, foram adicionados pequenos elementos aos papéis de frase segredo da dinâmica, para assim integrar na identidade visual de projeto, reforçando estes elementos através de diferentes partes do projeto.

Figura 47: Adesão da identidade visual nos papéis do segredo da dinâmica.



Fonte: O autor (2025).

Além disso, como refinamento deste trabalho, foi desenvolvido um diagrama para melhor compreender o todo da experiência, levando em consideração os pontos tratados no grupo focal.

Figura 48: diagrama completo da experiência (imagens em miniatura).



Fonte: O autor (2025).

5.6. Desenvolvimentos futuros

Nos desenvolvimentos futuros, espera-se realizar novos estudos e explorar alternativas para adequar o balão de fala do professor na animação, de modo a deixar explícita a origem da fala no vídeo.

Também é importante destacar a necessidade de uma validação mais detalhada do roteiro didático, que orienta a aplicação da dinâmica em sala de aula. O grupo

focal, embora tenha sido útil para compreender a execução da atividade pelos participantes, não foi suficiente para avaliar a clareza, a organização e a especificação das etapas do material.

Por fim, outro passo futuro é aplicar este TCC em um contexto real de sala de aula, o que não foi possível por conta de conflito de agenda com os professores que foram convidados e contatos para a aplicação.



6. Considerações Finais

Inicialmente, este projeto surgiu com a intenção de criar uma experiência voltada a deficiências como baixa visão e deficiências motoras. O objetivo era desenvolver uma dinâmica com foco na conscientização e no combate ao capacitismo. Entretanto, devido ao caráter dinâmico do Design Centrado no Humano (DCH), foi possível perceber, nas falas de professores e educadores, que há uma dificuldade nas relações interpessoais dentro da sala de aula, especialmente nas que envolvem o autismo e outras neurodivergências.

Diante disso, o projeto foi reformulado para atender melhor a essa problemática e que, segundo uma das profissionais entrevistadas, a mais expressiva dentro das escolas. Assim, redefiniram-se o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Durante as pesquisas teóricas, tornou-se essencial aprofundar o entendimento sobre o capacitismo e compreender de que forma o autismo se insere dentro do espectro das deficiências, ampliando essa discussão para o contexto escolar. Nessa etapa, as entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação foram fundamentais para compreender a dinâmica das salas de aula. Por meio dessas investigações, foi possível entender melhor os desafios enfrentados nas escolas públicas, o posicionamento do governo do Estado do Paraná e o perfil dos estudantes do oitavo e nono anos.

Com base nesses dados, identificaram-se as principais dificuldades dos professores, buscando oportunidades para que o design de experiência, aliado ao design gráfico como ferramenta, pudesse atuar e gerar impacto diante dos desafios apontados. Nesse contexto, a empatia se tornou o eixo norteador do projeto, orientando as decisões tomadas para que o resultado final fosse, de fato, empático.

A partir dessa perspectiva, surgiu a necessidade de convidar pessoas egressas do ensino básico para compartilharem suas histórias. Essa iniciativa está intrinsecamente ligada aos princípios do DCH, ao colocar pessoas e stakeholders que contribuíssem para a construção do resultado final da experiência. A coleta de relatos de adultos entre 20 e 28 anos, que vivenciaram o ensino fundamental, permitiu compreender de forma mais profunda as dores de pessoas neurodivergentes nesse período e como atitudes como o bullying impactaram sua formação pessoal.

O resultado gráfico dessa experiência, uma animação em motion design, configurou-se como uma peça empática, capaz de gerar identificação e conexão emocional com o público, o que foi evidenciado durante o grupo focal.

Nesta lógica, o design gráfico, integrado ao design de experiência, mostrou-se essencial para a criação de uma dinâmica empática com potencial de impactar a percepção de pré-adolescentes. Técnicas de diagramação, ilustração e composição gráfica foram aplicadas para que a experiência tomasse forma e se materializasse no contexto proposto, utilizando esses conceitos de maneira prática e teórica. Dessa forma, estruturou-se uma dinâmica multidisciplinar, envolvendo áreas como artes cênicas e pedagogia.

Este trabalho apresenta resultados significativos e oferece uma alternativa para abordar essa temática em sala de aula, fornecendo a professores e educadores recursos conceituais e gráficos que possibilitam os estudantes a discutir e compreender melhor as relações interpessoais, especialmente aquelas ligadas às neurodivergências dentro da sala de aula. Ao considerar a faixa etária dos estudantes, uma fase crucial na formação de valores, este projeto pode desempenhar um papel importante na construção de conceitos e atitudes mais empáticas.

