



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

KATIANE DA SILVA VARELA

**ATIVIDADES ADAPTADAS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: ORIENTAÇÕES AO
PROFESSOR REGENTE POR MEIO DE UM GUIA DIDÁTICO**

Campo Grande/MS

2023

KATIANE DA SILVA VARELA

**ATIVIDADES ADAPTADAS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: ORIENTAÇÕES AO
PROFESSOR REGENTE POR MEIO DE UM GUIA DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Gesilane de Oliveira Maciel José

Campo Grande/MS

2023

V293r Varela, Katiane da Silva
Atividades adaptadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino médio profissionalizante: orientações ao professor regente por meio de um guia didático. / Katiane da Silva Varela. – Campo Grande-MS, 2023.
210 f. : il. ; 29 cm.

Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2023.

Orientador: Prof. Dr^a Gesilane de Oliveira Maciel José.

Inclui referências.

Inclui apêndice.

Inclui anexos.

1. Ensino Médio profissionalizante. 2. Deficiência Intelectual. 3. Professor Regente. 3. Atividade adaptada. 4. Educação especial. I. José, Gesilane de Oliveira Maciel. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71

KATIANE DA SILVA VARELA

**ATIVIDADES ADAPTADAS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: ORIENTAÇÕES AO
PROFESSOR REGENTE POR MEIO DE UM GUIA DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de Junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Gesilane de Oliveira Maciel José
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Orientadora

Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Membro interno

Profa. Dra. Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro externo

KATIANE DA SILVA VARELA

**ATIVIDADES ADAPTADAS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: ORIENTAÇÕES AO
PROFESSOR REGENTE POR MEIO DE UM GUIA DIDÁTICO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Gesilane de Oliveira Maciel José
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Orientador

Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Membro interno

Profa. Dra. Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro externo

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar resiliência durante toda a minha vida acadêmica.

A minha mãe, que mesmo reprimida no seu direito a estudar, nunca mediu esforços para me proporcionar seguimento acadêmico.

Ao meu pai e aos meus filhos.

Aos meus professores e a minha orientadora por todas as referências ofertadas.

As mais sérias deficiências podem ser compensadas
com ensino apropriado, pois, o aprendizado
adequadamente organizado
resulta em desenvolvimento mental.
(VYGOTSKY, 1989)

RESUMO

Este estudo pretendeu orientar professores regentes, inseridos no ensino regular atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no desenvolvimento de atividades e estratégias pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência intelectual (DI). Para isso, inicialmente buscou-se identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes na lida com as necessidades educacionais específicas deste grupo no momento de preparar atividades adaptadas. Analisaram-se ainda os direitos constitucionais dos estudantes com necessidades específicas de acesso a uma atividade adaptada, nos níveis conceituais, procedimentais e atitudinais, que balizam o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, colocou-se como objetivo geral orientar professores regentes, por meio de um guia didático, na adaptação de atividades escolares direcionadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos na educação profissional e tecnológica. Os objetivos específicos buscaram: analisar as principais dificuldades educacionais específicas dos estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino médio profissionalizante e, elaborar um guia didático para professores, contendo orientações, modelos e estratégias pedagógicas para adaptação de atividades escolares aos seus alunos com deficiência intelectual. Como procedimento metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, que foi construído nas seguintes etapas: inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas da pesquisa, como adaptação de atividades, formação de professores e formas de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual; depois, foram analisados documentos históricos, legislações, censos e diários oficiais do estado do Mato Grosso do Sul sobre educação especial; em seguida, os professores regentes que atuam nas escolas da rede estadual de ensino médio profissionalizante do Mato Grosso do Sul receberam um questionário online para elencar as principais dificuldades encontradas por estes no momento de adaptar atividades para estudantes com deficiência intelectual; posteriormente elaborou-se um guia didático à luz da teoria do ensino apropriado de Vygotsky (1997), com orientações para um planejamento inclusivo a partir das propostas de Plestch e Glat (2005); em seguida, realizou-se um encontro com os professores regentes que atuam junto ao público de deficiência intelectual, para orientação no preparo e adaptação de atividades escolares, alinhada à visão singular da EPT, conforme defendido por Ramos (2005); por fim, na última etapa aplicou-se um segundo questionário online no qual os professores regentes fizeram observações sobre a facilitação de um planejamento inclusivo após conhecerem o guia didático em uma palestra. O produto educacional produzido consiste em um material no formato de um guia didático, com orientações que visam favorecer e facilitar planejamentos docentes inclusivos por meio de atividades-modelo, dicas e orientações que promovam a desenvoltura acadêmica de educandos com deficiência intelectual. Observou-se que esta pesquisa contribuiu com o processo formativo de professores que atuam junto a estudantes com deficiência intelectual que compreenderam as diferentes possibilidades de adaptar atividades escolares de forma a promover a inclusão.

Palavras-Chave: Ensino médio profissionalizante. Deficiência Intelectual. Professor Regente. Atividade adaptada. Educação Especial.

ABSTRACT

This dissertation intends to guide regent teachers, included in regular education working in Professional and Technological Education (EPT), in the development of activities and pedagogical strategies aimed at students with intellectual disabilities (ID). For this, we initially sought to identify the possible difficulties faced by teachers in dealing with the specific educational needs of this group when preparing adapted activities. The constitutional rights of students with specific access needs to an adapted activity were also analyzed, at the conceptual, procedural and attitudinal levels, which guide the teaching-learning process. In this context, the general objective was to guide regent teachers, through a didactic guide, in the adaptation of school activities aimed at students with intellectual disabilities inserted in regular education. The specific objectives sought: to analyze the main specific educational difficulties of students with intellectual disabilities inserted in professional secondary education and to elaborate a didactic guide for teachers, containing guidelines, models and pedagogical strategies for adapting school activities to their students with intellectual disabilities. As a methodological procedure, a qualitative approach of a descriptive-explanatory and interventionist nature was adopted, which was constructed in the following steps: initially, a bibliographical research was carried out on the main themes of the research, such as adaptation of activities, teacher training and ways of learning of people with intellectual disabilities; then, historical documents, legislation, censuses and official diaries of the state of Mato Grosso do Sul on special education were analyzed; then, the regent teachers who work in schools in the state network of integrated secondary education in Mato Grosso do Sul received an online questionnaire to list the main difficulties encountered by them when adapting activities for students with intellectual disabilities; subsequently, a didactic guide was elaborated in the light of Vygotsky's theory of appropriate teaching (1997), with guidelines for inclusive planning based on the proposals of Plestch and Glat (2005); then, a meeting was held with the regent teachers who work with the intellectually disabled public, for guidance in the preparation and adaptation of school activities, aligned with the singular vision of the EPT, as defended by Ramos (2005); finally, in the last stage, a second online questionnaire was applied in which the regent teachers made observations about the facilitation of an inclusive planning after knowing the didactic guide in a lecture. The educational product produced consists of material in the form of a didactic guide, with guidelines that aim to favor and facilitate inclusive teaching planning through model activities, tips and guidelines that promote the academic resourcefulness of students with intellectual disabilities. It was observed that this research contributed to the training process of teachers who work with students with intellectual disabilities who understood the different possibilities of adapting school activities in order to promote inclusion.

Keywords: Keywords: Vocational High school. Intellectual Disability. Regent Professor. Adapted activity. Special education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mediação entre o sujeito e o objeto	46
Figura 2 - Capa do e-book	76
Figura 3 - Sumário	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de matrículas frente à demanda de estudantes com deficiência no Ensino Médio - MS - Ano 2019	35
Quadro 2 - Nível de gravidade para a deficiência intelectual.....	39
Quadro 3 - Teses e dissertações encontradas	54
Quadro 4 - Etapas da pesquisa.....	58
Quadro 5 - Respostas dos participantes	66
Quadro 6 - Relatos de experiências.....	68
Quadro 7 - Respostas dos participantes (questão 8)	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de matrículas na educação profissional no MS - Ano 2020	19
Gráfico 2 - Tipos de deficiência identificados no ensino médio	21
Gráfico 3 Número de matrículas de alunos com deficiência, segundo a etapa de ensino no MS - 2016 a 2020	22
Gráfico 4 Evolução do número de docentes por etapa de ensino MS - 2016 a 2020	33
Gráfico 5 - Escolaridade dos docentes do ensino médio MS - 2016 a 2020	34
Gráfico 6 Percentual de professores da educação básica, etapa ensino médio com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu MS - 2016 a 2020	35
Gráfico 7 - Dados dos participantes (Q1)	65
Gráfico 8 - Questão 4	65
Gráfico 9 - Questão 5	67
Gráfico 10 - Questão sobre orientação ou formação continuada dos participantes	71
Gráfico 11 - Opinião sobre inclusão	71
Gráfico 12 - Aptidão para adaptar atividades	72
Gráfico 13 - Dados dos participantes (Q2)	79
Gráfico 14 - Aptidão para adaptar atividades após a palestra	80
Gráfico 15 - Relevância do guia didático	80
Gráfico 16 - Questionamento sobre guia didático	81
Gráfico 17 - Questionamento sobre guia didático	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CID - Classificação Internacional das Doenças
CNSS- Conselho Nacional de Serviço Social
DI - Deficiência Intelectual
DM - Deficiência Mental
DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAM - Escola de Aprendizes-Marinheiros
EJA -Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FCC - Fundação Carlos Chagas
FIC - Formação Inicial e Continuada
FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular
IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LBI - A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PROFEPT - Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI - Quociente de Inteligência
RM - Retardo mental
SADE - Sistema de Apoio e Decisão Espacial
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE E O MERCADO DE TRABALHO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	19
2.1 Políticas Educacionais Inclusivas	25
2.2 Práticas inclusivas no MS: breve histórico, principais políticas estaduais e formação docente.....	30
2.3 Deficiência intelectual: níveis e principais dificuldades de aprendizagem	38
2.4 Adaptação de atividades para o DI e o papel da mediação pedagógica	44
2.4.1 Facilitador 1 - Conhecer as características do estudante e seu contexto.....	47
2.4.2 Facilitador 2 - Partir do núcleo do conteúdo	48
2.4.3 Facilitador 3 - Significar a aprendizagem.....	49
2.4.4 Facilitador 4 - Reduzir o nível de abstração do conteúdo	49
2.4.5 Facilitador 5 - Utilizar comandos simples e objetivos.....	50
2.4.6 Facilitador 6 - Não infantilizar.....	50
2.4.7 Facilitador 7- Diversificar a forma de apresentar um mesmo conteúdo.....	51
2.4.8 Facilitador 8 - Ilustrar ou simplificar as informações com palavras-chave.....	51
3 METODOLOGIA	53
3.1 Etapas da pesquisa	57
3.1.1 Etapa 1 - Levantamento bibliográfico e documental	58
3.1.2 Etapa 2- Aplicação do questionário I - Professores	59
3.1.3 Etapa 3- Elaboração do Guia didático (Produto Educacional)	60
3.1.4 Etapa 4- Palestra, aplicação e validação do Guia Didático.....	60
3.1.5 Etapa 5- Aplicação do questionário II	61
3.1.6 Etapa 6- Organização e categorização dos dados	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES (ANÁLISES)	64
4.1 Análise dos dados questionário I.....	64
4.2 Produto Educacional (Criação e Aplicação)	76
4.3 Análise dos dados questionário II.....	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A	97
APÊNDICE B	99
APÊNDICE C	101
APÊNDICE D	103

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar essa dissertação julgou-se relevante contextualizar os motivos que levaram a autora a dedicar-se à temática da educação inclusiva por meio da adaptação de atividades. Para tanto, solicita-se ao presente leitor licença para descrever a linha tênue entre a vida pessoal e o percurso profissional em formato de relato de experiência, conforme segue.

A chegada do primeiro filho, sendo este ainda o primeiro neto, gerou na família inúmeras expectativas, as quais foram frustradas em setembro de 2005 quando este chegou em prematura extrema aos seis meses de gestação em um parto difícil, seguido de longos três meses de internação. Aos seis meses de vida, tínhamos em mãos um diagnóstico: Paralisia Cerebral.

A perda do estereótipo do filho desejado, anteriormente idealizadas pelas expectativas construídas no imaginário dos progenitores, instaura uma ferida narcísica nestes. O eu projetado pelos sonhos se desfaz, dando lugar a um ser que precisará ser ressignificado em um novo processo de gestação psíquica, no qual os vínculos deverão ser refeitos. O filho agora existente precisará de uma nova identidade, na qual sejam respeitados seus limites, dando-lhe um novo lugar com a construção de novas expectativas (BRAZELTON, CRAMER, 1992 apud OLIVEIRA, POLETTTO, 2015). Decidimos, portanto, que ele não seria tratado com diferença, seria educado para enfrentar os obstáculos e ignorar a vitimização que a cultura brasileira impõe.

Aos três anos ele iniciou sua jornada escolar no maternal. Ao recebê-lo, a professora regente já demonstrava que essa caminhada educacional não seria fácil. Uma única professora marcou-nos com um grandioso exemplo sobre inclusão na prática. Certa vez, aos quatro anos de idade, ao buscá-lo na escola percebi que ele tinha um bilhete em mãos avisando sobre o início das aulas de futsal na escola. Fiquei sem reação ao ler, pois ele não parava em pé e tinha a coordenação motora muito debilitada. No outro dia marquei uma reunião com a professora de educação física. Iniciei perguntando rispidamente o motivo da entrega daquele bilhete para ele pois ela tinha ciência das suas condições físicas. A docente, muito experiente, me acalmou e disse que já havia planejado como lidaria com essa situação. O Gabriel foi o goleiro do time da escola por anos - defendendo no gol ajoelhado - uma adaptação real e inclusiva que fez toda diferença. Naquele momento decidi que me

especializaria na alfabetização de crianças com necessidades educativas especiais similares ao Gabriel, com foco em adaptações reais que favoreçam a estada destes no ambiente escolar. Cursei as Licenciaturas em Letras e Pedagogia além de seis especializações, buscando maior aprofundamento teórico e prático a respeito das especificidades de diferentes deficiências, chegando ao mestrado.

A partir dessa experiência pessoal e dos desafios observados a respeito da inclusão efetiva de alunos com deficiência intelectual (DI) no contexto escolar, compreende-se que:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Considerando esse entendimento do autor, nota-se a importância de se criarem estratégias que auxiliem a capacidade reflexiva do professor, bem como suas práticas pedagógicas. Assim, para compreender melhor o assunto, é preciso recorrer aos documentos educacionais que fundamentam as práticas de ensino na modalidade da educação especial inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, em vigor desde 1996, tem um capítulo específico para tratar da Educação Especial. (BRASIL 1996) Nela, afirma-se no § 1º, do artigo 58 que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. O texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos estudantes.

Em dezembro de 2019, o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul publicou uma deliberação sob o nº 11.883 que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, explicitando a importância neste processo educativo, com a participação atuante do professor regente no ensino, e partindo de um olhar inclusivo, que possa fazer adaptações de forma que o estudante com deficiência aprenda didaticamente o conteúdo de uma maneira mais fácil e menos desgastante.

O Art. 98 diz que “no plano de ensino e no plano de trabalho de cada componente curricular deverão constar estratégias específicas, a partir das necessidades educacionais do acadêmico, identificadas no processo avaliativo”.

Como pode ser observado, diferentes legislações deixam evidente que é direito do estudante que possui alguma deficiência ter acesso à meios pedagógicos

que facilitem a aprendizagem e, para isso, apontam a importância de formar professores regentes que atuam nesse processo de ensino. Entretanto, a prática mostra que há docentes que não utilizam recursos específicos por falta de formação e/ou conhecimento relacionado à deficiência (OLIVEIRA et al., 2012).

Ao verificar a formação dos professores da rede escolar do estado de Mato Grosso do Sul para atuar junto aos estudantes com deficiência, identificou-se, que no ensino médio há um total de 7.922 docentes, e destes, apenas 5% possuem alguma especialização na área da educação inclusiva. Entretanto, no mesmo ano, o número de matrículas de estudantes da educação especial foi de 20.977 (MATO GROSSO DO SUL, 2019). Grande parte dos docentes podem apresentar dificuldades no processo de ensino devido à falta da formação inicial ou continuada, que poderia auxiliar na busca de meios pedagógicos que possibilitem, de maneira efetiva, o aprendizado dos estudantes da modalidade de educação especial.

Destaca-se que o ensino médio caminha, assim, como os demais setores da educação, para a inclusão de jovens com deficiência intelectual matriculados nesta etapa e que buscam uma formação de excelência que garanta acesso ao mundo do trabalho. Assim, é considerado um dos grandes desafios para os docentes do ensino médio, atuar de forma que venha a efetivar o ensino e aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual.

Há uma parcela de educadores que, culturalmente, estão acostumados a ensinar o aluno em situação comum, padronizado ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem, que deprecia a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental (PADILHA, 2013). Nesse sentido, é indiscutível a necessidade de desenvolvimento de materiais didáticos, atividades adaptadas e flexibilizadas que estejam focadas na inclusão dos estudantes da educação especial.

É preciso refletir e repensar sobre a formação inicial e a necessidade de inserções de formações continuadas que ajudem estes profissionais a cumprirem a lei, além de oferecer meios pedagógicos que facilitem a aprendizagem de educandos da educação especial inseridos na educação básica.

Demo (2007) aponta que a educação integral e profissional pode ser o caminho para o ensino de qualidade nas escolas públicas, destacando o entrelaçamento a uma formação que ofereça ao professor uma prática protagonista, que dê condições de produzir seu próprio material didático, concebendo e se

atualizando em novas idéias com enfoque na aprendizagem, habilidade de pesquisar e elaborar, saber pensar.

O trabalho busca refletir sobre os problemas que envolvem a ausência, em muitos casos, da formação inicial e continuada do professor, que por conta de diversos fatores, não proporciona aos estudantes um ensino que atenda às necessidades educacionais específicas, imperando o desconhecimento sobre as práticas educativas e as atividades adaptadas. Desse modo, a questão norteadora da pesquisa é: quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam no ensino médio ao lidar com estudantes com deficiência intelectual, no momento de preparar atividades adaptadas?

O objetivo principal é orientar professores regentes, por meio de um guia didático, na adaptação de atividades escolares direcionadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino regular. Os objetivos específicos são: analisar as principais dificuldades educacionais dos estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino médio, a partir da percepção dos docentes; e, elaborar um guia didático para professores contendo orientações, modelos e estratégias pedagógicas para adaptação de atividades escolares aos alunos com deficiência intelectual.

O estudo inicia com a abordagem teórica sobre o ensino médio profissionalizante, os aspectos relevantes sobre a pessoa com deficiência intelectual, e as ferramentas e marcadores essenciais de adaptações de atividades considerando o processo de mediação pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural; em seguida apresenta o percurso metodológico; e para finalizar mostra a criação de um guia didático com orientações inclusivas aos professores para adaptação de atividades para educandos intelectualmente deficitados matriculados no ensino regular.

2 ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE E O MERCADO DE TRABALHO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

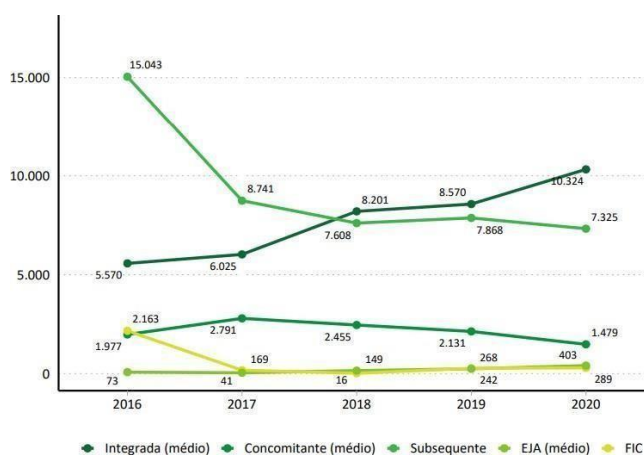
Ao ingressar em uma escola de ensino médio profissionalizante o jovem almeja estabelecer-se e prepara-se para o mundo do trabalho. A Formação Técnica e Profissional (FTP) tem como objetivo atender a demanda da LDBEN sobre o preparo para o mundo do trabalho como função da escola, integrando às reais necessidades da sociedade atual. Uma nova demanda do mercado de trabalho exige um novo preparo desses jovens que estão no ensino médio, assim o principal objetivo da FTP é promover habilidades técnicas e psicossociais valorizadas no mercado de trabalho, formando profissionais capazes de executar, questionar, inovar e progredir (BNCC, 2017).

O número de matrículas no ensino médio profissionalizante à educação profissional apresentou um crescimento de 10,5% em 2020 em relação ao ano anterior. Esse foi um dos dados presentes no Censo Escolar Nacional, divulgado em janeiro pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP, 2020).

Existe uma tendência de oferta da modalidade de ensino médio profissionalizante em todos os estados brasileiros.

O estado do Mato Grosso do Sul é um exemplo de oferta deste tipo de ensino médio. Segundo o Resumo Técnico do Estado de Mato Grosso do Sul - Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021), o número total de matrículas da educação profissional chegou a 19.820 matrículas, conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 1- Número de matrículas na educação profissional no MS - Ano 2020



Fonte: DEEP-INEP (2021).

O gráfico acima mostra maior quantitativo de estudantes matriculados no ano de 2020 na modalidade integrada do ensino médio. As demais modalidades como a subsequente, EJA (Educação de jovens e adultos) e a FIC (Formação inicial e continuada) registram números que oscilam nas quantidades, mas continuam sendo opções para os estudantes que muitas vezes precisam associar a rotina de estudo e preparação profissional com atividades laborais autônomas. A escolha por essas modalidades reflete o ensejo destes estudantes em profissionalizar-se e buscar melhor remuneração.

As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede privada, totalizando 39,5%, seguidas da rede estadual com 31,7%.

Relacionar a educação à necessidade de trabalhar, há muito tempo é entendida como fator eficaz de desenvolvimento humano. Oferecer ensino médio profissionalizante é uma das principais apostas para melhoria da competitividade da indústria brasileira, promovendo a retomada do crescimento econômico do país de forma contínua e gerando melhores oportunidades de emprego e renda.

Nessa proposta educacional e econômica, o papel do ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho na construção de um estudante, trabalhador com múltiplas funções. Dessa forma,

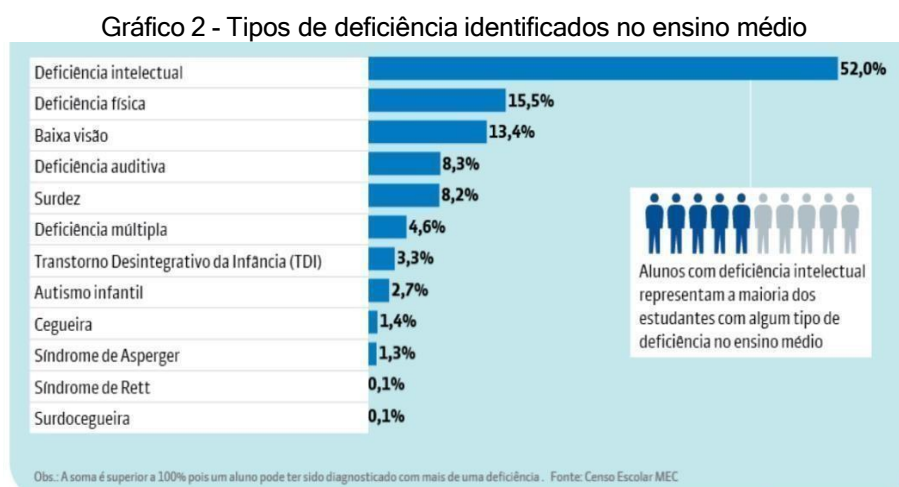
[...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35).

