

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências

Flavia Daniela dos Santos MOREIRA¹

Resumo

Necessidade de Fechamento Cognitivo é definida como uma motivação das pessoas para processar e julgar informações. Essa motivação se relaciona ao desejo de obter respostas a uma pergunta ou esclarecimentos sobre determinada situação, a fim de evitar incertezas e ambiguidades. Nesse sentido, surge a questão: como implementar as estratégias de fechamento cognitivo por meio do ensino remoto para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências? Objetivo: implementar estratégias de fechamento cognitivo, por meio do ensino remoto, para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências, oferecendo oportunidades concretas para se envolverem em representações do começo e fim das atividades. Método: relato de experiência com abordagem qualitativa e quantitativa, durante o ano de 2021, com três alunas com deficiência visual associada a outras deficiências. Resultados: as alunas foram envolvidas em representações do começo e do fim das atividades. Conclusões: seja na modalidade remota ou presencial, os alunos com deficiência visual associada a outras deficiências precisam vivenciar situações que representem o começo e o fim das atividades de forma concreta. Acredita-se que a divulgação da experiência vivenciada neste estudo poderá beneficiar outros alunos por meio das estratégias do fechamento cognitivo, ao envolvê-los em representações concretas que evitem incertezas e ambiguidades que surgem durante o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Remoto. Experiências Concretas.

¹ Doutorado e pós-Doutorado em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência visual do Instituto Benjamin Constant. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3262-6289>
E-mail: flaviamoreira@ibc.gov.br

Need for cognitive closure for students with visual impairment associated with other disabilities

Flavia Daniela dos Santos MOREIRA

Abstract

The Need for Cognitive Closure is defined as a motivation for people to process and judge information. This motivation is related to the desire to obtain answers to a question or clarification about a given situation in order to avoid uncertainty and ambiguity. In this sense, the question arises: how to implement cognitive closure strategies through remote teaching for students with visual impairment associated with other disabilities? Objective: to implement cognitive closure strategies, through remote teaching, for students with visual impairment associated with other disabilities, offering concrete opportunities to engage in representations of the beginning and end of activities. Method: experience report with a qualitative and quantitative approach, during the year 2021, with three students with visual impairment associated with other disabilities. Results: the students were involved in representations of the beginning and end of activities. Conclusions: whether in remote or in-person modality, students with visual impairment associated with other disabilities need to experience situations that represent the beginning and end of activities in a concrete way. It is believed that sharing the experience gained in this study could benefit other students through cognitive closure strategies, by involving them in concrete representations that avoid uncertainties and ambiguities that arise during the learning process.

Keywords: Special Education. Remote Teaching. Concrete Experiences.

Necesidad de cierre cognitivo para estudiantes con discapacidad visual asociada a otras discapacidades

Flavia Daniela dos Santos MOREIRA

Resumen

La necesidad de cierre cognitivo se define como una motivación para que las personas procesen y juzguen la información. Esta motivación se relaciona con el deseo de obtener respuestas a una pregunta o aclaración sobre una situación determinada, con el fin de evitar incertidumbre y ambigüedad. En este sentido, surge la pregunta: ¿cómo implementar estrategias de cierre cognitivo a través de la enseñanza remota para estudiantes con discapacidad visual asociada a otras discapacidades? Objetivo: implementar estrategias de cierre cognitivo, a través de la enseñanza remota, para estudiantes con discapacidad visual asociada a otras discapacidades, ofreciendo oportunidades concretas para participar en representaciones del inicio y final de las actividades. Método: relato de experiencia con enfoque cualitativo y cuantitativo, durante el año 2021, con tres estudiantes con discapacidad visual asociada a otras discapacidades. Resultados: los estudiantes participaron en representaciones del inicio y final de las actividades. Conclusiones: ya sea de forma remota o presencial, los estudiantes con discapacidad visual asociada a otras discapacidades necesitan vivir situaciones que representen el inicio y el final de las actividades de manera concreta. Se cree que la difusión de la experiencia vivida en este estudio podría beneficiar a otros estudiantes a través de estrategias de cierre cognitivo, al involucrarlos en representaciones concretas que eviten incertidumbres y ambigüedades que surgen durante el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Educación Especial. Enseñanza Remota. Experiencias Concretas.

Introdução

No artigo intitulado *Hand-Over-Hand guidance: what lesson do we teach?*, Andrea Story (2004) menciona que a literatura internacional sobre alunos cegos, frequentemente destaca o termo *síndrome da fada madrinha* (*fairy godmother syndrome*), com a intenção de chamar a atenção para os seus efeitos durante a realização das atividades diárias. Isso significa que muitas vezes estes alunos pensam que as coisas simplesmente aparecem e desaparecem diante deles (Story, 2004).

Sem a visão, o acesso às informações pode ocorrer de forma limitada, por isso o aluno cego pode enfrentar dificuldades para estabelecer conexões de como e porque as coisas aparecem e desaparecem ao seu redor sem nenhuma explicação (Story, 2004). Essa dificuldade pode ser ainda mais intensa para aqueles com deficiência visual associada a outras deficiências.

O fato é que, perceber o que determina o começo e o término das atividades pode influenciar significativamente a motivação que, conseqüentemente, favorece o envolvimento e a participação ativa do aluno nas situações cotidianas. A mente humana é incrivelmente avessa à incerteza e ambiguidade, por isso gera espontaneamente explicações plausíveis para satisfazer esse desejo de saber e chegar a uma explicação concreta. Tais explicações recebem um valor subjetivo, proveniente da motivação intrínseca de cada um.

Nesse contexto, a motivação pode relacionar-se com necessidade de fechamento cognitivo (*need for cognitive closure*) que, por sua vez, refere-se à necessidade de um esclarecimento sobre determinado assunto (Websster; Kruglanski, 1994a).

Em 1972, o psicólogo americano Jerome Kagan postulou que a resolução da incerteza é a mola propulsora do comportamento humano (Kagan, 1972). Em outras palavras, os seres humanos sentem uma irresistível necessidade para alcançar o esclarecimento em relação a eventos e situações diárias, razão pela qual tendem a evitar ambiguidade, incerteza e confusão com vistas a alcançar o *fechamento cognitivo* (Webster; Kruglanski, 1997b; Kruglanski; Fishman, 2009).

