



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| A945 | Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981 |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH | |
| Geicinara Martins de Almeida Oliveira Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910071 | |
| CAPÍTULO 2 | 12 |
| A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS | |
| Ester Vitória Basílio Anchieta Ezer Wellington Gomes Lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910072 | |
| CAPÍTULO 3 | 24 |
| A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | |
| Rodrigo Barbuio Evani Andreatta Amaral Camargo Ana Paula de Freitas | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910073 | |
| CAPÍTULO 4 | 40 |
| A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE | |
| Ivanusa Maria da Silva Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910074 | |
| CAPÍTULO 5 | 48 |
| A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | |
| Carolina Lourenço Reis Quedas Silvana Maria Blascovi-Assis Maria Eloisa Famá D´Antino | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910075 | |
| CAPÍTULO 6 | 61 |
| A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO | |
| Dilene Pinheiro da Silva Ailton Vitor Guimarães | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910076 | |
| CAPÍTULO 7 | 70 |
| ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL | |
| Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal Juliana Marcondes Bussolotti | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910077 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8 | 85 |
| ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR | |
| Adriane de Lima Vilas Boas Bartz | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910078 | |
| CAPÍTULO 9 | 96 |
| ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA | |
| José Ricardo Lopes da Silva | |
| Laís Helena Gouveia Rodrigues | |
| Lucas Moreno Cavalcanti Araújo | |
| DOI 10.22533/at.ed.6031910079 | |
| CAPÍTULO 10 | 110 |
| CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO | |
| Giselda Frank | |
| Viviane Brandão Frigo | |
| Samira Furlan | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100710 | |
| CAPÍTULO 11 | 115 |
| CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES | |
| Lucimar Araújo Braga | |
| Igor Antonio Barreto | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100711 | |
| CAPÍTULO 12 | 130 |
| DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS | |
| Tatiane de Fátima Kovalski Martins | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100712 | |
| CAPÍTULO 13 | 136 |
| DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA | |
| Neide Barbosa Saisi | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100713 | |
| CAPÍTULO 14 | 145 |
| EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL | |
| Ana Carolina Guidorizzi Zanetti | |
| Kelly Graziani Giaccherro Vedana | |
| Anderson Heiji Lima Miyazaki | |
| Bárbara Gadioli | |
| Beatriz Molina Carvalho | |
| Bruna Marques Chiarelo | |
| Carine Sanches Zani Ribeiro | |
| Cíntia Coró | |
| Cristiano Gimenez Olímpio | |
| Daniele Maria Nogueira | |
| Isabelle Wengler Silva | |

João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Livia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

DOI 10.22533/at.ed.60319100714

CAPÍTULO 15 150

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto
Fernanda Sprada Lopes
Ivo José Both

DOI 10.22533/at.ed.60319100715

CAPÍTULO 16 154

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira
Dayane Mary Soares da Costa
Dayse Alves dos Santos
Marcos Antônio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100716

CAPÍTULO 17 171

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva
Evaldo Ribeiro Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100717

CAPÍTULO 18 182

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100718

CAPÍTULO 19 187

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho
Gilmar Garcia Marcelino
Kelly Francisca da Silva Brito
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100719

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 20 | 193 |
| INFOLIBRAS: VÍDEOAULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS | |
| Jaison Fernando da Silva Caroline Barboza Januário Lívia Bianca Oliveira Dariva Daniele Rosa de Arruda da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100720 | |
| CAPÍTULO 21 | 199 |
| LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE? | |
| Darliane Silva do Amaral | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100721 | |
| CAPÍTULO 22 | 204 |
| O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015 | |
| Juliane Kelly de Figueiredo Freitas Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lenina Lopes Soares Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100722 | |
| CAPÍTULO 23 | 217 |
| O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO | |
| Patrícia Aparecida da Cunha Guilherme Alessandro Garcia Eloy Alves Filho | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100723 | |
| CAPÍTULO 24 | 224 |
| O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS | |
| Rosanea Beatriz Borges Melchior José Tavares Júnior | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100724 | |
| CAPÍTULO 25 | 232 |
| PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA | |
| Ivone Liphhaus Almeida Sidnei Quezada Meireles Leite | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100725 | |
| CAPÍTULO 26 | 245 |
| POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO | |
| Ivana Aparecida Weissbach Moreira Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100726 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 27 | 251 |
| USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | |
| Fernanda Cinthya de Oliveira Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100727 | |
| CAPÍTULO 28 | 270 |
| TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA | |
| Yara Vieira Alberti | |
| Adriane de Lima Vilas Boas Bartz | |
| Cintya Fonseca Luiz | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100728 | |
| CAPÍTULO 29 | 280 |
| PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS | |
| Cintia Cristina Escudeiro Biazan | |
| Denise Aparecida Refundini Castellani | |
| Sandramara Morando Gerbelli | |
| Viviane Franzo Juliani | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100729 | |
| CAPÍTULO 30 | 291 |
| TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG | |
| Élida Galvão do Nascimento | |
| Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100730 | |
| CAPÍTULO 31 | 301 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR | |
| Everton Ucela Alves | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100731 | |
| CAPÍTULO 32 | 312 |
| PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO | |
| Thamires de Souza Nascimento | |
| Andréa Aparecida Ribeiro Alves | |
| DOI 10.22533/at.ed.60319100732 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 323 |

USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fernanda Cinthya de Oliveira Silva

Secretaria do Estado da Educação de Goiás

RESUMO: Este texto relata e discute atividades de leitura e escrita desenvolvidas com o uso de instrumentos midiáticos de acesso à rede global, a partir de conteúdos propostos no Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino aos alunos matriculados no 2º ano do ensino médio, em uma escola pública de Educação Básica, em Trindade, Goiás. Com o objetivo de repensar a educação inclusiva a partir da compreensão da escola como um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos, priorizou-se o aprendizado de conteúdos formais e conhecimentos científicos e a efetiva escolarização de dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, como forma de contribuir para sua inserção e atuação no mundo letrado. O trabalho foi planejado e executado colaborativamente por uma equipe de professores regentes e de apoio, em suas aulas regulares e em atendimentos educacionais especializados na sala de recurso multifuncional, a partir da identificação e respeito aos interesses, necessidades e singularidades cognitivas dos alunos. Para tanto, foram tomados como referenciais teóricos as concepções de inclusão (MANTOAN, 1997, 2001, 2002, 2003 e 2004), *defectologia* (VYGOTSKY, 1989, 1991,

1995, 1997 e 2011) e letramento (SOARES, 1998, 2004a, 2004b, 2008 e 2010). Ao final, é possível afirmar que planejar propostas pedagógicas de intervenção com vistas à escolarização formal pelo ensino de conteúdos curriculares, e propor atividades didaticamente adaptadas que flexibilizam os conteúdos sem infantilizá-los ou retirar deles suas imprescindíveis elaborações científicas, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com e sem diagnóstico de deficiência, quando suas singularidades não são tratadas como limitações, mas como caminhos que ampliam as possibilidades de abstração e de sistematização dos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização Básica. Letramento. Inclusão.