Nesse contexto, a politecnia relaciona-se com “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, divulgado em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos. Aproximadamente 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos (quatro em cada dez jovens) não concluíram o ensino médio porque precisaram deixar as salas de aula para trabalhar. Em um recorte menor, ao observar públicos minoritários, os números mostram desigualdade. A taxa de reprovação dos estudantes com alguma deficiência é de 13,8%, enquanto, para o grupo sem deficiência, a taxa é de 8,7% (IBGE, 2019).

O Novo Ensino Médio tem entre suas propostas vincular a educação ao

mundo do trabalho de forma a praticar a inclusão. Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma pesquisa sobre quais tipos de deficiência são encontradas nas escolas de ensino médio pelo Brasil. Tais dados podem ser encontrados no gráfico a seguir.



Fonte:

Elaborado por MEC/2019 com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Conforme se pode observar, alunos com deficiência intelectual representam maioria entre os estudantes com algum tipo de deficiência no ensino médio, fato que explicita a necessidade de explorar políticas públicas e ações concretas que favoreçam a real inclusão deste público, que já possui quantidade significativa nesta etapa de ensino que finaliza a educação básica.

Cabe mencionar, que estudantes com deficiência têm o mesmo direito à autorrealização que quaisquer outras pessoas; cada um obedecendo ao seu ritmo, conceito que ainda precisa ser incorporado à prática pedagógica das escolas, que oferecem profissionalização nessa última etapa do ensino médio.

A atual realidade no mercado de trabalho ofertada aos jovens com deficiência denota que estes são desfavorecidos de uma formação adequada que contemple êxito ou, até mesmo, que permitam os planos de carreira, afirmando uma condenação destes a estabilizarem-se nos padrões fordista-taylorista.

O sistema de educação escolar é um produto complexo em movimento para construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com destaque para a necessária formação continuada dos professores que preparam esses jovens para o mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p.32).

É comum ouvir o ditado popular “O Jovem é o futuro do Brasil”. Contudo, ao considerar tal afirmativa é preciso lembrar que a educação é a base para melhorar esse porvir, assim como mencionado acima por Manfredi (2002), no qual afirma que precisamos dar destaque ao preparo juvenil para inserção laboral.

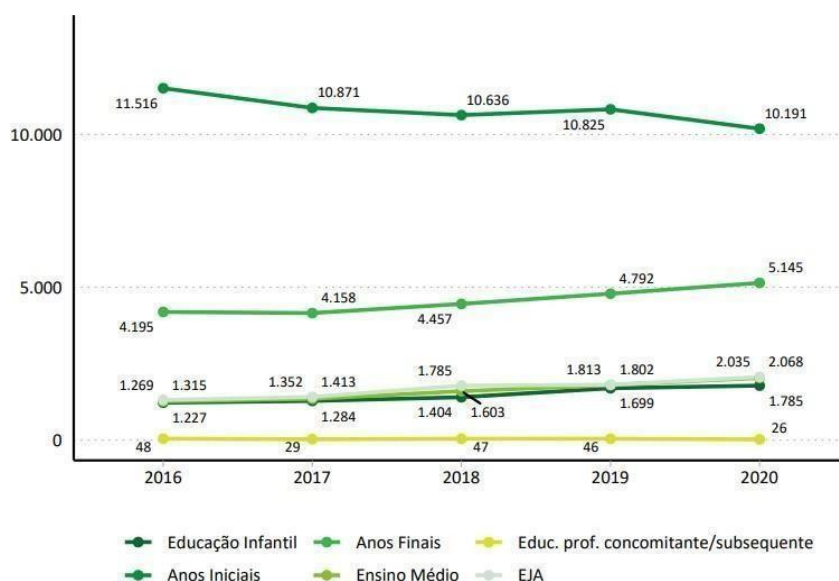
De forma simplificada, inserir-se no mercado de trabalho possibilita ao jovem que conclui o ensino médio esperança de mudança da sua realidade social e de suprimento de suas necessidades humanas como cidadão economicamente ativo.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Em resumo, o panorama geral sobre a oferta de educação profissional apresentou crescimento, fato que mostra uma mudança de prática histórica sobre o jovem dar continuidade nos estudos em várias camadas sociais, especialmente pelo aumento da oferta, pela divulgação e também pelos programas de incentivo e de encaminhamento para o mercado de trabalho após conclusão do médio integrado.

Alunos,público da modalidade de educação especial, também estiveram registrados nestes dados do INEP do censo 2020 com presença no ensino médio profissionalizante.

Gráfico 3 - Número de matrículas de alunos com deficiência, segundo a etapa de ensino no MS - 2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O gráfico 3 registra dados sobre o crescimento das vertentes de escolarização inclusiva em todas as etapas da educação básica no MS. Estudantes com deficiência também tem avançado nesta etapa. Conforme mostra o gráfico, em 2016 havia apenas 1.269 jovens com deficiência no ensino médio, e em 2020 alcançou o total de 2.068 educandos.

Em discussões científicas sobre ensino médio, pouco se pleiteia sobre escola acessível, especialmente sobre as de formato integrado. É importante registrar que jovens com deficiência que estão matriculados em escolas com ensino profissionalizante também ensejam ser colocados no mercado de trabalho e por isso, precisam cursar um ensino que realmente profissionalize, considerando suas particularidades quanto à forma de aprender, oferecendo as adequações pedagógicas que forem necessárias. É importante explorar a relação entre o jovem com deficiência e o mercado de trabalho.

De acordo com Carvalho-Freitas (2009) os estudos sobre a gestão da diversidade, com foco específico nas pessoas com deficiência, têm indicado três dificuldades para gerir o trabalho dessas pessoas: as formas como os gestores veem a deficiência, a adequação das condições e práticas de trabalho por parte das empresas e a necessidade de avaliar a satisfação das pessoas com deficiência inseridas no mercado.

Segundo a autora, várias pesquisas analisam as dificuldades das pessoas com deficiência para se inserirem no mercado de trabalho, e a percepção é que existe falta acentuada de conhecimento em relação à capacidade dessas pessoas e desconhecimento do que seja a deficiência. Além disso, a autora aponta que há falta de preparo do mundo industrial para absorver as pessoas com deficiência, devido às adaptações em postos de trabalho que precisariam ser realizadas nas organizações (SILVA, 1993 apud CARVALHO-FREITAS, 2009).

[...] estudos mostram que o trabalho associado a um emprego desempenha papel importante entre os grupos historicamente marginalizados, contribuindo para a diminuição das taxas de pobreza, do isolamento social e para o aumento da participação política desses grupos. (CARVALHO-FREITAS, 2009, p.3).

Além disso, a autora afirma que, o trabalho contribui para que a pessoa com deficiência melhore a percepção que têm de si mesma e em como percebe sua própria condição de trabalho (CARVALHO-FREITAS, 2009, p. 3).

Assim, ocorrendo essas transformações de forma adequada, ainda no período

de curso do ensino médio, poderemos obter resultados positivos de uma mão de obra de melhor qualidade, derrubando o atual ideário de que a pessoa com deficiência estaria na empresa apenas para cumprimento das leis ou para garantia de isenção de impostos. É preciso compreender que esta população tem a capacidade de contribuir para o crescimento de qualquer empresa, desde que tenha recebido uma formação adequada. Portanto, investir na formação dos professores é uma das formas de garantir o fruto deste trabalho, um profissional que o mercado procura.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994, p.17-18).

No Brasil, em concordância com a Declaração de Salamanca, no ano de 1996 foi decretada a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampliando as possibilidades para a inclusão escolar dos alunos com deficiência (BRASIL, 1994). No Mato Grosso do Sul, dentre os estudantes com deficiência intelectual matriculados na rede estadual de ensino, observam-se jovens do ensino médio de nível técnico.

Ramos (2004) afirma sobre as possibilidades de construção de um projeto de ensino médio no sentido da formação omnilateral, que objetiva superar uma vinculação histórica, mediada ou não, de um determinado grupo com o mercado de trabalho, tornando os sujeitos educandos o centro das finalidades dessa etapa da educação básica.

O projeto de ensino médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades. Não obstante, o artigo 22 da LDB coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Cumprir essa finalidade implicaria retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído. (RAMOS, 2005, p.5).

Conforme apontado pela autora, faz-se necessária uma reorganização na qual o ensino médio seja o caminho que leve a profissionalização por uma nova

perspectiva humanizada e individualizada, centrada no estudante e não unicamente no mercado de trabalho.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146 de 06 de Julho de 2015, traz em seu capítulo 4 o direito à educação, e, no artigo, 28 fica estabelecido que ao poder público incumbe assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015). Porém, é importante salientar, que essa inserção trabalhista deve começar no período de curso do ensino médio, que já deve nortear o preparo de todos os jovens, com ou sem deficiência, para uma futura adequação para o emprego.

Assim, pela lógica econômica, estes educandos teriam a oportunidade de procurar um emprego logo após a conclusão do ensino médio, afirmativa que também pode ser aplicada ao público da modalidade de educação especial. Nesse sentido, a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho estaria diretamente ligada a uma formação adequada durante o curso do ensino médio técnico, de forma que os estudantes com deficiência intelectual possam ser preparados para o mundo do trabalho, garantindo os seus direitos, o que justifica a necessidade de ampliar a fiscalização pelos órgãos responsáveis, para o cumprimento na íntegra das políticas públicas educacionais inclusivas que já existem.

2.1 Políticas Educacionais Inclusivas

Inicialmente, é importante destacar que a década de 1970 é fixada como a institucionalização da educação especial no Brasil com dado o aumento de textos legislativos, associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. Embora anterior a esse período (1940), já houvessem surgido as primeiras organizações não governamentais apoiadas pela assistência social, como o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tiveram posteriormente papel decisivo no financiamento das instituições privadas de assistência às pessoas com deficiência.

Em 1971, ocorreu a criação da Lei nº 5.692 que alterava a LDB de 1961, responsável por fixar bases e diretrizes para o ensino dos chamados 1ª e 2ª grau.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Esse movimento de integração inaugura um debate respeito do ensino comum e o ensino especializado destinado às pessoas com deficiência (NERES, 2010).

Conforme menciona Bueno (2002), somente no final da década de setenta que começam a ser implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau, e os primeiros programas de pós-graduação dedicados à área de educação especial.

Com a realização do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, no ano de 1980, várias entidades foram convidadas para representar a categoria, e a educação especial se consolida em caráter assistencialista-filantrópico. Nota-se, então, que um novo paradigma foi surgindo na educação especial no Brasil ao longo da década de 1980, ganhando força a partir da Declaração de Salamanca em 1994 (GASPARI, 2002).

O campo da política brasileira de educação especial inclusiva teve avanços a partir dos anos 1990 em termos de legislação diante das necessidades de políticas educacionais e necessidades educacionais especiais. Desse modo, as políticas públicas e legislações voltaram-se para a pessoa com deficiência com direitos, deveres, impactos e conquistas, entre as quais a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), entre outras políticas em níveis estaduais e municipais.

Alguns documentos legais deram condições e estruturas necessárias para a educação inclusiva da atualidade. A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), considerada um marco jurídico e político do processo de reconhecimento de direitos, demonstra a participação concreta no âmbito da educação especial, tornando acessíveis possibilidades e direitos assegurados.

A Constituição, nos artigos 205 e 206, afirma que a educação é “um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

O artigo 208 da Constituição Federal, diz que é obrigação do Estado garantir a educação básica de forma gratuita às pessoas de 4 aos 17 anos, e ainda assegura que é dever garantir o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Observa-se que o artigo 208 da Constituição, que trata da educação, enuncia que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, novos caminhos foram sendo conduzidos e assegurados pela Constituição (BRASIL, 1988), respeitando os direitos de acessibilidade e inclusão, tanto na área educacional como na área social. Dessa forma, reforça-se como dever do Estado a perspectiva de inclusão no atendimento educacional especializado.

O Decreto 3298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1989) e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal era de assegurar a integração da pessoa com deficiência no “contexto social, econômico e cultural” do país. Sobre o acesso à educação, o texto afirma que a educação especial seria uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Já a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, inicia-se com a garantia do princípio fundamental da escola inclusiva, apontando orientações para ações em níveis regionais e internacionais, buscando a equalização de oportunidade ao aluno com necessidades específicas. Tal documento destaca a oferta educacional, no sentido de promover o acesso ao ensino regular e manter o nível de aprendizagem adequado. Somado a isso, amplia-se o conceito de necessidades especiais, com política, princípios e prática em educação especial, tendo os Estados o dever de assegurar a educação no sentido de melhorar o acesso ao ensino.

A concepção trazida pela Declaração de Salamanca é de uma educação especial acolhedora adaptada e adequada ao estudante, dentro de suas singularidades e particularidades.

No ano de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que classifica a educação especial como modalidade de ensino, dedicando o capítulo V à educação especial. Nesse capítulo afirma quanto ao atendimento especializado que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Em 2001, a Lei nº 10.172 do Plano Nacional de Educação colocava a Educação Especial (BRASIL, 2001), como uma modalidade a ser praticada e promovida em todos os diferentes níveis de ensino, dando importância a garantir vagas no ensino regular para qualquer tipo de deficiência. O documento apontava, ainda, sobre a disposição constitucional no art. 208, inciso III de que a “integração dos portadores de deficiência¹ na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos”.

¹ Cabe destacar que, embora o termo “portador de deficiência” seja considerado inadequado, para a descrição das legislações utilizou-se a expressão apresentada no próprio documento.

Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre a modalidade de educação especial.

Em 2008, destacou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na qual a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais e apontando estratégias pedagógicas específicas que envolvem métodos, técnicas e práticas exploradas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento.

Vale destacar, ainda, o Decreto nº 6.571, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, definindo como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

São, portanto, documentos que dão subsídios à política de inclusão voltada ao atendimento educacional especializado para formação de alunos público-alvo da modalidade de educação especial em todas as etapas níveis de ensino. Assim, o atendimento especializado expressa concepção de inclusão escolar, e o trabalho educacional respeita a diversidade e permite o acesso à educação. Dessa maneira, a educação pautada na inclusão é compreendida como uma educação para todos, com a qual se busca meios de remover as barreiras que impedem a educação e a aprendizagem. Isso é importante para que, “independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, eles possam se desenvolver social e intelectualmente na classe regular” (BENITE, PEREIRA, 2011, p. 48).

Ainda em relação ao atendimento educacional especializado, pela sua importância na educação especial, é destacável que os processos inclusivos e educativos do aluno com necessidades educacionais especiais sejam garantidos de forma integral, no sentido de suplementar e complementar o processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns.

Diante dos documentos e legislações mencionadas nesse eixo teórico, compreende-se a necessidade de avançar em relação a ações educacionais voltadas aos estudantes com deficiência, entre elas destacam-se: a institucionalização de projetos pedagógicos que, de fato, promovam a inclusão e

disponham de profissionais capacitados; a utilização e o aprimoramento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva, de forma que as atividades pedagógicas se tornem acessíveis a todos, com a disponibilização de provas, atividades e trabalhos adaptados no formato acessível para todos os estudantes; e, adaptação de tempo e especificidade de acordo com as necessidades do aluno.

Vale ressaltar, que as políticas inclusivas em nível estadual refletem o desdobramento de orientações e legislações nacionais. Assim, também são muito importantes, tendo em vista as peculiaridades, história e características de cada local para o melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência. Algumas dessas políticas serão descritas no tópico seguinte, especialmente referente ao estado de Mato Grosso do Sul, *locus* deste estudo.

2.2 Práticas inclusivas no MS: breve histórico, principais políticas estaduais e formação docente

Com a extensão da legislação de inclusão no cenário nacional, muitos estados brasileiros aderiram a proposta da inclusão educacional, inclusive o estado do Mato Grosso do Sul (MS) que havia sido criado em 1977 e já em 1979 começou a observar um crescimento expressivo e representativo das pessoas com deficiência nas redes públicas, criando assim o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) que aprovou normas gerais e específicas como estabelecendo conceitos e concepções para a educação especial no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.

Cabe destacar que para a implantação do processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares utilizou-se de práticas segregativas no qual esses estudantes eram direcionados às instituições especializadas. No estado de Mato Grosso do Sul essa prática permaneceu.

Assim, para compreender esse percurso histórico, é importante traçar uma linha do tempo de como ocorreu esse processo.

Em setembro de 1981, um decreto publicado no estado do Mato Grosso do Sul sob o nº 1.231, inaugurou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) que era formado por uma diretoria de educação inclusiva multidisciplinar.

(NASCIMENTO; SANTOS, 2018). O Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA), que inicialmente seguiam as mesmas normas de atuação estabelecidas pelos parâmetros apresentados pelo órgão nacional, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), orientavam a realização de estratégias de trabalho na educação especial no país. (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Em março de 1982, houve a deliberação nº 161/1982 do Conselho Estadual de Educação que fixou as primeiras normas para o funcionamento e estruturação dos serviços especializados da Educação Especial em Mato Grosso do Sul.

O Decreto nº 6.064 de 19 de agosto de 1991 foi o primeiro da década de 90 a promover algumas mudanças na gerência do público da educação especial, chegando a implantar na cidade de Campo Grande e em mais treze municípios unidades nomeadas de Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (UIAPs). Tais unidades tinham como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino disponibilizando pedagogos e psicólogos.

A educação especial, até então influenciada por uma visão clínica da deficiência, passou a trabalhar na perspectiva educacional, e as fundações de diversos núcleos foram crescendo neste período por todo o estado, com a implantação de inúmeros Centros de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), classes hospitalares e ensino itinerante, tendo como referência metodológica a abordagem sócio-histórica, partindo do pressuposto da valorização dos bens produzidos pelo homem ao longo dos tempos.

Somado a isso, as avaliações e as intervenções pedagógicas deveriam considerar os referenciais culturais trazidos pelo aluno, conforme previsto nas Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais (BRASIL, 1994). Este foi, no estado do Mato Grosso do Sul, o *start* de integração desses estudantes nas escolas da rede estadual de ensino.

Desde o período aqui descrito, diversos marcos inclusivos foram registrados pela história do MS, dos quais podemos citar:

- 1997 - Criação do Centro Integrado de Educação Especial em substituição às UIAPs (Decreto nº 8.782).
- 1999 - Criação de 77 unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (Decreto nº 9.004).

- 2000 - Organização dos serviços de apoio pedagógico direcionados aos estudantes com deficiência matriculados na rede estadual de ensino, como salas de recursos, atendimento domiciliar e classes hospitalares que já começavam a seguir os conteúdos com adaptações primitivas, mas que permitiam a interação com a comunidade escolar (Decreto 5.626/2005).

- 2001 - Criação de Unidades de Inclusão, implantadas pela Secretaria Estadual de Educação na maior parte dos municípios do Estado. O processo de elaboração de novas normas, durante os anos de 2002, 2003 e 2004, foi conduzido por Comissão própria do CEE/MS.

- 2007 - Criação do Centro de Educação Especial e Inclusiva que visava oferecer apoio à inclusão educacional de quem já estava matriculado, o que vigora até a atualidade.

Tendo em vista a trajetória histórica da educação especial no MS e o crescimento no número de alunos com deficiência matriculados no ensino básico, é importante abordar também sobre a formação dos professores que atendem esse público.

Segundo a legislação brasileira, consolidada também no Plano Nacional de Educação, existem princípios para a formação de profissionais na área da educação, responsabilizando as Instituições de Educação Superior.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001b, p.143).

Embasada pelas leis nacionais e considerando a história de construção de atos normativos e instituições voltadas à inclusão, notou-se uma preocupação com a inclusão do aluno com deficiência, dadas as necessidades e exigências de mudanças nacionais e estaduais que também buscaram implementar tal proposta (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

São inegáveis os diversos avanços da educação inclusiva no estado do Mato Grosso do Sul, porém muitos educadores demonstram insegurança e pouco conhecimento em relação a como conduzir um processo de ensino e aprendizagem inclusivos aos estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino regular que contemple conteúdos-base e disciplinas do currículo. “A função social da escola é

ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas decorrentes da vida civil” (GATTI, 2010, p. 1375), e os desafios da formação docente refletem as demandas da nova função da escola.

Sobre o retrato da situação docente de Mato Grosso do Sul, o Instituto Anísio Teixeira - INEP divulgou dados compreendendo o período de 2016 a 2020, no qual aponta o registro de 31.558 docentes na educação básica de todo o estado, como demonstrado a seguir.

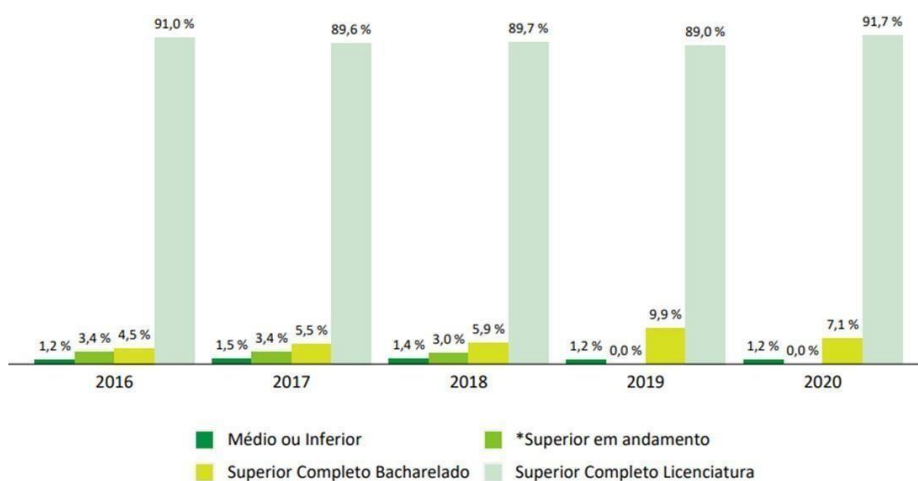
Gráfico 4 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino MS - 2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da educação básica.