O referido termo, proveniente da psicologia, foi cunhado pelo psicólogo Arie Kruglanski, que o definiu como a necessidade de obter uma resposta consistente em meio ao caos e a incerteza. De acordo com a teoria epistêmica, a necessidade de fechamento cognitivo é definida como um processo que afeta, com maior ou menor intensidade, as respostas das pessoas ao seu ambiente social (Atak; Syed; Çok, 2017). É importante esclarecer que, nesse conceito, a palavra *necessidade* não se refere a algo que falta, mas sim a uma atribuição, a uma motivação interna (Atak; Syed; Çok, 2017).

Trata-se do desejo de obter uma resposta ou esclarecimento sobre determinado assunto ou situação, qualquer que seja a resposta, sem a capacidade de tolerar a ambiguidade, a confusão e indefinição (Webster; Kruglanski, 1994a).

Esta necessidade de fechamento cognitivo constitui-se de fatores situacionais e das diferenças individuais. Sendo assim, revela-se como fenômeno sociocognitivo cujos efeitos podem repercutir nos níveis intrapessoal, interpessoal e grupal, derivando de duas tendências: urgência e permanência (Hazir; Ramírez, 2015). No primeiro caso, trata-se de obter, imediatamente, um esclarecimento ou resposta, enquanto o segundo caso, se refere à manutenção ou *congelamento* do fechamento. Ou seja, a pessoa se sente proponente de seu próprio conhecimento e deseja mantê-lo consigo o maior tempo possível, em vez de aceitar conhecimentos novos e contraditórios (Atak; Syed; Çok, 2017).

O fato é que estas duas tendências influenciam diferentes áreas da vida, como por exemplo: formar uma impressão, tentar persuadir alguém ou tomar decisões em grupo. Depreende-se daí que os objetivos pessoais e a motivação relacionam-se e se estimulam mutuamente. Dessa forma, o processamento da informação a respeito de algo é afetada pela motivação para alcançar uma resposta ou esclarecimento, que está relacionado aos objetivos pessoais (Webster; Kruglanski, 1994a; Hazir; Ramírez, 2015).

Tem-se observado que algumas pessoas possuem um desejo crônico de fechamento, provavelmente pela sensação proporcionada pela ordem e estabilidade e, dessa forma, podem reagir negativamente aos que interrompem a obtenção do fechamento. Elas podem desejar regras e rotina estruturadas em suas vidas e rejeitar o caos e a desordem (Webster; Kruglanski, 1994a; 1997b).

Enquanto alguns sentem necessidade de fechamento cognitivo, outros optam pela liberdade e desprendimento inerente que a falta desse fechamento proporciona. Estas duas necessidades se encontram nas extremidades de um *continuum* que oscila entre um forte esforço para obter o fechamento até uma forte resistência para evitá-lo a todo custo (Webster; Kruglanski, 1997b).

A necessidade de evitar o fechamento se deve, em grande parte, a dois fatores. O primeiro deles refere-se às consequências impostas pelas respostas ou esclarecimentos obtidos, os quais podem resultar em penalidades, frustrações ou desvantagens. O segundo fator se refere aos benefícios obtidos pela falta de fechamento, os quais consistem em imunidade por conta do desconhecido ou isenção de possíveis críticas (Webster; Kruglanski, 1997b).

Como se vê, a necessidade de fechamento cognitivo pode variar potencialmente em função da situação, das características individuais, além de ser fortemente influenciada pela cultura. Atak, Syed e Çok (2017) mencionam que nas diferentes sociedades a alta necessidade de fechamento cognitivo

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências pode variar em função de diversos fatores, no caso dos norte-americanos relaciona-se a características individualistas, enquanto nos chineses, refere-se ao coletivismo.

Estes aspectos revelam que a necessidade de fechamento cognitivo é uma força poderosa para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência visual associada a outras deficiências.

Na literatura internacional esta condição é denominada como Deficiência Múltipla Sensorial Visual, termo proveniente do idioma inglês referente a *Multiple Disabilities and Visual Impairment* (MDVI) (Chen, 1997; Keil, 2003; Argyroupoulos; Thymakis, 2014). Embora esse termo sirva para caracterizar alunos cegos ou com baixa visão associada a outras deficiências, sua natureza extremamente heterogênea impede uma definição sucinta a seu respeito. Cada um desses alunos tem necessidades únicas de aprendizagem, por isso, o que pode ser adequado para um, pode ser desconfortável para outro (Chen, 1992).

Um aluno com deficiência visual associada a outras deficiências enfrenta maiores exigências do que um aluno sem deficiências, para perceber e se relacionar com o ambiente circundante. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas para acessar adequadamente às informações, pode resultar em experiências fragmentadas e oportunidades de aprendizagem limitadas. Além disso, ele pode apresentar necessidades complexas de comunicação devido aos mais diversos fatores etiológicos (Nicholas, 2020). Por isso, os processos comunicativos e cognitivos se sobrepõem.

As necessidades complexas de comunicação referem-se a modalidades comunicativas elementares, informais e idiossincráticas (Goldbart; Caton, 2010). Há quem não consiga usar a fala, mas, por outro lado, consegue se comunicar por meio de gestos naturais. Há também aqueles que, embora consigam falar, usam palavras soltas em contextos muito específicos ou usam um discurso de difícil compreensão. Há também pessoas que conseguem se comunicar, mas enfrentam dificuldades para entender o que os outros dizem (Goldbart; Caton, 2010).

Como bem diz Evensen (2020), compreender e ser compreendido é um direito humano básico, mesmo que a comunicação simbólica seja um desafio. Do ponto de vista médico e diagnóstico, crianças com deficiências múltiplas apresentam condições complexas em função da combinação de suas deficiências relacionadas a condições frágeis de saúde. Da perspectiva sócio-relacional, estas condições complexas podem resultar em obstáculos para que estas crianças estabeleçam interação com seu ambiente sócio-cultural. Sob a perspectiva fenomenológica, considera-se que estas crianças são reconhecidas como plenas e participativas, tendo os mesmos direitos que todas as outras (Evensen, 2020).

Em relação aos processos cognitivos, convém destacar alguns aspectos da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1936; 1950). De acordo com esta teoria, o desenvolvimento cognitivo muda à medida que as crianças crescem e é propulsionado pela interação das capacidades inatas e situações ambientais. Piaget (1936; 1950) considera que a inteligência não é um traço fixo e o desenvolvimento cognitivo é um processo proveniente da maturação biológica com o meio ambiente.