ABSTRACT: This text reports and discusses the activities of reading and writing developed with the use of media tools to access the global network, based on contents proposed in the Reference Curriculum of the State Teaching Network to students enrolled in the 2nd year of high school, in a In order to rethink inclusive education in order to understand the school as a privileged formal space for the cognitive and intellectual development of all, it was prioritized the learning of formal contents and scientific knowledge and effective schooling of two students with a diagnosis of intellectual

disability and blindness as a way of contributing to their insertion and updating in the literate world. The work was planned and executed collaboratively by two regent teachers and one support teacher, in their regular classes and in special educational services in the multifunctional resource room, from the identification and respect of students' interests, needs and cognitive singularities. In order to do so, the theoretical concepts used were the conceptions of inclusion (MANTOAN, 1997, 2001, 2002, 2004 and 2004), defectology (VYGOTSKY, 1989, 1991, 1995, 1997 and 2011) and literacy (SOARES, 1998, 2004a, 2004b, 2008 and 2010). At the end, it is possible to watch a pedagogical intervention plan for formal schooling by teaching curriculum content, and proposing activities, adapting, flexibilizing contents without infantilize or withdraw their scientific impressions, can potentiating cognitive development and Intellectual nature of all students, with or without a diagnosis diagnosis of disability, when their singularities are not treated as limitations, but as ways that expand as possibilities of abstraction and systematization.

KEYWORDS: Basic Education. Literature. Inclusion.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no art. 205, reza que a educação é um direito de todos e, no art.208, III, que o atendimento educacional especializado é um direito das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que:

[o] atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Assim, esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum. Este atendimento especializado, conforme a Política Nacional de Educação Especial entregue ao Ministério da Educação, em janeiro de 2008, deve conter em seu planejamento atividades que diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Desse modo, torna-se clara a responsabilidade da escola em oferecer aquilo que é específico às necessidades educacionais dos alunos, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou que impedem sua interação com o meio, seu relacionamento com o grupo e sua participação das atividades, ou seja, seu acesso aos espaços, aos conteúdos, aos conhecimentos que são imprescindíveis ao seu

processo de escolarização.

Diante desse contexto, as escolas se abriram para receber novos alunos vindos de diferentes grupos sociais, mas com grande desafio de lidar com os diferentes conhecimentos e com as dificuldades dos alunos em assimilar os novos conceitos oferecidos pelas mesmas. Assim, as diferenças vão sendo percebidas com o passar do tempo e a maioria das escolas sente enorme dificuldade em usar a diversidade para recriar a maneira de ensinar e de aprender.

Apesar de todas as leis e políticas educacionais que respaldam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino comum, o que realmente parece fazer diferença entre o êxito e o fracasso das experiências inclusivas é a crença de que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no processo educativo, isto é, sejam escolarizados.

Na prática, é possível observar que ao ingressar nas salas de aula do ensino regular, o aluno apenas se faz presente nas salas de aula, mas não interage com os outros alunos, nem com os professores e nem os conteúdos acadêmicos, ou seja, não faz parte do todo, apesar de fazer parte do grupo. Esta realidade foi observada em uma escola regular de educação básica da rede estadual de ensino, onde as expectativas e as experiências produzidas por dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual (A1) e cegueira (A2) não estavam sendo consideradas durante a organização do programa curricular e das aulas no 2º ano do ensino médio. Com o objetivo de repensar a educação inclusiva a partir da compreensão da escola como um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos. O texto que se segue relata uma experiência vivenciada nessa escola, onde as formas de ensinar e aprender puderam ser enriquecidas e potencializadas pelas diferenças e singularidades do grupo.

A1, uma jovem de dezenove anos, recebeu diagnóstico de deficiência intelectual decorrente de paralisia cerebral na primeira infância. Além de estar matriculada em sala de aula regular desde a educação infantil, A1 também vem sendo atendida duas vezes por semana, desde 2014, na sala do AEE da própria escola. Sempre estudou em escola regular migrando da rede privada para esta rede estadual em 2008. A1 não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicamentos de uso contínuo. Apesar de esperta e inteligente, A1 apresenta grande dificuldade na fala, que é de difícil entendimento, mas, apesar disso, consegue expor de maneira clara o que quer, canta e se expressa com facilidade. Durante os atendimentos especializados, o hábito de cantar foi estimulado pela aproximação do colega A2, que toca instrumentos e canta, e essa relação/contato com a música acabou estimulando A1 a desenvolver a fala, a memória e a autoestima.

A1 tem a coordenação motora bem desenvolvida, possui noções espaciais e anda sem dificuldades. Embora não seja considerada alfabetizada, já que apenas

desenha palavras e letras aparentemente sem compreendê-las, sempre demonstra interesse em saber aquilo que escreve; e, depois de algum tempo, passou a escrever o próprio nome, porque tinha por objetivo assinar a carteira de identidade. Não sabe identificar todas as cores, nem formas geométricas, mas reconhece a cor vermelha sem dificuldades, porque a associou ao batom que ela gosta de usar. Identifica algumas formas geométricas simples, como a bola/círculo e a caixa/quadrado. Também, não reconhece os números e não realiza cálculos mentais, mas sabe a diferença entre um e mais objetos.

Na sala de aula regular, A1 costuma realizar atividades de repetição, pinturas e treino da coordenação motora, ou seja, uma simplificação ou modificação do currículo comum, em que praticamente se assume a infantilização da estudante, quando, por exemplo, os professores propõem, a partir do currículo da Educação Infantil, o ensino de habilidades típicas do nível pré-escolar. Apesar de se sentir confortável com isto, em alguns momentos, A1 demonstra certo incômodo em não realizar as mesmas propostas dos colegas. Ela adora acumular objetos como lápis de cor e papéis e está sempre disposta a compartilhar o material com os colegas. Além disso, gosta de levar as atividades realizadas até o professor regente para serem vistas. Também demonstra interesse no manuseio de objetos eletrônicos como celulares, *tablets* e computadores, expressando constantemente o desejo de comunicar-se pelo celular (fotografar, enviar mensagens em áudio pelo aplicativo *whatsapp*) e, nos finais de semana, envia mensagens de áudio e de texto (por meio dos *emotions*) utilizando o celular da mãe.

