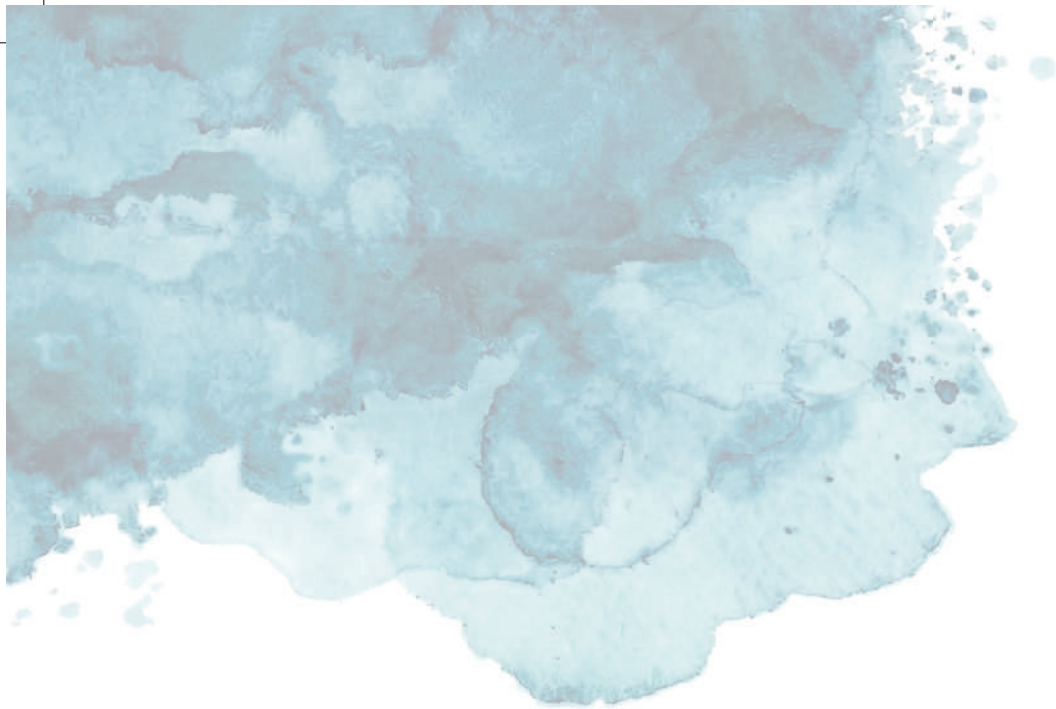




Práticas Inclusivas em Alfabetização e Letramento



Descrição da capa: Ilustração em aquarela numa moldura circular, acerca do tema Práticas Inclusivas em Alfabetização e Letramento. As cores são vibrantes, com predominância da cor azul-piscina. Quatro pessoas de diferentes tons de pele interagem com várias formas de leitura sob uma chuva de letrinhas coloridas, num ambiente lúdico de aprendizagem da linguagem. À direita, veem-se uma mulher de cabelos castanhos e longos e que usa blusa roxa. Ela estende um dos braços pra cima com a mão aberta para aparar as letras e segura um livro com a outra mão; no sentido horário, uma criança de roupa laranja com lápis e caderno na mão; outra criança de óculos escuros e blusa azul lendo um livro em Braille; e, por fim, outra criança numa cadeira de rodas de camisa verde e calça roxa participa da atividade com um livro nas mãos. Um círculo azul-piscina emoldura o fundo da ilustração. No rodapé, o selo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o brasão da Universidade Federal do Ceará e o logotipo do Governo Federal, sob o lema "Do Lado do Povo Brasileiro" lembram que este projeto nasce do compromisso coletivo, com a anuência do Ministério da Educação.





Práticas Inclusivas em Alfabetização e Letramento

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Leonardo Barchini
Ministro da Educação

**Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Zara Figueiredo
**Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
**Diretor de Política de Educação Especial na
Perspectiva Inclusiva**

Marco Antonio Melo Franco
**Coordenador-Geral da Política Pedagógica da
Educação Especial**

Olga Cristina Rocha de Freitas
**Coordenador-Geral de Estruturação do Sistema
Educacional Inclusivo**

Gisele De Mozzi
Consultora UNESCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida
Reitor

Prof^a. Diana Cristina Silva de Azevedo
Vice-Reitora

Regina Célia Monteiro de Paula
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a. Heulália Charalo Rafante
Diretora da Faculdade de Educação da UFC

Prof. Alexandre Santiago da Costa
Vice-Diretor da Faculdade de Educação da UFC

Fátima Maria Nobre Lopes
**Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Ceará
(PPGE/UFC)**

CADERNOS PEDAGÓGICOS: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Coordenação Geral

Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)

Organização

Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)
Maria Simone da Silva (UFC)

Autoria

Adriana Lia Frizman de Laplane
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Maria Simone da Silva

Colaboração técnica

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
Marco Antonio Melo Franco
Gisele De Mozzi

Revisão técnica

Disneylândia Maria Ribeiro
Geandra Cláudia Silva Santos

Revisão de texto

Ariane Queiroz Sousa

Audiodescritores roteiristas

Vera Lúcia Santiago Araújo (coordenação)
Klístenes Bastos Braga
Alexandra Frazão Seoane
Sílvia Malena Modesto Monteiro

Audiodescritores consultores

Júlio César Costa Valério
Adenize Queiroz de Farias
Raquel de Farias Alves

Fotografia

Gutiérrez Reges da Silva

Projeto Gráfico e edição de arte

Francisco Norton Falcão Chaves
Rafael Limaverde Cabral de Lima

Capa e ilustrações

Rafael Limaverde Cabral de Lima



Política Nacional de
**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA**

Práticas Inclusivas em Alfabetização e Letramento

**Fortaleza, CE
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Secretaria de Comunicação e Marketing
Bibliotecário: Francisco Edvander Pires Santos (CRB-3/1212)

P912

Práticas inclusivas em alfabetização e letramento / Elaboração: Adriana Lia Friszman de Laplane, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante e Maria Simone da Silva; organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026.

60 p. : il. color.

(Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; v. 10).

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7485-662-9

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Práticas pedagógicas. 5. Avaliação inclusiva. 6. Desenho universal para aprendizagem. 7. Acessibilidade. I. Laplane, Adriana Lia Friszman de. II. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. III. Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro. IV. Lustosa, Francisca Geny (org.). V. Nunes, Francisca Sueli Farias (org.). VI. Silva, Maria Simone da (org.). VII. Título. VIII. Série.

CDD 371.9

Apresentação

A educação especial no Brasil percorreu um longo caminho desde as primeiras políticas orientadas pelo modelo médico-reabilitador, que condicionavam o direito de aprender à capacidade do estudante de se adaptar a um ambiente escolar excludente.

A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, inaugurou um novo paradigma: a deficiência passou a ser compreendida como o resultado da interação entre os impedimentos do sujeito e as barreiras impostas pela sociedade, e não mais como uma falha individual a ser corrigida. Esse deslocamento conceitual posicionou o estudante público da educação especial como sujeito de direitos inalienáveis. Hoje, o país conta com 2,45 milhões de matrículas de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação nas redes de ensino, com 93,5% deles inseridos em classes comuns do ensino regular, evidência concreta de uma transformação que, embora ainda em curso, já se mostra irreversível (Brasil, 2026).

O avanço expressivo dos indicadores ao longo das últimas décadas revela que o acesso à escola comum está se consolidando. Ao mesmo tempo, anuncia o horizonte de desafios que se impõe a partir dessa conquista: garantir formação docente para práticas pedagógicas inclusivas, assegurar a disponibilidade de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de serviços e apoios, além prover recursos de acessibilidade de forma sistemática.

Nesse percurso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 foi o marco político-educacional fundante: consolidou o entendimento de que o lugar de cada estudante é a escola comum, afirmando o modelo social da deficiência como balizador da ação do Estado. Agora, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, representa a consolidação normativa mais expressiva dessa trajetória. Diferentemente das diretrizes de 2008, que possuíam caráter predominantemente orientador, a PNEEI positiva o direito à educação inclusiva em diploma legal de alta hierarquia, tornando cogente o que antes era recomendação.

Nesse contexto, a ideia de inclusão escolar entendida como um ato heroico de professores comprometidos deve ser superada. Trata-se de uma prática pedagógica institucional, que deve ser teoricamente fundamentada e sustentada por políticas públicas estruturantes. Construir as condições que transformam o acesso em participação com agência, permanência e aprendizagem efetiva



exige instrumentos de gestão que confirmem consistência e sustentabilidade às redes de ensino.

No plano do financiamento, a dupla matrícula no Fundeb, com fator de ponderação de 1,4 sobre cada registro, quando a matrícula na classe comum é concomitante ao AEE, amplia os recursos das redes para investimento em acessibilidade, formação e contratação de profissionais, configurando um mecanismo estruturante de indução da equidade.

No plano da governança e coordenação federativa, a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI) institui Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço, Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais, Núcleos de Articulação Intersectorial, a Autodefensoria contra o Capacitismo e o Observatório da Educação Especial Inclusiva. Trata-se de uma arquitetura de coordenação que busca superar a fragmentação histórica das ações e garantir que as diretrizes federais alcancem a capilaridade necessária nos territórios.

Cumprindo o preceito do Artigo 211 da Constituição Federal, que impõe à União o dever de prestar assistência técnica e orientação pedagógica, os Cadernos Pedagógicos que integram esta coleção materializam o terceiro pilar dessa resposta de Estado. São 14 volumes elaborados com rigor por pesquisadores, profissionais da educação e especialistas do campo, onde cada caderno aborda elementos fundamentais para a organização de um sistema educacional inclusivo. Juntos, eles constituem a fundamentação teórica e prática da PNEEI, respondendo às demandas das redes de ensino por orientações concretas, em linguagem acessível e diretamente voltada ao chão da escola.

O sistema educacional inclusivo que o Brasil se compromete a construir é aquele em que cada estudante encontra na escola comum o espaço de aprendizagem, pertencimento e protagonismo que lhe é de direito. Esta coleção é um instrumento a serviço desse propósito. Não se trata de uma prescrição rígida, mas sim de uma base conceitual e prática para que os sistemas de ensino possam avançar, com consistência e segurança, na implementação de um direito que está inscrito na Constituição, nos tratados internacionais e, agora, consolidado como política de Estado.

Zara Figueiredo

Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Alexandre Mapurunga

Diretor de Políticas de Educação Especial
na Perspectiva Inclusiva





Sumário

1 - Introdução	10
2 - Alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência	12
3 - Educação inclusiva, metodologias e estratégias	24
4 - Avaliação do processo de alfabetização inclusiva	48
5 - O que vimos até aqui?	52
Referências	54



1. Introdução

Este Caderno Pedagógico sobre alfabetização inclusiva é um recurso cuidadosamente elaborado para apoiar práticas pedagógicas inclusivas no contexto da alfabetização e do letramento. Sabemos que o desafio de ensinar vai além de transmitir conhecimentos: trata-se de transformar vidas, abrir horizontes e proporcionar a todos os estudantes a possibilidade de participar plenamente do mundo letrado e da vida em sociedade.

Nosso principal objetivo é oferecer suporte teórico e prático para educadores que trabalham em contextos diversos, considerando principalmente o estudante que é público da educação especial. Este material dialoga com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que reforçam o direito à educação equitativa, acessível e significativa para todos.

Este Caderno busca dialogar com professores que desejam construir práticas pedagógicas que considerem as particularidades e as potencialidades de seus alunos. Nesse sentido, ele propõe um olhar sensível e reflexivo, alinhado a uma educação pautada pela valorização das diferenças e pela crença no potencial de todos os estudantes. Esses preceitos são sediados na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI (2025).

A PNEEI, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, embasa este Caderno ao orientar a organização de práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas diferenças como princípios estruturantes do ensino. Em articulação com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), essa política fornece fundamentos teóricos e normativos que sustentam a elaboração de propostas didáticas acessíveis, flexíveis e equitativas, especialmente no processo de alfabetização.