No recorte do Ensino Médio, o INEP (2020) ainda divulgou informações sobre a formação dos professores do MS que atuam nesta etapa de ensino. Os dados apontam que o ensino médio foi ofertado por um total de 421 escolas em 2020, compreendendo 8.062 professores. Desse total, 98,8% têm nível superior completo, sendo 91,7% em grau acadêmico de licenciatura e 7,1%, de bacharelado, conforme pode ser verificado no gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Escolaridade dos docentes do ensino médio MS - 2016 a 2020

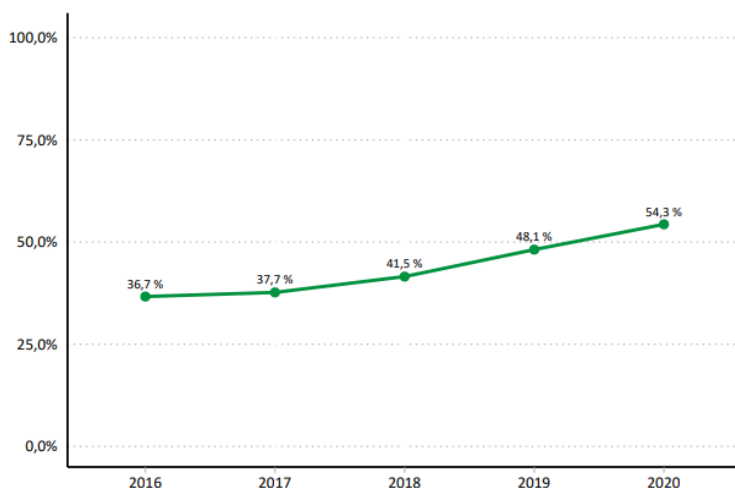


Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da educação básica.

No mesmo documento do INEP (2020), encontram-se ainda registros com indicadores selecionados do ensino médio segundo a rede estadual de ensino do MS, a respeito da Adequação da Formação Docente - AFD em atendimento a meta que se destaca do Plano Nacional de Educação (PNE) no que diz respeito a pós-graduação e a formação continuada dos docentes da educação básica. A Meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano, e garantir a eles formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O Gráfico a seguir apresenta a evolução do percentual de docentes da educação básica com pós-graduação onde verifica-se um aumento de 36,7% para 54,3% em 2020.

Gráfico 6 - Percentual de professores da educação básica, etapa ensino médio com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu MS - 2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Conforme mostra o gráfico acima, considerando os anos de 2016 a 2020, existe um aumento em relação a formação de docentes que atuam no ensino médio em participar de cursos de pós-graduação em nível de lato sensu ou stricto sensu, e assim, aperfeiçoarem suas áreas de atuação. Entretanto, por outro lado, de acordo com o Censo Escolar de 2019, os professores do ensino médio da rede estadual de ensino do MS demonstraram preferência por formações em suas áreas, tendo baixa porcentagem em cursos relacionados a temática da educação especial (INEP, 2019).

Seguem os dados referentes ao número de estudantes matriculados no ensino médio e o comparativo com relação aos docentes com formação na área de educação especial:

Quadro 1 - Dados de matrículas frente à demanda de estudantes com deficiência no Ensino Médio - MS - Ano 2019

Matrículas	Matrículas PCD	Estudantes di	Professores ativos
92.739 estudantes	15.329 estudantes	8.005 estudantes	14.798 (desse total, apenas 6% possui especialização na área da Educação Especial)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo escolar do MS/INEP- 2019.

Os dados são claros. Existe uma alta demanda de educandos no MS com deficiência, sendo parte deles com deficiência intelectual, em oposição a uma baixa quantidade (6%) de professores que possuem especialização para atendê-los, o que, pela lógica, deixa em déficit o desenvolvimento acadêmico exitoso do aluno.

Cabe lembrar que a Lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, menciona a importância de formar professores para atender estudantes público da modalidade de educação especial. O documento aponta que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Além disso, no item I, a Lei assegura que os professores capacitados devem oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades dos educandos. (BRASIL, 1996).

É comum ouvir o professor dizer principalmente no ensino médio que este não foi preparado para lecionar para pessoas com deficiência mental. O profissional compromissado deverá preocupar-se em fazer com que os alunos se apropriem de ensinamentos, orientando-os a lidar com a vida, de forma a superarem as dificuldades que possam surgir. (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p.73).

Cabe reconhecer “[...] que a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando” (ALVES, 2001, p. 279). Dentre as demandas mais prementes está a formação docente, que instrumentalize a prática pedagógica para a ação de educar a todos.

É fundamental que o professor possua conhecimentos acerca do ato de ensinar e suas implicações, ou seja, ter domínio do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Saber por que este ou aquele conteúdo compõe o currículo é tão importante quanto saber mobilizar estes conteúdos de maneira didática, para que o aluno possa dele se apropriar. Ainda é um desafio para o professor a contextualização das práticas pedagógicas. (GATTI, 2010, p.1355).

Entre os estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores iniciantes é comum ouvir: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40), pois, atualmente, na maioria dos cursos de formação docente, o conteúdo da educação especial configura-se apenas como mais uma disciplina obrigatória de tempo curto, muitas vezes baseada apenas nos parâmetros médicos de cada uma das deficiências ou em suas principais características, sem enfoque pedagógico.

[...] a fragilidade do campo científico da educação e da pedagogia universitária nesse contexto, bem como os desafios impostos à docência e os equívocos provocados pela linearidade entre pesquisa e ensino estão longe do que o especializando realmente almeja profissionalmente (RIBEIRO; CUNHA, 2010, p. 52).

Martins (2012) afirma que muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, por meio da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. Outras pesquisas realizadas no Brasil por Mourão (2011), Pimentel (2005) e Pinheiro (2009) também afirmam tal dificuldade pelos professores.

Ainda sobre essa temática, Pletsch (2009) diz que é preciso compreender que as mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. Mazzotta (1993) também confirma essa ideia afirmando que:

O professor é um " pilar fundamental" no conjunto de elementos que caracteriza a educação especial. Sua competência " põe em xeque" a estrutura e o funcionamento da educação escolar. Necessariamente mediadas pela educação comum à educação especial e a situação de excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente da qualidade ou da competência dos professores comuns e especializados. (MAZZOTTA, 1993, p. 257).

Oliveira (2014) afirma que constituir práticas educacionais inclusivas exige muito mais do que ações pontuais, ou meros ajustes no cotidiano escolar; a questão é complexa em sua gênese.

Ressalta-se que a formação dos professores não pode se esgotar na formação inicial, pois a formação continuada é essencial para aprimorar o conhecimento e a prática pedagógica.

Tomando como base as explicações aqui descritas é de grande relevância estudar e propor novas formas de melhoria nas formações iniciais e continuadas dos professores do estado do Mato Grosso do Sul, de forma a favorecer a diversidade que sempre será encontrada em ambientes escolares.

Portanto, a partir dos dados demonstrados nessa seção, nota-se que há defasagem na formação inclusiva de professores para atender o público de estudantes com defasagem cognitiva, e ainda há um longo caminho a percorrer para atendimento adequado as peculiaridades desses estudantes, especialmente quanto a adaptação de atividades com o mesmo conteúdo oferecido a toda turma, mas adequado a necessidade de um determinado estudante oferecendo a ele oportunidade de realizá-la conforme suas dificuldades de aprendizagem ocasionados pela deficiência intelectual.

2.3 Deficiência intelectual: níveis e principais dificuldades de aprendizagem

A história registra diferentes formas de encarar a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (PESSOTTI, 1984). Dentre as diferentes condições de deficiência, temos a Deficiência Intelectual (DI), que, por alguns períodos, também foi conhecida como idiotia e retardo mental.

O Brasil atualmente adota a terminologia Deficiência Intelectual (DI), em lugar dos termos: retardo mental (RM) e deficiência mental (DM), sendo alterada em 2004, pela Organização Mundial de Saúde OMS, com o objetivo de diferenciar mais claramente os quadros psiquiátricos não relacionados a déficit intelectual. Este termo está disponibilizado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM5 e no Código Internacional de Doenças (CID 10) (DORNELLES, 2013).

A Deficiência Intelectual tem como principal sintoma a dificuldade de raciocínio e compreensão, e é basicamente caracterizada aos indivíduos que apresentam um conjunto de habilidades gerais relacionadas à inteligência abaixo da média, e de déficit no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. As causas ainda são desconhecidas, mas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas, possivelmente por uso de álcool, tabaco ou drogas na gravidez, anomalias cromossômicas e gênicas, doenças maternas adquiridas na gestação, desordens do desenvolvimento embrionário, nascimento prematuro, entre outros. As principais manifestações da deficiência intelectual são a aquisição lenta de novos conhecimentos e habilidades, o comportamento imaturo e a limitação nas habilidades de autocuidado.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5

apresenta um quadro apontando os níveis de gravidade para a deficiência intelectual sobre os domínios do indivíduo, relacionados a suas prováveis defasagens pedagógicas, sociais e conceituais a serem notadas em período de escolarização. Destaca-se ainda que essas defasagens não são determinantes, em nenhuma hipótese, pois cada sujeito é único e possui suas especificidades e condições. O manual serve apenas como um parâmetro para conhecer melhor as instâncias que podem fazer parte do contexto da deficiência intelectual.

Os indicadores podem ser observados a seguir:

Quadro 2 - Nível de gravidade para a deficiência intelectual

Nível de gravidade	Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
Leve	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaturidade nas relações sociais. - Dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. - Comunicação, e linguagem são mais concretas. - Dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade. - Compreensão limitada do risco em situações sociais. - Julgamento social é imaturo. 	<ul style="list-style-type: none"> - As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio. - Na vida laboral o jovem pode conseguir emprego em funções que não enfatizem habilidades conceituais.
Moderada	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos pares. - Linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. - Lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. - A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social. - Dificuldade em perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo é capaz de administrar com reforço verbal, apoio ou imposição de rotina suas necessidades pessoais, alimentares e de higiene pessoal (com ressalvas). - Necessita de um longo período de aprendizagem de um mesmo item. - Não possui iniciativas para agir em situações atípicas na escola ou trabalho.

	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades acadêmicas em um nível elementar. - Assistência contínua diária e necessária para realização de tarefas conceituais cotidianas ou presença de um cuidador/auxiliar escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados. - Há necessidade de apoio social e de comunicação significativo para o sucesso nos locais de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessário compartilhamento das responsabilidades auxiliares como horário, transportes, benefícios de saúde e controle do dinheiro.
Severa	<ul style="list-style-type: none"> - Alcance limitado de habilidades conceituais. - Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. - Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida. - Geralmente são inseridos em escolas de modalidade especial. - Baixíssimo desenvolvimento acadêmico. 	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples. - As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão em todos os momentos. - Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto ao seu bem-estar e dos demais. - Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. - A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo. - Comportamento mal adaptativo, inclusive autolesão está presente em uma minoria significativa.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no DSM 5.

Os conceitos no quadro 2 foram elaborados com base em diversas pesquisas e também nas observações práticas, desenvolvidas em ambientes escolares e laborais com indivíduos de diversas idades e em situações e tempos diferenciados. Trata-se de um provável referencial de desenvolvimento. Os estímulos recebidos por cada pessoa de forma precoce ou tardia poderão nortear, para mais ou para menos, essas características. Pessoas com deficiência intelectual que recebem frequente estímulo pedagógico e médico com controle familiar geralmente apresentam progressos escolares.

Em termos gerais, para ser considerada uma pessoa com deficiência intelectual, esta é submetida a avaliações e testes padronizados nos quais se observa o Quociente de Inteligência (QI), que, se resultarem em 70 pontos ou menos, o diagnóstico está efetuado.

A DI é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VANCONCELOS, 2004). A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 103).

A Classificação Internacional das Doenças - CID-10 prevista pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998), define e classifica a DI em 4 níveis, analisados a partir dos testes de Quociente de inteligência (QI) e relacionados a capacidade funcional da pessoa:

- 2.3.1 Retardo mental leve (QI entre 50-70);
- 2.3.2 Retardo mental moderado (QI entre 35-49);
- 2.3.3 Retardo mental grave (QI entre 20-40);
- 2.3.4 Retardo mental profundo (QI abaixo de 20).

Entre as inúmeras dificuldades enfrentadas por este público destaca-se o período de escolarização dos mesmos. O direito à educação dessas pessoas só foi iniciado no século XIX pelo trabalho do médico Jean Itard (1774-1838), conhecido como primeiro teórico de Educação Especial. Seu trabalho se baseava na teoria empirista do conhecimento e foi ganhando proporção educacional pelo mundo, e com o passar dos anos as pessoas com essa deficiência foram ganhando visibilidade por meio de divulgação de suas características e crescimento de ações afirmativas e legislações.

Segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2019, 0,8% da população brasileira apresentam algum tipo de deficiência intelectual, e (0,5%) já nasceu com as limitações. Do total de pessoas com deficiência intelectual, mais da metade (54,8%) tem grau intenso ou muito intenso de limitação e cerca de 30% frequentam algum serviço de referência educacional (IBGE, 2019).

Na atualidade, os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual em nível grave são inseridos em instituições de escolarização especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; e os estudantes diagnosticados em nível leve ou moderado são inseridos em escolas regulares.

Segundo o levantamento realizado pelo Censo da Educação Básica Nacional (2019), a rede pública brasileira é a que mais pratica a inclusão do aluno com

deficiência intelectual leve e moderada em escola regular, sendo que 92% do total de alunos matriculados estão em classes comuns e somente 8% em escolas especiais (INEP, 2019).

No geral, estudantes com deficiência intelectual apresentam raciocínio e compreensão abaixo da média em relação a outras pessoas da mesma idade. Isso exige do professor um esforço e dedicação complementar, adicionado de estratégias de ensino voltadas a especificidade das características pedagógicas daquele aluno.

Entre as problemáticas de desenvolvimento advindas das comorbidades da deficiência intelectual destacam-se as dificuldades destes na aquisição da leitura e da escrita. No livro “Teoria e método em psicologia”, Vygotsky (1987) afirma que, principalmente para alunos com deficiência intelectual, é fundamental que o ensino tenha significado e seja de fato relevante em suas vidas. Todas as pessoas podem aprender e se desenvolver.

A falta de conhecimento docente sobre a temática, a infantilização feita pela sociedade em geral e a subestimação dessas pessoas são as principais barreiras para sua inclusão.

Glat e Pletsch (2013) afirmam que a proposta de uma escola efetivamente inclusiva está baseada no planejamento docente inclusivo. Entre as ações propostas pelas autoras, deve-se destacar a necessária adaptação de atividades para estudantes intelectualmente deficitados, que deve ser realizada pelo professor regente da turma, mantendo a estrutura conteudista igualitária com os demais educandos, além de observar as necessidades educacionais individuais daquele aluno. Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. “As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

Tal fato exige um repensar das práticas pedagógicas e estratégias de ensino que colaborem na aprendizagem do aluno. O currículo deve ser pensado do coletivo para o individual, mas com garantia de direito de acesso ao conhecimento igual ao ofertado a toda a turma. No campo da aprendizagem/desenvolvimento, o docente deve oportunizar a este educando a observação, o experimento e a realização de atividades, mediando e levando-o a refletir sobre as diferentes possibilidades daquela ação. A mediação feita pelo professor com base nas reais dificuldades e

possibilidades de sua sala de aula favorece a criação de um ambiente de respeito mútuo e interação social entre os alunos (CALDEIRA; CAVALARI, 2010).

Segundo Hilário (2015, p. 23), podemos dividir em quatro grandes áreas as dificuldades que uma pessoa com DI pode apresentar no ambiente escolar:

- Área motora: alteração na motricidade fina, locomoção dificultosa e dificuldade em manipular objetos menores.
- Área cognitiva: alunos com dificuldades de aprendizagem de conceitos simples e ou abstratos; morosidade de aprendizagem; atenção curta e memória afetada.
- Área da comunicação: estudantes com problemas fonoaudiólogos que interferem na escrita e/ou qualquer dificuldade verbalizada ou não de comunicação.
- Área socioeducacional: se aplica aos casos onde ocorre a disparidade entre a idade mental e a idade cronológica.

Sobre as características geralmente encontradas nos estudantes com deficiência intelectual podem-se destacar: dificuldades para acompanhar os conteúdos da sala regular; aquisição morosa da leitura e da escrita; compreensão textual dificultosa; noção matemática abaixo da média para determinada etapa; dificuldade para resolver problemas, compreender ideias abstratas, obedecer a regras, realizar atividades cotidianas sem orientação, conduzir um recado simples, ações de autocuidado, noção espaço-temporal, raciocínio lógico; apresentam comportamento copista-mecânico sem dar função ao que está registrando; dependência de fichas de palavras para reproduzir; lentidão ou impossibilidade de compreender ideias abstratas como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários, além de estabelecer relações sociais sem estímulo e realizar atividades cotidianas consideradas básicas e simples para um ambiente acadêmico.

Todas essas características precisam ser avaliadas no contexto de vida do educando considerando o grau de intensidade que se apresentam no indivíduo, e a partir dessa condição, realizar um planejamento inclusivo. É importante registrar ainda, que uma possível superação das dificuldades encontradas pedagogicamente nestes alunos depende das oportunidades e necessidades individuais. Dessa forma, deve-se compreender que cada indivíduo com deficiência intelectual tem limitações e competências. Entender a forma como uma pessoa com deficiência intelectual

aprende é a melhor maneira de conseguir efetivar um trabalho pedagógico exitoso.

Vygotsky deixou inúmeras contribuições sobre o desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiências. Em diversos escritos, o autor menciona sobre o método do ensino apropriado, o que podemos compreender como uma sugestão de adaptações no ensino e nas atividades oferecidas ao estudante público da educação especial.

Para Vygotsky (1987), os estudantes deveriam ser encorajados por seus docentes a superar suas limitações pedagógicas reinventando suas habilidades por meio de estratégias pedagógicas adequadas, capazes de provocar avanços que não seriam conseguidos de forma espontânea.

No livro “Teoria e método em psicologia”, Vygotsky (1991) afirma que, principalmente para alunos com deficiência intelectual, é muito importante que o ensino seja funcional à realidade do estudante e traga ressignificado para sua vida cotidiana, devendo o professor focar sempre nas possibilidades e não nos déficits dos estudantes. As estratégias educacionais que devem ser oferecidas pelo sistema educacional, como forma de driblar essa problemática e garantir acesso a todos os estudantes, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, são denominadas por Adaptações de atividades. Assim, a partir dessas adaptações busca-se sempre adequar-se às necessidades dos alunos, apresentando um núcleo de conteúdos comuns havendo a possibilidade de ser flexibilizado.

2.4 Adaptação de atividades para o DI e o papel da mediação pedagógica

Existem diversas formas de incluir na escola uma pessoa com deficiência: realizando adequações de acessibilidade arquitetônica, inserindo em um grupo heterogêneo ou até oferecendo professor de apoio exclusivo, porém, além disso, esta pessoa busca na escolarização o seu direito de acesso aos conhecimentos escolares, dentro das suas possibilidades.

A escola deve ter dois tipos de professor: o professor especializado, que diz respeito ao profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve atuar como profissional de apoio e de orientação ao professor em sala, e o professor regente de sala, que, por ser o conhecedor de sua disciplina precisa pesquisar, apoiar-se na equipe do AEE e efetivar conhecimento para produzir, com protagonismo, atividades adaptadas à realidade do seu alunado e caracterizada por

sua disciplina de domínio.

No caso do estudante com deficiência intelectual, a alfabetização e/ou a participação na grade de conteúdos dependem, principalmente, da mediação realizada pelo professor capacitado. Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

No desenvolvimento dos indivíduos mentalmente atrasados, assim como no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência (VYGOTSKY, 2018, p. 5).

Vygotsky deixou registros de diversas contribuições para a educação especial, entre elas, a discussão sobre o processo de mediação necessário a aprendizagem, da pessoa com deficiência. Segundo o autor, quando o professor media a aprendizagem ele está participando ativamente da construção e da evolução acadêmica do aluno, sendo um interventor que o faz interagir com o meio, chegando ao novo conhecimento proveniente das trocas sociais. De forma simplificada, essa mediação, para ele, é uma ação humana que ocorre por meio da relação histórico-cultural que determina quem somos por meio do contexto que vivemos.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem não está relacionada ao desenvolvimento das estruturas intelectuais, o processo é mútuo e depende do outro. A escola é o local onde a intervenção pedagógica é intencional, a relação do professor com o aluno deve ser de cooperação e não de imposição e o desenvolvimento deverá ser resultante dessa aprendizagem. “O que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (VYGOTSKY, 2001, p. 331).

O autor menciona sobre a relação do homem com o ambiente como, por exemplo, a sensação estranha que se percebe em situações de perigo ou quando ocorre a ríspida retirada da mão quando ela entra em contato com uma fonte de calor maior que a suportada pelo organismo. A educação ocorre, então, por mediação, atuante na composição dos processos mentais superiores.

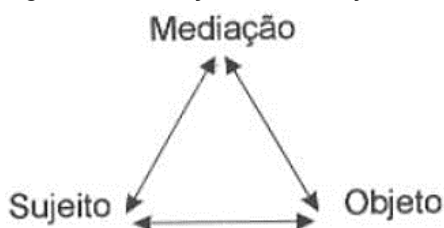
Vygotsky (2001) estabeleceu, em sua teoria da aprendizagem o desenvolvimento em zonas, sendo:

- 2.4.1 Zona de desenvolvimento real: a etapa do desenvolvimento que se tem registro de independência do indivíduo para solucionar problemas.
- 2.4.2 Zona de desenvolvimento potencial: etapa que valoriza a capacidade de desempenhar tarefas com mediação.
- 2.4.3 Zona de desenvolvimento proximal: refere-se a distância entre a zona de desenvolvimento real e potencial.

A mediação do professor, em ambiente educacional busca migrar o aluno da zona de desenvolvimento real para atingir o desenvolvimento potencial. “Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe fazer e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (VYGOTSKY, 2001, p. 331).

As formas de executar essa mediação ocorrem por meio dos signos, que são as funções psicológicas superiores, que somente os seres humanos possuem, porque, dentro do signo, encontram-se as representações de mundo, ou seja, as representações mentais que podem substituir objetos ausentes. No caso de pessoas intelectualmente deficitadas a aprendizagem precisa de mediações específicas (conforme demonstrado na figura a seguir), às vezes visuais, auditivas e/ou concretas, conforme o perfil do educando e nível de defasagem pedagógica.

Figura 1 - Mediação entre o sujeito e o objeto



Fonte: Ferreira, 2016, p. 1.

Para mediar a aprendizagem, Vygotsky destaca ainda sobre a repetição de termos, pois ouvir várias vezes faz com que o indivíduo internalize e se aproprie desse conhecimento por meio do processo de socialização. Outra sugestão apresentada pelo autor refere-se ao uso de instrumentos, que são objetos criados pelo homem para facilitar seu dia a dia em funções específicas.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema (VYGOTSKY, 1999, p. 72-73).

Entre os objetos (instrumentos) que o professor pode utilizar para mediar a aprendizagem do seu aluno com deficiência intelectual está a adaptação de atividades. Nessa direção, o que se pretende estabelecer neste eixo teórico são os marcadores (passos) de facilitação para planejar inclusivamente pensando no estudante com DI.