A dinâmica proposta precisará ser aplicada em sala de aula, para testá-la e após ajustes, poderá ser disponibilizada aos(as) professores(as) do Ensino Básico por meio de plataformas de compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA), como por exemplo: REA Paraná (<https://bibliotecas.ufpr.br/repositorio/programa-rea-parana/>) e os Recursos digitais de estudos de linguagens, da UTFPR (<https://utfpr.curitiba.br/recursosdigitais/>).

Finalizo este trabalho de conclusão de curso com todos esses aspectos em mente. Acima de tudo, permanece o sentimento de ter construído este processo de forma flexível, mantendo portas abertas para os desafios que surgiram ao longo do percurso. Essa postura possibilitou incorporar diferentes perspectivas e compreender melhor como o problema do capacitismo no ensino público pode ser trabalhado.

Assim, o uso do design gráfico se mostrou uma ferramenta valiosa para propor soluções em áreas nas quais tradicionalmente ele não atua diretamente, ao mesmo tempo em que se constrói um trabalho acadêmico que fomenta reflexões e alternativas para problemas sociais complexos.

Por fim, este trabalho só foi possível graças à constante orientação e à disposição de todas as pessoas que se engajaram com a temática e reconheceram nela o potencial de promover relações mais saudáveis, principalmente no ensino fundamental, uma etapa essencial na formação do caráter. Com isso, disponibilizo um QR Code para acesso aos materiais desenvolvidos neste trabalho de conclusão de curso.



Escaneie e
tenha acesso
aos materiais
desenvolvidos

7.Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Capacitismo: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema*. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>. Acesso em: 3 dez. 2024.

ANDRADE, Raquel Barcelos de. *Estereótipos e preconceito contra pessoas com transtorno do espectro autista*. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15945/2/RAQUEL_BARCELOS_ANDRADE.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

ARANHA, Maria Stella Ferreira Leite. *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. *Temas em Psicologia*, v. 2, p. 63–70, 1995.

BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, 1956.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade

educação especial. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 41, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar 2023*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?* Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-e-scolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 22 maio 2025.

BUCCINI, Marcos Pio Ribeiro. *Introdução ao design experiencial*. Recife: [Edição do Autor], 2008.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva; MARINHO, Raira Karolina Lima; ALMEIDA, Wallace de Souza. *O profissional do AEE e as salas multifuncionais: avanços e visões*. Eixo Temático 4: Atendimento Educacional Especializado. [S.l.: s.n.], 2020.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. *Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura*. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 25, e225301, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>. Acesso em: 21 maio 2025.

COLPO, Lucia Cerlita; ZANON, Regina Basso; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski. *Indicativos de empatia em crianças no contexto da inclusão escolar*. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 27320–27340, mar. 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-440.

CRESPO, Ana Maria Morales. *Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

ERIKSON, Erik. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

FERREIRA, Estela Costa. *Refletindo sobre a inclusão escolar: o que é capacitismo?* *Revista Científic@ Universitas*, Pouso Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/859>. Acesso em: 3 dez. 2024.

FERREIRA, Priscila; FERREIRA, Pedro. *Todos diferentes, todos iguais? Educação inclusiva e promoção da cidadania nas escolas*. 2023. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/95720/1/PF_PF_configshare.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, p. 59-109, mar. 2004.

FRÖHLICH, Raquel. *Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71343>. Acesso em: 3 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

G1. *Suspensão pelo STF, decreto de Bolsonaro que instituiu política de educação especial é revogado por Lula*. G1, 2 jan. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/02/suspenso-pelo-stf-decreto-de-bolsonaro-que-instituiu-politica-de-educacao-especial-e-revogado-por-lula.ghtml>.

Acesso em: 31 maio 2025.

COHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEIDER, F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley, 1958.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HONESKO, Rafael Silva; BORGES, Rafael Martins dos Santos. *Pessoa com deficiência e cidadania: o direito e a realidade social*. UNOPAR Científica: Ciências Jurídicas e Empresariais, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-18, mar. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censos/censo-demografico/2010.html>. Acesso em: 3 dez. 2024.