Dessa forma, o caderno se ancora nessas diretrizes ao propor estratégias que reconhecem a diversidade linguística, cognitiva e cultural dos estudantes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que promovam participação, permanência e desenvolvimento pleno no contexto escolar. O conteúdo deste Caderno está organizado para atender às principais demandas da alfabetização inclusiva, e os capítulos estão divididos em três grandes blocos:

1. Alfabetização de pessoas com deficiência na prática escolar: são discutidos os princípios fundamentais da alfabetização e do letramento, inspirados nas contribuições de teóricos como Vigotski, Freire, Ferreiro, Gard-

ner, entre outros. A alfabetização é apresentada não apenas como domínio técnico da leitura e escrita, mas como prática social que inclui o uso significativo da linguagem em diferentes contextos.

2. Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas: consiste na apresentação e na discussão de diversas estratégias, como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); o trabalho colaborativo, coletivo e com projetos.

3. Avaliação inclusiva: nesse tópico são propostas reflexões e sugestões sobre como avaliar estudantes em uma perspectiva inclusiva, garantindo que os métodos utilizados e as ações empreendidas sejam sensíveis às suas demandas e realidades.

Vivemos um momento em que a inclusão é mais do que uma meta, é uma necessidade inadiável. Para que a escola seja um espaço de aprendizado para todos, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam repensadas e ressignificadas. Este Caderno não traz receitas prontas, mas oferece caminhos para que educadores construam, juntos, uma educação que valorize a singularidade de cada estudante, garanta o acesso ao currículo de forma equitativa, e reforce a importância do ambiente escolar como espaço de convivência, diversidade, transformação e coletividade.

Convidamos vocês a refletirem e dialogarem com colegas profissionais da educação e estudantes, e a experimentarem novas abordagens. A alfabetização e o letramento, aqui apresentados sob a perspectiva inclusiva, com crianças, jovens e adultos, são ferramentas que contribuem para promover a justiça social.

Que este Caderno Pedagógico seja uma fonte de apoio, inspiração e reflexão! Juntos nós podemos construir uma escola mais inclusiva, onde todos os estudantes, com ou sem deficiência, sejam protagonistas de suas histórias e agentes de transformação na sociedade.

2. Alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência

A leitura e a escrita constituem os meios principais do processo de escolarização, sendo a alfabetização fundamental para permitir a participação social dos educandos no mundo letrado e o sucesso na vida escolar, no mundo do trabalho e em todos os demais contextos sociais dos quais eles fazem parte. Assim, quando se pensa nas diferenças, observa-se que muitas delas são produzidas pela desigualdade de acesso a essas ferramentas. Crianças em situação de vulnerabilidade, cujos pais não tiveram acesso à escolarização e cujas famílias não conseguem garantir sua frequência diária à escola, por exemplo, podem enfrentar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, e correr o risco de serem excluídas, a menos que a escola e, especialmente, as professoras e os professores considerem essas e outras circunstâncias no planejamento das atividades pedagógicas. No caso da criança com deficiência, linguagens, recursos e estratégias apropriados às diferentes condições podem evitar a exclusão desse público.

Para atender às demandas de alfabetização do estudante que é público da educação especial, consideram-se os educandos como sujeitos do seu processo de aprendizagem, em relação aos seus saberes e experiências de vida, incluída a condição de deficiência. Essa perspectiva dialoga com as concepções interacionistas, ao entender o desenvolvimento humano de forma ampla, como processo que segue as mesmas linhas gerais para todas as pessoas. As diferenças encontram-se nas formas e modalidades de acesso, nas linguagens, línguas e códigos, nos estilos e ritmos de aprendizagem e nas formas particulares de construção das funções de percepção, atenção e memória, as quais dependem das práticas proporcionadas pelo ambiente, em interação com as condições de cada pessoa.

Autores como Jean Piaget (2012) e Lev Vigotski (1994) estudam o desenvolvimento humano sob perspectivas diferentes: o primeiro investiga a inteligência como processo universal e construção individual, centrando atenção na atividade do sujeito sobre o mundo, e o segundo destaca a mediação da linguagem e do outro no percurso do desenvolvimento, privilegiando as dimensões sociais e culturais. Estes autores, entretanto, compartilham, entre outras, a ideia de que o afeto é fundamental para aprender. Ainda, as perspectivas enunciativas e discursivas, nos estudos da linguagem, também contribuem com ideias fundamentais para pensar a alfabetização e o letramento (Cagliari, 2000; Geraldi, 2015).

No que se refere à alfabetização, é importante considerar as contribuições dos diferentes teóricos, dentre as quais as elaborações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), discípulas de J. Piaget, sobre a Psicogênese da Língua Escrita, que descreve os níveis de conhecimento da escrita elaborados pelos estudantes, e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), que valoriza as diversas capacidades dos estudantes: lógico-matemática, espacial, musical, corporal, linguística, intrapessoal e existencial.

Ainda, a perspectiva histórico-cultural privilegia a linguagem, artefato que permitirá construir o psiquismo do sujeito e desenvolver as formas de se comunicar com o outro. Por isso, consideram-se, também, as contribuições dos estudos da linguagem, especialmente, as elaborações sobre os tipos e os gêneros textuais (Marcuschi, 2003; Rojo, 2005), as quais constituem fontes de inspiração do fazer pedagógico que visa à alfabetização e ao letramento (Soares, 2005). O professor é o mediador no processo de aprendizagem. Em consonância com essas concepções, os ensinamentos de Paulo Freire (1980, 2019) chamam atenção para as dimensões culturais da alfabetização, estreitamente relacionadas à compreensão da dinâmica social e política, tornando a aprendizagem significativa.

Informações adicionais

Os tipos textuais são construtos teóricos definidos pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os mais comuns são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os gêneros são os textos concretos, produzidos coletivamente em situações reais de comunicação, e são determinados pelo canal, estilo, conteúdo, pela composição e função. Os gêneros aparecem e desaparecem constantemente, são inúmeros, dinâmicos e abertos. Eles são influenciados pelas relações entre os interlocutores, os contextos institucionais de uso e a tecnologia, entre outros. O trabalho escolar com diferentes gêneros textuais possibilita a análise da natureza da informação ou do conteúdo veiculado, do nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.), do tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.), da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.) e da natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (Marcuschi, 2003).

A partir dos conhecimentos e das condições de participação dos estudantes, o professor propõe formas de aproximação à leitura e à escrita.

A prática alfabetizadora estará assim contextualizada no universo cultural dos estudantes, os quais constroem conhecimento ao serem estimulados e expostos à prática pedagógica reflexiva, tal como propõe a pedagogia freireana (Freire, 2019).

Informações adicionais

Paulo Freire (1980, 2019) propõe uma alfabetização que seja significativa aos sujeitos, por isso é importante que esteja relacionada ao contexto sociocultural dos estudantes. O ponto de partida é a leitura de mundo que os estudantes possuem, suas experiências, seus saberes e suas vivências, tendo por base o que sabem para se apropriar do que ainda não conhecem. Nesse sentido, compreender o sentido e o significado que os estudantes atribuem às coisas e aos fenômenos permite ao professor conhecer o contexto dos alunos para o melhor exercício da atividade docente. Assim, a prática alfabetizadora freireana pressupõe o respeito aos saberes dos educandos, que chegam ao ambiente educativo com uma leitura de mundo existencial, social e cultural que antecede a leitura e a escrita da palavra. Trazer temas do cotidiano social do educando para serem trabalhados pedagogicamente, promovendo a reflexão sobre a realidade em sala de aula, passa a ser fundamental para que os estudantes tenham interesse em aprender e desenvolvam uma aprendizagem crítica.

Podemos planejar atividades relacionadas às ações cotidianas, tais como a receita de um bolo no contexto de uma aula sobre tradições familiares, na qual seja destacada a diversidade regional; um texto instrucional, como o passo a passo para construir uma pipa/papagaio/arraia/pandorga, que valorize as técnicas já conhecidas pelos alunos; a criação de uma poesia a partir de uma brincadeira com rimas, a letra de uma música etc. Essas atividades propiciam a compreensão dos usos da escrita, a qual nos ajuda a lembrar, descrever, narrar, analisar fatos e percepções e expressar sentimentos e emoções.

Os sentidos e os significados da escrita se sobrepõem aos aspectos formais da língua, os quais serão aprimorados ao longo do processo, na medida em que os estudantes se apropriam das regras de combinação que permitem escrever palavras, frases e criar textos. Partimos de gêneros discursivos do cotidiano dos estudantes para trabalhar as diferentes dimensões dos processos de alfabetização e letramento (Soares, 2005; Street, 2013).

Muitas concepções de alfabetização foram surgindo ao longo do tempo. Dentre elas, na década de 80, surgiu o conceito de letramento, elaborado, entre outros autores, por Magda Soares. O letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita que fazem parte do nosso dia a dia. Assim, desde cedo, nós, que

fazemos parte de uma sociedade letrada, estamos inseridos, de diferentes formas, nas práticas de letramento. Essas práticas sociais de letramento são importantes no processo de alfabetização, pois o objeto de conhecimento - a escrita - precisa ser apresentado e construído pelos aprendentes de forma significativa, com textos reais que circulam no dia a dia. Letramento e alfabetização se cruzam, surgindo assim a concepção do alfabetizar letrando (Soares, 2005).

A escrita, portanto, é considerada como produto de uma construção coletiva, compartilhada e apropriada por cada aprendiz de forma singular, de acordo com as suas condições e circunstâncias de vida, sua idade, sua personalidade e suas experiências. A deficiência integra esse conjunto de fatores que é necessário levar em consideração para prover os recursos de acesso à alfabetização e ao letramento.

Descrição da imagem:

Fotografia de um menino com um livro sobre a cabeça. Ele tem pele branca, cabelos pretos e curtos e está sorrindo num ambiente escolar. O título do livro é "O Sapo Sassá e a Sábia Sabiá Sinhá", de Arlene Holanda, com ilustrações de Cecília Andrade. Na capa, desenho de um pássaro e um sapo que conversam sobre a grama. Ao fundo, veem-se duas crianças com olhar curioso, observando a performance do colega, que parece se divertir enquanto pratica a leitura no contexto inclusivo do aprender coletivo.

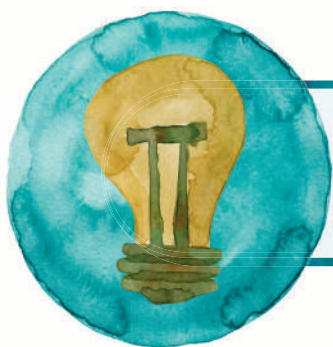


Como seria na prática?

A participação de uma criança com baixa visão em uma atividade coletiva de produção de desenho nomeado, por exemplo, pode ser promovida por meio de uma folha de tamanho A5, fixada na mesa, tendo o cuidado de propiciar iluminação apropriada à condição do estudante. A mesma atividade poderá ser realizada por uma criança com paralisia cerebral ou outra condição que afete o desenvolvimento motor, oferecendo a ela um suporte apropriado ao lápis ou um instrumento em substituição ao lápis que assegure a acessibilidade.

Crianças ou adultos com deficiência intelectual ou que perdem o foco de atenção rapidamente poderão se beneficiar de uma mediação mais próxima do professor ou de outro estudante mais experiente no desenvolvimento das atividades de escrita. Esses últimos atores podem apontar para a tarefa ou solicitar que o estudante preste atenção ao professor, requisitos essenciais para a aprendizagem.

No caso de crianças ou adultos com deficiência física e que utilizam cadeiras de rodas, às vezes, é preciso ajustar mesas ou cadeiras. Em algumas situações, as adaptações físicas ou ambientais são suficientes para garantir a participação plena desses estudantes.



VAMOS LEMBRAR?

Para compreender melhor os ajustes físicos desse tipo, leia o Caderno 5 desta coleção intitulado Educação Inclusiva e Tecnologia.

Somos seres sócio-histórico-culturais; aprendemos e nos desenvolvemos na interação com os outros e com os objetos. A linguagem, unicamente humana, desempenha um papel crucial de mediação, possibilitando trocas e aprendizagens diversas. Por meio dela, interagimos socialmente e internalizamos as informações, construímos conhecimentos e significamos o mundo. Como docentes, mediamos esse processo de diferentes formas, o que permite a emergência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Esse conceito, elaborado por Vigotski, refere-se à relação de ensino que se estabelece entre professores e estudantes ou entre estudantes mais e menos experientes e permite que esses aprendam, construindo sentidos que se encontrem próximos dos já conhecidos. Quando auxiliamos nossos estudantes com deficiência na aprendizagem, entendemos que aquilo que eles realizam

hoje com ajuda, no futuro, será internalizado e eles conseguirão realizar sozinhos. Assim, atuaremos na ZPD.