O outro aluno, A2, um jovem de vinte e três anos de idade, nasceu cego e, segundo laudo médico, também apresenta retardo mental e comportamentos autísticos. Segundo relatos da mãe, A2 só começou a falar e a andar aos cinco anos de idade. Além de estar matriculado em salas regulares desde os primeiros anos do ensino fundamental, A2 participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola desde 2014, sendo atendido duas vezes por semana. Ele não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicação de uso contínuo. É alfabetizado e para realizar suas atividades em sala de aula utiliza um *notebook* sem adaptações, fornecido pela escola, com o sistema computacional DOSVOX que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual.

O programa é um sistema composto por leitor e editor de textos, caderno de telefone, agenda, jogos divertidos e utilitários de acesso à Internet. Todos se impressionam com o uso que A2 faz desse programa: o que ele digita e aparece na tela o programa soletra, letra por letra, sem pausas ou interrupções, isto é, não “fala” por orações, frases, palavras ou sílabas, e A2 consegue organizar todas as letras de modo muito rápido, dando sentido a sua leitura, demonstrando, assim, grande capacidade cognitiva. É de se perguntar, portanto, qual a deficiência intelectual de A2?

A2 demonstra interesse por objetos tecnológicos em geral, como por exemplo:

computadores, celulares, caixas de som, cabos e instrumentos elétricos, e tem muita habilidade para navegar pela internet, usar alguns aplicativos e *softwares*, além de *pendrives*, *playlist* etc. Possui um celular analógico para se comunicar com a mãe e afirma que gostaria de adquirir um digital, mas explica que não tem condições financeiras de comprá-lo, pois também precisaria de um programa específico para cegos. Tem um grande interesse por música, toca várias no teclado e violão, e adora cantar. Segundo afirma, aprendeu esses instrumentos com um vizinho e considera-se um “tocador de ouvido”, pois consegue aprender músicas novas só de ouvi-las. Muito simpático, sempre que conhece alguém, quer mostrar suas habilidades apresentando números musicais. No entanto, em sala de aula, apesar da sua inteligência e habilidade com o uso do programa Dosvox, A2 é indisciplinado e gasta grande parte de seu tempo distraído com jogos de memória e paciência, ouvindo e fazendo mixagens de músicas MP3, 3x3 etc. Tem ainda o costume de usar fone de ouvido e desligar a tela do computador, para que ninguém perceba quando ele não está realizando aquilo que foi proposto pelo professor; ou seja, A2 não realiza as atividades escolares sem supervisão.

Em suma, mesmo estando presentes, inseridos, dentro do espaço de uma sala de aula regular, não estavam incluídos pedagogicamente, não recebiam escolarização neste local propício e designado para tanto. E um dos motivos para este fato era a própria dificuldade dos regentes diante do desafio de ensinar os conteúdos formais aos alunos diagnosticados com deficiência, (re)velado sob o argumento de não se sentirem ou não terem sido preparados para esse trabalho.

Desta forma, foi possível notar que os professores regentes e os professores de apoio à inclusão sentiam dificuldades em conduzir o trabalho com o aluno com deficiência. Por conta disso, as atividades diferenciadas oferecidas em sala de aula eram, em sua maioria, para preenchimento de tempo e não buscavam envolver o aluno em situações de aprendizagens que favoreciam experiências e vivências significativas, revelando um descrédito na capacidade de aprender da pessoa com deficiência, comprometendo suas possibilidades de aprendizagens e seu desenvolvimento cognitivo.

Esta realidade reitera o fato de que embora haja uma garantia constitucional de que o Estado brasileiro deve educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social, e que o acesso ao ensino, para os educandos, em idade escolar, sejam com ou sem deficiência, passou a ser, a partir de 1988, um direito público inalienável, pouco se evoluiu em direção a uma participação efetiva de todos em uma escola como locus de circulação de conhecimentos, de(trans)formação de cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade. De acordo com Mantoan:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (2003, p:12).

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos. Estes são excluídos da escola simplesmente por não se adaptarem à forma como ela está organizada. As diferenças do educando, na maioria das vezes, são vistas pela instituição escolar como um entrave e não como uma possibilidade de enriquecimento do processo de ensinar e aprender. Mantoan explica:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (2003, p.41).

Para tanto, os planejamentos de carácter inclusivo devem apresentar propostas de atividades abertas e diversificadas que privilegiam a abordagem por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, pois enquanto o professor se utilizar somente do livro didático para acompanhar o conteúdo, realizar trabalhos fora da realidade e dos interesses reais da turma, considerar a prova como única ferramenta de avaliação e ainda não se auto avaliar quanto aos procedimentos utilizados para transformar o conhecimento em saber, as ações pedagógicas continuarão a deixar sujeitos à margem da escolarização.

Ainda, para atender a essa escola inclusiva que celebra as diferenças, é necessário um conceito de deficiência que a perceba para além do defeito, como produtora de uma força social para sua superação, podendo ser vivenciada nos mais diversos processos educacionais, abrindo espaço para novas possibilidades de (con)vivências. E é nesse sentido que Vygotsky (1991) trata a *defectologia*, que não implica, necessariamente, menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado, isto é, o que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas. Por isto a importância de se conhecer não apenas qual deficiência foi diagnosticada no sujeito, o que está afetado nele, mas que lugar isto ocupa em sua personalidade, como ela se equilibra, se compensa. Desta forma, mais do que conhecer a deficiência, é fundamental perceber o sujeito a partir de sua personalidade e do meio em que vive, para assim buscar meios pedagógicos que se adiantem ao seu próprio desenvolvimento.

Ao tratar desta questão, Vygotsky (1997) afirma que o trabalho da supercompensação está determinado por dois aspectos: primeiro, pela amplitude, dimensão da inadaptação do sujeito, ângulo de divergência de sua conduta e requisitos sociais relativos a sua educação; e, segundo, pela riqueza e diversidade de funções da compensação. Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provoca no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incita a ir além do comportamento mediano. Diante destas

evidências, fica claro que o que deve nortear a atuação do professor é a avaliação pedagógica e jamais estar preso a um laudo ou diagnóstico médico. Mesmo que o diagnóstico pareça ser impreciso, estar desatualizado ou mesmo equivocado, não é papel da escola definir ou limitar o fazer pedagógico em razão da deficiência, o foco deve ser sempre no indivíduo e no que deve ser feito para ajudá-lo a desenvolver suas capacidades.