Outro aspecto que merece ser mencionado em relação à teoria de Piaget (1936; 1950), refere-se aos quatro estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças passam. O primeiro estágio é o sensório-motor, que ocorre do nascimento aos dois anos de idade. Em seguida, tem-se o estágio pré-operatório, que dura em média dos dois aos sete anos de idade. O estágio operacional concreto tem duração dos sete aos 11 anos e o estágio operacional formal tem início a partir dos 12 anos. Embora a sequência destes estágios seja universal para todas as culturas, as crianças passam por eles de forma diferenciada, ou seja, cada uma em seu tempo e ritmo (Piaget, 1936; 1950).

Neste estudo, dar-se-á atenção especial aos estágios sensório-motor e pré-operacional por tratarem, respectivamente, sobre a noção de permanência do objeto e sobre o pensamento simbólico, o qual corresponde à formação de conceitos.

Durante a fase do estágio sensório-motor a criança vive no presente e, como ainda não construiu uma imagem mental do mundo em sua memória, não tem noção da permanência do objeto, ou seja, se ela não consegue ver algo ou alguém, então é porque não existe. Bruce e Vargas (2012) são eloquentes ao mencionar que as crianças com baixa visão usam seus resíduos visuais como base para terem ciência da permanência do objeto, por outro lado, as crianças cegas dependem principalmente de suas experiências concretas com os objetos, haja vista que, se elas não conseguem tocar, ouvir, cheirar ou experimentar algo, então é porque não existe. Na fase pré-operacional as crianças já conseguiram separar seu pensamento do mundo físico, mas o mesmo ainda se baseia em julgamentos subjetivos sobre os eventos e é centrado em sua própria visão de mundo.

Ainda de acordo com Bruce e Vargas (2012), as estratégias instrucionais recomendadas para que estas crianças consigam construir a noção de permanência do objeto e formem conceitos, devem incluir a nomeação consistente e repetida dos objetos ocultos, com a ocultação de objetos motivadores e variados, com apoios e reforço diretos. Melhor dizendo, as estratégias instrucionais devem ocorrer em conjunto com as crianças, ou seja, de forma coativa, professora e criança podem ocultar determinado objeto e depois podem atribuir significado a este objeto dentro de contextos significativos e práticos (Bruce; Vargas, 2012).

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências

Importa ressaltar que muitos desses alunos podem vivenciar altos níveis de estresse, geralmente por conta de dificuldades na sua comunicação expressiva e receptiva ou por conta de abordagens verbais que os bombardeiam com experiências na esperança de que eles sejam estimulados e sintam-se interessados pelas atividades propostas nos diferentes contextos (McLarty, 1997). Há também diversas ambiguidades do dia a dia, tais como: Por que estou sendo tocado? Quem é você que está me tocando? Onde estou e por que estou aqui? O que está acontecendo? O que são esses objetos? Quando é que isso vai acabar? Cadê os objetos que estavam aqui?

Uma das principais causas a serem observadas sobre estas ambiguidades é a *síndrome da fada madrinha*, por isso é essencial proporcionar experiências concretas mediadas por objetos de referência, os quais devem ser usados sistematicamente de forma simbólica e significativa para facilitar a comunicação e a percepção do começo e do fim de forma muito clara (McLarty, 1997). Isso sim, é fechamento cognitivo!

Considerando a relevância desse assunto, é oportuno realçar que, embora o fechamento cognitivo tenha origem na psicologia, suas estratégias podem ser aplicadas ao ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência visual associada a outras deficiências. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: como implementar as estratégias de fechamento cognitivo, por meio do ensino remoto, para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências?

Deste questionamento emergiu o seguinte objetivo: implementar estratégias de fechamento cognitivo, por meio do ensino remoto, para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências, proporcionando oportunidades concretas para se envolverem em representações do começo e fim das atividades.

Os professores de alunos com deficiência visual associada a outras deficiências, sabem que o ato de ensinar é uma tarefa infinitamente complexa que envolve não apenas explicar o conteúdo de forma verbal, mas também instruções com apoios físicos e verbais, adaptações e modificações únicas em todo o ambiente escolar que valorizem os pontos fortes e forneçam aos alunos habilidades que os ajudarão a alcançar sucesso em suas atividades diárias. De acordo com Weiss (2000), estas habilidades avançadas exigem uma grande interação entre professor e aluno. No entanto, o ano letivo de 2020 foi drasticamente marcado pelos efeitos devastadores da pandemia de COVID-19 ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2².

² De acordo com o site do Ministério da Saúde, a COVID-19 “é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Mais informações em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o->

Para os alunos com deficiência visual associada a outras deficiências, é essencial entender não apenas o que está sendo dito, mas assimilar adequadamente as informações por meio do tato (Weiss, 2000). Como se sabe, no ensino remoto, a conexão entre professor e aluno, inviabiliza o contato físico, pois a dinâmica das atividades é mediada por meio da entonação da voz e dos sons. Sendo assim, a justificativa para a realização deste estudo pautou-se no grande valor das estratégias do fechamento cognitivo, oferecidas durante o ensino remoto, no período em que as escolas estavam fechadas.

Método

Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa e quantitativa, sendo proveniente de uma grande pesquisa de Pós-Doutorado em Educação intitulada *Objetos como símbolos de comunicação para crianças com deficiência múltipla sensorial visual*. A referida pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e recebeu parecer *aprovado*, com número 4.211.598. Todos os responsáveis pelos alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, neste estudo, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios. A referida pesquisa e este relato de experiência foram iniciados em abril de 2021 e a coleta de dados foi finalizada em outubro do mesmo ano.

Destaca-se que os relatos de experiência são meios de produção do conhecimento científico e objetivam a transformação social. Por isso, não se resumem a relatos de pesquisa acadêmica, contudo, correspondem a registros de experiências vivenciadas, as quais podem ser provenientes de pesquisas, ensino, experiências práticas e significativas dentro ou fora da sala de aula, entre outras (Ludke; Cruz, 2010).

As pesquisas com abordagem qualitativa e quantitativa servem para ressaltar dois aspectos: a) aspectos inerentes à subjetividade do pesquisador e b) aspectos coerentes baseados na descrição dos fenômenos de maneira impessoal. Considerando a natureza essencialmente social e descritiva das pesquisas qualitativas e o viés de quantificação empregado pelas pesquisas quantitativas, esta pesquisa analisou duas variáveis durante a coleta de dados para análise qualitativa e registro quantitativo. Foram consideradas duas variáveis: variável independente e variável dependente.