PARA SABER MAIS

Como exemplo de prática pedagógica que contempla a heterogeneidade da sala de aula, consultar vídeo 1 do PNAIC, prática da professora Solange.

Como seria na prática?

Uma possibilidade de favorecer essas interações é formar agrupamentos diversos de estudantes. Nesses coletivos podemos reunir estudantes em diferentes níveis de conhecimento, possibilitando que uns deem apoio aos outros.

Exemplo 1

Existem contextos diversos, como o de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que não fala e aparenta falta de interesse em se comunicar. Na prática pedagógica com uma criança com essas características, podemos iniciar o trabalho oferecendo recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Alguns cartões (no máximo 5) de grandes dimensões que descrevem desejos ou necessidades básicas, sejam de uso frequente na escola ou que se relacionem a algum interesse especial da criança, servirão para mediar a sua relação com as outras pessoas presentes na sala. No caso do estudante em questão, entendemos que a criança poderia se interessar em comunicar as suas necessidades básicas.

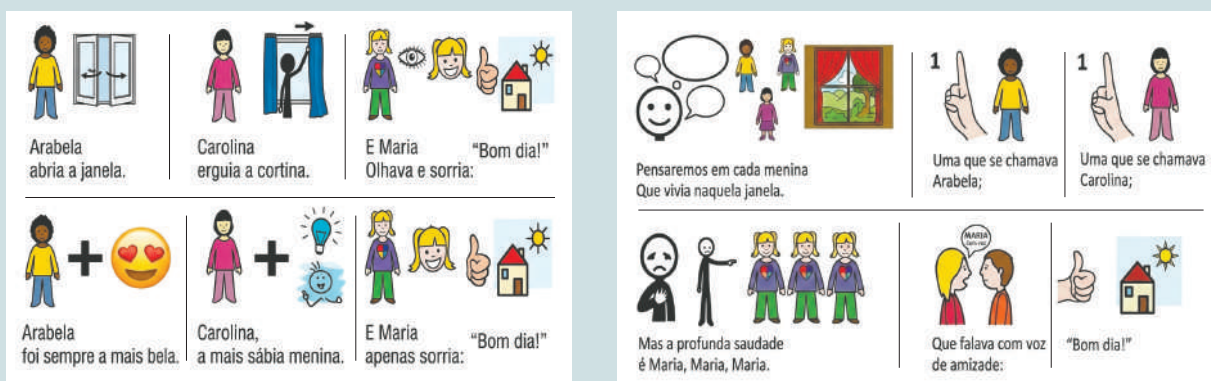
Três ações foram escolhidas: "estou com sede", "quero fazer xixi" e "estou cansado", e foram criados os cartões correspondentes utilizando o aplicativo Arasaac. A primeira tentativa de usar os cartões para a comunicação dessas necessidades não obteve sucesso, pois a criança não se interessou por eles. A partir dessa análise, foi inserido o cartão "quero sair" e passou-se a trabalhar apenas com esse, já que a criança demonstrava o desejo de sair constantemente da sala de aula. Dessa vez, houve interesse por parte dela, que começou a direcionar o olhar para o cartão, compreendendo a função da CAA. O cartão foi colocado no braço da criança, como se fosse um relógio, e ela passou a olhar para ele sempre. Esse foi um processo introdutório lento, mas bem sucedido. Essa experiência foi estendida a outras crianças com TEA da escola e

suas famílias. Como parte de um trabalho colaborativo entre a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e compreendendo que a ação pedagógica inclusiva é uma responsabilidade compartilhada, foram realizadas, antes de um recesso escolar de quinze dias, orientações às famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) no contexto doméstico. Esse diálogo com as famílias foi assumido como atribuição da escola, e não como iniciativa isolada da professora do AEE, reforçando a importância da articulação entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças. Foram selecionadas situações cotidianas específicas e elaboradas pranchas de CAA plastificadas, entre elas uma rotina doméstica com cartões removíveis, o passo a passo para o uso do banheiro e um jogo americano a ser utilizado durante as refeições. Durante as orientações, explicou-se o uso da CAA como recurso de Tecnologia Assistiva, destacando seu potencial para ampliar as possibilidades de comunicação e favorecer o desenvolvimento da linguagem. Em um dos encontros, um pai manifestou resistência ao recurso, argumentando que sua filha já utilizava a fala oral e que a CAA poderia levá-la a se acomodar e deixar de falar. Essa situação foi tomada como oportunidade formativa para desmistificar a ideia de que a CAA é destinada apenas a crianças não que não usam linguagem oral, bem como para esclarecer que o uso desse recurso não inibe a oralidade. Para subsidiar o diálogo com as famílias, foi apresentado um estudo realizado na Educação Infantil que evidenciou a ampliação do vocabulário e o aumento da oralização das crianças participantes a partir do uso da CAA. Nessa pesquisa, a docente utilizou pranchas de CAA articuladas ao planejamento pedagógico, demonstrando que o recurso, quando integrado ao trabalho educativo, pode contribuir significativamente para os processos de letramento, comunicação e participação das crianças.

Exemplo 2

O uso da CAA vai além da comunicação básica, atendendo também à proposta de ensino-aprendizagem. No exemplo, foram observados avanços de uma criança com deficiência intelectual no processo de alfabetização. Em trabalho conjunto e colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE, foi planejada uma sequência didática e produzido material de apoio. A docente da sala regular iniciou a sequência didática com o poema "As meninas", de Cecília Meireles, e, em seguida, trabalhou com um jogo de rimas. Como apoio à criança com deficiência intelectual, foi utilizada a prancha a seguir:

Figura 1: Poema "As meninas" (Cecília Meireles)



Fonte: próprio acervo.

Descrição da imagem: Diagrama dividido em duas partes. Cada parte possui seis células organizadas em linhas e colunas, semelhante a uma prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que contém símbolos gráficos e pictogramas que traduzem os versos do poema "As meninas", de Cecília Meireles, para uma leitura acessível. Na parte que está do lado esquerdo, lê-se na primeira linha: Arabela, que abria a janela, Carolina, que erguia a cortina, e Maria, que olhava e sorria: "Bom dia!"; e na segunda linha: Arabela, que foi sempre a mais bela, Carolina, a mais sábia menina, e Maria, que apenas sorria: "Bom dia!". Na parte que está do lado direito, lê-se na primeira linha: pensaremos em cada menina que vivia naquela janela, Uma que se chamava Arabela, Uma que se chamava Carolina; e na segunda linha: Mas a profunda saudade é Maria, Maria, Maria; Que falava com voz de amizade: "Bom dia!". Em cada célula, um verso do poema é traduzido por diferentes ações e características das meninas, representadas pelos pictogramas janela, cortina, olho, emoji de rosto com dois olhos de oração, casa, sol, lâmpada acesa, carinha sorrindo, carinha entristecida, dedo indicador levantado e dedo polegar levantado. Essa sequência didática visa apoiar a compreensão leitora, favorecendo acessibilidade comunicacional e mediação de leitura inclusiva.



PARA SABER MAIS

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma das categorias da área da Tecnologia Assistiva. Refere-se a recursos utilizados por pessoas com necessidades complexas de comunicação e/ou como suporte em atividades pedagógicas. Existem vários recursos atualmente que podem ser utilizados pelo professor, a exemplo das pranchas de CAA.

Site: <https://www.isaacbrasil.org.br/>

Cadastre-se e explore o Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa - ARASAAC: <https://arasaac.org/>

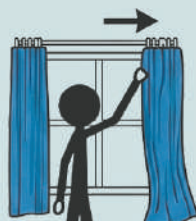
Estudo: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17368/13274>



Figura 2: Jogo de rima



ARABELA



CORTINA



CAROLINA



DIA



MARIA



JANELA

Descrição da imagem: Atividade pedagógica organizada em pares visuais, distribuídos em duas colunas e três linhas, extraídos da figura anterior, para trabalhar rimas por meio de palavras e pictogramas. Na coluna do lado esquerdo, tem-se as três personagens femininas identificadas pelos nomes "Arabela", "Carolina" e "Maria", uma em cada linha.

Arabela tem pele preta e cabelos pretos e cacheados e usa blusa amarela e calça azul; Carolina tem pele branca e cabelos pretos e lisos e usa blusa vermelha e calça rosa; e Maria tem cabelos loiros, lisos e presos em dois tufo laterais, penteado conhecido com maria-chiquinha, e usa blusa lilás com um coração feito de peças coloridas de um quebra-cabeça e calça verde. Na coluna do lado direito, tem-se o pictograma de um boneco abrindo a "Cortina" de uma janela na primeira linha; de uma casa num "Dia" ensolarado; e de uma "Janela" por onde se vê uma bela paisagem natural. Cada elemento visual de uma coluna deverá ser relacionado com um dos elementos visuais da outra, a partir do recurso linguístico da rima entre as palavras que os identificam. A atividade favorece o reconhecimento de rimas e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Fonte: próprio acervo.

No momento de trabalhar com o poema, a docente entregou a prancha à criança com deficiência intelectual, para ser utilizado como suporte. A docente apontava para as imagens da prancha, permitindo que a criança participasse das atividades de leitura do poema, de leitura das imagens e de escrita do texto e da explicação da professora. O uso da CCA oportunizou a criação de um espaço compartilhado de saberes (a ZPD, antes mencionada) que propiciou a aprendizagem.

Diversificar as atividades no contexto da dinâmica de sala de aula pode favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, os quais têm direito de estar em sala de aula e aprender. Assim, quando modificamos nossa prática pedagógica, podemos atender a essa diversidade e garantir que todos aprendam do seu jeito e a partir das suas possibilidades e necessidades.

Essas práticas têm como pressuposto a alfabetização como uma tecnologia de representação da linguagem humana (Soares, 2005) e a ideia de que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (Vygotsky, 1997). Nessa perspectiva, a maioria dos estudantes com deficiência e mesmo aqueles com altas habilidades ou superdotação, assim como os demais, também não sabem, no início do processo de alfabetização, para que servem as letras e o que elas representam. Como menciona Moraes (2012), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá do dia para a noite, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite.

As elaborações dos estudantes acerca do sistema de escrita alfabética são construídas nas práticas de linguagem e de representação. No caso de pessoas ouvintes, falantes de línguas alfabéticas, um dos percursos mais comuns para aprender a ler e a escrever envolve a compreensão de que a fala pode ser representada pela escrita e que essa é composta por elementos que permitem estabelecer uma correspondência, ainda que não linear, entre sons e letras. No caso de estudante surdo, esse processo se organiza a partir de sua experiência linguística, que pode ser oral (em alguma medida) ou, predominantemente, visual, no caso dos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar o princípio da educação bilíngue, no qual a Libras se configura como primeira língua (L1), responsável pela constituição do pensamento e da linguagem, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é compreendida como segunda língua (L2).

A escrita se organiza como um sistema cujas regras são aprendidas no interior das próprias práticas. As crianças que participam de ambientes letrados, já nos primeiros anos de vida, aprendem a diferenciar desenho de escrita. Depois, os aprendizes começam a elaborar as relações entre os sons e as letras e a ensaiar, a partir das hipóteses que fazem, escritas que cumprem alguns requisitos como linearidade, direção e número mínimo de caracteres. No momento seguinte, as

hipóteses são silábicas e, depois, alfabéticas. Como os exemplos a seguir:

Ainda, todo o processo será refinado com a incorporação de conhecimentos sobre os aspectos formais da língua, os diferentes tipos de letra, o uso de maiúscula e minúscula, os signos de pontuação, a morfologia e a sintaxe. Dar sentido às elaborações dos estudantes possibilitará o avanço e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro, 2001). Em qualquer caso, tanto o conhecimento linguístico (Cagliari, 2000), a compreensão dos aspectos fonológicos, sintáticos, gramaticais e semânticos da língua, como a compreensão dos aspectos sociais, culturais, contextuais e psicológicos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita, ampliam as possibilidades de atuação dos professores alfabetizadores, que poderão diversificar as atividades, agenciando os recursos apropriados para cada situação.