Apesar de dividida em níveis de desenvolvimento e características pedagógicas, a deficiência intelectual, assim como qualquer deficiência, não tem um padrão de apresentação em todos os seus possuidores, por isso, ao realizar a adaptação de atividades, o professor deverá fazê-la de forma individualizada, focando no aluno, levantando suas dificuldades pedagógicas e direcionando suas possibilidades de desenvolvimento pedagógico.

As contribuições das teorias de aprendizagem vygotskianas foram pontos de partida para sugerir uma organização destes passos facilitadores para produção de uma atividade adaptada, conforme segue:

2.4.1 Facilitador 1 - Conhecer as características do estudante e seu contexto

Conforme a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, as interações são essenciais para que o estudante consiga entender, pela internalização, as representações mentais dos seus pares sociais que os induzirão a aprender pela troca. A estruturação do saber ocorre, inicialmente, no plano externo e social para, depois, ocorrer no plano interno e individual, ou seja, todo aluno chega à escola com conhecimentos prévios e características advindas do seu meio de convivência.

Alguns receberam ao longo da vida mais estímulos educacionais, outros foram negligenciados nesse aspecto, cabe então ao professor que deseja adaptar as atividades educacionais, realizar inicialmente um breve levantamento sobre quais conhecimentos o estudante já possui. A partir dessa informação, cabe direcionar a construção de atividades da sua disciplina que tenham significado e contribuição para o aluno.

Tal levantamento pode ser feito pelo menos uma vez, no início do ano letivo, a partir de uma breve exploração dos documentos disponíveis na pasta do aluno, uma reunião com os responsáveis ou até mesmo pela leitura de relatórios de professores que o acompanharam em anos anteriores. Conhecer é o primeiro passo para a adaptação de atividades.

2.4.2 Facilitador 2 - Partir do núcleo do conteúdo

Segundo Vygotsky (1984), o ensino da pessoa com deficiência deve ser direcionado a um objetivo mais específico, assim é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado.

Ocorre que no ensino regular a quantidade de conteúdos é diversificada. Em um mesmo bimestre, por exemplo, os estudantes têm acesso a um sequenciamento de conteúdos que vão se entrelaçando para formar uma grade maior. Ao pensar sobre a escolha dos conteúdos a serem ofertadas ao estudante com DI, deve-se, como descrito no facilitador acima considerar o contexto de conhecimentos que ele tenha, porém de forma geral, a regra de maior relevância na adaptação de atividades é: Toda a turma deve ter acesso ao mesmo conteúdo.

É comum que por falta de conhecimento docente, estudantes públicos da educação especial recebam atividades completamente diferentes da utilizada pela turma. Com o advento da inclusão escolar esse fato encontra-se em processo de mudança.

É inadmissível, por exemplo, que um estudante DI não tenha uma atividade matemática na aula de matemática. Espera-se que o professor de matemática ofereça atividades específicas da área, da mesma forma que o docente da disciplina de língua portuguesa ofereça opções textuais, ou que o professor de história apresente o processo histórico da sociedade, e assim por diante. Sugere-se então que o professor inicie apresentando ao educando o “núcleo do conteúdo” (parte principal) de forma ilustrada, objetiva e simplificada e depois vá ampliando e inserindo gradualmente elementos que sejam relevantes, aproximando assim pedagogicamente o estudante DI dos seus pares.

Ao ensinar fração para o alunado, o professor percebe um estudante DI no ensino médio que ainda se encontra em processo de alfabetização. Sugere-se, então, que ele selecione como núcleo do conteúdo de fração a divisão ou a

subtração e prepare então uma adaptação com foco neste núcleo, mantendo neste caso o máximo de elementos visuais iguais aos que estejam contemplados na atividade geral da turma.

2.4.3 Facilitador 3 - Significar a aprendizagem

Pessoas com deficiência intelectual precisam compreender o motivo daquele conteúdo. Geralmente essas apresentam, raciocínio e compreensão abaixo da média em relação a outras da mesma idade, exigindo do professor um esforço e dedicação complementar, adicionado de estratégias de ensino mais eficientes. Estes irão prestar mais atenção em elementos que fazem sentido para eles.

A mensagem central deste facilitador é lembrar o professor de sempre contextualizar aquele conteúdo, mostrando por meio concreto, auditivo ou visual sua importância.

Mostrar ao estudante com DI, por exemplo, a tabela periódica completa pode não fazer sentido, porém mostrar um pacote de sal e indicar na sua composição o sódio (Na), ou associar o gás hélio aos balões de festa, certamente significará aquele conhecimento. Assim deve-se fazer com todos os conteúdos propostos: Explicar e exemplificar.

2.4.4 Facilitador 4 - Reduzir o nível de abstração do conteúdo

Vygotsky afirma que uma das principais barreiras para o sucesso na aprendizagem de pessoas com deficiência está na falta de apresentação concreta dos conteúdos ensinados. Para o autor, o desenvolvimento do ser humano acontece durante trocas de experiências e pelas suas interações concretas no processo de ensino e aprendizagem. É pelo processo que ele denomina “compensação”, que o indivíduo recebe o ensino adequado, atendendo às suas dificuldades e podendo gerar um desenvolvimento muito mais satisfatório.

Na pessoa com DI a capacidade de compreensão de elementos abstratos é na maioria das vezes difícil, e o professor precisa simplificar termos, transformando informações mais elaboradas em palavras simples, objetivas ou até mesmo sonorizada ou ilustrada. Fazer o aluno perceber o conteúdo por meios alternativos é o melhor caminho para efetivar tal aprendizagem.

Pode ser exemplificado ainda o nível de abstração ao representar um animal. Quanto menor a abstração, melhor será a compreensão do item representado.

Utilizar-se de meios concretos reforçam e materializam o conteúdo que demoraria a ser compreendido pelo estudante DI. O uso de elementos concretos contribui na construção de um traçado conceitual dando contornos e significados ao que está sendo apresentado. É por meio dessas interações com o meio físico e social, que o indivíduo constrói o seu conhecimento.

2.4.5 Facilitador 5 - Utilizar comandos simples e objetivos

As características de dificuldade pedagógica do aluno com DI devem ser utilizadas como um norte para a escolha de recursos metodológicos a serem utilizados. Nesse entendimento, o professor precisa mediar as dificuldades escolares do aluno iniciando com a compensação dessa perda com um ensino mais simples e com comandos objetivos que forneçam melhor organização da informação que se deseja que este se aproprie.

Atividades escolares normalmente são repletas de informações, no caso da pessoa com deficiência intelectual os comandos devem ser curtos e diretos. Em uma aula, onde o professor solicita no comando da atividade, por exemplo: *Leia o texto, copie o nome do autor e circule o quarto parágrafo*, sugere-se que este professor diminua a quantidade de informações elencando prioridades ou dividindo cada um deles, que deverão ser elencados um a um para serem realizados pelo estudante.

2.4.6 Facilitador 6 - Não infantilizar

A escola é um espaço formador e a idade cronológica do estudante deve nortear todo o trabalho pedagógico. Ao referir-se as pessoas com deficiência intelectual, que culturalmente já são infantilizadas pela sociedade e às vezes pela família, a postura do professor frente a essa problemática deve ser de evitar o reforço dessa infantilização.

Ao preparar atividades escolares para estudantes DI, além de contemplar o mesmo conteúdo desenvolvido para toda a turma, o regente precisa atentar-se a padronizar toda a estrutura daquela atividade, conforme a faixa etária e o ano escolar.

Este facilitador está associado ao de reduzir o nível de abstração dos conteúdos. O ideal é, ao elaborar uma adaptação, utilizar imagens que sejam mais próximas possíveis do objeto real, auxiliando o estudante a construir o seu conhecimento baseado em fatos e proporcionando amadurecimento pedagógico.

2.4.7 Facilitador 7- Diversificar a forma de apresentar um mesmo conteúdo

Cada estudante possui uma forma diferente de aprender. Vygotsky (2009) defende o reforço na aprendizagem por meio da orientação. Em sala de aula, educandos com deficiência precisam de constante mediação para realizar atividades orientadas e simplificadas, e a metodologia de ensino se configura como um elemento importante, compreendendo todas as ferramentas que os educadores utilizam para transmitir os seus conhecimentos aos alunos. Cada professor utiliza um método para tal, em busca da melhor forma de motivar o aluno, direcionando-o ao aprendizado.

Avaliar a melhor forma que o estudante assimila o conteúdo da disciplina deve ser o eixo norteador para aplicar metodologias com elementos visuais, auditivos, concretos, com registro escrito ou não. Cada aluno é único e cada atividade deve ser única também.

Após observar qual o melhor método a ser usado com um determinado aluno, é relevante também diversificar a forma como este conteúdo será apresentado a ele.

O registro escrito, por exemplo, ainda é uma exigência para considerar uma concreta aptidão acadêmica de um aluno, porém, ao tratar-se de pessoas com DI o professor deverá oferecer meios alternativos para sua progressão. Por exemplo, se o educando com DI matriculado no ensino médio não verbaliza respostas, o professor pode oferecer-lhe responder a um questionário apontando a resposta. Se o educando ainda não escreve formalmente, este registro pode ocorrer por meio de desenho ou uma colagem.

2.4.8 Facilitador 8 - Ilustrar ou simplificar as informações com palavras-chave

O enriquecimento dos processos de cognição em ambiente escolar é resultante da mediação e da facilitação na apresentação dos conteúdos às pessoas com deficiência intelectual. Sabe-se que todos podem aprender novos

conhecimentos conforme suas possibilidades, mas a diversidade na forma de apresentá-las pode fazer a diferença na promoção do êxito.

Refletindo sobre o direito do educando de acesso à mesma atividade que os colegas, o professor poderá inicialmente reduzir a quantidade de informações ou realizar destaques, sublinhando ou aumentando determinados termos e trabalhar apenas com estes. Há também a possibilidade de, frente a um texto mais longo, o professor iniciar um diálogo com um aluno DI ao título deste texto que provavelmente já trará uma ideia geral da temática a ser abordada.

Simplificar o vocabulário a ser apresentado também é uma opção relevante para adaptações de atividades. Se por exemplo, em uma aula de língua portuguesa o docente trabalhar com a turma as partes essenciais de uma redação dissertativa enfatizando os termos “introdução, desenvolvimento e conclusão” estes poderão ser substituídos para o estudante DI por “começo, meio e fim”, o que provavelmente seriam vocábulos mais comuns ao seu contexto.

O olhar individualizado do professor ao estudante com deficiência norteará o planejamento de atividades inclusivas que atenderão as especificidades e dificuldades fomentando o acesso a atividades adaptadas.

Enfim, a proposta destes facilitadores é de construir um ponto de partida para a aprendizagem do estudante refletindo sobre a perspectiva de Vygotsky, que considera importante que o conhecimento esteja associado ao contexto histórico, social e cultural em que o sujeito está inserido. Para isso, a interação social com o outro, com o ambiente e com a cultura é fundamental. A ZPD, nesse aspecto, acontece em uma interação ativa e cooperativa, respeitando a especificidade de cada estudante. Seguindo estes “passos facilitadores” o professor poderá refletir sobre as particularidades educacionais do seu aluno DI e atendê-lo de forma personalizada com planejamentos inclusivos e com o mesmo conteúdo proposto a toda turma atendida.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e com caráter intervencionista, na qual se pretendeu identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes que atuam no ensino médio profissionalizante da rede estadual do Mato Grosso do Sul, ao adaptar atividades escolares aos estudantes com deficiência intelectual. A partir disso, busca-se orientar professores regentes, por meio de um guia didático, na adaptação de atividades direcionadas a esses estudantes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, considerou-se a perspectiva de Malhotra (2006, p. 6) o qual conceitua pesquisa qualitativa como uma “metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

Para ampliar informações e conhecimentos sobre as dificuldades dos docentes para planejar e adaptar atividades de forma inclusiva aos estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino médio, buscou-se informações de como o tema tem sido desenvolvido em diferentes instituições educacionais realizando um “Estado do conhecimento”, que se traduz em um levantamento a partir dos bancos de dados de Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros.

O levantamento ocorreu entre os meses de março e abril de 2022 em bancos de teses e dissertações de universidades reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde se utilizou as seguintes palavras-chave: Ensino médio. Deficiência Intelectual. Professor Regente. Atividade adaptada. Educação Especial.

Após esse primeiro levantamento, localizou-se 25 trabalhos acadêmicos, sendo 03 teses e 22 dissertações. A partir da análise textual, realizou-se a catalogação das mais próximas à proposta desta pesquisa, sendo uma tese e 07 dissertações, conforme segue:

Quadro 3 - Teses e dissertações encontradas

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	REFERÊNCIAS
2012	Dissertação	Deficiência Intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas	Luciane Staudt	Prof ^o Dr. José Geraldo Silveira Bueno	https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10356
2013	Dissertação	A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores do ensino médio.	Kátia Rosa Azevedo	Prof ^a . Dr ^a . Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/605578
2016	Dissertação	Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo.	Gilvane Belem Correia	Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista	http://hdl.handle.net/10183/147927
2017	Dissertação	O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? Concepções e práticas docentes	Marcela Francis Costa Lima	Prof. ^a Dr. ^a Márcia Denise Pletsch	https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2215
2019	Dissertação	Adaptação curricular em atividades de leitura e a escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa.	Joice Daiane Muniz	Profa. Dra. Marcia Duarte Galvan	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11916
2019	Tese	O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola	Arthur Carmello Neto	Prof ^a . Dr ^a . Luci Regina Muzzeti	http://hdl.handle.net/11449/183540
2020	Dissertação	Atendimento educacional especializado: cartas sobre o agir pedagógico	Débora Scherer de Escobar	Prof ^a . Dr ^a . Carla Karnoppi Vasques	http://hdl.handle.net/10183/210240
2020	Dissertação	Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual Manaus/AM.	Maria Nilce Ferreira Couto	Prof. ^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos	https://doi.org/10.5007/1517-2924.2022.e83632

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De forma geral, nas teses e dissertações deram enfoque as seguintes questões:

- Identificar e analisar o currículo do trabalho pedagógico realizado em uma escola especial destinada a alunos com deficiência intelectual, proveniente de camadas sociais superiores, com a intenção de verificar qual o trabalho educativo realizado e se a escola apresenta algum trabalho diferenciado (STAUDT, 2012).
- Investigar as representações sociais dos professores de ensino médio das escolas públicas de Brasília sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e relacionar essas representações com a experiência e formação desses professores (AZEVEDO, 2013).
- Discutir a relação entre educação especial e currículo, permeada pelos conceitos deficiência, conhecimento e aprendizagem (CORREIA, 2016).
- Analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, nas classes comuns de escolas da Baixada Fluminense (LIMA, 2017).
- Avaliar adaptações nos conteúdos em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa (MUNIZ, 2019).
- Versar sobre temas relacionados a Educação Especial, dentre os quais, a viabilidade ou não de elaboração e aplicação de atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aulas do ensino regular do ensino fundamental e ensino médio (NETO, 2019).
- Abordar as práticas pedagógicas da educação especial e propor atuações que considerem as singularidades dos alunos (ESCOBAR, 2020).
- Analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM (COUTO, 2020).

As pesquisas encontradas evidenciam a importância da adaptação de atividades para estudantes com deficiência intelectual, corroborando com o objetivo proposto nesta dissertação em andamento.

O estudo de Staudt (2012) sobre deficiência intelectual e aprendizagem escolar aponta que o currículo da escola analisada reforça o cuidado e a assistência ao aluno com déficit, no qual as estratégias de ensino são marcadas pela rotinização das atividades. Entretanto, não são exploradas as produções dos alunos.

Para Azevedo (2013), a escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores do ensino médio, vem impactando a docência na prática. A experiência com alunos com DI é compartilhada por meio dessa prática, porém não amplia a crença de professores sobre a capacidade de desenvolvimento do aluno, visto que se centra na ideia da dificuldade da deficiência. Para a autora tal experiência só adquire sentido tanto em função dos elementos cognitivos, como em relação aos elementos afetivos.

A pesquisa realizada por Lima (2017) aborda o significado, concepções e práticas docentes da mediação do processo de escolarização de alunos com deficiência. A autora evidenciou que mediar não pode ser a qualquer tipo para propiciar possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, mas são reflexões contemporâneas que devem existir no contexto de concepções docentes sobre a política de inclusão escolar. Nesta perspectiva demonstrou-se a importância dessa mediação, no entanto, trouxe evidências da fragilidade do conhecimento docente, sobretudo, às demandas da inclusão do estudante com DI. O destaque foi dado à falta de conhecimento de docentes, apontando escassez de formação continuada, entre outros fatores.

Muniz (2019) trouxe importantes abordagens sobre a adaptação de atividades curriculares nas atividades para alunos com deficiência intelectual. Ressaltou a necessidade de ações de formação continuada para professores, na mesma linha de pensamento de Lima (2017), acrescentando a ideia de que professores devem contemplar no planejamento adaptações de conteúdos como forma de apoiar a inclusão escolar dos seus alunos.

Entre as pesquisas realizadas, Lima (2017) e Muniz (2019) estiveram mais próximos dos objetivos pretendidos dessa pesquisadora, assim como a tese de Neto (2019) que destacou o olhar dos professores sobre adaptação de atividades para alunos com deficiência intelectual em uma ação de formação continuada na escola, na qual reafirma a participação do professor especializado no apoio pedagógico no ensino regular. O pesquisador considera que a educação especial traz discussões importantes relacionadas às dificuldades enfrentadas na escola a respeito da

inclusão, apontando a necessidade do tema ser discutido internamente com a equipe escolar de forma a contribuir para a educação inclusiva.

Escobar (2020) mencionou em sua pesquisa, o atendimento educacional especializado e o agir pedagógico, apresentando proposta sobre esse agir inclusivo e a construção de novas experiências com os alunos, acolhendo-os na cena pedagógica. Contudo, concluiu que a educação inclusiva e o princípio da diversidade ainda que vem promovendo acesso, pois ainda não rompeu com a perspectiva da pedagogia tradicional nos serviços prestados pela educação.

Sobre a deficiência intelectual no ensino médio Couto (2020) fez uma análise sobre as políticas educacionais inclusivas na rede estadual de ensino de Manaus/AM, com enfoque para alunos com DI, constatando que a efetivação de políticas inclusivas para esse público tem sido lenta, principalmente pela necessidade de atendimento especializado. Na mesma linha de pensamento de Lima (2017) aponta a importância de formação continuada de professores.






Partindo das pesquisas mencionadas, a relevância deste estudo justifica-se por demonstrar que professores regentes, em sua maioria, não possuem formação específica para atuação no ensino médio com estudantes da educação especial e precisam de orientação para cumprir a legislação vigente que garante ao educando atividades adaptadas. Ao considerar a necessidade de formação, nota-se que a demanda se intensifica quando considerado o contexto da educação profissional.

Este tipo de estudo busca uma melhor compreensão da problemática quando analisado em uma perspectiva integrada, indo a campo e buscando a opinião das pessoas nela envolvidas. Assim, esses dados foram coletados e analisados para que se entendesse a dinâmica do processo de produzir atividades que, atendam a demanda do público da educação especial.

3.1 Etapas da pesquisa

A seguir serão descritas as etapas desenvolvidas nesse estudo.

Quadro 4 - Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa		
Etapa 1	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Levantamento bibliográfico e documental </div> 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. • Revisão bibliográfica das principais temáticas que envolvem a pesquisa.
Etapa 2	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Aplicação do questionário I - Professores </div> 	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem de questionário. • Envio de convite virtual para professores. • Disponibilização/aplicação de questionário.
Etapa 3	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Elaboração do Guia didático </div> 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das dificuldades docentes para planejar inclusivamente conforme questionário I. • Criação e formatação do guia didático.
Etapa 4	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Palestra, aplicação e validação do Guia Didático </div> 	<ul style="list-style-type: none"> • Minистраção de palestra. • Demonstração do Guia didático. • Validação do guia didático.
Etapa 5	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Aplicação do questionário II </div> 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de questionário II. • Aplicação de questionário sobre a funcionalidade do guia didático após a palestra.
Etapa 6	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Organização e categorização dos dados </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de dados baseando em Bardin (2011). • Exploração do material. • Tratamento dos resultados. • Elaboração de tabelas e sínteses.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.1.1 Etapa 1 - Levantamento bibliográfico e documental

A pesquisa foi iniciada com um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a fim de mapear os trabalhos já realizados na área, procurando assim, conhecer as propostas das pesquisas, suas fundamentações teóricas e principais conclusões.

Em seguida, procurou-se realizar uma revisão bibliográfica a respeito das principais temáticas que envolvem a pesquisa, como: (i) um panorama histórico do ensino médio profissionalizante e algumas perspectivas sobre o mercado de trabalho para

jovens com deficiência intelectual; *(ii)* as principais políticas educacionais nacionais voltadas à educação especial, bem como um breve histórico a respeito das políticas inclusivas e de formação docente no estado de Mato Grosso do Sul; *(iii)* os aspectos teóricos que envolvem a deficiência intelectual, seus níveis e principais déficits pedagógicos; *(iv)* o papel da mediação pedagógica na adaptação de atividades a partir da teoria histórico-cultural.

3.1.2 Etapa 2- Aplicação do questionário I - Professores

A partir do estudo teórico, iniciou-se a segunda fase da pesquisa, que buscou compreender a percepção de professores ao lidar com estudantes com deficiência intelectual no ensino médio profissionalizante, sobretudo considerando as principais dificuldades no momento de adaptar atividades.

Para escolha das escolas e dos docentes participantes da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios: a) ser professor do ensino médio profissionalizante que atue nas turmas entre o 1º ao 3º ano da rede estadual de Mato Grosso do Sul e, b) estar disposto a participar desta pesquisa.

A rede estadual de ensino do MS tem oito CEEPs (Centros Estaduais de Educação Profissional) de ensino médio profissionalizante, distribuídos em seis municípios, sendo três na capital Campo Grande e outras cinco no interior do estado.

O convite virtual foi encaminhado via aplicativo de mensagens online com breve explicação sobre seu conteúdo e os critérios de participação, para grupos de professores das escolas CEEPs na tentativa de alcançar o máximo de participação destes professores. 40 professores aceitaram participar.

Cabe destacar, que foi disponibilizado previamente aos participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo no apêndice A), no qual há a explicação sobre a preservação da identidade, garantindo que sua participação é voluntária. Após a manifestação de ciência e concordância de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida a pesquisa foi desenvolvida.

A pesquisa está balizada pelos parâmetros da ética de pesquisa com seres humanos, principalmente quanto aos dados e relatos pessoais dos participantes. A autorização do Comitê de ético ocorreu em agosto de 2022 (CAAE: 55382821.2.0000.0021).

Para isso, foi realizado um questionário no mês de novembro de 2022,

aplicado em formato on-line estruturado no *Google Forms* conforme apêndice B. Este formulário foi composto por quatorze perguntas, sendo as quatro primeiras para colher informações das características do participante (nome, e-mail, gênero e faixa etária de idade), na sequência o docente respondeu sobre ter ou não especialização na área da educação inclusiva e sobre suas possíveis experiências e preparo formativo para atender estudantes DI. A décima primeira questão recolheu informações sobre a opinião do participante quanto ao processo de inclusão atual no ensino regular. Para finalizar, as três últimas indagações procuraram aferir habilidades e/ou dificuldades desses professores quanto a adaptar atividades aos estudantes em questão. No total, 40 professores de diversas disciplinas responderam ao questionário.