A variável independente (VI) foi manipulada por esta pesquisadora, correspondeu às estratégias de fechamento cognitivo que foram oferecidas por meio do uso de recursos concretos para representar

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências

o começo e o fim dos atendimentos de comunicação alternativa na modalidade de ensino remoto. E a variável dependente (VD) foi representada pelos comportamentos-alvo das alunas participantes, os quais consistiram em: fazer a atividade proposta sozinha, fazer com ajuda ou não fazer a atividade. Estas variáveis foram coletadas durante a fase da linha de base, ou seja, antes da pesquisadora enviar as pranchas com objetos de referência para a casa das alunas e durante a fase da intervenção, após o envio destas pranchas e explicações sobre o seu uso.

Participantes

Três alunas matriculadas em uma escola pública, localizada na região sudeste do Brasil.

A primeira aluna chama-se Amanda. Ela é cega, tem diagnóstico de autismo e necessidades complexas de comunicação, na época da pesquisa, tinha 10 anos de idade. Amanda estava matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental, fazia atendimentos de psicomotricidade, fonoaudiologia, comunicação alternativa, psiquiatria e terapia ABA³. Amanda não gosta de tocar em coisas moles e pegajosas, consegue compreender o *sim* e o *não* e expressa afirmação e negação de formas muito peculiares e nem sempre compreensíveis.

A segunda aluna chama-se Isadora. Ela é cega, tem paralisia cerebral, mobilidade reduzida, é hipotônica, tem necessidades complexas de comunicação e seu diagnóstico está em investigação. Isadora estava com 11 anos na época da pesquisa, cursava o 5º ano do Ensino Fundamental e tinha atendimentos de terapia ocupacional, fonoaudiologia, comunicação alternativa, fisioterapia e fazia natação.

A terceira aluna chama-se Patrícia e estava com 12 anos na época da pesquisa. Patrícia é cega, tem mobilidade reduzida, tem necessidades complexas de comunicação e seu diagnóstico está em investigação. Ela estava matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental e fazia atendimentos de psicomotricidade, fonoaudiologia, comunicação alternativa, musicoterapia, fisioterapia e Atendimento Educacional em Deficiência Múltipla (AEDMU).

Este relato de experiência ocorreu na modalidade de ensino remoto, durante os atendimentos de comunicação alternativa, realizados por esta pesquisadora pela plataforma de videoconferência *Google Meet* institucional uma vez por semana com duração de até 50 minutos.

³ De acordo com Fernandes e Amato (2013), a sigla ABA provém da língua inglesa e significa *Applied Behavior Analysis*, em português significa análise do comportamento aplicada. Frequentemente as propostas de intervenção baseadas no modelo ABA são consideradas como único modelo com resultados cientificamente comprovados.

Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais: objeto e cesta da aluna Amanda; objeto e saco da aluna Isadora; objeto e cesta da aluna Patrícia. É importante explicar que cada aluna escolheu, com a ajuda de suas mães, seus objetos e recipientes para representar o término do atendimento de comunicação alternativa. Tais recipientes foram nomeados como saco ou cesta do *acabou*. As figuras a seguir, mostram, em imagens, estes materiais.

Figura 1 – Objeto e cesta da aluna Amanda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: imagem cinza de dois objetos em cima de uma mesa de madeira. Da esquerda para direita, tem-se uma cesta de plástico transparente e ao seu lado, um pneu de brinquedo na cor preta.

Figura 2 – Objeto e saco da aluna Isadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: imagem cinza de dois objetos cima de um tecido vermelho. Da esquerda para direita, há um saco de plástico branco e ao seu lado um coelho de pelúcia na cor rosa.

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências

Figura 3 – Objeto e cesta da aluna Patrícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: imagem colorida de uma bolinha texturizada nas cores verde e vermelho, dentro de uma cesta marrom que está em cima de um tecido preto.

Instrumentos para coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos: a) Protocolo para Identificação de Habilidades Comunicativas, Funcionais e Interacionais adaptado da Avaliação Guiada por Crianças, elaborada por Jan Van Dijk (Nelson; Van Dijk; McDonnell; Thompson, 2002) e b) filmagens.

A utilização do Protocolo para Identificação de Habilidades Comunicativas, Funcionais e Interacionais, adaptado da Avaliação Guiada por Crianças, elaborado por Jan Van Dijk, como instrumento para coleta de dados neste estudo, justifica-se porque nem todos os protocolos de avaliação conseguem dar conta de analisar toda a gama de habilidades de crianças com necessidades de aprendizagem tão complexas e falham por não levar em consideração o impacto de outras deficiências associadas à deficiência visual, notadamente no que se refere aos impactos das deficiências sensoriais, mobilidade reduzida, necessidades complexas de comunicação, fragilidades de saúde e dificuldades de aprendizagem (Nelson; Van Dijk; McDonnell; Thompson, 2002).

De acordo com Powell, Francisco e Maher (2004), o uso de filmagens para coletar dados, justifica-se porque este instrumento se tornou um meio popular para capturar e arquivar dados de pesquisas qualitativas e quantitativas. O vídeo tem se mostrado um importante e flexível instrumento para coletar informações orais e visual. Ele permite capturar desde as mais sutis nuances comunicativas (verbais ou não verbais) a interações complexas, *momento-a-momento*, permitindo que os pesquisadores possam reexaminar continuamente os dados (Powell; Francisco; Maher, 2004).

Procedimentos para coleta e análise dos dados

Os atendimentos de comunicação alternativa tinham por objetivo organizar a rotina doméstica dessas alunas por meio de pranchas e objetos de referência, os quais foram elaborados, exclusivamente, por esta pesquisadora e enviados pelo correio para a casa de cada participante.

Sendo assim, para ensinar de forma concreta o começo e o final das atividades por meio do ensino remoto, a pesquisadora pediu que as mães das alunas selecionassem dois objetos: um que a aluna gostasse muito e outro que a aluna não tivesse nenhum interesse por ele. Em seguida, cada mãe foi orientada a colocar os dois objetos dentro de um recipiente delimitado (caixa ou bacia) e ajudasse a aluna a escolher um deles para representar o atendimento. Por fim, foi solicitado que as mães providenciassem um saco ou sacola plástica, cesta ou caixa para representar o *acabou*.

A pesquisadora explicou também que, uma vez selecionados, estes objetos não poderiam ser trocados, deveriam ser utilizados de forma consistente para favorecer a percepção das alunas em relação ao seu significado dentro de determinado contexto e que assim elas poderiam se apropriar do significado real dos objetos. A função do saco, sacola plástica ou cesta era de representar o *acabou* de forma concreta e a ação de retirar o objeto de dentro destes recipientes significava *o atendimento de comunicação alternativa vai começar*. E quando o objeto era colocado de volta dentro do recipiente significava *o atendimento de comunicação alternativa vai terminar*. Mas, caso algum destes objetos fossem perdidos, os mesmos deveriam ser substituídos e a aluna deveria receber explicações de que aqueles seriam os novos objetos para representar o atendimento de comunicação alternativa.