Os pressupostos de Vygotsky mudam significativamente o próprio conceito de deficiência e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com todos os sujeitos. Não resta dúvida sobre o papel insubstituível da escola para o desenvolvimento do sujeito, mas para tanto os alunos precisam se sentir parte d/no mundo e d/na cultura, realizando ações com sentido, tornando-se participantes de um grupo social; e as atividades escolares devem privilegiar caminhos alternativos, que dão significado as suas atitudes, suas falas, suas produções, suas aprendizagens. A relação do homem com o mundo é mediada pelo outro e pelos sistemas simbólicos, como a linguagem. A escola é, pois, uma ponte importante para a socialização dos conhecimentos do mundo letrado, sendo necessário conhecer melhor e ensinar mais adequadamente os processos de leitura e escrita nele vigentes.

Para Soares (2003), o ato de ler e escrever na escola deve ser um aprendizado que objetive o engajamento do indivíduo em atividades sociais. Em uma sociedade letrada, essas habilidades e conhecimentos não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas que efetivamente assumem na vida social, e a isso ela dá o nome de letramento:

[...] a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...]. (SOARES, 2003, p. 91-92)

Assim, letrado é aquele que além de dominar as técnicas de leitura e escrita faz uso competente e frequente de ambas. Ler e escrever implica não apenas conhecer letras e decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento como formas de interação reconhecidas e legitimadas em um determinado contexto cultural. Este termo é, pois, adequado para traduzir o processo de leitura e escrita defendido por uma educação que visa à escolarização de todos os sujeitos, e foi nesse sentido que a proposta de atividades de português, matemática e ciências aqui relatadas foi pensada, já que uma das preocupações que motivaram esta experiência foi a constatação de que os dois alunos com diagnóstico de deficiência (A1 e A2) não necessariamente incorporavam a prática da leitura e da escrita, nem adquiriam a competência para usá-la com meio de interação.

Para essa experiência, trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência, dessa

prática social, pois, além de um processo cognitivo, o ato de ler e escrever é um meio de imersão do ser humano na realidade social, pelo viés do conhecimento formal e sistematizado. Desta forma, quanto mais significativas forem essas relações e condições efetivas de leitura e escrita, melhores serão os resultados de alfabetização e letramento para todos.

Assim, no contexto escolar de educação para todos, os processos de letramento acontecem efetivamente quando se aprende e se ensina fatos relevantes, significativos, com finalidades e sentidos que correspondem a necessidades, interesses e expectativas de sujeitos singulares, porém sócio, histórico e culturalmente inseridos. Segundo o relato que se segue, três sequências didáticas foram planejadas e desenvolvidas com a turma da segunda série do ensino médio, com a atenção especial oferecida aos alunos diagnosticados com deficiência, no AEE.

Após avaliar os níveis de letramento, a condição física e motora e a familiaridade de A1 e A2 na utilização das TICs, foi verificado o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino, que é adotado nas escolas da rede estadual de Goiás para orientar a seleção dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada disciplina e ano de escolaridade. A partir da análise desse documento e do acesso aos planejamentos bimestrais dos professores regentes de língua portuguesa e matemática do 2º ano do ensino médio, em parceria, foram repensadas as atividades que já haviam sido programadas, lançando mão de recursos midiáticos. As aulas anteriormente planejadas foram modificadas também, porque os professores perceberam que era possível estabelecer uma relação interdisciplinar entre os conteúdos dessas duas disciplinas e os conteúdos de ciências biológicas.

Para isso, foi necessária a realização de pequenas reuniões, intermediadas pela coordenadora pedagógica da escola, além de conversas informais e trocas de e-mails entre os professores regentes e de apoio. A partir da teoria e da prática, ficou evidente que a diversificação de estratégias e recursos poderia beneficiar todos os alunos e não apenas os dois participantes da pesquisa; e, também, que embora a Resolução nº 4/2009 reze que são necessárias uma formação inicial que habilite para o exercício da docência e uma formação específica na educação especial, o professor de apoio não deveria substituir, mas sim, desenvolver um trabalho colaborativo com os regentes, em suas salas de aula regulares. Assim, a experiência foi efetivada na classe comum e ampliada ao atendimento educacional especializado, e a colaboração entre os professores regentes e de apoio facilitou a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo espaço que os demais, corroborando a inclusão e criando uma alternativa no ensino especial em que classe comum e sala de recursos se complementaram.

A primeira sequência didática (SD) teve a duração de 10 horas/aulas, e foi desenvolvida entre os dias 26 de outubro e 13 de novembro de 2015, pela professora regente de língua portuguesa, tendo como conteúdo o “gênero notícia”. Esta e as demais atividades foram planejadas para os trinta e quatro alunos da segunda série do

ensino médio da escola pesquisada e objetivaram contribuir com a formação, dentro e fora da escola, de sujeitos autônomos e socialmente participativos, capazes de discernir e tomar posições frente ao que lê, vê, escuta... Para isto, foram propostas atividades significativas de leitura, diferentes das consideradas mecânicas, as quais o aluno apenas lê ou escreve porque o professor solicita, sem que seja capaz de reconhecer seu significado e sentido em relação ao seu próprio mundo. Afinal, tal como reitera Soares (2010), “pessoas que não incorporaram os usos da escrita não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”; daí a necessidade de se criar estratégias pedagógicas que orientem os alunos no sentido de utilizarem o conhecimento produzido socialmente para a interação com os diversos textos disponíveis na sociedade letrada.

Os procedimentos adotados para a organização da SD1 foram:

1. Apresentação de uma situação: necessidade / motivo de produção.
2. Seleção do gênero textual: observação sobre o que dizer, para quem, em que local de circulação etc.
3. Reconhecimento do gênero selecionado (por meio de):
 - a) pesquisa sobre o gênero.
 - b) leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre: sua função social; seu conteúdo temático; sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.); seu estilo (análise linguística).
4. Produção de texto: escrita do gênero discursivo, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.
5. Reescrita do texto: com o objetivo de aproximá-lo, ao máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. Circulação do gênero: tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) oficialmente.

Inicialmente, antes mesmo do reconhecimento do “gênero notícia”, foi proposto aos alunos – já organizados em grupos - um trabalho de reconhecimento dos variados gêneros que compõem os jornais. Para isso, os alunos manusearam diversos deles e também foram levados para a sala de informática para que pudessem acessar alguns, também online. Embora estivessem visualizando outros gêneros, foi esclarecido que o objetivo do trabalho era, em especial, reconhecer as notícias veiculadas.