Descrição da imagem:

Fotografia de uma criança negra, que usa abafadores de ruídos azul e fardamento escolar amarelo e laranja da prefeitura de Fortaleza. Ele está sentado folheando um livro, enquanto participa de alguma atividade de leitura no ambiente escolar. Ele olha atento para a página do livro. Ao lado dele, vê-se parte do corpo de uma pessoa. Atrás dos dois, há uma grade branca.





Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de uma criança em sua cadeira de rodas com os braços erguidos. Ela tem pele marrom e cabelos lilás e curtos e usa camiseta em tons de azul-claro, calção verde e meias e sapatos em tons de azul também. Um jornal, dois livros, um de capa verde e outro de capa lilás, e várias letras coloridas orbitam a cabeça do estudante. A cena sugere que as diferentes estratégias de alfabetização possibilitam que todas as pessoas aprendam do seu jeito. Um círculo rosa ao fundo, emoldura a ilustração.

3. Educação inclusiva, metodologias e estratégias

Na inclusão escolar, utilizamos metodologias e estratégias de ensino que viabilizem ações criativas e colaborativas, propiciando o protagonismo dos estudantes, permitindo-lhes criar, pensar, explicitar, conceituar, argumentar e relacionar seus saberes com os conhecimentos escolares.

Uma abordagem que tem ganhado espaço na prática pedagógica é o Desenho Universal para Aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020; Cast, 2024), que foca no processo de ensino aprendizagem ao garantir a participação de todos os estudantes, respeitando a diversidade da sala de aula. O DUA articula alguns princípios que dão origem às suas diretrizes. Essas constituem a base para pensar, planejar e testar recursos e estratégias pedagógicas para ampliar o acesso ao conhecimento. Um dos princípios do DUA se refere ao engajamento, relacionado ao afeto. Para aprender, é necessário estabelecer uma relação de afeto com o objeto da aprendizagem. Chamamos essa relação afetiva de motivação. Cada estudante encontra motivos diferentes para aprender e para participar.

Informações adicionais

Desde a década de 1960, nos Estados Unidos, discutia-se a necessidade de criar ambientes e produtos acessíveis, livres de barreiras. Engajado nessa linha de trabalho, o arquiteto Ronald Mace cunhou o termo Desenho Universal para se referir a normas de desenho e construção de ambientes e produtos que permitissem a ampliação do acesso a espaços e produtos desde a sua concepção. No final da década de 1990, um grupo de arquitetos e arquitetas (David Rose, Anne Mayer e outros do Center for Applied Special Technology - Cast, Centro para Tecnologia Especial Aplicada, também nos Estados Unidos) aplicou o conceito à aprendizagem e cunhou o termo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Vamos refletir sobre isso? Aprender a ler e a escrever é o desejo explícito de muitos estudantes que iniciam o processo escolar. Crianças, adolescentes e adultos desejam aprender porque têm curiosidade, querem ler histórias, a Bíblia, receitas de cozinha, os nomes dos times e jogadores de futebol preferidos ou as placas nas ruas e os números dos ônibus, entre outros muitos exemplos. Os estudantes querem registrar seus pensamentos e suas memórias, fazer lis-

tas de tarefas, escrever cartas e convites, bilhetes, poesias ou relatos e usar as redes sociais para além de clicar em um ícone. Outros estudantes não têm esses desejos inicialmente, mas querem agradar as suas famílias, professoras e professores. Ainda, encontramos, nas salas de aula, estudantes que não parecem compartilhar nenhum dos motivos anteriores para aprender. Pensar no que motiva ou não os estudantes nos permite potencializar o encontro entre quem ensina e quem aprende e oferecer os meios e os recursos para favorecer o engajamento na aprendizagem.



VALE RELEMBRAR

Lembra do processo de mediação do qual falamos antes? Através dele se realiza o encontro entre professores e estudantes. Podemos pensar esse encontro no contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal, um espaço de ensino-aprendizagem compartilhado, que se nutre, também, do conhecimento sobre a motivação dos estudantes.

Levando esses aspectos em consideração e lembrando que muitos estudantes se interessam em aprender quando o conhecimento se torna útil para si, podemos oferecer oportunidades reais de escolha sobre como os objetivos da aprendizagem serão atingidos. Reconhecer as identidades, os interesses e as perspectivas de grupos e comunidades, assim como considerar as possibilidades de aprendizagem de acordo com as línguas, as linguagens e os conhecimentos prévios dos estudantes, permite pensar nas melhores alternativas a serem oferecidas. Por outro lado, reconhecer e valorizar os avanços alcançados propiciam o engajamento crescente. Da mesma forma podemos introduzir a ludicidade e o brincar, cuidar de estabelecer rotinas, mas também incorporar a surpresa, variar os arranjos físicos e materiais e oferecer desafios de diferentes tipos a crianças, adolescentes e adultos.

Como seria na prática?

Um trabalho realizado com uma criança com TEA, no AEE, teve por base o objeto de interesse do educando: o desenho Bob Esponja. Após identificar os personagens do desenho, o estudante cortou todas as imagens que estavam impressas em uma revista, depois as colou em papel A4 e escreveu um texto sobre cada personagem. Assim, o cartaz construído continha o recorte dos personagens Bob Esponja, Patrick, Lula Molusco, Sandy e Seu Sirigueijo e a escrita do educando sobre eles. Em seguida, apresentou o cartaz, explicando sobre cada personagem do desenho (Oliveira, 2023). Esse trabalho poderia ser realizado em uma sala de aula comum, beneficiando todos os estudantes.

Uma outra situação prática, envolvendo o brincar, foi observada em uma turma composta de meninos e meninas. Um carro e uma boneca foram alvo de brincadeiras. O brincar viabilizou a discussão da questão de gênero, porque tanto menina quanto menino poderiam brincar com os brinquedos e criar coletivamente histórias sobre eles. Meninos e meninas, juntos, foram convidados a escrever a história da boneca. As crianças escreveram sobre o que pensavam sobre a boneca e depois contaram para todos os participantes em sala de aula sobre a história criada. Os educadores dialogaram com os estudantes sobre a história criada pelas crianças (Oliveira, 2023).

O segundo princípio do DUA aborda as formas de **representação**. As pessoas percebem e fazem sentido da informação de maneiras diferentes. Para contemplar a diversidade, oferecemos, na escola, meios de representação que envolvam línguas, linguagens e códigos diferentes (Libras, Braile, comunicação alternativa), acesso ao conhecimento por vias alternativas (visual, auditiva, tátil) e formas de apresentação acessíveis que podem incluir a edição de conteúdos, o uso de imagens, a ampliação do tamanho das letras, a variação do espaçamento, o contraste das cores e outros, conforme a necessidade identificada por professores e estudantes. As diferentes formas de apresentação do conteúdo podem ser disponibilizadas de modo que os estudantes as utilizem de acordo com as suas preferências, inclusive de forma complementar.

As formas de representação contemplam, também, a possibilidade de que os estudantes percebam e identifiquem a si e aos outros nos materiais, nos textos e nas imagens, permitindo retratar e apresentar as pessoas e as culturas, as histórias e as visões de mundo, e propiciando a análise crítica das formas estereotipadas de se referir a pessoas ou culturas, facilitando a escuta e a consideração de múltiplos pontos de vista e estilos, além da valorização de todos.



PARA SABER MAIS

Exemplos de interface: NVDA (NonVisual Desktop Access): Leitor de tela de código aberto para usuários com deficiência visual. Site: <https://www.nvaccess.org/>

Motrix é software que permite que as pessoas com deficiências motoras graves tenham acesso a microcomputadores por meio de comandos falados num microfone (<https://motrix.app/download>).



Descrição da imagem: Fotografia de um recurso pedagógico utilizado no processo de alfabetização. Trata-se do cilindro giratório composto por faixas móveis contendo letras do alfabeto organizadas em sequência, permitindo diferentes combinações silábicas e palavras por meio da rotação das partes. Ele está apoiado numa base azul-claro e as letras estão impressas em preto sobre fundo branco, distribuídas em linhas horizontais. Ao fundo, desfocado, há um pote transparente com tampa vermelha, que contém letras móveis e números coloridos de plástico. Esses materiais manipuláveis são utilizados em práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, à consciência fonológica e à exploração lúdica da linguagem escrita.

Como seria na prática?

Quando Miguel iniciou a escolarização, as professoras perceberam que seu comportamento era diferente do comportamento das outras crianças. Embora soubesse falar, ele não interagía com os colegas, preferindo brincar sozinho ou com adultos. Além disso, demonstrava interesse restrito a certos assuntos e só realizava atividades que lhe despertavam curiosidade. Nessas, mantinha-se concentrado por longos períodos, mas, quando aceitava outras propostas das professoras, rapidamente perdia o foco e não concluía as tarefas.

Aos quatro anos, ele foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já na terceira série, com oito anos, sabia ler e escrever, mas frequentemente se recusava a fazê-lo. Isso fazia com que tivesse pouca prática de escrita, impactando negativamente no seu desempenho escolar: escrevia pouco, cometia muitos erros ortográficos e produzia textos pouco elaborados. Na época, seu principal interesse era a religião. Durante as aulas, trazia temas como a história de Jesus, a Bíblia e os hebreus, assuntos que conhecia por meio da igreja frequentada por sua família, mesmo quando não tinham relação com o conteúdo abordado.

Com a baixa participação dele nas atividades de leitura e escrita e do impacto disso em sua aprendizagem, a professora decidiu estimular seu engajamento. Como estratégia, optou por partir dos interesses da turma. Dividiu os estudantes em grupos e propôs que escolhessem temas ligados à saúde e ao meio ambiente. Era época de epidemia de dengue na cidade, e, por isso, sugeriu que os estudantes pesquisassem sobre prevenção, o mosquito transmissor, o clima e a higiene. Eles elaborariam um relatório, criariam cartazes e organizariam uma campanha de conscientização para a escola e as famílias.

Miguel tentou convencer seu grupo a trabalhar com o tema "As pragas do Egito", mas não foi atendido. Aceitou, então, pesquisar sobre as características do mosquito da dengue. No entanto, ao invés de escrever, fez rabiscos no caderno e começou a desenhar. Questionado pela professora, respondeu:

— Escrevi em hebraico!

A professora reagiu com leveza:

— Entendi! Mas as outras pessoas não sabem ler hebraico. Você consegue traduzir para o português?

Mesmo relutante, ele escreveu as informações com a ajuda dos colegas. O clima lúdico e descontraído favoreceu sua participação e a interação com o grupo. Ao final, as crianças produziram cartazes, revisaram os textos e ensaiaram a apresentação. Durante a exposição dos trabalhos, Miguel foi o apresentador de seu grupo.

A professora percebeu que a mudança de estratégia beneficiou não apenas Miguel, mas também outras crianças que, por diferentes razões, enfrentavam dificuldades em sala de aula.

Este relato evidencia como a adoção de estratégias que valorizem os conhecimentos, os interesses e as habilidades dos estudantes é potente para promover a aprendizagem de todos. Chamamos atenção para o deslocamento inicial da professora: quando ela se perguntou o que teria que mudar na sua estratégia pedagógica para conseguir a participação da criança, ela mobilizou todo seu conhecimento, sua sensibilidade e sua criatividade. Ao propor uma atividade colaborativa, a professora possibilitou que todos os participantes do grupo, incluindo Miguel, expressassem seus interesses, ouvissem os outros e negociassem para chegar à decisão coletiva em função do objetivo comum.

Outro ponto interessante é que a realização de atividades que envolvem várias dimensões, habilidades, tipos e níveis de conhecimento abre espaço para a troca de papéis no grupo e para a valorização da contribuição de cada criança.