Para favorecer a compreensão em relação ao começo e fim, os atendimentos de comunicação alternativa foram individualizados com duração de até 50 minutos, dependendo do tempo de aceitação de cada aluna.

Os dados foram gravados pela plataforma de videoconferência *Google Meet* institucional com o consentimento das três mães participantes, as quais leram, assinaram e receberam explicações sobre o TCLE e também sobre esta pesquisa. Os vídeos foram transcritos na íntegra por esta pesquisadora e foram analisados de modo qualitativo e quantitativo.

A análise destes vídeos enfatizou às atividades de escolha. Na primeira parte do atendimento de comunicação alternativa cada aluna era convidada a retirar o objeto do atendimento de dentro do saco ou cesta para *iniciar o atendimento de comunicação alternativa*. Em seguida ocorriam as conversas iniciais, semelhante ao que acontece em uma *rodinha de conversas*. Nesse primeiro

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências

momento a pesquisadora cumprimentava a aluna, perguntava sobre as novidades e como ela estava se sentindo e, em seguida, cumprimentava a mãe da aluna.

Na segunda parte do atendimento de comunicação alternativa a pesquisadora dava orientações à mãe quanto a utilização da prancha com os objetos, perguntava sua opinião e se estava com alguma dúvida. E na terceira parte do atendimento a pesquisadora explicava para a aluna que o atendimento estava acabando, pedia que guardasse o objeto do atendimento dentro do saco ou cesta e, em seguida, cantava a música do tchau: *tchau, tchau, eu já vou embora, tchau, tchau, já chegou a hora*. É importante explicar que durante estes atendimentos, as mães foram orientadas a darem os seguintes níveis de apoio às suas filhas:

1) apoios verbais: explicações sobre as atividades, incentivo verbal para que as alunas realizassem as atividades de forma autônoma e elogios pela participação e desempenho durante a realização atividade. 2) apoios físicos: ajuda física para realização das atividades segurando ou guiando a mão da aluna para retirar o objeto de dentro do recipiente para começar e segurando ou guiando a mão da aluna para guardar o objeto dentro do recipiente ao término da aula.

Em relação à aluna Amanda constatou-se que as orientações dadas pela pesquisadora a respeito dos níveis de apoio fizeram com que as atividades ocorressem de forma sistemática e não estruturada, pois Amanda foi capaz de usar o objeto de duas formas: a) com apoios físicos e verbais: sua mãe explicou e a ajudou a retirar e colocar o objeto dentro da cesta; b) apoios verbais: a mãe aproximava a cesta de Amanda, a incentivava e solicitava que ela retirasse e depois colocasse o objeto dentro da cesta.

No caso da aluna Isadora, sua mãe também recebeu orientações dadas pela pesquisadora quanto ao uso do objeto do atendimento e do saco do *acabou*. Dessa forma, Isadora recebeu apoios verbais e físicos: sua mãe apresentava o objeto e o saco e pedia que Isadora o retirasse de dentro do saco para começar o atendimento de comunicação alternativa e no final, pedia que Isadora guardasse o objeto dentro do saco, pois o atendimento estava no fim.

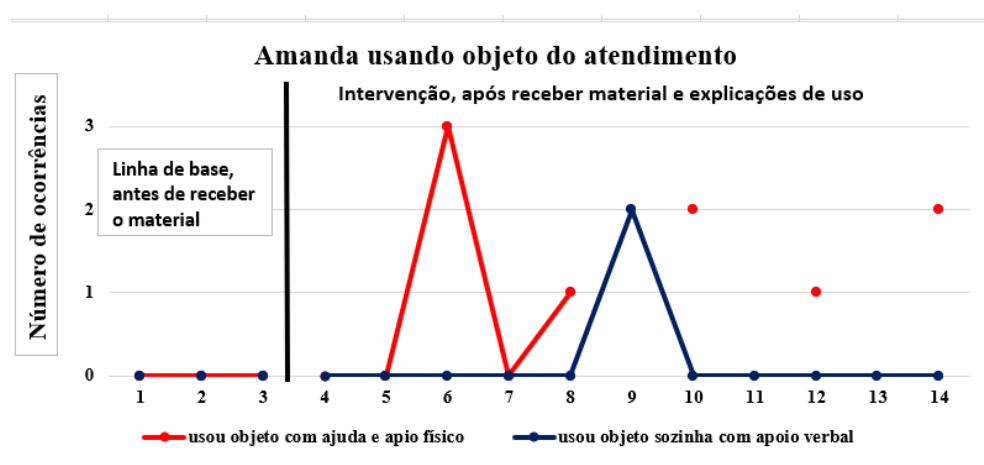
A mãe da aluna Patrícia, por sua vez, também recebeu as mesmas orientações dadas às mães de Amanda e de Isadora, no entanto, ela substituiu várias vezes o objeto do atendimento por outros similares, fazendo com que os mesmos não tivessem nenhuma representação simbólica para Patrícia. Mesmo recebendo apoios verbais e físicos, Patrícia não demonstrou interesse para realizar a atividade de forma espontânea ou sozinha.

É oportuno ressaltar que o término deste estudo foi determinado pela manifestação dos comportamentos-alvo pelas alunas participantes.

Resultados e discussão

Como mencionado anteriormente, a pesquisa foi iniciada em abril de 2021 por meio do ensino remoto nos atendimentos de comunicação alternativa, mas somente no mês de maio, após a assinatura do TCLE é que os dados passaram a ser coletados por meio de filmagens. A seguir, encontram os gráficos referentes, somente, à utilização do objeto do atendimento pelas alunas.

Gráfico 1 – Número absoluto de ocorrências do uso dos objetos por Amanda para representar o início e o final das atividades.