IDEO. *The Field Guide to Human-Centered Design*. 1. ed. [S.l.]: IDEO.org, 2015.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/educacao/educacao-basica/ensino-fundamental>. Acesso em: 21 maio 2025.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. *Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos*. *Quaderns de Psicologia*, v. 22, n. 3, e1618, 2020.

JÄÄSKÖ, Vesa; MATTELMÄKI, Tuuli; YLIRISKU, Salu. *The scene of experiences*. In: *The Good, The Bad and The Irrelevant Conference*. Proceedings... Helsinki: University of Art and Design Helsinki, set. 2003.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção Magistério: Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LINK, B. G.; PHELAN, J. C. *Conceptualizing stigma*. *Annual Review of Sociology*, v. 27, p. 363–385, 2001.

LOCKMANN, Kamila. *Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375>. Acesso em: 3 dez. 2024.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. *Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71343>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. *Guia prático de atuação em educação especial inclusiva: rede particular de ensino*. Fortaleza: Centro de Apoio Operacional da Educação – CAOEDUC/MPCE, 2022. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2022/11/20220128-Guia-Pratico-EDUCACAO-INCLUSIVA-REDE-PARTICULAR-DE-ENSINO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

NIERO NETO, Nelson. *Ensino Fundamental 2: uma etapa quase esquecida*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/ciclo-acao-e-formacao-do-professor/experiencias-inovadoras-na-formacao-do-professor-da-educacao-basica-18-de-maio/ensino-fundamental-2-uma-etapa-quase-esquecida>. Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, R. Q. et al. *A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 299–314, 2016.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. *Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação*. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188–199, 2020. Disponível em:
<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293/1160>.
Acesso em: 29 maio 2025.

O GLOBO. *Apenas 0,1% das escolas brasileiras são totalmente acessíveis; ferramenta do Globo mostra as que se saem melhor*. 29 fev. 2024. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/02/29/apenas-01percent-das-escolas-brasileiras-sao-totalmente-acessiveis-ferramenta-do-globo-mostra-as-que-se-sae-m-melhor.ghhtml>. Acesso em: 3 dez. 2024.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. *A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma*. Acta Fisiátrica, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242–248, 2007. DOI: 10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875.

RUSBULT, C. E.; VAN LANGE, P. A. M. *Interdependence, interaction, and relationships*. Annual Review of Psychology, v. 54, p. 351–375, 2003.

SANTOS, Robson. *Experience design: atração e engajamento*. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* São Paulo, jan. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DA JUSTIÇA, FAMÍLIA E TRABALHO DO PARANÁ. *Pessoa com deficiência*. Disponível em:
<https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/Pagina/Pessoa-com-Deficiencia>.
Acesso em: 3 dez. 2024.

SILVA, Osvaldo Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

TAVARES, LÍlian Dayse Fróes. *Profissionalização de jovens e adultos com deficiência: dos primórdios à contemporaneidade*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anos Finais do Ensino Fundamental: recomendações de políticas educacionais para governos estaduais e federal*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-anos-finais-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

WIJNEN-MEIJER, Marjolein; BRANDHUBER, Tobias; SCHNEIDER, Andreas; BERBERAT, Pascal O. *Implementing Kolb's Experiential Learning Cycle by Linking Real Experience, Case-Based Discussion and Simulation*. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, v. 9, 2022.

8. Apêndices

- Apêndice A: Protocolo/perguntas das entrevistas.

Histórias em convergência!

Este TCC propõe a criação de uma atividade para ser aplicada em sala de aula, voltada para pré-adolescentes do oitavo e nono ano. O objetivo é desenvolver uma dinâmica que promova conversas e discussões que abordem deficiência, PCDs e as vivências relacionadas a esses temas. A atividade busca gerar um impacto positivo nesse público em fase de formação, ampliando sua compreensão sobre o assunto.

0.1- Como são conduzidas suas aulas nas instituições onde você leciona?

0.1.1- Qual(quais) a(as) abordagem pedagógica fundamentam os processos educacionais em sala de aula?

1- Você lecionou em uma turma com algum aluno(a) PCD? Como foi a experiência? Como foi a integração deste aluno(a) na escola?

2- Existe alguma atividade preparatória por parte da escola e(ou) orientações para professores(as) para receber alunos(a) com deficiência?

3- Há algum material instrucional fornecido aos(as) professores(as) para que eles consigam trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência?