Após as explicações iniciais sobre as atividades que seriam realizadas, foi apresentada uma situação real de produção escrita aos alunos: eles fariam o papel de repórteres e produziram uma notícia que seria veiculada na rede social da escola e no jornal impresso chamado “Lagartixa”, por se tratar de um jornal cuja circulação é feita a partir de sua exposição nas paredes da escola. Nesse sentido, buscou-se esclarecer a diferença entre uma notícia e uma reportagem (gêneros que se aproximam muito), e que, ao término, iriam elaborar uma notícia cujo fato seria a Feira de Ciências da

Escola. Foram informados, também, que escolheríamos um dos textos para ser reproduzido em um dos jornais online da cidade.

Nesse momento da atividade na sala de aula regular, foi percebida a dificuldade de A1 e A2 em classificar os textos como pertencente ao gênero notícia mesmo após várias explicações e leituras. Por isto, a questão foi retomada em outras cinco sessões de atendimento especializado, reforçando a ideia de que a notícia relatava informações que ocorreram, ou que ocorreriam na cidade, no estado, no país ou no mundo, tendo como principal intenção informar o leitor, com exatidão, sobre determinados fatos, de maneira clara, direta e objetiva, sem deixar transparecer a opinião do autor. Também foi explorada a situação cotidiana narrada por A1 sobre a gravidez de sua tia e a descoberta do sexo do seu sobrinho após um exame de ultrassonografia. Para que esse exemplo se formalizasse e a ideia fosse mais bem abstraída, foi solicitado a A2 que redigisse essa notícia em seu *notebook* enquanto A1 relatava seus detalhes.

A partir do texto digitado, foi pedido a A2 fizesse a leitura em voz alta simulando um âncora de um telejornal. A1 percebeu a semelhança daquela leitura com as notícias que ela já havia visto nos telejornais e disse: “minha tia está na TV”. Nesse momento ficou evidente que a partir do estabelecimento dessa relação entre o telejornal e a leitura de A2, A1 começava a compreender o gênero estudado, sendo essa compreensão reforçada por A2 quando disse: “Então tudo que acontece pode ser notícia?”. Na sequência, levando em consideração o fato de A1 não ser alfabetizada e o desejo de desenvolver uma atividade em grupo entre A1 e A2, optou-se por não usar o texto escrito e trabalhar um vídeo (trecho de um telejornal local) a partir do site de compartilhamento de vídeos do *youtube*. Foi solicitado a A1 e A2 que pontassem as características mais comuns percebidas nas notícias e elas foram anotadas por A2 em seu *notebook*, com a ajuda de A1.

Após a caracterização do gênero, em uma nova proposta de atividade feita a partir da observação de um trecho de um vídeo de um telejornal local e da leitura da mesma notícia escrita e acessada na página do jornal local online, foi solicitado que A1 e A2 analisassem os textos prestando atenção aos seguintes questionamentos: Quem produziu a notícia? Quando foi publicada? Em qual veículo ela circulou? Por que e para quem foi produzida? Por que se noticiou esse fato? Tal fato afetou sua vida? Por quê? Qual o conteúdo temático nela veiculado? Que marcas há no texto que o faz reconhecê-lo como notícia? Esta atividade foi desenvolvida em parceria e sempre que A1 dava uma resposta inadequada, à A2 era solicitado que respondesse e assim sucessivamente, até que uma resposta satisfatória emergisse por parte de A1 e A2. Porém, por muitas vezes, foi necessário que auxiliá-los na construção das respostas, sendo, primeiro, elaboradas oralmente e em seguida anotadas por A2 em seu *notebook*, e copiadas por A1 como uma forma de registro formal em seu caderno, pois, como dito anteriormente, apesar de não alfabetizada, A1 tinha sua coordenação motora fina bem desenvolvida.

No que se refere à análise linguística, a mesma não foi esquecida e, durante as

atividades foram trabalhadas a partir de uma abordagem não conceitual, mas prática, com o intuito de analisar a polifonia presente na notícia, as retomadas aos termos já apresentados, os pronomes e a quem exatamente eles faziam referências, os tempos verbais e as características das frases, dos períodos e dos parágrafos. Essa análise, mais uma vez, pautou-se nas orientações do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás, que reforçam e orientam quanto à importância do trabalho com a análise linguística em sala de aula. Esclarecem que, considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados.

Foi possível perceber que, após as atividades desenvolvidas sobre o gênero notícia, A1 e A2 tiveram um desempenho melhor durante as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, especificamente naquelas que exigiam a identificação das características do gênero notícia. De fato, as intervenções anteriores serviram para que A1 e A2 pudessem participar, com maior equidade, das atividades propostas ao grupo, promovendo assim tanto o acesso ao conteúdo curricular quanto a interação social no ambiente escolar.

Na etapa seguinte, o professor regente lembrou a estrutura e a organização do texto notícia e solicitou aos alunos que produzissem um texto nesse gênero, a partir de várias informações sobre o assunto escolhido: Feira de Ciências da Escola. Para isso, o professor solicitou que os alunos se organizassem em duplas e realizassem essa atividade no prazo de três semanas. E, durante o atendimento educacional especializado, o professor de apoio iniciou o atendimento de A1 e A2 reforçando o seguinte desafio: o de se colocarem no lugar de jornalistas e escreverem uma notícia sobre a Feira de Ciências da Escola. Tanto A1 quanto A2 receberam a proposta com muito entusiasmo, pois a ideia de se tornarem repórteres fez com que ambos se sentissem importantes e, assim, ficaram motivados a desenvolver a atividade.

Como os alunos já haviam estudado o gênero entrevista e havia a possibilidade de a equipe da direção participar da atividade, a A1 e A2 assumiram a função de repórteres e entrevistaram a diretora da escola, a partir de perguntas elaboradas previamente, recebendo, assim, as informações sobre o referido fato. A expressão de contentamento de A1 e A2 ficou mais evidente, a partir do comentário que fizeram sobre o sonho ser jornalista ou repórter. Durante a entrevista, a postura de A1 e A2 chamou a atenção de todos, professores e diretora, por conta da segurança e clareza frente aos questionamentos. As respostas foram gravadas com o uso de um aplicativo para smartphones, o que facilitou o trabalho de A1 e A2 no momento da transcrição das informações obtidas, que foram digitadas por A2 com a utilização de seu *notebook*, e depois copiadas por A1 em seu caderno.