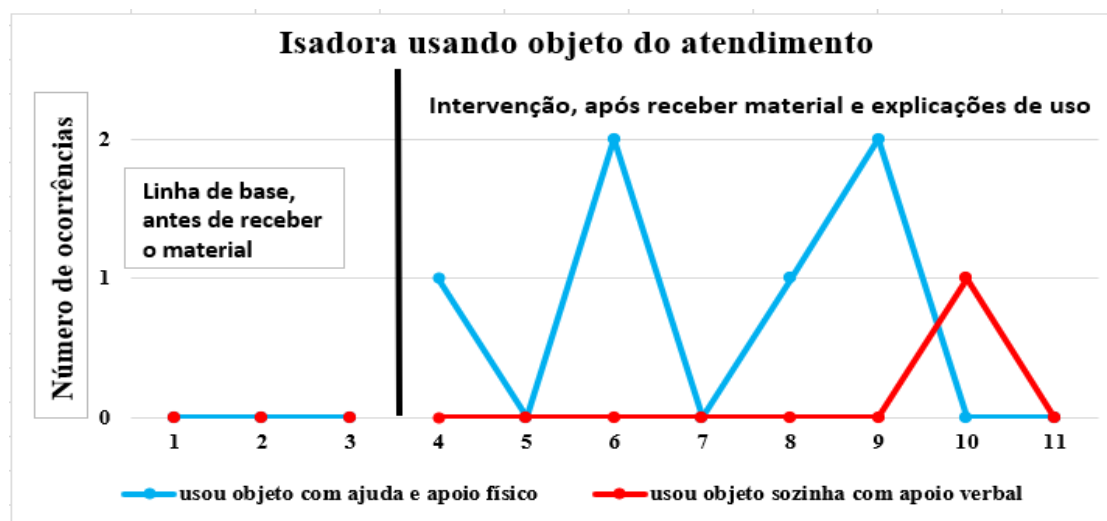
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 1 mostra o desempenho da aluna Amanda usando o seu objeto do atendimento. Da esquerda para direita, no sentido vertical, tem-se o número absoluto de ocorrências, de 0 a 3, para mostrar quantas vezes a aluna usou o seu objeto do atendimento. Em seguida há uma linha na cor preta dividindo o gráfico em: linha de base e intervenção. No sentido horizontal tem-se a quantidade de dias de atendimento, de 1 a 14. Na parte inferior do gráfico, há legendas coloridas para representar: fez com ajuda, fez sozinha e não fez. Na linha de base, a aluna não utilizava nada para representar o começo e o final das atividades. Na intervenção, nota-se que ela utilizou o objeto do atendimento 2 vezes *sozinha* e 9 vezes *com ajuda* de sua mãe. No dia 06 de agosto, após retornar das férias escolares, a mãe dessa aluna explicou que o objeto se perdeu, dessa forma, ela escolheu novamente outro objeto para representar o atendimento de comunicação alternativa.

Como já mencionado, a utilização de objetos, de forma simbólica ou semi-simbólica, pode favorecer a comunicação e a compreensão a respeito de situações do ambiente, como o começo e o fim (McLarty, 1997). Embora seu uso deva ser sistemático, pode ocorrer também de forma relativamente simples e não estruturada, como por exemplo: escolher um objeto para representar uma

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências atividade ou ação. Amanda recebeu ajuda de sua mãe para retirar o objeto de dentro da cesta para representar o *começo* e colocá-lo dentro da cesta para representar o *fim* do atendimento de comunicação alternativa. Além disso, ela foi incentivada e solicitada a fazer escolhas pela sua mãe (McLarty, 1997).

Gráfico 2 – Número absoluto de ocorrências do uso dos objetos por Isadora para representar o início e o final das atividades.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

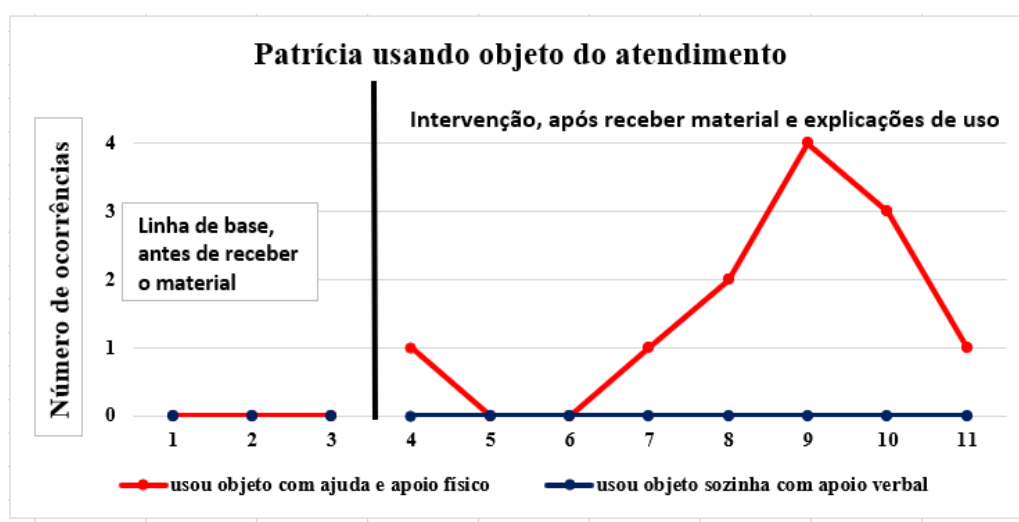
O gráfico 2 mostra o desempenho da aluna Isadora usando o seu objeto do atendimento. Da esquerda para direita, no sentido vertical, tem-se o número absoluto de ocorrências, de 0 a 3, para mostrar quantas vezes a aluna usou o seu objeto do atendimento. Em seguida há uma linha na cor preta dividindo o gráfico em: linha de base e intervenção. Na horizontal tem-se a quantidade de dias de atendimento, de 1 a 11. Na parte inferior do gráfico, há legendas coloridas para representar: fez com ajuda, fez sozinha e não fez. Durante a linha de base, a aluna não utilizava nada para representar o começo e o final das atividades. Na intervenção, ela utilizou o objeto do atendimento 6 vezes *com ajuda* de sua mãe e só o utilizou *sozinha* apenas 1 vez. Como já mencionado, Isadora tem paralisia cerebral, mobilidade reduzida e é hipotônica, mesmo assim, ela conseguiu segurar o objeto e colocá-lo dentro do saco do *acabou*.

De acordo com McLarty (1997) a utilização de objetos como referência deve ocorrer de forma simbólica, semi-simbólica e significativa. Por isso, quando as mães foram orientadas a oferecerem opções de escolha para as alunas escolherem um objeto para representar o atendimento, esta pesquisadora pediu que um dos objetos fosse da preferência da aluna. Acredita-se que, apesar de sua

mobilidade reduzida, a aluna conseguiu segurar e colocar o objeto dentro do saco do acabou, por se tratar de um coelho de pelúcia de sua preferência.