O núcleo de atendimento aos estudantes do ensino médio profissionalizante da Secretaria Estadual de Educação recebeu o projeto desta pesquisa e ofereceu apoio, enviando declaração de autorização e disponibilização das escolas de E.M.I de sua rede para receber a palestra proposta, demonstrando considerarem relevante para este segmento da educação básica atender com adaptações os estudantes com deficiência, valorizando a formação docente continuada.

3.1.3 Etapa 3- Elaboração do Guia didático (Produto Educacional)

Após aplicação do questionário e respectiva análise dos dados I, foi elaborado um Guia Didático digital à luz da teoria do ensino apropriado de Vygotsky (1987), com orientações para um planejamento inclusivo a partir das propostas de Plestch e Glat (2009). Este Guia configurou-se como o Produto Educacional desta pesquisa.

3.1.4 Etapa 4- Palestra, aplicação e validação do Guia Didático

Foi realizado um encontro para formação docente com os professores regentes participantes do estudo das escolas de E.M.I de Campo- Grande /MS em fevereiro de 2023 no auditório do Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira de Lima (CEPEF). Os professores foram convidados a participar pela coordenação pedagógica que enviou previamente no e-mail dos docentes o guia didático e incluiu a palestra na pauta de um sábado letivo que já estava previsto no calendário pedagógico da Secretaria Estadual de Educação.

Na palestra apresentou-se o guia produzido e orientou-se os docentes quanto as formas de adaptação de atividades escolares a partir das orientações descritas, alinhadas à visão singular da EPT, conforme defendido por Ramos (2005).

O citado encontro teve a participação de 40 docentes de diversas disciplinas que observaram o guia didático e produziram algumas atividades adaptadas em forma de oficina.

3.1.5 Etapa 5- Aplicação do questionário II

Por fim, a última etapa que ocorreu no mesmo dia da palestra acima citada foi a aplicação de um novo questionário, também no formato on-line estruturado no *Google Forms*. O questionário, conforme apêndice B, era de respostas de participação anônima, visando o conforto do participante na avaliação sincera da eficácia do guia, composto por oito perguntas sendo um questionamento sobre o gênero, seguido de pergunta sobre tempo de atuação docente e ter ou não especialização na área da educação inclusiva. O último bloco de perguntas procurou levantar dados sobre a opinião docente a respeito da inclusão no ensino regular, além de levantar dados sobre o guia didático apresentado na palestra, perguntando se este se sentiria ou não mais apto a realizar atividades adaptadas. O objetivo deste segundo questionário foi de averiguar se, na opinião dos participantes, após a palestra e a explanação do guia, o professor pudesse sentir-se seguro para realizar adaptações de atividades aos seus estudantes DI com protagonismo.

3.1.6 Etapa 6- Organização e categorização dos dados

A análise dos dados acima descritos foi baseada em Bardin (2011) que dividiu em três fases fundamentais a análise de dados, sendo essas:

- Pré-análise: que ensejou organizar os dados e os documentos de relevância para a temática escolhida.

A pré-análise que se referiu à organização inicial dos dados, como uma forma de estabelecer e sistematizar as principais ideias identificadas nos dados obtidos.

- Exploração do material: fase que objetivou classificar e categorizar os dados colhidos no material em níveis de relevância para o trabalho que se deseja escrever, oferecendo subsídios de embasamento teórico.

Esse procedimento é nomeado por Bardin (2011) como codificação ou apontamento das opções das unidades de registro. “Os temas que se repetem com muita frequência são recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

- Tratamento dos resultados: fase que visou compreender e catalogar o que foi levantado nas pesquisas contrapostas aos objetivos geral e específicos que foram estabelecidos para esta pesquisa.

Bardin (2011) relata ainda a importância de valorizar as categorias dos níveis de análise baseados na qualidade destas. As categorias por ela definidas para aferir essa aptidão qualitativa são: exclusão mútua (um único elemento para cada categoria); a homogeneidade (unificação da dimensão da análise/separação de análises diferentes em categorias que lhe couberem); pertinência (categorização conforme os objetivos gerais e específicos traçados no estudo); objetividade e fidelidade (manter a delimitação da temática de forma a evitar uma possível interpretação de subjetividade ou dupla interpretação do leitor) e a produtividade (categoria que analisa as inovações do produto de análise sobre as hipóteses novas e os dados exatos). Para ela, esse conjunto de categorias é essencial para o êxito na organização e na interpretação das fases de pesquisa.

Em suma, esta pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma:

- (i) aplicação do questionário 1 a fim de observar a percepção dos professores regentes sobre as principais dificuldades no momento de adaptar atividades para estudantes com deficiência intelectual;
- (ii) análise diagnóstica do questionário 1;
- (iii) formulação do Guia Didático baseado nestas respostas, que objetivou orientar o professor regente na formulação de atividades adaptadas;
- (iv) realização de uma palestra que orientou os professores regentes sobre o uso do Guia Didático;
- (v) aplicação do questionário 2 a fim de avaliar se o uso do Guia poderia facilitar o planejamento inclusivo.
- (vi) análise dos dados obtidos.

Finalmente, esses dados serão processados conforme proposto por Bardin (1977; 2011) em formato de tabela, elaboradas a síntese, e os dados submetidos à análise qualitativa, mobilizando os conceitos de diferentes autores que relatam o tema.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES (ANÁLISES)

Analisou-se diversos documentos históricos, publicações e textos em geral sobre a temática da deficiência intelectual, dificuldades docentes e sobre adaptação de atividades escolares para alunos com deficiência.

Observou-se, então, uma grande quantidade de material versando isoladamente sobre deficiência, sobre as problemáticas na formação inclusiva dos docentes e sobre a ampliação de leis a respeito do direito do estudante em ter atividades adaptadas. Entretanto o estudo demonstra que há carências em literaturas e pesquisas que abordem um repensar na prática docente sobre a adaptação protagonista de atividades voltadas ao público da modalidade de educação especial, o que norteou o diferencial desta pesquisa.

As escolas estaduais do Mato Grosso do Sul foram escolhidas como *locus* de pesquisa, bem como os professores atuantes na modalidade do ensino médio profissionalizante. Neste contexto, o levantamento histórico sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual foi justificando as práticas dificuldades de inclusão na docência da rede estadual do estado do MS.

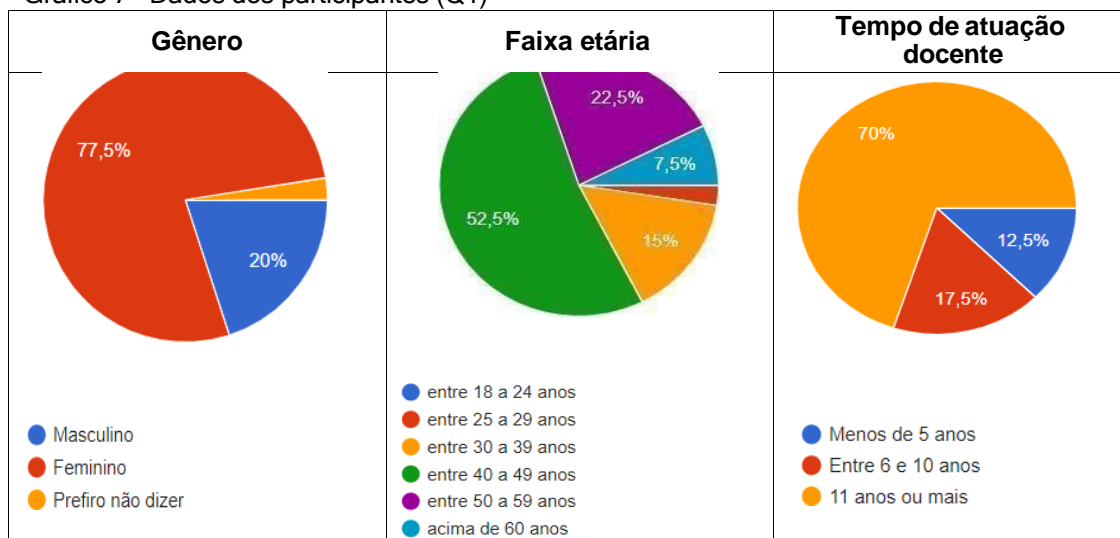
A análise de documentos clínicos (DSM, por exemplo) auxiliou a compreender pedagogicamente a pessoa com deficiência intelectual e traçar, assim, sugestões para contribuir com o desempenho pedagógico. Vygotsky (1997) foi o autor basilar para compreender a importância na mediação do professor usando a adaptação de atividades como instrumento mediador, embasando a última fase, que foi a elaboração do Guia Didático.

A seguir, serão analisados os questionários aplicados junto aos docentes participantes da pesquisa.

4.1 Análise dos dados do Questionário I

O questionário I foi enviado em grupos de professores de três escolas estaduais de ensino profissionalizante de Campo-Grande em novembro de 2022, sendo estas a Escola Estadual Padre João Greiner, o Centro de Educação profissional Ezequiel Ferreira de Lima e a Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes. No total, 40 professores dessas unidades responderam. Abaixo segue o perfil destes participantes.

Gráfico 7 - Dados dos participantes (Q1)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Enfim, o público que respondeu esse questionário era composto por maior parte do sexo feminino (70%), professores majoritariamente (52,5 %) com idade entre 40 e 49 anos e experientes na lida docente, sendo 70% destes atuantes há mais de 11 anos.

A segunda parte do questionário I perguntava aos docentes sobre ter ou não alguma especialização na área da educação inclusiva. Abaixo seguem os dados coletados.

Gráfico 8 - Questão 4



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se que a maioria dos educadores (57,5%) declarou não possuir a especialização indagada e 42,5% afirmaram possuir. Para Siems (2010), a

preocupação com o incentivo a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é historicamente muito recente. Para ela, é importante ampliação de investimento nos processos de formação para reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos inclusivos exercidos na Formação de Professores.

Os dados observados mostram uma disparidade de mais de 40% de professores que atendem alunos da modalidade de educação especial mesmo sem ter conhecimentos de especialização para esse fim.

Após responderem positivamente sobre possuir especialização inclusiva, os docentes foram convidados, em uma pergunta aberta e não obrigatória a descrevê-la, conforme tabela abaixo:

Quadro 5 - Respostas dos participantes

Identificação	Descrição da especialização	Área
Professor 1	Educação especial inclusiva e libras.	Libras.
Professor 2	Educação Inclusiva com ênfase em Libras.	
Professor 3	Libras, Interpretação e AEE.	
Professor 4	Libras --educação especial.	
Professor 5	Deficiência intelectual.	Deficiência intelectual.
Professor 6	Professor de pessoa com deficiência mental.	
Professor 7	Educação Especial-Deficiência intelectual.	
Professor 8	Educação especial.	Educação especial em geral.
Professor 9	Educação Especial e Inclusiva.	
Professor 10	Diversidade em educação especial.	
Professor 11	Especializado - AEE.	
Professor 12	Inclusão de deficiências múltiplas.	
Professor 13	Neuropsicologia/educação especial e inclusiva.	Clinica educacional.
Professor 14	Psicopedagogia.	
Professor 15	Em arte. Educação especial e psicopedagogia.	
Professor 16	Em arte e psicopedagogia para autistas.	

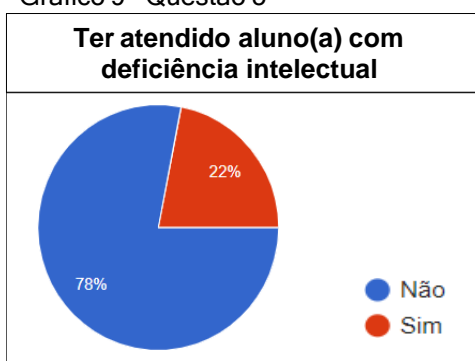
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao todo, dezesseis professores responderam. As respostas foram categorizadas em “Especialização inclusiva relacionada à área de libras” com 4 docentes, “Especialização inclusiva relacionada a área da deficiência intelectual “com a menor quantidade (3 docentes). “Especialização inclusiva relacionada a

áreas gerais da educação especial “com 5 educadores e a última categoria nomeada de “Especialização inclusiva relacionada a área clinica educacional com 4 respostas ”. Ou seja, dentre o público pesquisado observou-se uma pequena quantidade (10%) teriam conhecimento para lida pedagógica com estudantes com deficiência intelectual, os demais educadores se especializaram em áreas inclusivas afins.

Continuando os questionamentos a oitava pergunta questionava o professor sobre já ter atendido em alguma de suas turmas estudantes com deficiência intelectual. Seguem as respostas.

Gráfico 9 - Questão 5



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

78% dos professores afirmaram já terem atendido estudantes DI e apenas 22 % ainda não receberam em suas turmas matriculas com este tipo de educando. Entende-se neste contexto que a maior parte dos professores já necessitou adequar-se pedagogicamente para estudantes com essa deficiência.

Aos professores ainda foi realizada a seguinte pergunta: Em caso positivo ao questionamento anterior, como foi a sua experiência com estudantes com deficiência intelectual?

As respostas foram categorizadas em positivas e negativas organizadas no quadro abaixo onde os participantes foram identificados apenas com as siglas P1, P2 P9, para manter o anonimato.

Quadro 6 - Relatos de experiências

Relatando experiências com estudantes DI.		
Respostas com experiências positivas	Respostas com experiências negativas	Dificuldades e desafios apontados
P1-Fui professora de Artes temporária na Apae 40h. Experiência desafiadora e gratificante.	P2-Péssima. Passei o ano perdido, sem saber por onde começar.	P3- O aluno com deficiência intelectual as atividades precisam ser passadas de forma gradual para que ele possa absorver os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.
P4- Trabalhei na APAE em Vitória - ES. Foi bom.	P5-Traumática. Ministro física e nenhum deles sabia ler.	P6- Foi uma experiência difícil no início devido à falta de orientações. porém com o passar do tempo busquei desenvolver atividades voltada a formação e ao desenvolvimento socioemocional que atividades cognitivas.
P7- Desafiadora. Mas gratificante.	P8- Surpreendente negativa pois apesar de ter feito a pós-graduação em Ed especial eu não sabia adaptar nada. Enrolei ele o ano todo com jogos e atividades paralelas.	P9-Experiências diversas com pessoas que aprendem em um ritmo mais lento.
P10 -Boa, mas temos que ter um olhar diferente em sua aprendizagem.	P 11 -Ruim, mas reduzindo as informações e colocando recortes de revista.	P12- Apesar das dificuldades pelo grande número de alunos por sala na escola comum sigo tentando.
P13- Na educação física foi tranquilo. Somente tinha que explicar individualmente.	P14- Péssima. Fui me virando.	P15- Cada aluno é uma nova experiência. Temos ainda muito a aprender com eles.
P16-Tive que sentar ele na frente, foi tranquilo.	P17 - Ruim. Não sabia o que fazer com ele. Tinha um combo de deficiências. Ficou todo ensino médio na escola atrapalhando e não aprendeu nem o nome.	P18-Trabalhei com muitos alunos e ainda trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual, aprendi na prática focar nas habilidades e não na deficiência.
P19- Normal. Eram apenas mais lentos na compreensão.		P20- No primeiro momento tive muita insegurança de como ajudá-lo. Depois sobre a orientação da Coordenação Escolar consegui.
P21 -Muito bom trabalho com ele.		P22- Não faltou vontade de ensina-lo, entretanto, não tinha muito repertório de práticas educativas inclusivas.
		P23- Trabalhar com surdos com deficiência intelectual sempre foi um desafio.
		P24- No início foi difícil, mas depois com muitas leituras a respeito consegui ensinar.

		P25- Sempre desafiante, mas pesquisei e fui resumindo e ilustrando.
		P26- Difícil. Eu não sabia como administrar o meu tempo p atender eles.
		P27- Não sabíamos o que fazer. Ele não fazia atividades. Pintava desenhos no canto dele até terminar a aula.
		P28- Tive vários. Cada um desafio diferente. O mais difícil é convencer os colegas sobre aceitar e fazer adaptações.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A este questionamento que era aberto e não obrigatório, 28 professores responderam. Ao todo, 14 respostas registravam dificuldades e desafios dos docentes, 6 relataram experiências negativas, e um total de 8 docentes relataram positivamente suas experiências com estes educandos.

As respostas positivas trouxeram adjetivos que estavam relacionados ao estado de satisfação destes docentes quanto ao trabalho com seus estudantes DI, os professores P1 e P7 relataram “Experiência gratificante”, já os participantes P4, P10 e P21 adjetivaram seus relatos como “boa experiência”. Na segunda coluna da tabela, de relatos negativos, considera-se importante destacar a fala da professora P8: Parte 1- “Surpreendente negativa, pois apesar de ter feito a pós-graduação em Ed. especial eu não sabia adaptar nada”. Nesta fala denota-se que a temática da adaptação de atividades, muitas vezes não é abordada nem mesmo nos cursos de especialização. Na Parte II do mesmo comentário a P8 ainda disse: “Enrolei ele o ano todo com jogos e atividades paralelas”, novamente trazendo uma realidade muito presente na vida diária de profissionais da educação que por desconhecerem a lida pedagógica inclusiva deixam de ofertar conteúdos para “enrolar” os estudantes da educação especial. Esse desconhecimento docente sobre a causa, ainda apareceu em outras afirmações como P2 “Passei o ano perdida, sem saber por onde começar”, P14 “Fui me virando” e P 17 “Não sabia o que fazer com ele”.

Tais relatos demonstram a necessária preparação de forma contínua desses professores, conforme observou Nogueira (2000):

Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula (NOGUEIRA, 2000, p.36).

Entre os docentes pesquisados pode-se constatar ainda que alguns se sentem despreparados, mas utilizam práticas de tentativas relacionadas com suas práticas de experiência conforme se vê no relato de P6: “busquei desenvolver atividades voltadas a formação e ao desenvolvimento socioemocional que atividades cognitivas” , P12: “Sigo tentando”, P18: “Aprendi na prática focar nas habilidades e não na deficiência” e P22: “Não faltou vontade de ensiná-lo, entretanto, não tinha muito repertório de práticas educativas inclusivas.”

Para finalizar os relatos, outra realidade apareceu com o registro da professora 28 que na parte II afirmou: “O mais difícil é convencer os colegas sobre aceitar e fazer adaptações”. Ou seja, nossos grupos docentes não sabem adaptar as atividades e não estão culturalmente convencidos sobre a necessidade de fazê-lo. Durante a palestra presencial que culminou nas respostas acima descritas, muitos professores ainda solicitaram o uso da palavra para relatar mais dificuldade em adaptar atividades quando ministram disciplinas formativas da EPT. Sobre a temática, Kleiman e Marques (2018) afirmam que a EPT possui como desafio urgente, a formação da classe trabalhadora através de um planejamento de ofertas de modalidades de ensino, o atendimento das demandas dos indivíduos, do mercado de trabalho e da sociedade. Nesta perspectiva entre as respostas e comentários dos professores participantes, foi possível observar que para atender as demandas individuais e preparar os educandos para o mercado de trabalho faz-se necessária uma preparação do professor, majoritariamente frustrado no grupo pesquisado.

Em prosseguimento o questionamento baseou-se sobre o educador ter ou não recebido formação ou orientação para realizar adaptações de atividades:

Gráfico 10 - Questão sobre orientação ou formação continuada dos participantes



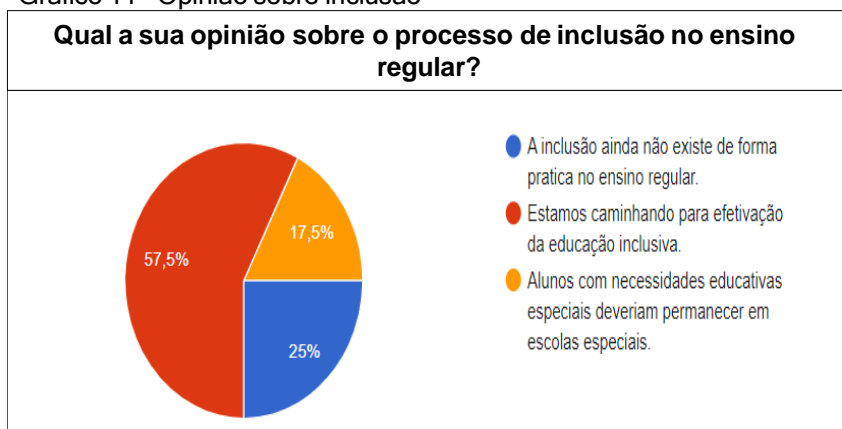
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao todo, 90% dos professores relataram nunca ter recebido orientações ou formações continuadas sobre a temática abordada.

Grassi (2008) explica que “o docente que atua no ensino regular e que não recebeu em seu curso de formação conhecimentos sobre necessidades especiais, não discutiu criticamente a inclusão, as políticas públicas para inclusão, precisa receber formação continuada” (2008, p. 20).

Aranha (2000, p. 8) aponta a necessidade de preparar os professores, no sentido de se prover suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que “só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer”. Os dados observados corroboram com a fala desses autores explicitando as lacunas na formação docente na formação docente para inclusão.

Gráfico 11 - Opinião sobre inclusão



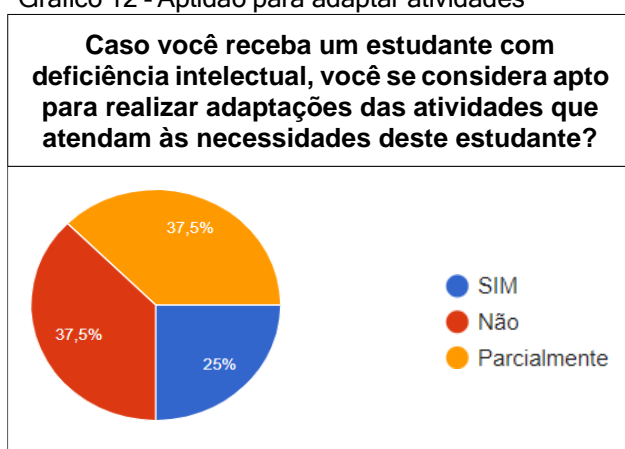
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Objetivando compreender a visão do grupo de professores sobre o processo de inclusão no ensino regular oportunizou-se a três opções de respostas, sendo uma para o professor que desconsidera a existência prática da inclusão no ensino regular, a opção de afirmar que estamos em processo para efetivar a inclusão ou ainda este professor poderia optar por afirmar que alunos com deficiência deveriam permanecer em escolas especializadas. Segue abaixo o gráfico com as respostas:

Ao analisarmos um quantitativo de 57,5% de professores que escolheram a opção “Estamos caminhando para efetivação da educação inclusiva”. Paganelli (2017) defende que a educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, que implica a participação de todos os envolvidos, inclusive do próprio educando, mas traz como essencial o papel de aceitação e interesse do professor na inclusão educacional. Destaca-se ainda a opção com 25% dos educadores que se mostraram desacreditados no atual processo de efetivação da inclusão e 17% ainda se encontram com posicionamento capacitista (discriminação contra pessoas com deficiência, que acaba contribuindo para a exclusão). Sobre essa temática Mello (2016) diz que “Diante desta circunstância, entendemos que é necessário aos professores um novo olhar acerca da deficiência, que os levem a se desprender de discursos e atitudes capacitistas, contribuindo dessa forma para fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência em sua sala de aula”.