Este momento da entrevista foi muito interessante, pois serviu como norte para que o texto fosse posteriormente organizado. De posse das informações colhidas, A1 e A2 prepararam-se para a primeira escrita da notícia. Mais uma vez foram lembrados

sobre: para quem iriam escrever, o fato e suas informações mais relevantes, enfim, a estrutura de um texto do gênero notícia. Ao término do atendimento, foi apresentado um texto produzido pela primeira vez (rascunho) e nele não foi feita qualquer anotação ou sugestão, pelos professores, pois esse ainda era o momento dos alunos, de eles escreverem e organizarem suas ideias.

Nos encontros seguintes na SRMF, foi pedido a A2 que fizesse a leitura do texto digitado em voz alta e, a partir disso, perguntado se havia alguma coisa estranha no texto. De imediato A1 disse que faltavam palavras. Perguntada sobre quais eram as palavras que faltavam, A1 não foi capaz de identificá-las. Mesmo assim, sua contribuição foi importante, pois a partir disso, A2 começou a reescrever o texto. Disse que sabia o que faltava completando algumas frases com algumas palavras. Assim, as leituras em voz alta eram repetidas e a cada leitura buscou-se identificar pontos de atenção que poderiam ser melhorados a partir da refacção do texto. Durante esse processo, foram trabalhados o conceito de algumas palavras, a pontuação e a estrutura das frases e do parágrafo, tendo, ao final do encontro, um novo produto textual escrito. Ao término desta atividade, foi grande a euforia de A1 e A2 ao constatar que seu texto aproximava-se muito das características do gênero notícia. Isso ficou claro quando A1 sugeriu que aquela notícia fosse encaminhada para o whatsapp do programa do Oloares (repórter âncora de um telejornal local muito popular naquela comunidade).

Foi perceptível que A1 e A2 construíram o conhecimento, apresentando no texto de sua autoria as características específicas desse gênero. Houve, certamente, a incorporação dos conteúdos trabalhados, pois o desempenho do grupo foi satisfatório – mesmo que ao término da SD, A2 já se dizia cansado de tanto “estudar’ notícias”. Apesar da produção escrita de A1 e A2 não ter sido escolhida para a veiculação no jornal local da cidade, ela foi postada no site e no mural da escola, assim como todos os textos escritos pelos alunos da turma. Este foi o momento em que se consolidou a compreensão da função social da escrita, especialmente, quando A1 e A2 perceberam a reação dos colegas ao lerem seu texto. Com o desenvolvimento dessa SD, foram buscados encaminhamentos metodológicos capazes de garantir uma exploração significativa da leitura e escrita, tendo em vista a funcionalidade do gênero e, a partir do uso de instrumentos midiáticos, abriram-se caminhos como via alternativas, para a formação de cidadãos ativos socialmente, visto que os alunos foram auxiliados na construção do conhecimento em relação ao gênero trabalhado, assim, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

A segunda sequência didática foi desenvolvida pelo professor regente de matemática e o de apoio, entre os dias 25 de outubro e 15 de novembro de 2015, com a duração de 10 aulas, tendo como conteúdo a introdução à geometria espacial, tema que seria trabalhado ao longo de todo o bimestre. Tal como as demais, esta SD também englobou a participação dos trinta e quatro alunos da segunda série do ensino médio. Estas foram as etapas:

1. A partir de uma atividade previamente combinada com os alunos, fazer a introdução ao conteúdo, contextualizando o tema com o manuseio de objetos como dados, caixa de leite, caixa de pasta de dente, bola, celular, garrafa de água, copos, casquinha de sorvete, na sala de aula.

2. A partir de moldes de sólidos geométricos, em grupos de quatro integrantes, os alunos deverão confeccionar diversas figuras geométricas em 3D; e com a ajuda do professor aprender a identificar e nomear os sólidos geométricos confeccionados.

3. Organizados em grupos, os alunos deverão caminhar pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar.

4. Em slides, os alunos deverão preparar imagens das figuras geométricas fotografadas, devidamente nomeadas, para socializar com a turma.

5. Utilizar a sala de informática para pesquisar elementos geométricos em situações do cotidiano, como aquelas encontradas em casas, campos de futebol, carros e outros; e a seguir introduzir o cálculo de área e o volume de figuras geométricas espaciais.

A preocupação inicial ao organizar essa sequência didática era fazer com que os alunos, com ou sem diagnóstico de deficiência, entendessem o espaço como um lugar onde poder ser encontradas todas as propriedades geométricas em mais de duas dimensões, desenvolvendo, assim, diferentes percepções espaciais, um outro situar-se, para encontrar novas maneiras de explicar, lidar e se desempenhar no seu ambiente natural e social.

A primeira atividade proposta, previamente combinada com os alunos, cujo objetivo era introduzir o conteúdo a partir da contextualização do tema, foi muito significativa para A1 e A2. O manuseio na sala de aula de objetos do cotidiano como dados, caixa de leite, bola, celular, garrafa de água e casquinha de sorvete favoreceu a superação de suas dificuldades, pois proporcionou novas formas de ver e ler o mundo, de senti-lo, por exemplo, na palma de suas mãos. Com isso, a pretensão foi que os alunos chegassem à conclusão que grande parte dos objetos manipulados no dia a dia é feito de figuras geométricas planas e espaciais, estudadas pela Matemática. Tanto A1 quanto A2 se divertiram ao utilizarem objetos do cotidiano e sentiram-se, nesse momento, mais próximos dos colegas por compartilharem as mesmas experiências.

Durante a proposta de construção dos sólidos geométricos, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível o maior envolvimento e disposição de A1 na realização dessa atividade. A1 se divertia ao recortar, colorir e colar as figuras, além de interagir e contribuir com o grupo, já que suas habilidades eram destaque entre os colegas. Diante dos elogios feitos pela turma, ela se empenhava cada vez nas atividades e se oferecia para ajudar aqueles que estavam com dificuldades. A ideia desta aula foi: “aprender fazendo”, pois os alunos puderam comparar, recortar, colar e montar os sólidos geométricos, tornando-se os autores de sua própria aprendizagem.

Em seguida, de posse dos materiais concretos e, apesar do empenho do professor

regente durante a aula regular, A1 demonstrou mais dificuldade que A2 na identificação e nomeação das figuras geométricas. Sendo assim, foi necessário desenvolver essa proposta durante alguns atendimentos na SRMF e, nesse sentido, outras estratégias foram trabalhadas. Aproveitando o interesse de A1 pelos aparelhos midiáticos, lhe foi oferecido um smartphone com o aplicativo gratuito GoKids que ensina o nome das formas geométricas relacionando-as com objetos do cotidiano, a partir de jogos de pintar, identificar, nomear e quebra-cabeças. Ao desenvolver essas atividades, A1 demonstrou dificuldade na fala ao nomear as formas e também em sua memorização, mas, e, apesar disso, a estratégia dos jogos permitiu que A1 identificasse e nomeasse algumas formas geométricas básicas como o círculo, o quadrado e o triângulo. Ficou evidente a necessidade de sedar continuidade ao trabalho com as formas geométricas desenvolvendo outras estratégias que ampliassem a compreensão de A1 em relação a esse conteúdo.