Muitos alunos com deficiência visual associada a outras deficiências são pré-ligüísticos, pois se comunicam por meio de modalidades informais e idiossincráticas. Na concepção de Trief, Cascell e Bruce (2013), estes alunos podem se tornar comunicadores pré-intencionais ou intencionais, mas com menos frequência que os comunicadores simbólicos. Muitos deles não têm comunicação verbal e utilizam uma variedade de gestos naturais, sons incompreensíveis, linguagem corporal e expressões faciais para se comunicar. Eles precisam ter oportunidades de usar recursos que apoiem sua comunicação receptiva e expressiva durante as rotinas domésticas e escolares (Trief; Cascella; Bruce, 2013).

Gráfico 3 – Número absoluto de ocorrências do uso dos objetos por Patrícia para representar o início e o final das atividades.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 3 mostra o desempenho da aluna Patrícia usando o seu objeto do atendimento. Da esquerda para direita, no sentido vertical, tem-se o número absoluto de ocorrências, de 0 a 4, para mostrar quantas vezes a aluna usou o seu objeto do atendimento. Em seguida há uma linha na cor preta dividindo o gráfico em: linha de base e intervenção. No sentido horizontal tem-se a quantidade de dias de atendimento, de 1 a 14. Na parte inferior do gráfico, há legendas coloridas para representar: fez com ajuda, fez sozinha e não fez.

O gráfico mostra que Patrícia usou os objetos 12 vezes *com a ajuda* de sua mãe, mas não os utilizou nenhuma vez sozinha. Isso pode ser explicado pela troca constante destes itens. Com a ajuda de sua mãe, a aluna foi incentivada a escolher entre dois brinquedos, aquele que era de sua

Necessidade de fechamento cognitivo para alunos com deficiência visual associada a outras deficiências

preferência: uma bola de borracha texturizada com pontas salientes para representar o dia do atendimento de comunicação alternativa. Com frequência essa bola foi trocada por outros materiais, fazendo com que os mesmos não se tornassem nem simbólicos e nem semi-simbólicos. Desse modo, sua utilização não ocorreu de forma sistemática e, por vezes, Patrícia precisou de apoios verbais e físicos de sua mãe para retirar e colocar o objeto dentro do saco do acabou.

De acordo McLarty (1997), para desenvolver a percepção dos alunos sobre o significado de determinado objeto dentro de um contexto específico é necessária a repetição de rotinas simples que permitem memorizar e antecipar tarefas e a ordem em que ocorrem. No caso deste estudo, consistia em utilizar sempre os mesmos objetos e os mesmos recipientes que representavam o *acabou*.

As experiências destas três alunas mostram que a necessidade de fechamento cognitivo pode variar em função da situação e das diferenças individuais (Webster; Kruglanski, 1994a; 1197b). Ou seja, cada aluna, no seu tempo e ritmo, vivenciado situações diferentes, foi incentivada a se envolver com as representações de começo e final das atividades por meio da utilização dos objetos de referência. Provavelmente a aluna Patrícia tenha enfrentado mais dificuldades para perceber adequadamente o começo e o final das atividades por conta de algo que a motivasse, que no seu caso, era sua bola texturizada com pontas salientes.

A utilização de objetos de referência favorece a comunicação receptiva e expressiva pois, exigem menos memória e habilidades representativas que os símbolos abstratos, mas precisam ser utilizados de forma sistemática para favorecer a formação de conceitos e a comunicação de alunos com deficiência visual associada a outras deficiências (Rowland; Shweigert, 2000). Se forem utilizados de forma inconsistente ou desorganizada, podem causar confusão e desinteresse.

A análise dos dados revelou que a questão desta pesquisa foi respondida mostrando que a utilização dos objetos associada à música do tchau serviu para envolver as alunas em situações atreladas ao começo e ao fim dos atendimentos de comunicação alternativa na modalidade remota. Ressalta-se que tais ações não se limitaram às explicações verbais da pesquisadora ao cumprimentar as alunas e nem em dizer tchau, mas sim por meio oportunidades para formação dos conceitos de *começo* e *fim* de forma concreta por meio de uma ação para retirar o objeto de dentro de um recipiente para *começar* e colocar novamente esse objeto dentro do recipiente para *terminar*, bem como o uso de um recipiente para representar o *acabou* de forma concreta.

De acordo com Moreira (2020a), os professores de alunos com deficiência visual associada a outras deficiências devem recorrer a estratégias alternativas de ensino e fornecer instruções eficazes

e acessíveis por meio de recursos táteis da comunicação alternativa. Ainda de acordo com a referida autora, muitos desses alunos não têm a espontaneidade e nem a motivação para pesquisarem o ambiente a sua volta para formarem conceitos. Por isso, eles devem ser encorajados a usarem suas mãos para formarem conceitos sobre o mundo (Moreira, 2021b).

A análise dos dados revelou também que, apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento, o objetivo desta pesquisa foi alcançado, afinal as alunas tiveram oportunidades concretas para se envolverem em representações do começo e fim das atividades, por meio das estratégias do fechamento cognitivo.

Considerações finais

Este relato de experiência, mostra que a necessidade de fechamento cognitivo de cada pessoa é diferente e manifesta-se em função da situação e das diferenças individuais (Atak; Syed; Çok, 2017). Embora as mães das alunas tivessem recebido as mesmas explicações quanto à utilização do objeto do atendimento e do recipiente do *acabou*, essa ação foi realizada de diferentes formas pelas três alunas.

Em relação a aluna Patrícia, a utilização de diferentes objetos do atendimento e diferentes recipientes do *acabou* não ofereceu condições para que ela os relacionasse com o começo e o final do atendimento de comunicação alternativa, pois esses objetos mudavam com frequência e, conseqüentemente, não se tornaram referência e não foram significativos para ela.

Quando se busca fechamento, busca-se resposta sobre a causa de determinada situação que gera incertezas ou ambigüidade (Webster; Kruglanski, 1994a). Neste estudo, essa resposta consistia em se envolver, de forma concreta, com representações do começo e final dos atendimentos por meio do ensino remoto. O fechamento só é alcançado quando as respostas são conhecidas e, como os objetos e os recipientes do *acabou* foram utilizados de forma confusa pela aluna Patrícia, certamente os atendimentos começaram e terminaram sem nenhuma explicação (Webster; Kruglanski, 1994a; Story, 2004).

No caso das alunas Amanda e Isadora, os objetos foram usados de forma sistemática. Embora Amanda tenha perdido seu primeiro objeto do atendimento, o mesmo foi substituído e não mais trocado. Isto revela que um aspecto potencial do fechamento cognitivo, proporcionado pelo objeto do atendimento e do recipiente do *acabou*, foi o de evitar a *síndrome da fada madrinha*, pois os atendimentos tinham representações de começo e fim concretos (Story, 2004).