O terceiro princípio, nomeado **ação e expressão**, articula-se aos outros dois e diz respeito às ações que podemos planejar para que todos os estudantes se engajem na interação com os materiais de aprendizagem e com as pessoas. Uma estrutura flexível de interação pode permitir que estudantes com deficiência física e restrição de movimentos, por exemplo, participem de uma atividade em igualdade de condições com os demais, sempre que essa não pressuponha a velocidade de reação como critério de sucesso ou se forem oferecidos meios diferentes de participação, de escolha do estudante (lápiz, giz ou caneta, mouse ou comando verbal). O planejamento de atividades que envolvem vários níveis de complexidade, que privilegiam, alternadamente, diferentes qualidades, saberes e conhecimentos e que lançam mão de múltiplos arranjos (atividades individuais, em dupla ou grupo) ajudará a criar um clima de igualdade e valorização da diferença. O mesmo efeito poderá ser alcançado com a seleção de aplicativos com interfaces acessíveis e amigáveis para quem já utiliza Tecnologia Assistiva. Ainda, o professor ou a professora de uma turma em que alguns estudantes manifestam a necessidade ou o desejo de movimentar-se poderão organizar o trabalho pedagógico de modo a admitir a circulação pela sala em alguns momentos. Por último, lembramos que muitos estudantes - com e sem

deficiência - precisam, além dos ambientes, recursos e materiais acessíveis, de assistência, apoio e incentivo dos outros durante as atividades.

As propostas podem abranger uma variedade de meios de expressão, como letras, palavras, texto escrito, fala, imagem e desenho, objetos, música, vídeo, dança, movimento e contação de histórias, entre outros. Crianças, adolescentes ou adultos serão encorajados, assim, a contar histórias, a expressar suas ideias, a resolver problemas e a se apropriar dos recursos expressivos presentes no ambiente, ampliando o domínio da linguagem. Alguns estudantes poderão falar, outros apontar, outros desenhar. Alguns poderão escrever com ajuda de outros, mais experientes.

Aqui trazemos dois exemplos de como criar metodologias e estratégias que contemplem as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Como seria na prática?

Entre os 23 estudantes da turma da professora Marcela, do primeiro ano do ciclo de alfabetização, havia uma criança com deficiência múltipla decorrente da síndrome congênita do vírus Zika (SCZ). Joana, quando chegou na escola, não participava das atividades, falava apenas algumas palavras e utilizava gestos para se comunicar. É uma criança com deficiência intelectual que tem dificuldades no processamento de informações, que chegam pela via auditiva, no planejamento e no raciocínio. A criança usa cadeira de rodas, mas consegue utilizar os membros superiores para apontar e arrastar os objetos, mesmo não fazendo o movimento de pinça com os dedos.

A partir de um trabalho conjunto entre gestão, professora do AEE e professora da sala regular, foram propostas algumas atividades. Elas elaboraram uma sequência didática e construíram materiais com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, com o objetivo de trabalhar a consciência fonológica, por meio de parlendas e poemas com o foco nos sons finais das palavras. A professora da sala regular utilizou essas atividades não apenas com Joana, mas com toda a turma, que se beneficiou da proposta lúdica do material. No caso de Joana, considerar o apelo lúdico e visual das atividades foi fundamental para despertar seu interesse. Também foram consideradas as suas possibilidades motoras para oferecer os recursos necessários para a sua participação. Nas atividades de desenho e pintura, ela utiliza engrossadores para cola, lápis, pincel e outros materiais. A professora também usou uma agenda visual para trabalhar a rotina diária com todos os estudantes.

Figura 3: Agenda visual

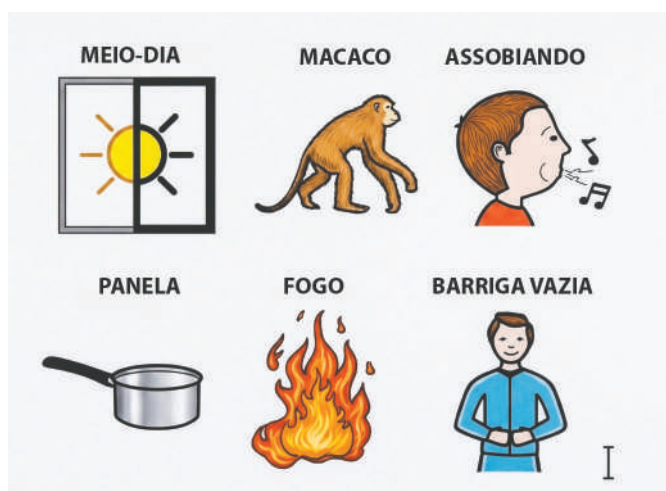
ORDEM	ATIVIDADES DO DIA	CONCLUÍDO
1	CHEGADA / ACOLHIDA Cumprimentar e guardar minhas coisas.	☐
2	RODA / CONVERSA Ouvir, participar e combinar as atividades.	☐
3	ATIVIDADE PEDAGÓGICA Fazer as atividades com atenção e capricho.	☐
4	LANCHE Comer meu lanche e beber água.	☐
5	RECREIO / BRINCADEIRA Brincar, interagir e me divertir.	☐
6	ATIVIDADE PEDAGÓGICA Continuar as atividades com atenção.	☐
7	ATIVIDADE ESPECIAL Aula diferente: arte, música, educação física ou outra.	☐
8	SAÍDA / DESPEDIDA Organizar minhas coisas e dizer tchau.	☐

Fonte: próprio acervo.

Descrição da imagem: Recurso pedagógico composto por três colunas e nove linhas. Sob o título Minha Agenda Escolar, a agenda visual se apresenta em tons de azul-claro sobre fundo branco. Um balão azul e branco e um coração azul ornamentam a parte superior da agenda. Logo abaixo do título, há um espaço para ser preenchido com a data de cada dia. A primeira coluna informa a "Ordem" de cada atividade da rotina escolar; a segunda coluna descreve cada "Atividade do Dia" a ser realizada; e a última coluna é dedicada para confirmar se o que estava previsto foi "Concluído", que pode ser por meio de um X marcando o quadrado que há disponível para cada linha. E cada atividade do dia tem um pictograma acompanhado da descrição da atividade: Atividade 1: Mochila - "Chegada / Acolhida - cumprimentar e guardar minhas coisas". Atividade 2: Criança sentada lendo - "Roda / Conversa - Ouvir, participar e combinar as atividades". Atividade 3: Pote azul com lápis coloridos - "Atividade Pedagógica - Fazer as atividades com atenção e capricho". Atividade 4: Prato com frutas e uma garrafa d'água - "Lanche - Comer meu lanche e beber água". Atividade 5: Escorregador no parquinho - "Recreio / Brincadeira - Brincar, interagir e me divertir". Atividade 6: Caderno aberto - "Atividade Pedagógica - Continuar as atividades com atenção". Atividade 7: Paleta de tintar com pincel - "Atividade Especial - Aula diferente: arte, música, educação física ou outra". Atividade 8: Casinha azul - "Saída / Despedida - Organizar minhas coisas e dizer tchau".

Para trabalhar o sistema de escrita alfabética, a professora planejou uma atividade com a parlenda "meio-dia", por meio de recursos visuais para explorar rimas e sons finais das palavras.

Figura 4: Parlenda



Fonte: próprio acervo.

Descrição da imagem: Imagem composta por seis pictogramas organizados em duas linhas, acompanhados de palavras em letras maiúsculas. Na primeira linha, à esquerda, aparece o pictograma "MEIO-DIA", representado por uma janela dividida ao meio com a imagem do sol ao centro. No meio, está o pictograma "MACACO", ilustrado por um macaco marrom caminhando de perfil. À direita, encontra-se o pictograma "ASSOBIANDO", representado por uma pessoa de perfil assobando notas musicais saindo da boca. Na segunda linha, à esquerda, aparece o pictograma "PANELA", ilustrado por uma panela com cabo preto. Ao centro, está o pictograma "FOGO", representado por chamas em tons de amarelo, laranja e vermelho. À direita, aparece o pictograma "BARRIGA VAZIA", ilustrado por uma pessoa com as mãos apoiadas sobre o abdômen, sugerindo fome.

A atividade com a parlenda "meio-dia" pode gerar uma sequência didática a ser explorada em sala de aula. Podemos pensar em várias formas de representação da parlenda e desenvolver atividades que permitam trabalhar conteúdos de forma articulada. Podemos, por exemplo, desenvolver um trabalho que envolva o gênero textual "receita"; criar parlendas com outros contextos; segmentar e solicitar aos estudantes que coloquem em ordem; fazer uma pesquisa de palavras que possibilitem a construção de outras rimas com as palavras da parlenda; criar outras parlendas com as palavras pesquisadas; fazer uma lista de palavras. Essas são algumas possibilidades e podemos explorar outras tantas.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Você já pensou em criar um acervo de materiais inclusivos na sua escola? Pense em um espaço que poderia ter recursos adaptados e que pudessem ser utilizados de diferentes formas, em diferentes momentos e por diversos estudantes.

Um dos materiais utilizados no dia a dia escolar é o livro didático. O acesso ao livro didático é um direito, e ele pode garantir mais acessibilidade, se atrelarmos o seu uso a outros recursos e materiais. A professora Amanda fez isso em sua sala de aula, possibilitando que os seus estudantes utilizassem diferentes modalidades de linguagem no livro didático de língua portuguesa. Ela trabalhou uma história em quadrinhos do livro, de modo diferente, formou pequenos grupos de estudantes e cada grupo usou a mesma tirinha para que eles pudessem discutir o conteúdo. Ao final a professora entregou fichas para que cada grupo respondesse. As respostas poderiam ser registradas por um escriba escolhido pelo grupo. À medida que as crianças iam falando, ela ia discutindo as respostas com toda a turma e colocando-as na lousa. Como culminância, cada grupo fez um cartaz que retratou a temática da tirinha, ficando exposto no mural da sala de aula.

A atividade apresentada a seguir é semelhante à que a professora Amanda realizou em sua turma e poderia ser encontrada em qualquer livro didático de língua portuguesa:

Leia a tirinha, reflita sobre as perguntas e responda-as.

Figura 5: Tirinha



Fonte: BECK, Alexandre. Tiras Armandinho. Disponível em: https://64.media.tumblr.com/c91d02df967a292f042d514aa7f16577/tumblr_obt4ec5ljw1u1iysqo1_500.pnj. Acesso em: 10 maio 2026.

Descrição da imagem: Tirinha de Armandinho com três quadros lado a lado. No primeiro, à esquerda, Armandinho, um menino de cabelos azuis, segura uma cenoura diante de um sapo verdinho que olha pra frente. Uma voz ecoa do alto: "Sim, cenouras são alimentos saudáveis!". No quadro do meio, o menino olha pra cima e fala perante as longas pernas de um adulto: "Mas elas saem de dentro da terra! Eu vi!". O sapo permanece imóvel. No último quadro, Armandinho conclui olhando em linha reta: "A bolacha que cai no chão me mandam jogar fora..." e o sapo olha pra ele.

1. Por que o personagem considera estranho comer cenoura, mas entende que a bolacha do chão deve ser jogada fora?
2. Qual é a diferença entre um alimento que vem da terra e um alimento contaminado pelo chão?
3. O que essa tirinha nos ensina sobre higiene, alimentação saudável e nossos hábitos do dia a dia?

É preciso considerar, ao realizar essa atividade, que existem estudantes com e sem deficiência com níveis de conhecimento distintos e essa heterogeneidade compõe a sala de aula. Em uma mesma turma, pode existir um estudante com deficiência no nível alfabético e uma criança sem deficiência no nível silábico, assim como outros estudantes com e sem deficiência em níveis de conhecimento distintos.

Para atender à heterogeneidade da turma, a professora pode adotar as seguintes estratégias pedagógicas: formação de pequenos grupos com crianças de diferentes níveis para que se apoiem; a professora pode realizar a leitura compartilhada, lendo a tirinha em voz alta, estimulando a interpretação oral antes da escrita; fazer mediação individualizada: a professora pode usar um projetor de tela para auxiliar na visualização do texto, para apontar ou circular palavras, para colocar um caça-palavras ou uma cruzadinha para trabalhar com esses estudantes com mais dificuldade na escrita.

Atividades interativas, como dramatizações e reconto oral, podem ser úteis para diferentes níveis, assim como uso de imagens da tirinha para facilitar a compreensão para os níveis iniciais. Também podem ser utilizados cartões com palavras-chave destacadas da tirinha; letras móveis para composição de palavras; textos ampliados e com apoio de áudio para crianças com dificuldades na leitura, entre outros.