As penúltimas perguntas do questionário I investigava a aptidão docente sobre a realização de atividades adaptadas. Abaixo segue o gráfico com as porcentagens respondidas.

Gráfico 12 - Aptidão para adaptar atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os professores participantes desta pergunta ficaram divididos entre as respostas “NÃO” com 37,5 % e “PARCIALMENTE”, também com 37,5 % das respostas. Esse fato evidencia dúvida entre os docentes sobre suas aptidões para adaptar. É ainda válido ressaltar o percentual significativo de 25 % que afirmou estarem aptos. Sobre a questão da aptidão docente para adaptações de atividades o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais afirma:

[...] as demandas escolares impostas ao docente precisam ser ajustadas para favorecerem a inclusão do aluno observando, as adaptações que focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) que não centralizam na deficiência como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, 1999, p. 38).

Em complemento a questão anterior que perguntou aos professores, em formato aberto sobre suas maiores dificuldades para realizar adaptações para educandos DI. As respostas foram categorizadas em uma tabela, sendo elas relacionadas a “Formação docente”, “Questões situacionais relacionadas ao aluno” e “Outros motivos”, conforme segue:

Quadro 7 - Respostas dos participantes (questão 8)

Respostas relacionadas a formação docente	Respostas relacionadas a questões situacionais específicas de cada aluno	Respostas relacionadas a outros motivos
P1- Precisamos fazer um diagnóstico, mas isso depende da formação que tivemos.	P2-A experiência nos preparou para o que aparecer em sala.	P5-Sempre pago para fazer.
P3-Não saberia adaptar, nunca aprendi.	P4-São pessoas específicas demais. Todos deveriam ter profissional de apoio.	P6- Aptidão para adaptar as atividades é fundamental.
P7-Não preciso ter especialização nessa área. Existe AEE.	P8-Depende muito do aluno da família e da escola.	P11-Faz parte da minha prática há muitos anos.
P10- Tenho buscado conhecimento que nunca recebi.	P13- Atualmente estou no ensino médio Depende do aluno.	P14-Pelo tempo de experiência e observação acredito ter condições de adaptar .
P12- Não me sinto preparada e não tem recursos para isso.	P15-Depende do perfil do educando.	P16- Estou me encontrando agora na educação especial .
P17- Nunca estamos prontos para adaptar as atividades, é preciso preparo e estudo.	P18-Depende de como o aluno cursou o fundamental.	
P19-Não tenho nenhuma formação continuada na área.	P20-Analisando o déficit do aluno DI é possível se nortear.	
P21-Precisamos primeiramente como docente receber formações ou oficinas com estudo de caso que exemplifica as atividades.	P22- Precisamos do historico do aluno. Temos que começar do zero. Isso dificulta a inclusão	
P23-Não sei adaptar nada.	P24- Tudo o que aprendi em relação a adaptação de atividades, foi praticamente observando o meu estudante	
P25- Não sei nem por onde começar. Nunca aprendi.	P26- Me viro conforme o perfil do aluno.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A primeira coluna da tabela agrupou 10 respostas relacionadas à ausência ou dificuldades para ter formação continuada. Nesta categoria, os professores fizeram afirmações que majoritariamente “culpavam” a falta de formação continuada específica sobre a temática, tal fato pode ser observado nas falas de P1: “isso depende da formação que tivemos”; P3: “...nunca aprendi”; P10: “Tenho buscado conhecimento que nunca recebi”; “P21: Precisamos primeiramente como docente receber formações ou oficinas”; e P25: “Não sei nem por onde começar. Nunca aprendi”.

Ainda na primeira coluna, o depoimento da professora 7 merece destaque pois ela afirma: “Não preciso ter especialização nessa área. Existe AEE”. Essa afirmação eleva a discussão sobre as funções de cada profissional da educação na educação inclusiva. Sobre o papel do professor de regência de disciplinas específicas no contexto da inclusão educacional Cota e Pereira (2015, p. 47) relatam que:

O papel do professor regente ou de apoio é legitimar identidades sociais únicas e hegemônicas para construir uma história nacional é um grande desafio para os professores, uma vez que isso significa tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e seus atuantes, bem como eliminar discursos discriminatórios, possibilitando, assim, uma compreensão de que é através das relações e mediações das experiências históricas com o “outro” que nos constituímos.

Na prática, a equipe do AEE configura-se como rede de orientação e apoio, mas o responsável pelas adaptações deve ser o professor regente, detentor dos conhecimentos específicos da sua disciplina, fato que novamente recai sobre a temática da formação continuada de professores. Para tentar solucionar essa problemática das funções na efetivação da inclusão atualmente crescem campanhas de incentivo ao ensino colaborativo.

A segunda coluna registrou grande número de respostas que relacionavam o grau de dificuldade para adaptar ao perfil do aluno como se observou nas falas de P4: “São pessoas específicas demais”, P8: “Depende muito do aluno da família e da escola”, P15: “Depende do perfil do educando” e P18: “Depende de como o aluno cursou o fundamental”. A última coluna com 5 respostas compilou os demais motivos, que em sua maioria, tratavam de fazer afirmações que não respondiam ao questionamento solicitado.

Vygotsky (1998) registrou em suas obras declarações sobre o professor ter significativa influência no desenvolvimento da aprendizagem, pois ele se apresenta como um mediador ativo do fazer pedagógico que resultará ou não no êxito da aprendizagem, especialmente de educandos com deficiência, o que nos leva a parer esse fato a ideia de quão importante é para este alunado ter um professor com formação inclusiva.

Refletindo então sobre a importância do papel de mediador que o professor exerce no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual, as respostas do quadro acima explicitam a realidade destes docentes que se deparam com a inclusão educacional, mas, conforme se observou

neste grupo pesquisado, a maioria não se sente apto quanto a suas formações para realizar a citada mediação.

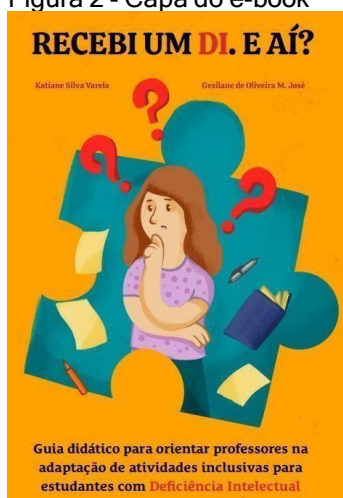
As dificuldades levantadas neste primeiro questionário foram fatores relevantes para a produção de um guia didático orientativo aos professores que recebem estudantes DI no ensino médio. Este guia foi o produto educacional que complementou essa pesquisa.

4.2 Produto Educacional (Criação e Aplicação)

A produção e a validação de um produto educacional (PE) é um dos requisitos para se obter um título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica nas instituições cadastradas no programa. O PE tem como objetivo principal contribuir com melhorias para os processos de ensino e aprendizagem no contexto da EPT respondendo ou propondo soluções para a problemática trazida pela pesquisa que o acompanha.

O guia didático (e-book) foi produzido com base nas pesquisas iniciais sobre as principais dificuldades dos professores do ensino médio na realização protagonista de atividades educacionais inclusivas para estudantes DI.

Figura 2 - Capa do e-book



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O e-book é um material digital com 106 páginas que objetiva orientar professores na adaptação de atividades inclusivas para estudantes com Deficiência Intelectual. O conteúdo está dividido em sessões categorizadas conforme anexo do apêndice D e sumário abaixo.

Figura 3 - Sumário

SUMÁRIO	
1	PREFÁCIO _____ p. 6
2	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS _____ p. 12
3	INTRODUÇÃO _____ p. 14
4	CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL _____ p. 20
5	DIREITOS EDUCACIONAIS _____ p. 22
6	NÍVEIS E PRINCIPAIS DÉFICITS PEDAGÓGICOS _____ p. 26
7	ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES E O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - VYGOTSKY _____ p. 36
8	FACILITADORES (PASSO A PASSO PARA ADAPTAR ATIVIDADES) _____ p. 40
9	AValiação _____ p. 62
10	DICAS GERAIS PARA ADAPTAR ATIVIDADES _____ p. 69
11	MODELOS DE ATIVIDADES ADAPTADAS (CIÊNCIAS HUMANAS) _____ p. 72
12	MODELOS DE ATIVIDADES ADAPTADAS (CIÊNCIAS EXATAS) _____ p. 134
13	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ p. 206

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O conteúdo pedagógico deste material baseou-se nos estudos e publicações de Plestch e Glat (2012), autoras reconhecidas em com alta produção científica de conteúdos sobre a temática do planejamento docente inclusivo.

A Educação Especial do século XXI configura-se baseada no planejamento docente inclusivo dentro de um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizados para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (GLAT, PLETSCH, 2012).

Tão importante quanto o conteúdo, cabe ainda descrever o processo de criação visual e formatação deste e-book e seus significados.

A capa procurou ilustrar de forma alusiva a formação docente e as dúvidas e dificuldades de um professor ao deparar-se com estudantes da educação especial. O *layout* escolhido para o material preocupou-se com o tamanho dos textos, para que fossem legíveis. A paleta de cores contrastantes (vermelho escuro, laranjada e azul marinho) objetivavam não deixar a leitura “visualmente cansativa”, além de

delimitar visualmente a mudança de assunto nos capítulos que são curtos.

O nome do material (Recebi um DI. E aí?) traz na informalidade dos termos uma maneira de “chamar a atenção do leitor” que é levado a ler o subtítulo que explica a função do material e ainda associa (cor vermelha) e explica a correspondência da sigla DI com a palavra deficiência intelectual.

O conteúdo foi dividido em três blocos, sendo: Bloco I - Prefácio até o capítulo 6 para definir, explicitar e conceituar a deficiência intelectual no contexto escolar. Bloco II - Explanar sobre o passo a passo para realizar uma adaptação de atividades (capítulo 8), discutir a avaliação inclusiva (Capítulo 9) e reforçar resumidamente dicas de adaptação de atividades (Capítulo 10). O último bloco (III) tem caráter exemplificativo, pois se apresenta dividido em duas áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Ciências Exatas) contendo cada um 25 modelos de atividades, com conteúdos do ensino médio profissionalizante que pareadas com as atividades “originais” são demonstradas, adaptadas e explicadas uma a uma para que o professor leitor as observe e sinta-se encorajado a produzir suas próprias adaptações.

Atualmente, existem professores com deficiência que também seriam beneficiados com este material. Por isso, a acessibilidade inclusiva deste e-book encontra-se em construção. Para futuras versões aperfeiçoadas dele pretende-se alterar o contraste e a tipografia digital, a transformação da tipologia para leitura em voz alta (ou *Voiceover*), notas explicativas em Libras ilustrada, além de um exemplar piloto na escrita Braille.

Conforme orientação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, o PE será publicado no Portal Educapes.

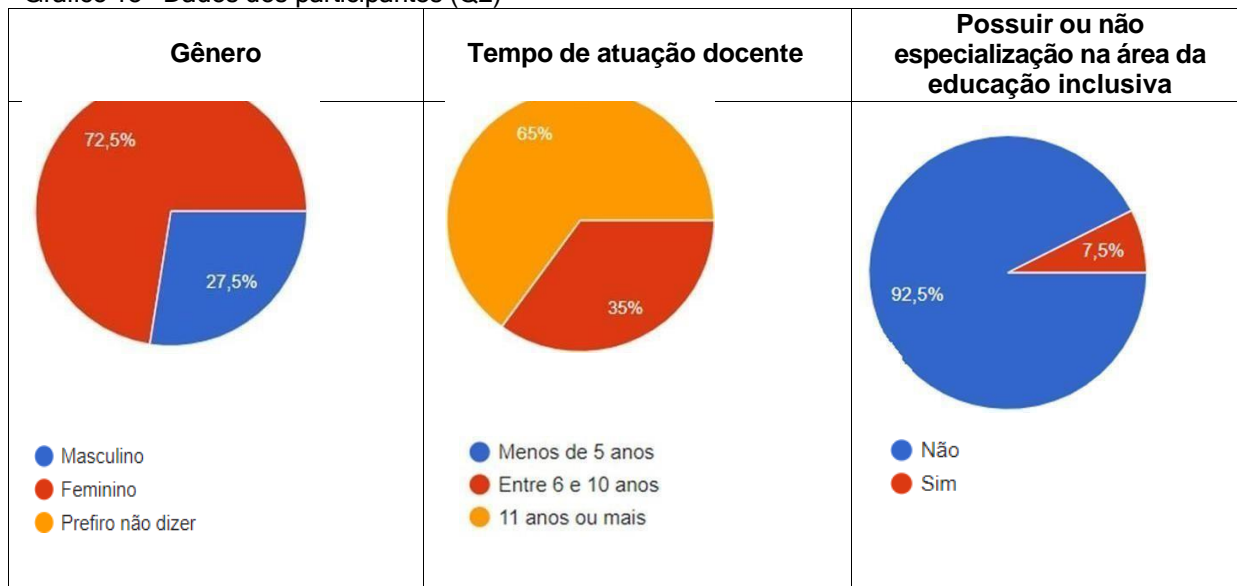
Como mencionado no eixo metodológico, este e-book foi apresentado em um encontro realizado com os docentes regentes do ensino médio profissionalizante de diversas disciplinas em fevereiro de 2023 onde estes puderam, por meio de questionário on-line responder sobre a sua validação e efetiva facilitação ao planejamento inclusivo como parte final desta pesquisa, formalizado conforme segue.

4.3 Análise dos dados questionário II

O questionário II foi aplicado em fevereiro de 2023 no final da palestra que apresentou a 40 professores regentes o e-book e conteúdos sobre atividades

adaptadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino médio profissionalizante.

Gráfico 13 - Dados dos participantes (Q2)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

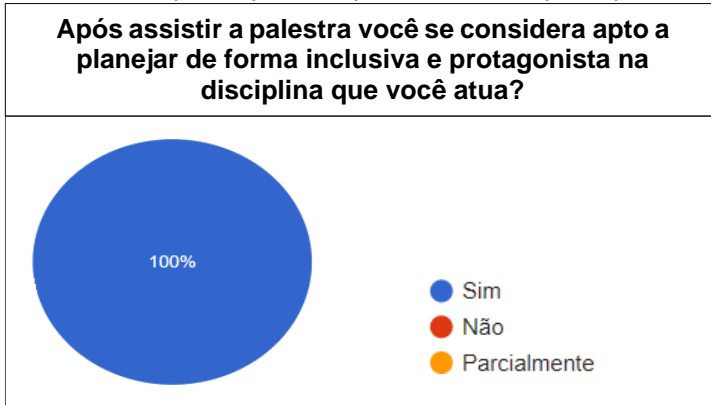
O citado público era composto por professores regentes de 9 disciplinas com 72,5% de mulheres e 27,5% de pessoas do sexo masculino. Uma grande parte (92,5 %) declarou não possuir especialização na área da educação inclusiva. Sobre a formação continuada de professores do ensino regular, Bueno (2010) destaca que o que se deve ter em mente é que para a inclusão no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais.

A palestra de formação continuada apresentou aos professores a definição de deficiência intelectual, os principais desafios pedagógicos da pessoa com DI, explanou sobre técnicas e passos sobre adaptações de atividades para esse público.

Para finalizar, o grupo recebeu o e-book digital, explorou seu conteúdo, analisou e comentou os modelos das atividades já adaptadas e no final do período responderam anonimamente o questionário II sobre a sua eficácia na facilitação no momento de planejar inclusivamente para educandos com deficiência intelectual. Seguem os dados.

Perguntou-se sobre o professor sentir aptidão para planejar de forma inclusiva e protagonista na disciplina de atuação.

Gráfico 14 - Aptidão para adaptar atividades após a palestra

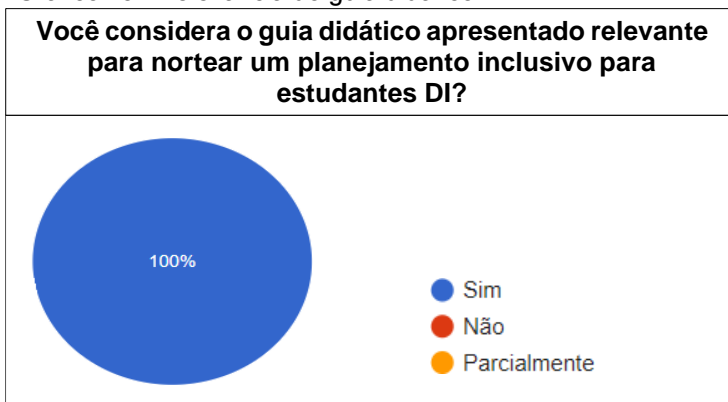


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observou-se unânime resposta positiva sobre o efeito de inferir segurança nos participantes para adaptar as suas atividades após a palestra.

Em continuidade oportunizou-se aos professores avaliar o e-book como um norteador inspirador de planejamentos inclusivos para educandos DI:

Gráfico 15 - Relevância do guia didático

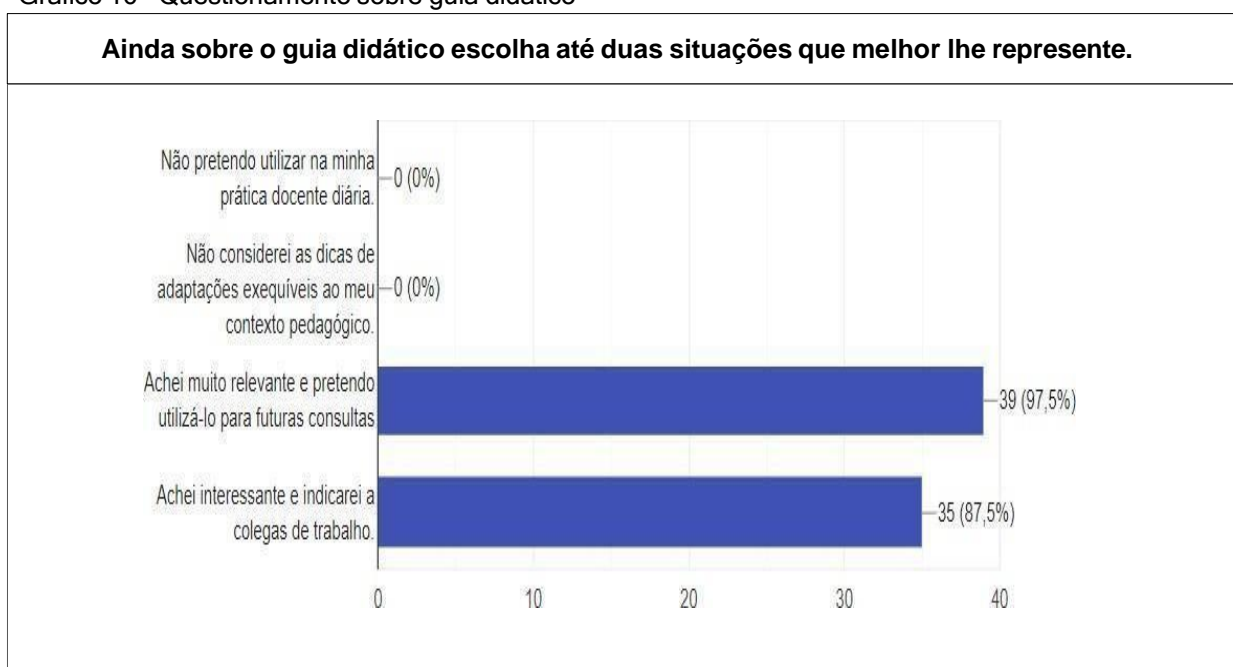


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Novamente, observou-se que todos os participantes concordaram com a efetiva facilitação norteadora do guia didático para auxiliá-los em seus planejamentos inclusivos.

A penúltima pergunta do questionário II ofereceu aos respondentes 4 afirmações para que eles escolhessem, sendo duas com elementos negativos sobre a utilização do e-book e duas afirmações positivas sobre ele, conforme segue:

Gráfico 16 - Questionamento sobre guia didático

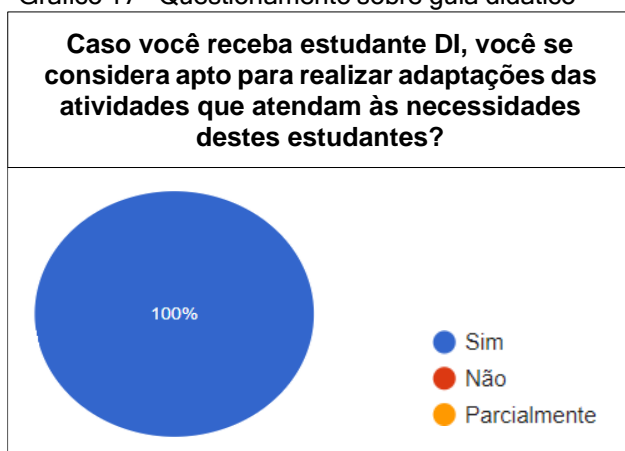


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entre os entrevistados houve marcação apenas das duas questões positivas, sendo que 39 participantes, um total de 97,5% assinalou a opção “Achei muito relevante e pretendo utilizá-lo para futuras consultas” e 35 professores (87,5%) escolheram também a afirmação “Achei interessante e indicarei a colegas de trabalho”. Observa-se que o grupo de professores considerou relevante e funcional o material apresentado.

Para finalizar o questionário foi realizada uma pergunta objetiva sobre o professor sentir-se ou não apto para atender educacionalmente com adaptações de atividades estudantes com DI.

Gráfico 17 - Questionamento sobre guia didático



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, com formações continuadas, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17).

Todos os professores que participaram do evento e conheceram o guia didático afirmaram se considerarem aptos para adaptar atividades e serem mediadores da inclusão de conteúdos por meio do ensino apropriado, conforme proposta destacada nas contribuições do autor de base desta pesquisa. “Todos podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1984, p. 116).

Para Vygotsky (1989), a mediação do professor, em ambiente educacional busca migrar o aluno da zona de desenvolvimento real para atingir o desenvolvimento potencial. Para isso, o docente precisa de um instrumento mediador. Entre os inúmeros objetos (instrumentos) que o professor pode utilizar para mediar a aprendizagem do seu aluno com deficiência intelectual, está a adaptação de atividades que foi apresentada e ilustrada na palestra por meio do guia didático.