4- Meu TCC propõe a criação de uma atividade para contexto de sala de aula, no intuito de gerar reflexões e ampliar a compreensão sobre deficiências e vivências de pessoas com deficiência. Você conhece alguma atividade ou recurso pedagógico parecido para ser trabalhado no contexto das salas de aulas?

5- Desde de 2015, temos a lei brasileira de inclusão, que prevê a matrícula e inclusão, no ensino regular, de alunos(as) com deficiência. Como você avalia a aplicação desta lei nas instituições que você trabalha? Os órgãos educacionais competentes fornecem os recursos e orientações necessárias para as necessidades destes estudantes e para os(as) professoras?

6- O que evolui de 2015 para hoje? qual seria a urgência a ser atendida, no seu ponto de vista?

7- Sobre os(as) alunos(as) do oitavo ano - você poderia descrever, brevemente, um perfil deste estudante entre 8 e 9 anos de idade? ..indicação fonte de pesquisa para o perfil

socio-psico..etc. (levando em consideração os estudos de piaget, que diz que essa idade as crianças passam a ter um desenvolvimento mais crítico e pautado na lógica)

8- Você acha que os estudantes do oitavo e nono ano, nas instituições que você(leciona) trabalha, possuem alguma sensibilidade sobre as vivências de pessoas com deficiência?

9- Como você acha que os estudantes podem reagir a uma dinâmica dessa natureza que eu estou propondo? Você acha que eles teriam interesse no tema?

10- Você acredita que seria possível aplicar esta atividade que eu estou propondo na sua instituição? Pensando no contexto das aulas.

- Apêndice B: TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ

PARA PESQUISA

Título do Projeto: Experiência para promover empatia e reflexão sobre neurodivergências no contexto escolar

O pesquisador Gustavo Hansen], responsável pelo projeto *Experiência educativa para promover empatia e reflexão sobre neurodivergências no contexto escolar*, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade da pesquisadora. A pesquisadora compromete-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima, com a devida proteção da imagem e da identidade do(a) participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com a pesquisadora e outra com o(a) participante da pesquisa.

Cidade, ____ de _____ de _____

Pesquisadora responsável

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz exclusivamente para esta pesquisa.

Participante da pesquisa

obs.: Os termos foram assinados e estão em posse do pesquisador. Os de **SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ** não serão divulgados nos anexos deste trabalho, no objetivo de manter os entrevistados em anonimato. Esta decisão foi tomada para proteger a imagem dos entrevistados, pois os mesmos teceram críticas as instituições de ensino (nas quais lecionam atualmente), ao estado do Paraná e as plataformas educativas utilizadas em sala de aula. Por conta disto, seus nomes não serão divulgados.

- Apêndice C: Folha mencionada com as questões para resposta.

Olá, você pode responder o que quiser, não iremos revelar sua resposta para ninguém ;)

01

Se esta pessoa estivesse na sua sala, como você se sentiria sobre ela? Quais tipos de atitudes você tomaria?

Escolha quantas respostas quiser!!

- | | |
|---|--|
| ☐ Essa pessoa iria me irritar muito. | ☐ Eu iria tentar ser amigo dela |
| ☐ Falaria com ela só se precisasse | ☐ Não falaria com ela |
| ☐ Chamaria ela para fazer trabalho comigo. | ☐ Se ela me irritasse, eu xingaria ela |
| ☐ Iria zombar dela | ☐ Chamaria ela no recreio para fazer algo |
| ☐ Se ela falasse algo idiota, eu iria rir dela | ☐ Chamaria ela para ir na minha casa |

Opa, a pergunta 2 você não precisa responder agora!! Pode responder ela só quando for pedido!

02

O que você achou das respostas da pergunta 1? Você concorda? Faria alguma coisa diferente?

Pode escrever uma resposta abaixo! Se quiser desenhar algo, também pode :)

- Apêndice D: diagrama da primeira proposta de experiência

1

Etapa 1:

Introdução e Apresentação



Introdução da atividade, com explicitação do que vai ser feito (assim como descrito no roteiro didático)

2

Etapa 2:

Passagem da animação



O professor exhibe a animação para os estudantes da sala, utilizando o meio disponível (televisão, projetor, computador)

3

Etapa 3:

Perguntas norteadoras



O professor utiliza da técnica de "perguntas norteadoras" para instigar os alunos acerca do conteúdo da animação.

4

Etapa 4:

Exibição do vídeo com atores



O professor exhibe um vídeo para os estudantes, utilizando o meio disponível (televisão, projetor, computador).