A professora Amanda oferece diferentes atividades que possibilitam aos estudantes o acesso à informação: as crianças no **nível pré-silábico** associam imagens a palavras-chave e recontam a história oralmente, aquelas no nível silábico completam palavras com sílabas iniciais e utilizam fichas com palavras da tirinha, as que estão no **nível silábico-alfabético** organizam trechos fora de ordem e respondem oralmente antes de escrever e as crianças no **nível alfabético** respondem às perguntas por escrito e criam novas histórias.

Assim, a professora promove um ensino motivador e significativo, e a aprendizagem entre pares, atendendo às demandas e aos interesses individuais dos estudantes. Essa proposta permitiu a acessibilização ao estudante, bem como sua participação junto com a sua turma da atividade.

Vamos pensar sobre essa atividade em uma turma com uma criança surda; antes de acessibilizar a tarefa, é preciso pensar nas formas de mediação:

- A criança surda acessa o conhecimento prioritariamente por meio visual e linguístico, especialmente pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- A oralidade não pode ser o eixo central da atividade.
- A interação em grupo continua sendo essencial, mas deve ocorrer em condições linguísticas acessíveis.
- A atividade precisa assumir um caráter bilíngue, ainda que a turma seja majoritariamente ouvinte.

A tirinha continua sendo o disparador, mas com mediações visuais e linguísticas ampliadas. A tirinha deve ser: ampliada, projetada, apresentada quadro a quadro. A professora pode narrar a história em Libras, se for usuária da língua, ou contar com o apoio do intérprete de Libras. As falas dos personagens devem ser traduzidas para Libras, representadas por meio de encenações visuais, discutidas a partir das expressões faciais e corporais dos personagens.

O papel do escriba deve ser mantido, e a criança surda pode contribuir com a tradução da história em Libras, desenhos, seleção de imagens, organização visual das ideias ou escrita.

Na socialização das respostas, a professora deve registrar as respostas no quadro e se apoiar em imagens, esquemas e palavras-chave. As contribuições da criança surda podem ser traduzidas pelo intérprete, apresentadas por meio de cartazes visuais, encenadas ou sinalizadas.

Ao acessibilizar o material para um estudante surdo, toda a turma é beneficiada, pois se ampliam as formas de acesso ao conteúdo, as interações e as possibilidades de compreensão em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Ao diversificar os meios de representação, expressão e engajamento, a prática pedagógica deixa de atender apenas a uma necessidade específica e passa a contemplar a heterogeneidade do grupo, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e modos de participação. Assim, a acessibilidade não se configura como um ajuste pontual, mas como uma estratégia pedagógica qualificada, que fortalece a inclusão, promove a aprendizagem colaborativa e amplia as oportunidades educativas para todos os estudantes.

Uma das barreiras à participação de alguns estudantes com deficiência na escola é a ausência de estratégias pedagógicas para auxiliá-los a lidar com a insegurança e a ansiedade diante de mudanças que proporcionam novas situações de aprendizagem. Embora a rotina ofereça previsibilidade e segurança, é fundamental que os estudantes enfrentem desafios e experiências inéditas para ampliar seu desenvolvimento. Para alguns, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista e outras condições, essas experiências podem gerar grande desconforto. Uma estratégia pedagógica eficaz para minimizar esse impacto é a criação de histórias sociais, que combinam imagens e palavras para representar a nova situação. Essa atividade, realizada individualmente ou em grupo, descreve detalhadamente uma sequência de ações, permitindo que os estudantes antecipem e compreendam o que irá acontecer, ajudando-os a elaborar suas emoções e a se preparar para a experiência com mais segurança. O uso dessa estratégia pode ser benéfico para todas as crianças.

Informações adicionais

A metodologia das Histórias Sociais foi desenvolvida por Carol Gray nos anos 1990 para apoiar pessoas autistas na compreensão e na adaptação a diferentes situações sociais e educacionais. Segundo Gray (2010), as histórias sociais são narrativas estruturadas que utilizam linguagem clara e objetiva para descrever situações sociais, destacando pistas contextuais, expectativas e possíveis respostas apropriadas.

Esse tipo de atividade permite ao estudante expressar-se por meio da escrita, contribuindo para a construção de sentidos e significados e para o uso social da escrita.

Como seria na prática?

História Social “Ida ao zoológico”

1. Vamos todos juntos em um ônibus da escola.



Descrição da imagem: Fotografia de duas crianças sentadas lado a lado em poltronas de um ônibus escolar, a caminho do zoológico com a turma. As amigas posam felizes. No corredor, uma menina de pele branca, cabelos pretos lisos até as costas, usa blusa rosa com unicórnios. Sorri com entusiasmo e mantém a mochila nas costas. Na janela, uma menina de pele preta, cabelos pretos crespos presos atrás da cabeça, apoia as mãos sob o queixo. Usa blusa vermelha com florezinhas amarelas e cogumelos azuis, e calça azul com flores brancas. A mochila está atrás dela. A cortina está aberta, e o sol brilha lá fora.

Pode ser um pouco barulhento, mas você pode levar seus fones de ouvido se quiser.

2. Quando chegarmos, vamos andar um pouco até os animais.

Vai ter muita gente e outros grupos de crianças.



Descrição da imagem: Fotografia de crianças e adultos no zoológico. Todos usam roupas de passeio e estão em uma área externa, arborizada, próxima a um recinto de animais protegido por grade metálica. Algumas crianças observam o espaço atentamente, bem perto da grade. Outras caminham com os adultos, explorando as novidades sobre a fauna e a flora local. O grupo segue junto para ninguém se perder, pois há outros visitantes no zoológico. Pouco a pouco, todos conhecem as espécies de animais e plantas do local.

3. Vamos ver os animais em suas casas.

Alguns animais podem estar dormindo, outros comendo, e alguns podem estar fazendo barulho.



Descrição da imagem: Fotografia de um macaco de pelagem preta e felpuda, sentado perto do vidro de um recinto no zoológico. Ele tem rabo bem comprido e está quase todo de costas, com o focinho de perfil, deixando ver a pele avermelhada. Uma das mãos está na altura do rosto, como se limpasse o olho. O chão é de terra batida alaranjada. A base da estrutura é de pedra e madeira. O espaço é protegido por painéis de vidro, permitindo observar o animal bem de perto e com segurança.

4. Vamos ter um tempinho para comer o lanche que você trouxe ou que comparamos lá.



Descrição da imagem: Fotografia de duas crianças sentadas junto a uma mesa de madeira, na área externa do ambiente de convivência e alimentação do zoológico. Ambas estão acomodadas em cadeiras de madeira. Sobre a mesa, estão seus pratos já quase vazios e uma embalagem de alimento. O menino e a menina olham atentamente para algo que está na frente deles, do lado esquerdo. Ao fundo, veem-se outras mesas ocupadas com adultos e crianças interagindo e desfrutando da paradinha para o lanche.

5. Depois do lanche, vamos ver mais animais!



Descrição da imagem: Fotografia de uma raposa em seu recinto no zoológico. A raposa é um mamífero de pequeno porte. Tem pelagem marrom-claro, crânio achatado, focinho pontiagudo, orelhas alongadas e patas finas. Ela está em sobre uma área coberta por capim seco e vegetação rasteira. A paisagem do recinto possui estruturas artificiais que simulam tocas nas rochas e uma pequena palhoça que serve de abrigo para o animal. Com qual animalzinho que você conhece, a raposa se parece?

6. No final do dia, vamos pegar o ônibus de volta para a escola.



Descrição da imagem: Fotografia uma criança vista de costas dentro do ônibus da escola. A menina possui cabelos castanho-escuros e lisos presos em dois tufos laterais com laços vermelhos, penteado conhecido como "maria chiquinha". Ela está sentada na poltrona da janela e observa a paisagem lá fora, enquanto o ônibus se prepara para partir. No pátio do zoológico, há outro ônibus estacionado. São os momentos finais de uma aventura que ficará registrada para sempre na memória.

Práticas coletivas e colaborativas

Algumas práticas são importantes para permitir a acessibilização. Ela pode ser propiciada pela construção coletiva de livros por meio da produção dos estudantes: textos, histórias, desenhos, imagens. Assim, podemos entender que a acessibilidade possui diferentes facetas e que não se refere unicamente aos aspectos físicos e arquitetônicos, mas, também, ao conhecimento, com o uso de diferentes recursos didáticos e de tecnologia assistiva.

Além de ações que atendam às demandas específicas dos estudantes, é importante o desenvolvimento de ações coletivas-colaborativas que permitam aos estudantes interagirem com os colegas da turma e aprenderem uns com os outros.

A ação coletiva-colaborativa constitui uma estratégia pedagógica fundamental na alfabetização de pessoas com deficiência, considerando ser a aprendizagem para Freire (1980) e Vigotski (1984) um processo social e de comunicação entre sujeitos. Para Freire, o sujeito conhece individualmente, mas comunica ao outro o que conhece estabelecendo relação dialógica. Vigotski ressalta a importância da interação social no desenvolvimento humano. Por isso, o estudo em grupos é extremamente eficiente para o desempenho acadêmico. Por envolver diversas interações pedagógicas, a ação coletiva-colaborativa favorece tanto ao desenvolvimento formativo quanto à aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, viabiliza que os estudantes participem das atividades, contribuindo com o que conhecem e sabem fazer, assim como aprendem com os demais colegas o que ainda não conhecem nem sabem fazer. O apoio da ajuda dos colegas apoia o processo de aprendizagem. Nas práticas colaborativas, tem-se observado que os estudantes com dificuldades em se comunicar são incentivados e estimulados pelos colegas a falar e a interagir com os demais participantes.

Nas práticas coletivas-colaborativas, usam-se diversas dinâmicas, ricas em conteúdo visual e concreto, que sejam prazerosas e desafiadoras aos estudantes, utilizando-se diferentes linguagens, o lúdico, a arte, os desenhos, o recorte e a colagem, entre outras, explorando a curiosidade, a criatividade e todos os sentidos, produzindo condições para que os estudantes sejam questionadores, participativos e ativos na construção do seu próprio saber. Um dos aspectos observados nas ações coletivas-colaborativas com estudantes com deficiência, com altas habilidades ou superdotação, com transtorno do espectro autista e sem deficiência é a alegria em realizarem as atividades coletivas e depois apresentarem em conjunto os produtos dessas ações. É importante para a autoestima dos estudantes a construção coletiva e a valorização de suas produções, permitindo-lhes compreender que são sujeitos de suas aprendizagens e que pertencem a um grupo social.



PARA SABER MAIS

Sobre práticas colaborativas, consultar o caderno 3 desta coleção intitulado "Práticas Pedagógicas Inclusivas em Salas de Aula".

Como seria na prática?

Exemplo 1

Por meio das ações coletivas-colaborativas, pode-se trabalhar determinadas necessidades educativas dos estudantes, como a dificuldade de memorização. Uma estratégia para trabalhar a memória dos estudantes com deficiência nesse processo alfabetizador criativo é a associação de ideias por meio do uso de mapa mental. Associar ideias é um processo cognitivo que envolve a conexão de diferentes conceitos, informações ou experiências e permite que o indivíduo crie redes de conhecimento, facilitando a retenção e a recuperação de informações.

Como construir um mapa mental em sala de aula?

A professora propõe a criação de mapa mental a ser construído coletivamente no quadro, com o tema frutas. Coloca, então, no quadro o modelo do mapa para ser elaborado junto com os alunos.

Na medida em que os alunos vão dizendo os nomes das frutas, a professora vai realizando perguntas tais como: a fruta é de que cor? Por que é importante comer essa fruta? Como podemos comer essa fruta? Conforme os alunos vão respondendo, a professora vai ampliando o mapa.

Exemplo 2

Uma outra atividade: a professora forma pequenos grupos para criarem o mapa mental com o tema escola, sendo utilizado o recurso de recorte e colagem, desenho e escrita. A professora entrega para cada grupo uma folha tendo no meio uma escola, da qual saem algumas setas para serem completadas pelos alunos, e informa as perguntas que os alunos precisam responder: O que é a escola? O que se tem e o que se faz na escola? No término da atividade, cada grupo apresenta o seu mapa mental e explica os elementos que compõem o mapa mental.