Enfim, ao finalizar esta pesquisa pode-se observar o quanto é verídico, entre o grupo docente pesquisado, o fato de os professores regentes do ensino médio profissionalizante apresentarem dúvidas, desconhecimento e ausência de formação inclusiva para lidar com estudantes com deficiência intelectual no recorte de adaptação de atividades. Os resultados foram alcançados ao visualizarmos as respostas do questionário I diagnóstico o qual explicitou as dificuldades docentes. A palestra mostrou-se importante como formação continuada sobre essa temática. Pode-se constatar ainda a eficácia, sinalizada no questionário final, pelo grupo docente em questão, de mostrar modelos explicativos de atividades adaptadas foram o estímulo ao planejamento inclusivo para qualquer disciplina.

De forma geral, constatou-se, na amostra, que uma atividade adaptada, com conteúdo igual ao de toda turma é um instrumento importante para promover a mediação entre docente e estudante DI na construção de uma acessibilidade educacional equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampla diversidade de estudantes públicos da modalidade de educação especial presentes na escola requer do professor inúmeros novos conhecimentos para atender essa demanda. Ao receber, por exemplo, um educando com deficiência intelectual, o professor, que muitas vezes não foi preparado na graduação ou atualizado com formações continuadas, vê o momento de preparar atividades educacionais específicas da sua disciplina como problemático, deixando muitas vezes de fazê-lo por desconhecimento. Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa apresentou os direitos constitucionais dos estudantes com necessidades específicas de acesso a uma atividade adaptada dentro de suas dificuldades pedagógicas, e elencou passos para efetivar essa adaptação.

Assim, o objetivo geral do estudo buscou orientar professores regentes, por meio de um guia didático, na adaptação de atividades escolares direcionadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino regular. Tal objetivo mostrou-se alcançado no grupo pesquisado, tendo em vista a análise dos dados obtidos a partir da comparação dos questionários I e II, realizado antes e após a palestra e aplicação do guia didático. Cabe lembrar, que a proposta dos questionários foi de compreender a percepção de professores ao lidar com estudantes com deficiência intelectual no ensino médio integrado, sobretudo considerando as principais dificuldades no momento de adaptar atividades.

As respostas dos docentes nestes questionários evidenciaram a realidade destes sobre a temática, que reconheceram a inclusão educacional, expuseram suas dúvidas e registraram relatos de suas dificuldades para preparar atividades adaptadas, e após conhecerem o produto educacional sentiram-se mais preparados para fazê-lo baseados nas orientações deste.

No decorrer da pesquisa, outros temas emergiram e foram objetos de estudo, tais como o ensino médio profissionalizante e o mercado de trabalho para jovens com deficiência intelectual e dados censitários do crescimento do acesso de jovens com DI a esta modalidade de ensino médio e que estes estariam em busca de empregabilidade ao finalizar a educação básica.

O primeiro objetivo específico buscou analisar as principais dificuldades educacionais específicas dos estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino médio profissionalizante. Este tópico foi analisado no eixo teórico 2.3

nomeado “Deficiência intelectual: níveis e principais dificuldades de aprendizagem “e foi considerado pelos participantes da palestra um bom auxílio para que o professor possa se nortear pelas prováveis características pedagógicas de cada nível de deficiência intelectual que baseada no DSM5 elencou eixos sobre os domínios do indivíduo DI, relacionados a suas prováveis defasagens educacionais, sociais e conceituais a serem notadas em período de escolarização, texto importante para mediar um início de estimulação pedagógica de um professor que talvez não tenha conhecimento sobre educação especial. Cabe destacar que, que como mencionado anteriormente, esses eixos servem apenas como um norte para que o docente conheça as especificidades do estudante com DI, pois cada sujeito é um ser único e deve ser conhecido dentro de suas especificidades e singularidades.

O último objetivo específico procurou elaborar um guia didático para professores, contendo orientações, modelos e estratégias pedagógicas para adaptação de atividades escolares aos seus alunos com deficiência intelectual. A meta foi cumprida na medida em que houve a efetivação do produto educacional.

Apresentar um material específico sobre atividades adaptadas com exemplos e explicações, conforme dados apresentados no questionário II foi um fator importante para que os professores pesquisados pudessem afirmar estarem preparados para adaptações de atividades em suas disciplinas.

De forma geral, pode-se observar o quanto ainda é falha a orientação e o oferecimento de formações continuadas aos professores do ensino médio que atuam em escolas de ensino médio profissionalizante sobre temas inclusivos. Notou-se ainda, na fase inicial da pesquisa que a maior parte dos professores afirmaram não se sentirem aptos a adaptar atividades para estudantes DI que muitas vezes chegam ao ensino médio ainda em processo de alfabetização.

Ensejando que outros pesquisadores continuem a explorar a temática considera-se importante destacar a existência de lacunas nesta pesquisa, sendo necessários ajustes para sua continuidade, tais como: a exploração da forma de atendimento de escolarização no ensino médio profissionalizante; o preparo para o mercado de trabalho para jovens com deficiência intelectual; análise da atuação dos órgãos de educação especial responsáveis pela formação continuada na rede estadual de ensino (como ocorre atualmente a oferta de disciplinas inclusivas nos cursos de graduação); a realização de estudos de caso de estudantes com e sem atividades adaptadas; a realização de levantamentos frequentemente atualizados

sobre as matrículas de DI; entre outros, que possam ampliar o conhecimento docente e conseqüentemente formar professores didaticamente inclusivos, propondo caminhos para as lacunas ainda não estudadas no arcabouço de conhecimentos científicos já estruturados neste texto.

Espera-se que o material produzido nesta dissertação e no *e-book* possam também contribuir significativamente para a formação continuada de outros professores com o incentivo ao protagonismo do planejamento inclusivo.

Enfim, os dados obtidos revelaram a importância de formar professores, debater, orientar e incentivar a prática de adaptar atividades para os estudantes com deficiência intelectual, comprovando assim que, mesmo sem ter uma especialização na área da inclusão é possível planejar inclusivamente, espelhando-se em um material explicativo sobre o tema.

Adaptar para incluir.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000, p. 01-09.
- AZEVEDO, Kátia Rosa. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITE, A.M.C.; PEREIRA. (2011). **Formação do professor e docência em química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo**. Tese do Programa Multi-institucional de Doutorado em Química UFG/UFU/UFMS - Goiânia, GO, Brasil.
- BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, 2003.
- BRANDÃO, Marisa. **Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ**. Niterói: 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 maio2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo Escolar 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2019.pdf >. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro, de 1977. **Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em 23 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 maio. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar de 2014**. Brasília, INEP: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar de 2015**. Brasília, INEP: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar de 2016**. Brasília, INEP: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar de 2018**. Brasília, INEP: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2014. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 69/1986/SEEESPE/MEC.** Brasília, DF: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB N.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs).** Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2012. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. In: BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2010. p. 119-143.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 2002.

CALDEIRA, Lucinete de Fátima Menegassi. CAVALARI, Nilton. Dificuldade De Aprendizagem Com Deficiência. Intelectual. **Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP**, Pitanga, V. 1, nº4, p. 38-47, abril de 2010.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. Inserção e Gestão do Trabalho de Pessoas com Deficiência: Um Estudo de Caso. **RAC**, Curitiba, v. 13, Edição Especial, art. 8, p. 121-138, Junho 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/FXGvnD8wLQXP67fdng5my3j/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

CORREIA, Gilvane Belém. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COTA E PEREIRA. **O papel do professor regente na inclusão**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

COUTO, Maria Nilce Ferreira. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual Manaus**. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CUCCOVIA E NARDONI, M.M. Educando com a vida rumo à cidadania: Currículo Funcional Natural. In: OLIVEIRA, A. A. S; PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A.A.P.(org) .**Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: Editora CRV, 2002.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001a.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DORNELLES, Cláudia. **Tradução do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TRTM**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ESCOBAR, Débora Scherer. **Atendimento educacional especializado**: cartas sobre o agir pedagógico. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, B. V. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ledipe/Gt9/9-a_orientacao.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GÁSPARI, J. C. de.; SCHWARTS, G. M. Inteligências múltiplas e representações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 3, p. 261-266, 2002.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

Glat, R., & Pletsch, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** (Série Pesquisa em Educação, 2. ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. In: PLETSCHE, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Plano educacional individualizado (PEI)**: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013, p. 17-32.

GRASSI, T. M. **A Inclusão e os desafios para a formação de docentes**: Uma reflexão necessária. Curitiba: SEED-PR/UFPR, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HILÁRIO, M. R. **As interações das crianças com deficiência em sala de aula**: dificuldades e desafios. 32 f. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escola) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. v.1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. v.1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: Sinopse Estatística - 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020 MS**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

KASSAR, M. C. M. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDFUES, 2006. p. 75-85

KLEIMAN, A. B.; SANTOS MARQUES, I. B. de A. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó (Org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIBÂNIO, J. Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** Concepções e práticas docentes. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2017.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: Construir diálogos na educação inclusiva. In: GUIMARÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber, 2011, p.13-33.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 25-38.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Deliberação nº 161/1982**, de 8 de dezembro de 1982.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Deliberação sob o nº 11.883, de 10 de dezembro de 2019**. Campo Grande, MS, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 9.004**, de 11 de março de 1999. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, n. 4976, 12 mar. 1999a.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 10.523/2001. **Altera e revoga os dispositivos do Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999**. Campo Grande, MS, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 1213, de 23 de setembro de 1981. **Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 255/1979. **Inclui dispositivos no Decreto nº 83 de 14 de março de 1979 que, dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e da outras providências**. Campo Grande, MS, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 6.064, de 19 de agosto de 1991. **Cria Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico nos princípios que menciona e dá outras providências**. Campo Grande, MS:SEED/SUED/DEE, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997. **Cria o Centro Integrado de Educação Especial, CIEE, com sede na capital do Estado, e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 8.SS9, de 23 de abril de 1996. **Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 9.404/1999. Campo Grande, MS, 1999b.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 9.904, de 11 de março de 1999. **Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais - Unidades de Inclusão nos municípios que menciona e dá outras providências**. Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº S.078, de 25 de abril de 1989. **Cria o Centro Sul-Mato-grossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado, e dá outras providências.** Campo Grande, MS, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 4827, de 2 de outubro de 1997. **Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais.** Campo Grande, MS, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 1.460/1993. **Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS,** e dá outras providências. Campo Grande, MS, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-1.810/1998.** Campo Grande, MS: SEED/SUED/DEE/CEADA, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Portaria 69/1986 MS/SED/CGE/DEE.** Campo Grande, MS: SED, 1986b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Unidade de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.** Campo Grande, MS: SED, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Deliberação CEE/MS nº 7828, de 30 de maio de 2005.** Campo Grande, MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.** Campo Grande, MS, 2019b.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.10, 2016.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MUNIZ, Joice Daiane. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa.** 131 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

NASCIMENTO, Élide Galvão do; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. As Políticas da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. Especial, p. 54-63. 2018.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NETO, Arthur Carmello. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola**. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo. Araraquara, 2019.

NOGUEIRA, M. L de L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 5, 2000, São Paulo. Resumos... São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.

OLIVEIRA, A. A. S. **Escrita e síndrome de Down**. Eixo temático: Formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências - Departamento de Educação Especial. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Isaura Gisele de; POLETTO, Michele. **Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência**. SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, 2012.

PADILHA, C. **Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma política educacional**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

PAGANELLI, Raquel. Diversa. **Qual é o preparo necessário para incluir um estudante com deficiência**. 2017.

PARKER, S. E., MAI, C. T., CANFIELD, M. A., RICKARD, R., WANG, Y., MEYER, R. E., ... & CORREA, A. (2010). Updated national birth prevalence estimates for selected birth defects in the United States, 2004-2006. **Birth Defects Research Part A: Clinical and Molecular Teratology**, v. 88, n.12, p. 1008-1016.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência**. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E PLURALIDADE SÓCIO-CULTURAL: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E FORMAÇÃO DE

PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: SABERES NECESSÁRIOS E PERCURSOS FORMATIVOS POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, 2005.

PINHEIRO-SILVA, N.L. **Famílias de crianças com e sem síndrome de Down**: um estudo comparativo das relações familiares. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRIOSTE Cláudia; RAIÇA Darci e MACHADO Maria Luiza G. **Dez Questões sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio**: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 106-127.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, v.11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, M. L. CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.14, n. 32, p. 52-68, mar. 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. 3. ed. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v.12, n.34 jan/abr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. 2003. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 140.

SHOR, P; FREIRE, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SIEMS MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

STAUDT, Luciane. **Deficiência intelectual e aprendizagem escolar**: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VYGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras Escolhidas - V. Fundamentos de Defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Adaptações de atividades para estudantes com deficiência intelectual na EPT: orientações voltadas ao professor regente por meio de um guia didático.

Nome da Pesquisadora: Katiane da Silva Varela

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Gesilane de Oliveira Maciel José

1. Natureza da pesquisa: o(a) sr(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade de orientar professores regentes, por meio de um guia didático, na adaptação de atividades escolares direcionadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino regular.
2. Participantes da pesquisa: composta por 40 docentes que atuam no ensino médio integrado da rede estadual de Mato Grosso do Sul.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) Sr(a) permitirá que a pesquisadora compreenda quais as principais dificuldades e desafios no momento de realizar planejamentos voltados aos estudantes da educação especial incluídos no ensino regular e posteriormente receba orientações de como elaborar atividades adaptadas a estudantes com deficiência intelectual.
4. Sobre o formulário: será em formato online composto por um questionário semiestruturado, direcionado a professores regentes da rede estadual do MS para levantamento de dados que serão analisados e catalogados.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, pois em nenhum momento será analisada as questões pessoais do entrevistado, bem como alguma conduta específica do mesmo, pois pretende-se analisar os conhecimentos e anseios do trabalho do professor de forma mais ampla. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe

de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) sr(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a visão do professor regente sobre planejamentos inclusivos para alunos com deficiência intelectual, no qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: o sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O sr(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer nenhum prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Katiane da Silva Varela - Telefone (67) 99146-1546

Orientadora: Profa. Dra. Gesilane de Oliveira Maciel José - Telefone: (67) 99101-4050.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO I

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO INICIAL (Análise de dados I)

1- Qual o seu nome completo?

2- Qual o seu e-mail?

3- Marque a situação que se aplica ao seu gênero.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

4- Em que faixa etária você se encontra?

- entre 18 a 24 anos
- entre 25 a 29 anos
- entre 30 a 39 anos
- entre 40 a 49 anos
- entre 50 a 59 anos
- acima de 60 anos

5- Qual o seu tempo de atuação docente?

- (a) Menos de 5 anos.
- (b) Entre 6 e 10 anos.
- (c) 11 anos ou mais.

6- Você possui especialização na área da educação inclusiva?

- Sim
- Não

7- Em caso positivo sobre a especialização, qual área?

8- Você já teve aluno(a) com deficiência intelectual?

- Sim
- Não

9- Em caso positivo, como foi a sua experiência com estudantes com deficiência intelectual ?

10- Em algum momento da sua docência, você recebeu orientação ou formação continuada sobre adaptação de atividades para estudantes com deficiência intelectual?

11- Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão no ensino regular?

- (a) A inclusão ainda não existe de forma prática no ensino regular.
- (b) Estamos caminhando para efetivação da educação inclusiva.
- (c) Alunos com necessidades educacionais especiais deveriam permanecer em escolas especiais.

12- Caso você receba um estudante com deficiência intelectual, você se considera apto para realizar adaptações das atividades que atendam as necessidades deste estudante?

- () Sim _____
- () Não _____

13 -Você teria alguma dica/sugestão ou orientação de adaptação de atividades para estudantes com deficiência?

- () Não
- () Sim. Qual? _____

14-Liste suas maiores dificuldades para realizar planejamentos inclusivos aos seus estudantes com deficiência intelectual.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO II

1- Marque a situação que se aplica ao seu gênero.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

2- Qual o seu tempo de atuação docente?

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- 11 anos ou mais

3- Você possui especialização na área da educação inclusiva?

- Sim
- Não

4- Após assistir a palestra sobre dicas e orientações sobre formas de adaptar atividades para os estudantes com deficiência intelectual você se considera apto a planejar de forma inclusiva e protagonista na disciplina que você atua?

- Sim
- Não
- Parcialmente

5- Você considera o guia didático apresentado na palestra relevante para nortear um planejamento inclusivo para alunos com deficiência intelectual?

- Sim
- Não

6- Ainda sobre o guia didático escolha até duas situações que melhor lhe represente.

Não pretendo utilizar na minha prática docente diária.

Não considere as dicas de adaptações exequíveis ao meu contexto pedagógico.

Considerei relevante e pretendo utilizá-lo para futuras consultas.

Considerei interessante e indicarei

aos meus colegas de trabalho.

7- Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão no ensino regular?

- () A inclusão ainda não existe de forma prática no ensino regular.
- () Estamos caminhando para efetivação da educação inclusiva.
- () Alunos com necessidades educacionais especiais deveriam permanecer em escolas especiais.

8- Caso você receba um estudante com deficiência intelectual, você se considera apto para realizar adaptações das atividades que atendam às necessidades deste estudante?

APÊNDICE D
PRODUTO EDUCACIONAL

RECEBI UM **DI**. E AÍ?

Katiane Silva Varela

Gesilane de Oliveira M. José



**Guia didático para orientar professores na
adaptação de atividades inclusivas para
estudantes com **Deficiência Intelectual****

RECEBI UM DI. E AÍ?



Material Bibliográfico Eletrônico



IFMS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande

PROFEPT Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Revisão do Texto: Bianca Iglesias

Design Editorial: Sabrina Kurmann

Ilustrações: Rafael Mareco

Varela, Katiane da Silva
V293r Recebi um DI. e aí? / Katiane da Silva Varela. – Campo Grande-MS, 2023.
106 f. : il. ; 29 cm.

Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2023.

Orientador: Prof. Dr^a Gesilane de Oliveira Maciel José.

Inclui referências.

Inclui apêndice.

Inclui anexos.

1. Ensino Médio profissionalizante. 2. Deficiência Intelectual. 3. Professor Regente. 3. Atividade adaptada. 4. Educação especial. I. José, Gesilane de Oliveira Maciel. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Campus Campo Grande - IFMS
Bibliotecária: Marli Selini CRB1 – n. 2570



MINICURRÍCULO DAS AUTORAS

Katiane Silva Varela

Possui graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), especializações em diversidade humana e educação especial com foco de pesquisa nas temáticas do ensino para pessoas com deficiência intelectual e autistas.

É palestrante e ministra sobre o trabalho docente inclusivo e as características pedagógicas da pessoa com deficiência. Mestra em educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), atuante na regência de escolas especiais há 12 anos, mãe de um jovem com Paralisia Cerebral e defensora da bandeira escolar inclusiva.



Gesilane de Oliveira Maciel José

Possui graduação em Pedagogia, bacharelado em Comunicação Social, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Presidente Prudente.

É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) em regime de dedicação exclusiva, na área de metodologia e práticas de ensino e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Direitos Humanos (GPEDH). Tem experiência na área de educação, com foco nos seguintes temas: educação para diversidade e inclusão social, formação e trabalho docente.





A chegada do primeiro filho, sendo este ainda o primeiro neto, gerou na família inúmeras expectativas, as quais foram frustradas em setembro de 2005 quando este chegou em prematura extrema aos seis meses de gestação em um parto difícil, seguido de longos três meses de internação. Aos seis meses de vida, tínhamos em mãos um diagnóstico: Paralisia Cerebral. A perda do estereótipo do filho desejado, anteriormente idealizado pelas expectativas construídas no imaginário dos progenitores, instaura uma ferida narcísica nestes. O eu projetado pelos sonhos se desfaz, dando lugar a um ser que precisará ser ressignificado em um novo processo de gestação psíquica, no qual os vínculos deverão ser refeitos.

O filho agora existente precisará de uma nova identidade, na qual sejam respeitados seus limites, dando-lhe um novo lugar com a construção de novas expectativas (BRAZELTON, CRAMER, 1992 apud OLIVEIRA, POLETTTO, 2015).

Decidimos, portanto, que ele não seria tratado com diferença, seria educado para enfrentar os obstáculos e ignorar a vitimização que a cultura brasileira impõe. Aos três anos, ele iniciou sua jornada escolar no maternal. Ao recebê-lo, a professora regente já demonstrava que essa caminhada educacional não seria fácil. Uma única professora marcou-nos com um

grandioso exemplo sobre inclusão na prática. Certa vez, aos quatro anos de idade, ao buscá-lo na escola percebi que ele tinha um bilhete em mãos avisando sobre o início das aulas de futsal na escola. Fiquei sem reação ao ler, pois ele não parava em pé e tinha a coordenação motora muito debilitada. No outro dia, marquei uma reunião com a professora de educação física. Iniciei perguntando rispidamente o motivo da entrega daquele bilhete para ele, pois ela tinha ciência das suas condições físicas. A docente, muito experiente, me acalmou e disse que já havia planejado como lidaria com essa situação. O Gabriel foi o goleiro do time da escola por anos - defendendo no gol ajoelhado - uma adaptação real e inclusiva que fez toda diferença.

Naquele momento, decidi que me especializaria na alfabetização de crianças com necessidades educativas especiais similares ao Gabriel, com foco em adaptações reais que favoreçam a estada destes no ambiente escolar. Cursei as Licenciaturas em Letras e Pedagogia, além de várias especializações, buscando maior aprofundamento teórico e prático a respeito das especificidades de diferentes deficiências, chegando ao mestrado. A partir dessa experiência pessoal e dos desafios observados a respeito da inclusão efetiva de alunos com deficiência intelectual (DI) no contexto escolar, compreende-se que:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Considerando esse entendimento do autor, nota-se a importância de se criar estratégias que auxiliem a capacidade reflexiva do professor, bem como suas práticas pedagógicas.

Katiane Silva Varela



Essa história é o fator motivacional para a produção deste guia, objetivando orientar professores regentes na produção protagonista de seus planejamentos inclusivos em atendimento à diversidade educacional que encontrarão em sala de aula.

SUMÁRIO

1	PREFÁCIO _____	p. 6
2	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS _____	p. 12
3	INTRODUÇÃO _____	p. 14
4	CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL _____	p. 20
5	DIREITOS EDUCACIONAIS _____	p. 22
6	NÍVEIS E PRINCIPAIS DÉFICITS PEDAGÓGICOS _____	p. 26
7	ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES E O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - VYGOTSKY _____	p. 36
8	FACILITADORES _____ (PASSO A PASSO PARA ADAPTAR ATIVIDADES)	p. 40
9	AVALIAÇÃO _____	p. 62
10	DICAS GERAIS PARA ADAPTAR ATIVIDADES _____	p. 69
11	MODELOS DE ATIVIDADES ADAPTADAS (CIÊNCIAS HUMANAS) _____	p. 72
12	MODELOS DE ATIVIDADES ADAPTADAS (CIÊNCIAS EXATAS) _____	p. 134
13	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	p. 206



Ao meu filho que lutou bravamente contra os preconceitos educacionais, evidenciando que adaptações podem transformar o caminhar escolar de jovens com deficiência.