5

Etapa 5:

Fechamento



O professor faz uma fala acerca do conteúdo, norteadando os alunos a uma reflexão

- Apêndice E: Convite para coleta de relatos



procurando por histórias

(sobre neurodivergência na escola)

Experiências de pessoas
que são neurodivergentes

Coletas anônimas

Pra que? Desenvolvimento
de uma persona!





- Todos os relatos serão coletados de forma anônima.
- Os relatos serão usados para a criação de uma persona.
- Essa persona será a personagem principal de uma pequena animação.
- Estou procurando por experiências vividas ou presenciadas na escola, relacionadas à neurodivergência.



pode me chamar no discord ou no
whatsapp (47 99652-2140)

- Apêndice F: Convite para grupo focal



● Apêndice G: Roteiro do grupo focal:



Etapas do grupo focal:

- 1- Introdução
- 2- Apresentação da animação
- 3- Perguntas da animação
- 4- Apresentação da discussão
- 5- Perguntas sobre a discussão
- 6- Mostrar a dinâmica de teatro
- 7- Perguntas acerca da dinâmica
- 8- Avaliação do material de apoio
- 8- Agradecimentos e foto (print)

Parte 1

1- Introdução

- Agradecer pela presença
- explicar rapidamente o que é um grupo focal
- avisar que esta chamada vai ser gravada e que vai ter uma pessoa extra para ajudar a anotar e conduzir!
- Explicitar as etapas do grupo focal.

2- Apresentação da animação

- Apresentar a animação, explicando seu propósito:

Este projeto apresenta um projeto de design de experiência de aprendizagem, em formato de narrativa visual, que utiliza materiais gráficos como suporte para produzir a tal. A história contada inspira-se em relatos reais de pessoas neurodivergentes que já concluíram o ensino básico, traduzindo suas vivências para uma linguagem aberta e interpretativa. O objetivo é criar um espaço seguro para que os alunos atuais possam refletir sobre o tema, construir seus próprios significados e desenvolver empatia a partir dessas experiências.

3- Abrir para perguntas

- Pensando que a intenção é contar uma história de forma sensível e aberta à interpretação, vocês acham que a narrativa visual conseguiu transmitir sua mensagem central?
- Na opinião de vocês, o equilíbrio entre clareza e abstração foi eficaz ou houve algum ponto que pareceu confuso ou, ao contrário, literal demais?
- Em termos de impacto emocional, quais sentimentos, memórias ou reflexões a animação despertou em você?
- Vocês acreditam que ela tem o potencial de gerar empatia e iniciar um diálogo significativo sobre o tema com o público-alvo (jovens de 13-14 anos)?

4- Apresentar a discussão

Apresentar o momento de discussão após animação. Compartilhar a tela e passar o PDF com as instruções para esse momento.

- Esta forma do professor instigar reflexões e respostas dos estudantes nessa etapa é válida? Ou seria ideal que fosse feita outra abordagem?

Parte 2

1- Introdução

- Explicar que a segunda parte da dinâmica é uma atividade de teatro, pensada para incentivar a participação ativa dos alunos e quebrar o modelo tradicional de aula.
- A proposta foi avaliada por um profissional de teatro para garantir que a experiência seja sensível, respeitosa e que estimule a reflexão sobre o tema.

2- Mostrar a dinâmica de teatro

- Abrir o PDF e passar pelas etapas, ir explicando como se daria a cada passo.

7- Perguntas acerca da dinâmica

- Você acha que essa dinâmica funcionaria bem em uma sala de aula com adolescentes? O que, na sua opinião, faria os alunos participarem ou não da atividade?
- A mensagem principal do projeto ficou clara? A atividade de teatro ajudou a reforçar a ideia do vídeo ou pareceu algo separado?
- O tempo de duração total foi adequado? Alguma parte específica, como o vídeo ou a dinâmica, pareceu muito longa ou muito curta para ser usada dentro da sala de aula?

7.1 - Perguntas acerca do material apresentado.

- Este PDF será o mesmo que vai ser entregue aos professores para conduzirem a dinâmica, vocês acharam ele claro? Quais pontos poderiam ser melhorados?