Exemplo de mapa que pode ser elaborado:

O trabalho em equipe, além de ser prazeroso, incentiva a expressão das emoções e oportuniza as relações de amizade, solidariedade e companheirismo. O aprender junto e por meio do diálogo permite a convivência, o conhecimento e o respeito à diferença, sendo fundamental para a educação inclusiva.

Exemplo 3

Outra forma de trabalhar o mapa conceitual é a produção de cartazes sobre um tema: a elaboração coletiva de cartaz sobre determinado tema envolve uma produção escrita com o uso de recorte e colagem, desenho, pintura, fotografia, imagens etc. O grupo de estudantes escolhe o tema, pesquisa sobre o assunto em livros e revistas, cria o cartaz com o auxílio de folha de cartolina ou folhas de papel A4 e depois apresenta para a turma o cartaz elaborado.

Exemplo 4

Uma história em forma de escrita em uma folha de papel pode ser entregue ao grupo de estudantes. Após a leitura do texto, os estudantes vão recontar a história, podendo utilizar a música, a dramatização, a mímica e/ou o desenho.

Exemplo 5

O docente conta uma história e depois a apresenta em quadrinhos, de forma não sequencial para que sejam ordenados pelos estudantes.

Exemplo 6

O docente conta uma história e depois a apresenta em quadrinhos, com alguns espaços em branco para que os estudantes alterem a trajetória e o fim da história.

Agora vamos pensar que nessa turma pode haver uma pessoa com deficiência visual ou baixa visão e é importante explicitar alguns princípios orientadores:

- Mapas mentais, cartazes e histórias não são apenas visuais: são formas de organização do pensamento, que podem ser acessadas por meios táteis, sonoros e verbais.
- A mediação oral qualificada do professor é central.
- O trabalho colaborativo é um recurso de acessibilidade, não apenas uma estratégia metodológica.
- Para pessoas com baixa visão, deve-se considerar contraste, ampliação, iluminação e organização espacial.
- Para pessoas com deficiência visual, o tato, a oralidade, a escuta e a explo-

ração concreta substituem o recurso exclusivamente gráfico.

O mapa mental pode ser construído oralmente e de forma tátil. A professora descreve verbalmente a estrutura do mapa ("No centro está a palavra FRUTAS; dela saem caminhos..."). Utilizar objetos reais (frutas de verdade), miniaturas ou alimentos de brinquedo.

As conexões podem ser feitas com: barbantes, velcro, linhas em alto-relevo, cartões com palavras em braille ou em letra ampliada.

A pessoa com deficiência visual pode: tocar os objetos, nomeá-los, associar cheiro, textura e sabor, participar ativamente da organização do mapa por meio da oralidade.

O cartaz pode ser: um painel tátil, um mural sonoro, uma combinação de imagens, objetos e palavras em relevo. É interessante utilizar: tecidos, papel lixa, EVA, materiais naturais. A apresentação do cartaz deve incluir uma descrição oral detalhada e participação ativa da pessoa com deficiência visual na explicação, explorando vozes diferentes, sons de objetos, ritmos, movimentos corporais guiados, imagens audiodescritas e cartões táteis.

Para pessoas com baixa visão, imagens ampliadas, alto contraste, organização clara no espaço.

As atividades envolvendo mapas mentais, cartazes e narrativas podem ser plenamente acessíveis a crianças com deficiência visual ou baixa visão, desde que sejam organizadas a partir de uma abordagem multissensorial e colaborativa. Nesses casos, a mediação pedagógica deve privilegiar a oralidade, a exploração tátil, o uso de objetos concretos, sons, movimentos e descrições verbais, garantindo que a criança participe da construção conceitual das propostas. Assim, o foco desloca-se do produto visual para os processos de significação, memória, linguagem e interação, reafirmando o caráter inclusivo das práticas pedagógicas e o direito de todas as crianças à participação e à aprendizagem.



PARA SABER MAIS

Para saber mais, indicamos o caderno 8 desta coleção intitulado "Práticas inclusivas e estudantes com deficiências sensoriais".

Projetos

Um tipo de atividade coletiva-colaborativa é o trabalho com projetos. Todos os aspectos, desde a escolha do tema até a execução, podem ser objeto de discussão, debate, negociação e tomada de decisão coletiva. Projetos abraçados por um grupo ou uma classe geram identificação, sentimento de pertença e de afirmação.



PARA SABER MAIS

Para se aprofundar na temática, temos o caderno 3 desta coleção intitulado "Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula". Também indicamos as referências bibliográficas a seguir:

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho; o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas-convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. v. 2. Ponta Grossa-PR, Editora UEPG, 2015.

Conceber, organizar-se, pesquisar, aprender o necessário para levar adiante o projeto e realizar o que foi planejado, além de gerar conhecimento significativo e sentidos compartilhados, promovem a criatividade e a autonomia. O uso de diferentes técnicas e modalidades de comunicação (visual, oral, gestual, escrita, auditiva, tátil, tridimensional e outras) oportuniza o engajamento possível para cada participante. Quando as experiências, as competências e os gostos de cada um encontram um espaço favorável para a sua expressão, os estudantes se engajam no processo e aprendem (Laplane; Gonçalves; Portela, 2016).

Informações adicionais

O Trabalho com Projetos, aqui citado, remete à Aprendizagem Baseada em Projetos, uma metodologia ativa utilizada desde as primeiras décadas do século XX e que admite diferentes concepções e variações. Ela parte de assuntos ou problemas reais para promover a aprendizagem. Essa metodologia envolve o planejamento cuidadoso e coletivo dos passos a serem seguidos durante o processo: eleição do tópico, problema, pergunta(s), elaboração do projeto, listado das áreas e dos conhecimentos necessários para resolver o problema, pesquisa, planejamento das ações, estudos e produtos, elaboração, avaliação e aprimoramento dos produtos previstos.

Descrição da imagem: Fotografia um grupo de estudantes reunidos em torno de uma mesa num ambiente escolar. Os meninos têm biotipos e etnias distintos e usam fardamento escolar em tons de azul-claro e branco e participam de uma atividade coletiva-colaborativa de leitura. Sobre a mesa, há livros abertos, com os quais eles interagem sozinhos ou em dupla. Ao fundo, veem-se outras mesas com mais crianças, que também manifestam suas impressões e tomada de decisão de forma compartilhada. A cena evidencia práticas pedagógicas coletivas, incentivo à leitura, participação ativa dos estudantes e interação entre pares no contexto escolar.



Como seria na prática?

Um projeto realizado em uma classe de terceira série de uma escola pública abordou o problema do lixo no bairro. O projeto envolveu uma parceria entre a professora da sala, a professora de artes e uma pesquisadora da universidade. Mediante pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, entrevistas com moradores etc.), foram levantadas as questões principais relativas ao meio ambiente e, especificamente, ao lixo. Os estudantes elencaram os riscos à saúde e aprenderam sobre a responsabilidade ambiental e sobre políticas nessa área. Em saídas de campo, registraram por escrito, em desenhos e por meio de fotografias aquilo que achavam relevante no bairro: brinquedos quebrados no parque, grama sem cortar, lixo jogado, água parada e outros aspectos de interesse. Em outra oportunidade, saíram para coletar lixo reciclável, depois de estudar os passos para torná-lo um material artístico: coleta, separação, higienização, classificação e armazenagem para uso posterior. Com esses materiais, as crianças criaram obras de arte, maquetes, desenhos e esculturas. Organizaram as obras e escreveram rótulos e legendas. A seguir prepararam-se para a exposição que seria aberta para as famílias e para as outras séries da escola. Escreveram as explicações sobre as suas criações e sobre o meio ambiente. Durante todo o processo, o letramento esteve presente nos diferentes gêneros textuais utilizados (relatório de observação; entrevista; legenda; texto informativo). O resultado do trabalho foi a produção de diversos tipos de objetos (maquetes, esculturas e cerâmicas, desenhos, pinturas, fotografias e vídeos), textos (informes e relatórios, panfletos, roteiros, questionários, legendas e rótulos, convites e cartas), ações e interações com a comunidade (reconhecimento do bairro, identificação do problema ambiental por meio de registro escrito e fotográfico, entrevistas e conversações com membros da comunidade, coleta de lixo, escrita de cartas ao poder público solicitando providências para o bairro e campanha de conscientização sobre lixo e meio ambiente).

Esses são alguns exemplos de atividades coletivas-colaborativas que podem ser trabalhadas com educandos em diferentes níveis de aprendizagem, desde que os conteúdos sejam adequados às diferentes faixas etárias. Por exemplo, na modalidade de educação de jovens e adultos, é fundamental a valorização da experiência de vida e o desenvolvimento da capacidade de criar, pensar e criticar, exercendo a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, por parte dos estudantes.

É importante considerar as várias formas de linguagem, priorizando a oralidade, a escrita e os diferentes gêneros textuais, possibilitando a escrita de textos

produzidos pelos estudantes de forma espontânea, expressiva e criativa como bilhetes, cartões, cartas, narrativas, descrições, receitas, entre outras. Trabalhar, também, com recorte, colagem, desenho, dramatização, música, slide, figuras e sempre integrar essas atividades à escrita, à leitura e aos conteúdos escolares. O uso de temas geradores e a criação de redes temáticas constituem algumas das estratégias metodológicas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, bem como o uso de recursos didáticos com materiais alternativos e de acesso ao cotidiano social, como: cartazes, rótulos, embalagens, jornais, revistas, entre outros. Para além do processo de alfabetização descrito, esse tipo de atividade mobiliza estudantes e professores a participarem de um trabalho voltado para o exercício da cidadania, com vistas à justiça social.

Como seria na prática?

Um estudo de caso realizado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos com deficiência, em uma escola pública, no período noturno, envolveu a questão da consciência negra. A atividade realizada consistiu na criação da boneca Abayomi. Além da criação das bonecas pelos educandos, foi discutido o significado da boneca e sua importância ao movimento negro, bem como realizadas atividades de escrita, leitura e construção de texto coletivo.

Outra atividade realizada com a turma de Educação de Jovens e Adultos foi a pintura a partir de um tema de estudo. Cada grupo de estudantes recebeu uma folha de papel A4 e tinta guache com pincel para pintura. O grupo escolheu um tema, e cada estudante criou sua própria tela. Depois os estudantes realizaram a exposição e a explicação de cada tela relacionando com o tema escolhido.

Memória visual foi uma atividade realizada com jovens e adultos. A professora apresentou uma imagem relacionada ao contexto social e solicitou que fizessem uma descrição detalhada da figura.

Após a descrição da figura pelos estudantes, a professora pediu que cada estudante criasse e escrevesse uma história com os personagens e a situação compreendida sobre a figura e a apresentasse de forma oral na turma.

Nesta modalidade de educação, os jovens e adultos com deficiência não podem ser infantilizados, e os temas geradores precisam fazer parte de seus interesses como pessoas e cidadãos. Nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, as problemáticas sociais vivenciadas pelos estudantes não podem deixar de ser abordadas, entre as quais se destacam a situação econômica e os preconceitos enfrentados em função de fatores como raça, gênero e classe.



Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de um professor e dois estudantes adultos durante a mediação e orientação pedagógica. À esquerda, o professor está em pé com o braço esquerdo levantado, numa postura que sugere o momento da explicação sobre o conteúdo estudado e orientação acerca do tema de pesquisa. Ele tem pele marrom, cabelos pretos e curtos e usa camiseta vermelha. À direita, os dois estudantes estão sentados junto a uma mesa amarela e olham atentamente para o professor. Uma delas tem pele marrom, cabelos pretos e longos e usa roupa verde; a outra tem pele branca, cabelos loiros e curtos e usa roupa em tons de rosa. Ambos seguram canetas enquanto tomam nota em folhas brancas. Um círculo rosa emoldura a cena de aprendizagem coletiva no contexto da educação de jovens e adultos.