Na aula seguinte, o professor regente propôs aos alunos que caminhassem pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar. Essa atividade foi desenvolvida em parceria, pois enquanto A2 identificava os objetos pelo tato e os nomeava, A1 os identificava visualmente e os fotografava utilizando a câmera de um celular. Desta forma, os alunos puderam reconhecer as formas geométricas e associá-las ao cotidiano e ao término dessa atividade os alunos prepararam slides com as imagens coletadas em grupo, no laboratório de informática, e retornaram à sala de aula para socialização das mesmas. Os slides de A1 e A2 foram organizados com a ajuda de outros dois colegas que integravam o mesmo grupo. Na aula seguinte, durante a exposição, A1 e A2 foram participativos e contribuíram para o bom desempenho do grupo.

A partir dessa proposta, A1 e A2 puderam constatar que a maioria dos objetos manuseados ou encontrados na própria natureza faz lembrar os sólidos geométricos, como as árvores (cilindro), a lixeira (cilindro), a CPU e a própria sala (paralelepípedo), a caixa d'água (cubo), a bola (esfera) e tantos outros. Nesse sentido, esse aprendizado tornou-se significativo e aplicável, tanto para A1 quanto para A2. E, nas aulas seguintes, utilizando a sala de informática, foram pesquisados elementos geométricos do cotidiano, como janelas, campos de futebol, pneus de carro e outros para que, a seguir, fosse introduzido o cálculo de área e volume de figuras geométricas espaciais.

Também durante o atendimento educacional especializado, foram desenvolvidas estratégias que atendessem às necessidades singulares de A1 e A2. Para isso, optou-se por trabalhar com figuras geométricas simples e, pensando nas habilidades manuais de A1 e na limitação visual de A2, foi pedido a A1 que ajudasse na confecção das figuras geométricas planas em alto relevo utilizando cola colorida. Com essas figuras geométricas em alto relevo e o uso da calculadora do Sistema Dosvox, foi possível que A2 realizasse cálculos sobre áreas e volumes que haviam sido propostos pelo professor regente. Ainda, a partir do software Paint, utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens, foi possível que A1 desenhasse

figuras geométricas, e com a ajuda de uma régua comum compreendesse as noções de medidas, identificando também os números na régua e classificando-os em menor ou maior. Além disso, A1 e A2 desenvolveram o raciocínio visual para situações cotidianas como: quanto “cabe” de água neste pote? (volume), quantos metros de piso eu compro? (área).

As práticas de contextualização da geometria espacial apresentadas nessa SD tiveram como principal objetivo servir de estratégia para a significação social do uso da matemática, permitindo aos alunos terem uma ideia mais global e mais próxima de suas funções reais, do porquê de seu aprendizado. Para a organização e aplicação dessa SD, partiu-se do princípio de que o desejo de ensinar e de aprender, a postura de observação, indagação e investigação constantes, bem como a valorização e a aceitação das diferenças são fatores importantes que repercutem positivamente na elaboração e produção de conhecimento.

Diferentemente das demais, a terceira SD não contou com a participação de A1, pois a aluna não esteve presente à escola, nesse período. E embora essas atividades tenham sido desenvolvidas com os alunos que apresentavam ou não necessidades educacionais especiais, foi feita uma adaptação do desenho para que seus contornos ficassem em alto relevo e, assim, A2, que é cego, pudesse realizar o cálculo proposto utilizando também a calculadora disponível pelo sistema Dosvox em seu computador.

Contextualizando uma questão ambiental que impacta a comunidade local, o objetivo dessa atividade foi o de resolver o cálculo da área de um terreno próximo à escola que frequentemente sofre com queimadas e com o lixo depositado em suas margens, bem como produzir textos que problematizassem esta realidade. Logo, além de atender à proposta curricular de estudar conteúdos de matemática e de português, incluía-se aí a intenção de formar uma consciência crítica entre os estudantes sobre o ambiente, sua relevância para a humanidade e a responsabilidade de seu cuidado, como previsto nos conteúdos da disciplina ciências biológicas. Para tanto foram propostas as seguintes ações:

- 1) Buscar a imagem de uma pequena área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *googlemaps*.

- 2) Com esta imagem criar uma atividade que proponha o cálculo da área dessa reserva.

- 3) Durante a atividade discutir e calcular a área proximal dessa reserva que foi incendiada durante o mês de outubro do corrente ano.

- 4) A partir dessa atividade, em sala, problematizar os impactos desse incêndio para a comunidade local.

- 5) Propor uma atividade em que os alunos escrevam textos do gênero notícia sobre a área florestal próxima à escola

- 6) Publicar os textos do gênero notícia semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de mobilizar a comunidade local.

- 7) Dividir, entre os professores da turma, a tarefa de fazer as correções dos

textos antes das publicações.

Ao organizar essa SD, buscou-se encontrar um caminho em meio às experiências que os alunos traziam para a sala e, oferecer-lhes atividades que aperfeiçoassem a aprendizagem de conteúdos já trabalhados em aulas anteriores. Assim, a primeira atividade proposta aos alunos, já organizados em grupos, foi a de campo, cujo objetivo era fotografar uma área florestal vizinha à escola. Durante a atividade, foi pedido aos alunos que observassem as espécies vegetais e as formas de vida que interagem com elas e buscassem vestígios deixados por um incêndio que havia ocorrido recentemente naquela local. Os alunos fotografaram o local e, com isso, os mesmos puderam chegar à conclusão de que grande parte daquela área verde estava destruída. Nesse momento da atividade, apesar das limitações visuais, A2 interessou-se em participar e, durante todo o trajeto, pediu aos colegas que descrevessem em detalhes aquele espaço e, assim, demonstrou conhecer o local fazendo comentários sobre as caminhadas que eram realizadas por moradores ali.

De posse do material fotográfico, os alunos foram levados para a sala de informática, onde as fotografias foram projetadas e, em seguida, foi iniciada uma discussão sobre a importância daquela área para a comunidade. A partir dos questionamentos do professor regente, alguns alunos, inclusive A2, citaram exemplos que evidenciavam essa importância. Depois disso, os alunos foram orientados a acessarem alguns sites e pesquisarem a respeito dos impactos ambientais das queimadas. Durante essa aula, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível seu maior envolvimento e disposição na realização da pesquisa e discussão do tema, pois, durante a exposição fotográfica, demonstrou impaciência e agitação.