8- Agradecimentos e foto (print)

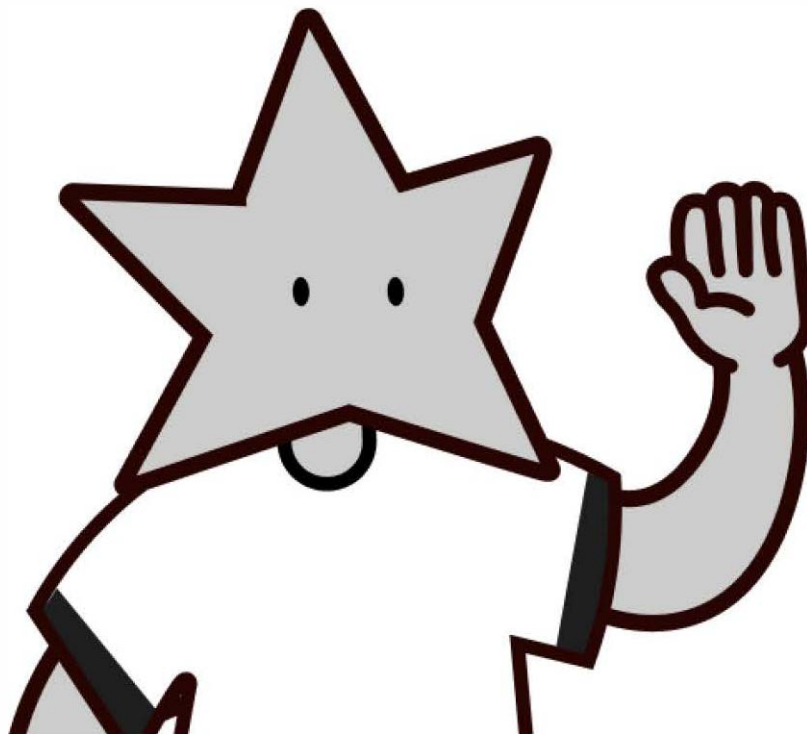
Anexos

Roteiro didático:

2025

Design de Experiência como Ferramenta de conscientização sobre neurodivergências e diferenças interpessoais.

Projeto por Gustavo Hansen
Orientado pela profa. Dr. Carolina Calomeno



sobre este projeto

.....

Este material origina-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Design Gráfico da Universidade Federal do Paraná.

O projeto consiste no desenvolvimento de uma experiência direcionada a estudantes na faixa etária de 13 a 14 anos, inserida no contexto educacional. O objetivo central é ampliar a percepção juvenil acerca das diferenças interpessoais, com ênfase na neurodivergência, e promover a conscientização sobre o impacto das ações no desenvolvimento de colegas dentro da sala de aula.

A relevância e sensibilidade da abordagem foram validadas por um painel multidisciplinar de especialistas, composto por professores, educadores, profissionais de teatro e, crucialmente, por indivíduos neurodivergentes, cujas perspectivas e vivências foram fundamentais para enriquecer o material.

Encorajamos educadores a adaptar, modificar e expandir este conteúdo para que se alinhe da melhor forma aos seus planos pedagógicos e às características de suas turmas. Acreditamos que o potencial transformador deste trabalho será plenamente realizado ao ser implementado como uma ferramenta dinâmica e relevante no cotidiano escolar.

Este TCC foi desenvolvido no âmbito do curso de Design da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2025, sob a orientação da Professora Doutora Carolina Calomeno.

este material é dividido em duas partes, uma animação com enfoque em criar questionamentos acerca de comportamentos negativos e caracterizados como bullying e uma dinâmica de teatro. Ambas as etapas se conectam na intenção de construir uma experiência divertida e instigante, buscando estabelecer uma reflexão e entendimento sobre o tema.

A seguir, seguem os passos para conduzir esta dinâmica:

1 Apresentação

Apresentar para os estudantes esta atividade, explicitando que ela é dividida em dois momentos. Primeiramente, será exibido um vídeo em animação. Logo após, a turma será organizada em pequenos em duplas e trios para participar de uma dinâmica interativa.

***Observação:** Importante não mencionar o tema da dinâmica previamente. O objetivo é gerar curiosidade e evitar que a percepção dos alunos seja enviesada antes de a atividade começar.

2 Passar a animação

Exibir o vídeo animado para os alunos. Importante também fazer comentários, pedir para que eles assistam com atenção somente!