Pode-se concluir que tanto no ensino presencial quanto no remoto, os alunos com deficiência visual associada a outras deficiências precisam se envolver em representações concretas do começo e fim das atividades, a fim de se evitar ambiguidades como: o que está acontecendo ou quando isso vai acabar? Considera-se ainda que, diante de sua grande relevância e da carência de pesquisas práticas baseadas em evidências, a divulgação deste estudo é fundamental e poderá beneficiar outros alunos por meio das estratégias aqui apresentadas, ao envolvê-los em representações concretas que evitem incertezas e ambiguidades que podem surgir durante o processo de aprendizagem. Além disso, este estudo poderá ser compreendido e utilizado como um instrumento relevante por outros professores no âmbito do fechamento cognitivo.

Referências

- ARGYROPOULOS, Vassilios; THYMAKIS, Paraskevas. Multiple Disabilities and Visual Impairment: An Action Research Project. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, n. 108, v. 2, p. 163–167, 2014. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800210>
- ATAK, Hasan; SYED, Moin; ÇOK, Figen. Examination of psychometric properties of the need for closure scale-short form among Turkish college students. **Arch Neuropsychiatry**, n. 54, p. 175–182, 2017. Doi: <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12707>
- BRUCE, Susan M.; VARGAS, Claudia. Assessment and instruction of object permanence in children with blindness and multiple disabilities. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, n. 106, v. 11, p. 717–727, 2012. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210601102>
- CHEN, Deborah. Who are young children whose multiple disabilities include visual impairment? In: CHEN, Deborah; DOT-KWAN, Jamie. **Starting Points: Instructional Practices for Young Children Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment**. Los Angeles, CA: Blind Childrens Center, 1997.
- EVENSEN, Kristin, Vindhol. Chapter 4 – Children with severe, multiple disabilities. In: ØDEGAAR, Elin Eriksen; BORGEN, Jorunn Spord. **Childhood cultures in transformation**. E-Book. Brill Sence: Boston, p. 54-73, 2020. https://doi.org/10.1163/9789004445666_004
- FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise do comportamento aplicada e distúrbios do espectro autista: revisão de literatura. **CoDAS**, n. 25, v. 3, p. 289-296, 2013. <https://www.scielo.br/j/codas/a/vgGhzWvhgWXJXp5PrvBK9Nr/abstract/?lang=pt#>
- GOLDBART, Juliet; CATON, Sue. **Communication and people with the most complex needs: what works and why this is essential**. Manchester Metropolitan University (MMU): Research Institute for Health and Social Change, 2010. Available in: https://e-space.mmu.ac.uk/198309/1/Mencap%20Comms_guide_dec_10.pdf

HAZIR, Melike; RAMÍREZ, José Miguel García. Creative and cognitive closure. **ReiDoCrea**, n. 4, p. 18-23, 2015. <https://doi.org/10.30827/Digibug.34628>

KAGAN, Jerome. Motives and development. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 22, v. 1, p. 51–66, 1972. <https://doi.org/10.1037/h0032356>

KEIL, Sue. Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England. Scotland and Wales in 2002. **British Journal of Visual Impairment**, n. 21, v. 3, p. 93-97, 2003. <https://doi.org/10.1177/026461960302100302>

KRUGLANSKI, Arie W.; FISHMAN, Shira. The need for cognitive closure. In: LEARY, Mark R.; HOYLE, Rick H. (Eds.). **Handbook of individual differences in social behavior**. New York: The Guilford Press, p. 343-353, 2009.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, n. 2, v. 3, p. 86-107, 2010. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/20>

MCLARTY, Marion. Putting objects of reference in context. **European Journal of Special Needs Education**, n. 12, v. 1, p. 12-20, 1997. <https://doi.org/10.1080/0885625970120102>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2021, 08 de abril). O que é a Covid-19? [página da internet]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. **PACT: programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 219 f, 2020a. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16749/5/Tese_Flavia%20Daniela%20dos%20Santos%20Moreira%20-%202020%20-%20Completa.pdf

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Ensinando conceitos sobre a pandemia com símbolos tangíveis. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], n. 27, p. 729-742, 2021b. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0013>

NELSON, Catherine; VAN DIJK Jan; MCDONNELL, Andrea P.; THOMPSON Kristina. A Framework for Understanding Young Children with Severe Multiple Disabilities: The Van Dijk Approach to Assessment. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, n. 27, v. 2, p. 97-111, 2002. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.2.97>

NICHOLAS, Jude. Cognitive Assessment of Children Who Are Deafblind: Perspectives and Suggestions for Assessments. **Frontiers in psychology**, n. 11, p. 571-358, 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571358>

POWELL, Arthur B.; FRANCISCO, John M.; MAHER, Carolyn A. Uma abordagem à análise de vídeo para investigar o desenvolvimento das ideias matemáticas e do raciocínio de estudantes.

Bolema, Rio Claro-SP, n. 17, v. 21, p. 81-140, 2004.

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10538>

SMITH, Justin D. Single-case experimental designs: a systematic review of published research and current standards. **Psychological Methods**, n. 17, v. 4, p. 510–550, 2012.

<https://doi.org/10.1037/a0029312>

STORY, Andrea. Hand-over-hand guidance: what lesson do we teach? **Future Reflections** – The National Federation of the Blind Magazine for Parents and Teachers of Blind Children – Special Issue the Early Years, n. 23, v. 2, 2004. <https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr14/fr04setc.htm>

TRIEF, Ellen; CASCELLA, Paul W.; BRUCE, Susan M. A field study of a standardized tangible symbol system for learners who are visually impaired and have multiple disabilities. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, May-June n. 107, v. 3, p. 180-191, 2013.

<https://doi.org/10.1177/0145482X1310700303>

WEBSTER, Donna M.; KRUGLANSKI, Arie. W. Individual Differences in Need for Cognitive Closure. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 67, v. 6, p. 1049-1062, 1994a.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7815301/>

WEBSTER, Donna M.; KRUGLANSKI, Arie W. Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. **European Review of Social Psychology**, n. 8, v. 1, p. 133–173, 1997b.

<https://doi.org/10.1080/14792779643000100>

WEISS, Renée E. Humanizing the online classroom. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 84, p. 47-51, 2000. <https://doi.org/10.1002/tl.847>



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 07/11/2023
Aprovado em: 02/08/2024