Na aula seguinte, previamente combinada com os alunos, o professor regente propôs que buscassem a imagem da área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *googlemaps*, utilizando seus *smartphones*. A partir da imagem de satélite ampliada no projetor e apontando as semelhanças daquela imagem com uma figura geométrica, o professor criou uma atividade que propunha o cálculo daquela área. Para que todos pudessem realizar a atividade, foi necessário que a figura fosse contornada em alto relevo e que, além disso, A2 utilizasse a calculadora do sistema *dosvox*. Nessa etapa, A2 demonstrou não sentir dificuldade, pois havia memorizado a fórmula necessária para a realização da atividade e compreendido a sua aplicabilidade, demonstrando, mais uma vez, sua excelente habilidade de memorização, além, é claro, de sua compreensão da proposta.

Após a realização da atividade de cálculo, o professor regente apresentou uma situação real de produção escrita aos alunos: escrever textos do gênero notícia que problematizassem os impactos do incêndio na área verde próxima à escola. Nesse momento, durante o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula regular, apesar de algumas dificuldades na coesão, A2 estava seguro em produzir o texto, o que, muito provavelmente, se deve ao trabalho realizado anteriormente sobre esse gênero

durante as aulas de língua portuguesa e nas sessões de atendimento especializado. A partir do texto produzido em sala de aula, durante o AEE, A2 fez uma leitura em voz alta e apontou as características do gênero notícia em seu texto. Ele pareceu seguro ao afirmar que seu texto poderia ser considerado uma notícia, pois informava aos moradores de sua comunidade sobre a queimada. Nesse momento, ficou claro que ele havia atendido aos objetivos propostos naquela etapa da atividade.

Durante a sessão seguinte no AEE, foi pedido a A2 que analisasse seu texto prestando atenção aos questionamentos que já haviam sido feitos sobre quem produziu a notícia, quando foi publicada, em qual veículo ela circulou, por quê e para quem havia sido produzida, por quê se noticiou o fato; se tal notícia havia afetado sua vida e por quê, qual o conteúdo temático nela veiculado, que marcas havia no texto que o faziam reconhecê-lo como notícia etc. Na maioria das vezes, A2 respondeu de forma satisfatória, porém, em alguns momentos, foi necessário auxiliá-lo na construção da resposta, sendo, primeiro, elaborada oralmente e, em seguida, digitada em seu *notebook*.

Nas etapas seguintes, os textos do gênero notícia foram publicados semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de informar e mobilizar a comunidade local. Para isso, como combinado, os professores da turma dividiram a tarefa de fazer as correções dos textos antes das publicações. O envolvimento de todos os professores nesse processo pode ser considerado muito positivo, pois o tema foi enriquecido e aprofundado, passando a ser discutido em todas as aulas e, além disso, a responsabilidade de promover práticas de letramento foi assumida por todos os professores, antes direcionada exclusivamente ao regente da disciplina língua portuguesa.

A prática de contextualização preconizada pelo PCN, associada à interdisciplinaridade, durante o desenvolvimento desta SD, exigiu de todos os alunos – com e sem diagnóstico de deficiência - experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem, oferecendo, assim, melhores condições de apropriação do conhecimento.

Perceber a leitura e escrita como prática social foi muito relevante para esta experiência e de grande valia para mim, que convivo com pessoas com diagnóstico de deficiência, pois pude certificar-me que quando o aluno é estimulado e exposto a contextos reais de produção textual, ele alcança níveis mais complexos no seu desenvolvimento, independente de no futuro ter uma escrita fluente ou não.

Ao analisar as sequências didáticas desenvolvidas foi possível perceber, também, que as TICs apresentam-se como instrumentos promissores para a educação inclusiva, pelas várias possibilidades de recursos linguísticos e extralinguísticos que disponibilizam, facilitando o acesso às informações, aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos em geral. Por exemplo, o aprendizado de qualquer disciplina pode se dar de forma real, concreta, e não apenas abstrata, a partir da pesquisa escolar feita pelo aluno em *sites* educacionais, utilizando-se de aplicativos desenvolvidos para

alunos com diagnóstico de deficiência.

As produções escritas de A2, veiculadas em seu *blog* e relatadas aqui, evidenciam a potencialidade das TICs como ferramentas de integração do aluno com deficiência na sociedade letrada. Ali, é possível perceber que além de fonte de pesquisa, aprendizado e letramento, as TICs servem como dispositivos de interação e integração social desse aluno com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, nesta escola de educação básica.

Esta oportunidade de pesquisar e agir, colaborativamente, com outros professores regentes de sala de aula regular de ensino, e de lhes oferecer apoio atendendo a alunos com diagnóstico de deficiência em uma sala de recurso multifuncional, me autoriza a afirmar que planejar outras propostas pedagógicas de intervenção com vistas à escolarização formal pelo ensino de conteúdos curriculares, e propor atividades didaticamente adaptadas que flexibilizam os conteúdos sem infantilizá-los ou retirar deles suas imprescindíveis elaborações científicas, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com e sem diagnóstico de deficiência, quando suas singularidades não são tratadas como limitações, mas como caminhos que ampliam as possibilidades de abstração e de sistematização dos conhecimentos.

Assumindo a perspectiva de Mantoan (2003), Soares (2010) e Vygotsky (1997), não olhei as limitações de A1 e A2 com desesperança ou benevolência, mas com uma visão do real dialógico, que leva à constatação de que os problemas coexistem com as possibilidades. Sim, a educação é um direito de todos! E sua função não é meramente socializar os indivíduos, mas escolarizá-los, a fim de que tenham a oportunidade de agir no mundo e transformá-lo; enfim, de serem felizes!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, M. T. E. (Org.), **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2001, p. 113-134, São Paulo: Memnon.

_____, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997

_____. Anais - III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - **Ações Inclusivas de Sucesso**. Belo Horizonte 24 a 28 de maio de 2004 - O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA - *Maria Teresa Eglér Mantoan*.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão (2002)**. Disponível em <http://www>.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar e escrever**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 1998

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº.24, jan./fev./mar./abr., p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

VYGOTSKI. L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **Fundamentos de defectologia**. Trad. Júlio Gillerme Blank Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

_____. **Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. In. Educação e pesquisa, são Paulo, v.37, n 4, pag.861-870, dez/2011.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana, Científico-técnica, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-460-3