3 Abrir para conversas

Após a exibição do vídeo, o professor assume um papel de mediador, iniciando uma roda de conversa com o objetivo de explorar as percepções e sentimentos iniciais dos alunos. Para isso, instigar provocações abertas que funcionem como um ponto de partida para o diálogo, tais como:

- **Sobre o que vocês acham que esse vídeo fala?** (Para avaliar as interpretações iniciais e a compreensão geral do tema).
- **Vocês se identificaram com o personagem?** (Para criar uma ponte entre a narrativa e a experiência pessoal de cada um).
- **Se vocês estivessem no lugar do personagem principal, como se sentiriam?** (Para aprofundar o exercício de empatia e perspectiva).

A proposta é praticar a escuta ativa, acolhendo todas as respostas e incentivando a participação. No entanto, em vez de interagir diretamente com o conteúdo das falas (concordando, discordando ou explicando) é importante devolver a reflexão ao grupo. O objetivo é fazer questionamentos que aprofundem o raciocínio do próprio aluno, como: **"O que te fez pensar isso?", "Pode nos contar um pouco mais sobre esse sentimento?"** ou **"Por que você acha que reagiria dessa forma?"**.

Nesse sentido, instigando sobre o tema e validando suas impressões, sem direcionar a conversa para uma única conclusão "correta".



4 Dinâmica de teatro

4.1 Preparação:

- Formar duplas ou trios.
- Uma pessoa é o “segredo” (ela tem o cartão) e os outros são os “descobridores”.
- O segredo deve esconder o que está escrito, inventando outras coisas para despistar.
- Os descobridores podem fazer perguntas do tipo:
 - “Você gosta da escola?”
 - “Aconteceu alguma coisa com você recentemente?”
 - “Você já ficou triste com algo que aconteceu?”

O segredo pode responder com meias-verdades, mas nunca pode falar a frase do cartão diretamente.

- Cada aluno terá 2 a 3 minutos como “segredo”.
- Depois, trocam os papéis até todos participarem.

4.2 Discussão Coletiva

Quando todos terminarem, formar um círculo.
O professor pergunta:

- ◆ Para quem tinha o segredo:
 - “Como foi esconder algo tão claro e forte?”
 - “Você se sentiu desconfortável em ter que disfarçar?”
 - “Foi parecido com alguma situação real?”
- ◆ Para quem tentava descobrir:
 - “Foi fácil descobrir o que a pessoa estava escondendo?”
 - “Vocês tiveram que pensar muito em como chegar até esse assunto?”

✦ Reflexão geral:

- “Na vida real, quantas vezes as pessoas escondem sentimentos assim atrás de uma máscara?”
- “O que acontece com a autoestima de alguém que precisa esconder sua dor?”
- “O que podemos fazer para que nossa sala seja um lugar em que ninguém precise esconder quem é ou o que sente?”

4.3 Fechamento

Professor finaliza:

“Esconder coisas que doem pode ser ainda mais pesado do que sentir a dor. É como se fosse uma máscara que sufoca. Assim como vimos na animação, quando alguém não pode mostrar quem é, acaba se isolando e se sentindo ainda pior. Nosso desafio é criar um espaço de acolhimento, em que todos possam ser quem realmente são, sem medo ou vergonha.”

No fim, entregar alguma recompensa, como adesivos (que estão presentes neste arquivo).

Para a produção dos adesivos, encaminhe o arquivo digital a uma gráfica de sua confiança. Solicite que a impressão seja feita em vinil adesivo, um material que oferece maior resistência e durabilidade em comparação ao papel comum.

Para uma proteção superior, recomenda-se a aplicação de uma laminação sobre a impressão. Essa camada extra garante que os adesivos se tornem ainda mais resistentes, especialmente contra água, umidade e arranhões.

Tenho medo de que rião de mim.	Já sofri Bullying	As vezes me sinto inútil
Me sinto diferente de todo mundo.	Tenho vergonha do meu corpo	Já fui deixado de lado por amigos
Já chorei escondido para ninguém ver	Muitas vezes me sinto sozinho, mesmo com gente por perto.	Às vezes finjo estar bem quando não estou
Já me senti excluído na escola	Sinto que nunca sou bom o bastante	Me sinto diferente de todo mundo.
Tenho medo de não ser aceito como sou.	Muitas vezes me sinto sozinho, mesmo com gente por perto.	Tenho medo de mostrar quem eu sou de verdade.
Já tenho costume de esconder o que sinto	Queria poder ser eu mesmo sem medo do que vão pensar	Me comparo com os outros o tempo todo
Tenho dificuldade em falar sobre o que sinto	Já quis ser outra pessoa	Tenho medo de decepcionar as pessoas