4. Avaliação do processo de alfabetização inclusiva

4.1 O que é avaliação? Por que avaliar?

A compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem como processos que se produzem na interação dos sujeitos com a linguagem e com os outros, e que envolvem todas as circunstâncias da vida, conduz a conceber a avaliação como um processo inerente à Educação, uma ferramenta pedagógica processual. Avaliar é um ato contínuo, reflexivo e dinâmico, que não se restringe à verificação de resultados, mas visa à identificação de possibilidades e desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Avalia-se para conhecer os estudantes, para identificar as suas necessidades e potencialidades, para saber se os meios oferecidos a cada estudante para ter acesso ao conhecimento foram bem dimensionados e para aferir o efeito das estratégias de ensino utilizadas. Avaliação é, portanto, um meio de garantir a aprendizagem significativa, permitindo que o professor ajuste e aperfeiçoe suas práticas pedagógicas de forma contínua.

Essa concepção se distancia da avaliação tradicional, padronizada e classificatória, que visa à comparação entre grupos e estudantes. Diferentemente dela, a avaliação inclusiva integra o conhecimento sobre a trajetória do estudante e os meios, os recursos e as estratégias de ensino. Esse processo avaliativo considera o contexto de cada aluno, suas potencialidades e as diferentes formas de demonstrar seu aprendizado, reconhecendo a heterogeneidade presente em sala de aula.

4.2 Como fazer uma atividade avaliativa inclusiva?

Avaliar os estudantes com deficiência implica reconhecer e valorizar suas formas de aprender, levando em consideração suas especificidades. Isso exige um olhar pedagógico atento, capaz de identificar as estratégias mais adequadas para cada situação.

Nesse sentido, a avaliação é realizada de forma colaborativa entre os profissionais da escola (professor da sala, professor de AEE, intérprete, entre outros), permitindo a construção de um planejamento pedagógico alinhado às potencialidades e às necessidades de aprendizagem dos estudantes que são público da educação especial.

A cada passo, a avaliação conduz o professor a pensar nas diferentes modalidades de acesso ao conhecimento e nas formas de organização que atenderão melhor à turma, respeitando os diferentes níveis de conhecimento e as abordagens, as linguagens, os tempos, os espaços, os recursos e os mediadores, com os quais os próprios estudantes se identificam. No exemplo da introdução de cartões para auxiliar a comunicação da criança com TEA, a avaliação constante do resultado das ações realizadas foi guiando as escolhas, as reformulações e as mudanças de rota. No caso do trabalho de letramento em que foram utilizadas pranchas de CAA construídas em parceria com a docente de AEE, para permitir o acesso de uma criança com deficiência intelectual ao conhecimento, a avaliação mostrou os avanços da estudante no processo de alfabetização. As estratégias sucessivas criadas pela professora da sala, na situação em que Miguel, um estudante com TEA, que frequentava a terceira série, foi aos poucos se inserindo nas atividades de escrita, mostram a importância da avaliação processual, integrada e inseparável da atividade de ensino. Da mesma forma, a avaliação do uso de material visual colorido e o caráter lúdico da atividade de letramento promoveram, de acordo com a avaliação realizada, o engajamento de Joana, a estudante de primeira série com deficiência múltipla causada pela síndrome congênita do Zika vírus e de outros estudantes da turma. No grupo de estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação mostrou o potencial de atividades colaborativas como a pesquisa, a criação de bonecas Abayomi e a discussão sobre temas caros àquela faixa etária, a discriminação racial, de gênero e outras condições, como a da própria deficiência.

A avaliação inclusiva é flexível e diversificada, utiliza instrumentos como: portfólios, observação contínua, autoavaliação, registros descritivos e atividades práticas que respeitem os tempos, os modos e os estilos de aprendizagem. Isso significa oferecer diferentes formatos de avaliação, como provas orais, produção de vídeos, apresentações, mapas mentais, atividades de pesquisa, entre outras estratégias que favoreçam a expressão do conhecimento adquirido pelos estudantes.

Em suma, a avaliação, assim como a prática, deve ser significativa e desafiar os estudantes a avançarem de acordo com as suas possibilidades. Não pode ser cartilhada ou mecanizada, como uma atividade copista. Não cabe também fornecer uma avaliação na qual constem atividades que vão além das possibilidades dos estudantes. A avaliação inclusiva não consiste somente em entregar a mesma atividade ao estudante com deficiência com caracteres ampliados ou em aumentar o seu tempo de realização. Se não tivermos a compreensão de todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante, essas ações, por si só, não serão acessíveis.

Diante disso, o processo avaliativo deve ir além de simplesmente acompanhar o desenvolvimento já consolidado, concentrando-se na valorização das práticas pedagógicas que efetivamente impulsionam o progresso dos estudantes. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma abordagem de duas vias, na qual o professor regente organiza o processo avaliativo considerando a diversidade da turma, enquanto, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado, são desenvolvidas estratégias que atendam às especificidades dos estudantes. O processo pode envolver o trabalho coordenado do professor regente e do AEE

Como seria na prática?

Lucas é um estudante de 16 anos, com deficiência intelectual, matriculado no primeiro ano do ensino médio em uma escola pública. Ele ainda não domina a escrita convencional, mas demonstra avanços significativos quando os conteúdos são trabalhados por meio de atividades práticas e visuais.

A professora de história, Júlia, precisa avaliar a compreensão de Lucas sobre o tema "Revolução Industrial". No entanto, ela percebeu que aplicar uma prova tradicional, baseada em textos extensos e respostas escritas, não seria eficaz para avaliar adequadamente o conhecimento do estudante. Assim, Júlia decide adotar estratégias diversificadas, alinhadas ao perfil de Lucas:

Uso de Recursos Visuais como um vídeo ilustrativo sobre a Revolução Industrial e a utilização de imagens sequenciais para organizar os principais acontecimentos do período;

Atividade Prática como a utilização de um cartaz com recortes e desenhos para representar as mudanças econômicas e sociais da época;

Avaliação Oral como as narrativas sobre os conceitos e a descrição de imagens sobre os conceitos centrais estudados, com apoio da professora do AEE.

Lucas se envolveu na elaboração do cartaz e, durante a avaliação oral, conseguiu expressar os principais conceitos da Revolução Industrial, mostrando compreensão dos aspectos fundamentais do tema. Os instrumentos avaliativos possibilitaram a participação efetiva dele, garantindo que a avaliação fosse um momento de aprendizado.



Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de uma criança em pé. Ela segura uma pintura emoldurada com as duas mãos. A criança tem pele branca, cabelos castanho-claros e curtos e usa camiseta roxa, bermuda e meias azul-claros e sapatos azul-escuros. Na pintura, uma fábrica de paredes vermelhas e com várias janelas solta bastante fumaça branca e acinzentada pelas suas várias chaminés. Nuvens brancas contrastam com o azul do céu que compõe o cenário industrial. Um círculo laranja emoldura a cena de atividade prática voltada para o apoio do aprendizado acerca do tema da Revolução industrial, na disciplina de história.

5. O que vimos até aqui?

A alfabetização e o letramento são processos complexos, essenciais à educação. A leitura e a escrita possibilitam ao educando avançar no processo de escolarização e no acesso ao mundo letrado, o que aumenta as possibilidades de progressão e sucesso na escola, de participação no mundo do trabalho e em todas as esferas da vida social. Por isso, é fundamental garantir aos estudantes com deficiência o acesso a esses processos, lembrando que, neles, estão implicadas as dimensões sociais, culturais, políticas, psicológicas, linguísticas e individuais do desenvolvimento. Os autores lembrados ao longo deste Caderno, entre os muitos que se debruçaram e se debruçam sobre os princípios e as práticas de desenvolvimento, aprendizagem, alfabetização e letramento, oferecem-nos os fundamentos necessários para que cada professor faça uma síntese própria, planeje e elabore atividades que apontem para uma alfabetização criativa, dialógica e crítica, que respeite os educandos enquanto sujeitos de suas aprendizagens e conhecimentos.

A compreensão do desenvolvimento como processo de aprendizagem que ocorre na interação, mediado pela linguagem e pelo outro, leva-nos a enfocar os recursos e as estratégias que facilitam o acesso da pessoa com deficiência à linguagem, como a interpretação e o uso de Libras, Braile, CAA, recursos visuais, auditivos e táteis, adaptações do ambiente físico, luminosidade, distância da lousa e audiodescrição, entre outros. Essa mesma compreensão nos induz a planejar estratégias de ensino-aprendizagem colaborativa e coletiva, privilegiando, como vimos nos diversos exemplos, arranjos que preveem trabalho individual, em dupla ou em pequenos grupos (entre outras possibilidades) em diferentes momentos. Assim, o professor assume ativamente seu papel mediador.

Ensinar e aprender de forma colaborativa e coletiva significa propor atividades que promovam a interação entre os estudantes, com o conhecimento e com interlocutores mais experientes. Essa dinâmica pressupõe a valorização de todas as pessoas e dos seus saberes e conhecimentos, o que contribui para motivar os estudantes a enfrentarem desafios e tornar a aprendizagem significativa, prazerosa e interessante.

O trabalho com projetos é um exemplo de metodologia colaborativa e coletiva que também nos mostra como implementar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. Outros exemplos, ainda, ilustram o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, o uso de recursos visuais e auditivos e de estratégias de mediação que podem ser utilizadas para garantir o acesso dos

estudantes com deficiência à leitura e à escrita. Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem é concebida como processual, produto de um trabalho colaborativo entre o professor da sala, o professor do AEE e o próprio estudante.

O compromisso com uma educação inclusiva exige não apenas mudanças curriculares, mas também atitude de acolhimento e a promoção de um ambiente escolar que celebre a heterogeneidade, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.



Descrição da imagem: Fotografia de um estudante com Síndrome de Down no ambiente escolar. Ele tem pele branca, cabelos pretos e curtos, olhos amendoados com os cantos externos levemente puxados e inclinados para cima e usa camiseta branca com a estampa do personagem Sonic na parte da frente. Ele está sentado junto a uma mesa, de cabeça baixa e com os olhos focados na atividade que realiza. Utiliza um lápis rosa e uma folha de papel. Sobre a mesa, na frente dele, há o que se pode estimar ser um monitor ou painel, do qual só se vê a parte traseira do dispositivo. Esse registro fotográfico destaca a importância de se propor diferentes estratégias para se ampliar o acesso de todas as pessoas à linguagem.

Referências

AQUINO, Adelyn Barbosa; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Progressos na comunicação de duas crianças com deficiência intelectual na educação infantil: intervenções com o uso de recursos de comunicação alternativa.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 15, n. 34, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17368>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17368/14015>. Acesso em: 6 abr. 2026.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 abr. 2026.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CAST. **The UDL guidelines.** 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Atividades epilinguísticas no ensino da língua ma-**

terna. Revista de Humanidades e Letras, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; GONÇALVES, Dayane; PORTELA, Tatiana Brochado. **Arte, cultura e conhecimento escolar: a integração é possível! Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 6 abr. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Resolução A/RES/61/106, Assembleia Geral da ONU, 13 dez. 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Relatório do projeto: alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas (out. 2020 a mar. 2024).** Belém: NEP/UEPA, 2023.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SILVA, M. S. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56608/3/2019_dis_mssilva.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, Brian Vincent. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cadernos Cedes, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 abr. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

Anotações:





Política Nacional de
**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA**

O Caderno 10 – **Práticas Inclusivas em Alfabetização e Letramento** discute o direito universal à alfabetização e a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes, superando modelos homogêneos e excludentes. Fundamentado em autores como Vigotski, Freire, Ferreiro e Gardner, o material valoriza a mediação, a interação social e o protagonismo discente, defendendo um currículo inclusivo em consonância com a BNCC e com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI (2025).

O caderno apresenta recortes de práticas de sala de aula que evidenciam a participação efetiva de estudantes que são público da Educação Especial em atividades pedagógicas planejadas para ampliar suas possibilidades de acesso, participação e aprendizagem no currículo comum. As experiências demonstram que, com abordagens metodológicas adequadas às necessidades dos estudantes, é possível promover práticas alfabetizadoras inclusivas, significativas e acessíveis. Entre as propostas, destacam-se o uso de gêneros textuais contextualizados, recursos de acessibilidade e o trabalho articulado entre professores da sala comum e do AEE. O caderno reafirma, assim, a alfabetização como compromisso ético-político da escola democrática e como condição indispensável para a participação plena na sociedade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



DO LADO DO POVO BRASILEIRO