LISTA DE ABREVIATURASE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CID - Classificação Internacional das Doenças

DI - Deficiência Intelectual

DM - Deficiência Mental

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EAM - Escola de Aprendizes-Marinheiros

FCC - Fundação Carlos Chagas

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

LDBEN - Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação

LBI - A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PROFEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QI - Quociente de Inteligência

RM - Retardo mental

SADE - Sistema de Apoio e Decisão Espacial

TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

TIPOS DE DEFICIÊNCIA IDENTIFICADAS NO ENSINO MÉDIO

Deficiência intelectual  52,0%

Conforme pode-se observar, alunos com deficiência intelectual representam maioria entre os estudantes com algum tipo de deficiência no ensino médio, fato que explicita a necessidade de explorar políticas públicas e ações concretas que favoreçam a real inclusão deste público que já possui quantidade significativa nesta etapa de ensino que finaliza a educação básica.



Com o advento da **inclusão educacional**, estudantes com deficiência intelectual têm chegado ao ensino médio cada vez com mais frequência.



Adaptações de atividades profissionalizantes e vinculação incentivadora de ações inclusivas favorecerão o meu estudante DI a chegar ao mercado de trabalho!

Deficiência intelectual e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Relacionar a educação à necessidade de trabalhar, há muito tempo é entendida como fator eficaz de desenvolvimento humano. Oferecer ensino médio profissionalizante é uma das principais apostas para melhoria da competitividade da indústria brasileira. O número de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional apresentou um crescimento de 10,5% em 2020 em relação ao ano anterior segundo os dados presentes no Censo Escolar Nacional, (INEP, 2020).

O documento registrou 688.689 matrículas em cursos de educação profissional integrados ao ensino médio. Sobre esta temática Branco (2005), destaca os vínculos existentes entre a educação e o trabalho afirmando que entre os jovens observa-se que “três entre cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio, educação e trabalho o significado de assunto que mais lhe interessa”. (BRANCO, 2005, p.140).

Entre os jovens que são inseridos nesta modalidade de ensino estão também os educandos com deficiência intelectual. Sobre este aspecto, destacam-se algumas legislações que convidam a um ensino médio inclusivo e voltado ao mundo do trabalho:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais, de comunicação e às expectativas da vida adulta [...]
(SALAMANCA. ONU, 1994, p.80).

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Determina-se que a educação profissional da pessoa com deficiência deve ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escolas regulares, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1999)

Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (LEI DE COTAS)

Prevê a contratação de 2% a 5% de pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários e proíbe qualquer ato discriminatório em relação ao salário ou critério de admissão associado à deficiência da pessoa. (BRASIL, 1991)

Educação Especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
(LDBEN / BRASIL, 1996)

E NÓS PROFESSORES?

Fomos preparados para incluir educacionalmente estes estudantes por meio da adaptação de atividades?

O objetivo deste guia didático é orientar professores na adaptação de atividades escolares direcionadas a estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino médio.

Quem é considerada uma pessoa com deficiência?

Conforme o 2º artigo da lei brasileira de inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Como é definida a “Deficiência Intelectual”?

Caracteriza-se a incapacidade intelectual por uma função intelectual significativamente abaixo da média (frequentemente expressa como um quociente de inteligência < 70 a 75), combinada com limitações no funcionamento adaptativo (p. ex., comunicação, orientação, habilidades sociais, autoproteção, uso de recursos comunitários e manutenção da segurança pessoal), junto com demonstração de necessidade de apoio. O diagnóstico envolve educação, aconselhamento familiar e apoio social (Manual DSM).

Quais funções são, geralmente, prejudicadas na pessoa com deficiência intelectual?

Função intelectual?

Função intelectual (p. ex., de raciocínio, planejamento e resolução de problemas, pensamento abstrato, aprendizagem na escola ou com a experiência).

Função adaptativa (capacidade de atender aos padrões apropriados à idade e condição sociocultural para o funcionamento independente nas atividades de vida diária).

DIREITOS EDUCACIONAIS BÁSICOS DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais, visando a sua inclusão social e cidadania. A seguir destacam-se alguns artigos desta lei que versam sobre os direitos educacionais.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos [...] e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Art. 28, II Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

Art. 28, III determina que a escola regular deve se adaptar ao aluno, exige um projeto pedagógico para o atendimento educacional especializado que atenda às necessidades e características individuais dos alunos, para que o aluno com deficiência tenha acesso ao currículo escolar em condições de igualdade.

Art. 30, IV disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pela pessoa com deficiência;

Art. 28, VI adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

Art. 30, XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializa-

do, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

Art. 28, XIII acesso [...] à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

Art. 28, XV acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

Art. 30, III disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

Art. 74 É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.



PEDAGÓGICOS

6



Brasil atualmente adota a **terminologia** Deficiência Intelectual (DI), em vez dos termos: Retardo Mental (RM) e Deficiência Mental (DM). Tem como principal sintoma a dificuldade de raciocínio e compreensão, e é tipicamente caracterizada aos indivíduos que apresentam um conjunto de habilidades gerais relacionadas à inteligência abaixo da média, e de déficit de comportamento adaptativo social diário.

As causas ainda são desconhecidas, mas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas, possivelmente por uso de álcool, tabaco ou drogas na infância, anomalias cromossômicas e gênicas, doenças maternas adquiridas durante a gestação, desordens do desenvolvimento embrionário, nascimento prematuro, entre outros.

Em termos gerais, para ser considerada uma pessoa com deficiência intelectual, esta é submetida a avaliações e testes padronizados em que se observa o Quociente de Inteligência (QI). Se os resultados indicarem 70 pontos ou menos o diagnóstico está efetuado. A DI é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VANCONCELOS, 2004).

Principais características de adolescentes DI já em nível escolar médio:

- Aquisição lenta de novos conhecimentos e habilidades.
- Déficits de alfabetização.
- Comportamento imaturo.
- Dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares.
- Necessidade de um longo período de aprendizagem de um mesmo item.

A Classificação Internacional das Doenças - CID-10, prevista pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998), define e classifica a DI em 4 níveis, analisados a partir dos testes de Quociente de Inteligência (QI) e relacionados à capacidade funcional da pessoa:

- **Retardo mental leve (QI entre 50-70);**
- **Retardo mental moderado (QI entre 35-49);**
- **Retardo mental grave (QI entre 20-40);**
- **Retardo mental profundo (QI abaixo de 20).**

Entre as inúmeras dificuldades enfrentadas por este público destaca-se o período de escolarização dos mesmos.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) apresenta uma tabela apontando os níveis de gravidade para a deficiência intelectual sobre os domínios do indivíduo, relacionados a **suas prováveis defasagens pedagógicas**, sociais e conceituais a serem notadas em período de escolarização. Esses indicadores podem ser observados nas páginas a seguir.



ATENÇÃO! As páginas a seguir referem-se a uma **orientação genérica para conhecer um pouco melhor a deficiência intelectual de forma prática com visão educacional**, porém, é importante afirmar que **não existe padrão absoluto**, pois cada estudante possui suas especificidades. O objetivo da autora é, baseada no DSM 5, **fornecer um parâmetro** inicial para compreender o nível pedagógico deste e produzir atividades adaptadas pensando no grau de déficit de comprometimento intelectual do educando que este atenderá.

NÍVEL DE GRAVIDADE PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO O DSM 5

Nível de Gravidade: Leve

Domínio conceitual

- Dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade.

Domínio social

- Imaturidade nas relações sociais.
- Dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares.
- Comunicação e linguagem são mais concretas.
- Dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade.
- Compreensão limitada do risco em situações sociais.

Domínio prático

- As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio.
- Na vida laboral, o jovem pode conseguir emprego em funções que não enfatizem habilidades conceituais.

Nível de Gravidade: Moderado

Domínio conceitual

- Habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos pares.
- Linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente.
- Lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas.
- Habilidades acadêmicas em um nível elementar.
- Assistência contínua diária e necessária para realização de tarefas conceituais cotidianas ou presença de um cuidador/auxiliar escolar.

Domínio social

- O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento.
- A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social.
- Dificuldade em perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais.
- O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados.
- Há necessidade de apoio social e de comunicação significativa para o sucesso nos locais de trabalho.

Domínio prático

- O indivíduo é capaz de administrar com reforço verbal, apoio ou imposição de rotina suas necessidades pessoais, alimentares e de higiene pessoal (com ressalvas).
- Necessita de um longo período de aprendizagem de um mesmo item.
- Não possui iniciativas para agir em situações atípicas na escola ou trabalho.
- Necessário compartilhamento das responsabilidades auxiliares como horário, transportes, benefícios de saúde e controle do dinheiro.

Nível de Gravidade: Severo

Domínio conceitual

- Alcance limitado de habilidades conceituais.
- Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro.
- Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.
- Geralmente são inseridos em escolas de modalidade especial.
- Baixíssimo desenvolvimento acadêmico.

Domínio social

- A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples.
- As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda.

Domínio prático

- O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão em todos os momentos.
- Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto ao seu bem-estar e dos demais.
- Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais.
- A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo.
- Comportamento adaptativo prejudicado, inclusive autolesão está presente em uma minoria significativa.

Segundo Hilário (s/d, p. 23), podemos dividir em quatro grandes áreas as dificuldades que uma pessoa com DI pode apresentar no ambiente escolar:

Área motora: alteração na motricidade fina, locomoção com déficit e dificuldade em manipular objetos menores.

Área cognitiva: alunos com dificuldades de aprendizagem de conceitos simples e ou abstratos; morosidade de aprendizagem; atenção curta e memória afetada.

Área da comunicação: estudantes com problemas fonoaudiológicos que interferem na escrita e/ou qualquer dificuldade verbalizada ou não de comunicação.

Área socioeducacional: se aplica aos casos em que ocorre a disparidade entre a idade mental e a idade cronológica

Ainda sobre as características geralmente encontradas nos estudantes com deficiência intelectual pode-se destacar:



- Dificuldades para acompanhar os conteúdos da sala regular.
- Noção matemática abaixo da média para determinada etapa.



- Aquisição morosa da leitura e da escrita.
- Compreensão textual deficitada.



- Dificuldade para internalizar regras, realizar atividades cotidianas sem orientação.
- realizar atividades cotidianas consideradas



- Necessidade de apoio nas ações de autocuidado.



- Déficit da noção espaço-temporal.



- Dificuldade para reconhecer valores monetários e/ou problemas simples que envolvam dinheiro.



- Comportamento copista-mecânico sem dar função ao que está registrando.
- Dependência de fichas de palavras para reproduzir escritas.



- Lentidão ou impossibilidade de compreender ideias abstratas como as metáforas.



- Dificuldade para estabelecer relações sociais sem estímulo. básicas e simples para um ambiente acadêmico.

Todas essas características precisam ser avaliadas no contexto do educando considerando o grau de intensidade que se apresentam no indivíduo, e a partir dessa condição, realizar um planejamento inclusivo. Ressalta-se que uma possível superação das dificuldades encontradas pedagogicamente nestes alunos depende das oportunidades e necessidades individuais. Dessa forma, deve-se compreender que cada indivíduo com deficiência intelectual tem limitações e competências. Entender a forma como uma pessoa com deficiência intelectual aprende é a melhor maneira de conseguir efetivar um trabalho pedagógico exitoso para o mesmo.

ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PARA O DI E O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA



Existem diversas formas de incluir na escola uma pessoa com deficiência: realizando adequações de acessibilidade arquitetônica, inserindo em um grupo heterogêneo ou até oferecendo professor de apoio exclusivo, porém, além disso, esta pessoa busca na escolarização o seu direito de acesso ao currículo formal com conteúdos e conhecimentos como o da leitura e da escrita, conforme suas possibilidades. A escola deve ter dois tipos de professor: o professor especializado, que diz respeito ao profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve atuar como profissional de apoio e de orientação ao professor em sala, e o professor regente de sala, que por ser o conhecedor de sua disciplina precisa pesquisar, apoiar-se na equipe do AEE e efetivar conhecimento para produzir com protagonismo atividades adaptadas à realidade do seu alunado e caracterizada por sua disciplina de domínio.

No caso do estudante com deficiência intelectual, a alfabetização e/ou a participação na grade de conteúdos dependem principalmente da mediação realizada pelo professor capacitado que passa a maior parte do tempo com ele.

Todas as pessoas podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1984, p. 116).

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem não está relacionada ao desenvolvimento das estruturas intelectuais, o processo é mútuo e depende do outro. A escola é o local onde a intervenção pedagógica é intencional, a relação do professor com o aluno deve ser de cooperação e não de imposição e o desenvolvimento deverá ser resultante dessa aprendizagem. A educação ocorre então por mediação, atuante na composição dos processos mentais superiores. Vygotsky (2001) estabeleceu em sua teoria da aprendizagem o desenvolvimento em zonas, sendo:



Fonte: The Vygotsky Project, via [Store norske leksikon](#)

Zona de desenvolvimento real:

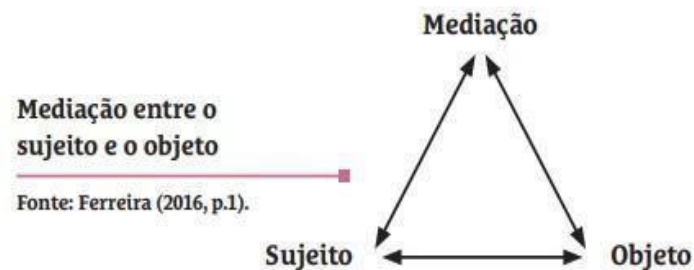
etapa do desenvolvimento que se tem registro de independência do indivíduo para solucionar problemas.

Zona de desenvolvimento potencial:

etapa que valoriza a capacidade de desempenhar tarefas com mediação.

Zona de desenvolvimento proximal:

refere-se à distância entre a zona de desenvolvimento real e potencial.



A mediação do professor, em ambiente educacional busca migrar o aluno da zona de desenvolvimento real para atingir o desenvolvimento potencial. Para isso, o docente precisa de um instrumento mediador.



Entre os inúmeros objetos (instrumentos) que o professor pode utilizar para mediar a aprendizagem do seu aluno com deficiência intelectual, está a adaptação de atividades. Nessa direção, o que se pretende estabelecer

neste eixo teórico são os marcadores (passos) de facilitação para planejar inclusivamente pensando no estudante com DI. Apesar de dividida em níveis de desenvolvimento e características pedagógicas, a deficiência intelectual, assim como qualquer deficiência, não tem um padrão de apresentação em todos os seus possuidores, por isso ao realizar a adaptação de atividades, o professor deverá fazê-la de forma individualizada, focando no aluno, levantando suas dificuldades pedagógicas e direcionando nas suas possibilidades de desenvolvimento pedagógica.

As contribuições das teorias de aprendizagem vygotskianas foram pontos de partida para sugerir uma organização desses passos facilitadores para produção de atividades adaptadas, conforme segue.

PASSO A PASSO PARA ADAPTAR ATIVIDADES ESCOLARES PARA ESTUDANTES COM DI

FACILITADOR 1

Conhecer as características do estudante e seu contexto

Conforme a teoria Histórico-cultural de Vygotsky, as interações são essenciais para que o estudante consiga entender, pela internalização, as representações mentais dos seus pares sociais que os induzirão a aprender pela troca. A estruturação do saber ocorre inicialmente no plano externo e social para depois ocorrer no plano interno e individual, ou seja, todo aluno chega a escola com conhecimentos prévios e características advindas do seu meio de convivência.

Alguns receberam ao longo da vida mais estímulos educacionais, outros foram negligenciados nesse aspecto, cabe então ao professor, que deseja adaptar as atividades educacionais, realizar inicialmente um breve levantamento sobre quais conhecimentos o estudante já possui. A partir dessa informação, cabe direcionar a construção de atividades da sua disciplina que tenham significado e contribuição para o aluno. Tal levantamento pode ser feito pelo menos uma vez no início do ano letivo, a partir de uma breve exploração dos documentos disponíveis na pasta do aluno, uma reunião com os responsáveis ou até mesmo pela leitura de relatórios de professores que o acompanharam em anos anteriores. Conhecer é o primeiro passo para a adaptação de atividades.

- Quem é o meu aluno?
- Quais conhecimentos prévios ele apresenta?
- O que o histórico escolar “diz” sobre ele?
- Quais características e preferências observadas utilizarei para “atrair” pedagogicamente este aluno?



FACILITADOR 2

Partir do núcleo do conteúdo

Segundo Vygotsky (1984), o ensino da pessoa com deficiência deve ser direcionado a um objetivo mais específico, assim é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado.

Ocorre que no ensino regular a quantidade de conteúdos é diversificada. Em um mesmo bimestre, por exemplo, os estudantes têm acesso a um sequenciamento de conteúdos que vão se entrelaçando para formar uma grade maior. Ao pensar sobre a escolha dos conteúdos a ser oferecida ao estudante com DI, deve-se, como descrito no facilitador acima, considerar o contexto de conhecimentos que ele tenha, porém, de forma geral, a regra de maior relevância na adaptação de atividades é: toda a turma deve ter acesso ao mesmo conteúdo.



É comum que, por falta de conhecimento docente, estudantes públicos da educação especial recebam atividades completamente diferentes da utilizada pela turma. Com o advento da inclusão escolar, esse fato encontra-se em processo de mudança.


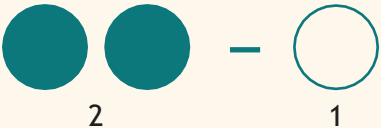
É inadmissível, por exemplo, que um estudante DI não tenha uma atividade matemática na aula de matemática. Espera-se que o professor de matemática ofereça atividades específicas da área, da mesma forma que o docente da disciplina de língua portuguesa ofereça opções textuais, ou que o professor de história apresente o processo histórico da sociedade, e assim por diante. Nessa perspectiva, espera-se que o professor mantenha para o educando DI, atividades o mais próximas possível do conteúdo que está ofertando para a turma.

Sugere-se então que o professor inicie apresentando ao educando o “núcleo do conteúdo” (parte principal) de forma ilustrada, objetiva e simplificada e depois vá ampliando e inserindo gradualmente elementos que sejam relevantes, aproximando assim pedagogicamente o estudante DI dos seus pares.



EXEMPLO:

Ao ensinar fração para o alunado, o professor percebe um estudante DI no ensino médio que ainda se encontra em processo de alfabetização. Sugere-se, por exemplo, que ele selecione como introdução o núcleo do conteúdo de fração a divisão ou a subtração e prepare, então, uma adaptação com foco neste núcleo, ampliando os conhecimentos apresentados de forma entrelaçada e gradual, **mantendo neste caso o máximo de elementos visuais iguais** aos que estejam contemplados na atividade geral da turma.

Atividade geral	Adaptação
<p>FRAÇÃO</p>  $\frac{1}{2}$	<p>SUBTRAÇÃO (Usando os mesmos elementos do conteúdo de fração)</p>  <p><i>Núcleo do conteúdo escolhido para um determinado aluno DI em processo de alfabetização.</i></p>



A ideia central deste facilitador é oferecer ao estudante com **deficiência intelectual em maior gravidade** acesso a uma adaptação **que contemple o conteúdo da disciplina e ao mesmo tempo esteja adequada a sua defasagem pedagógica**, respeitando seu processo de alfabetização mesmo que este já esteja, por exemplo, no ensino médio.

Em resumo, o professor começa apresentando a parte principal do conteúdo e vai adicionando saberes para nunca limitar seu aluno.

FACILITADOR 3

Contextualizar o conteúdo

Pessoas com deficiência intelectual precisam compreender o motivo daquele conteúdo. Elas apresentam geralmente raciocínio e compreensão abaixo da média em relação a outras da mesma idade, exigindo do professor esforço e dedicação complementar, adicionado de estratégias de ensino mais claro e eficiente. Assim, irão prestar mais atenção em elementos que façam sentido para elas.



A mensagem central deste facilitador é lembrar ao professor de sempre contextualizar aquele conteúdo, mostrando por meio concreto, auditivo ou visual sua importância e utilidade para o aluno DI.





EXEMPLO:

Atividade geral

1	2											18	19													
H hidrogênio 1,008	He hélio 4,003											Ar argônio 39,948	Kr criptônio 83,801													
3	4											9	10													
Li lítio 6,941	Be berílio 9,012											F flúor 18,998	Ne néon 20,180													
11	12											17	18													
Na sódio 22,990	Mg magnésio 24,305											Cl cloro 35,45	Ar argônio 39,948													
19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36									
K potássio 39,098	Ca cálcio 40,078	Sc escândio 44,956	Ti titânio 47,88	V vanádio 50,942	Cr cromo 52,00	Mn manganês 54,938	Fe ferro 55,845	Co cobalto 58,933	Ni níquel 58,69	Cu cobre 63,546	Zn zinco 65,38	Ga gálio 69,723	Ge germânio 72,630	As arsênio 74,922	Se selênio 78,96	Br bromo 79,904	Kr criptônio 83,801									
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54									
Rb rubídio 85,468	Sr estrôncio 87,62	Y ítrio 88,906	Zr zircônio 91,224	Nb nióbio 92,906	Mo molibdênio 95,94	Tc tecnécio 98	Ru ródio 101,07	Rh ródio 102,91	Pd paládio 106,42	Ag prata 107,87	Cd cádmio 112,41	In índio 114,82	Sn estanho 118,71	Sb antimônio 121,76	Te telúrio 127,6	I iodo 126,90	Xe xenônio 131,29									
55	56	57-71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86									
Cs césio 132,91	Ba bário 137,33											Hf hafnício 178,49	Ta tântalo 180,95	W tungstênio 183,84	Re rênio 186,21	Os ostreóbio 190,23	Ir íridio 192,22	Pt platina 195,08	Au ouro 196,97	Hg mercúrio 200,59	Tl talco 204,38	Pb chumbo 207,2	Bi bismuto 208,98	Po polônio 209	At astato 210	Rn radônio 222
87	88	89-103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118									
Fr frâncio 223	Ra rádio 226											Rf rênio-férmio 261	Db dubnio 262	Sg seabórgio 263	Bh bohrio 264	Hs hásio 265	Mt moscúvio 266	Ds darmápio 267	Rg roentgênio 268	Cn copernício 269	Nh nihônio 270	Fl flérovio 271	Mc moscovio 272	Lv livermório 273	Ts tenessio 274	Og óganesson 276

Adaptação

PRINCIPAIS ELEMENTOS QUÍMICOS



O HÉLIO (He) É UM GÁS NOBRE QUE É MUITO UTILIZADO PARA ENCHER BALÕES.



O FLÚOR (F) É OUTRO ELEMENTO QUÍMICO QUE FAZ PARTE DO NOSSO DIA A DIA. ELE ESTÁ PRESENTE NA PASTA DE DENTE.



O SÓDIO (Na) É UM ELEMENTO QUÍMICO ENCONTRADO NO SAL DE COZINHA, SAL QUE UTILIZAMOS PARA COLOCAR NAS COMIDAS.

Mostrar ao estudante com DI, por exemplo, a tabela periódica completa pode não fazer sentido, porém mostrar um pacote de sal e indicar na sua composição o sódio (Na) ou associar o gás hélio aos balões de festa certamente significará aquele conhecimento.



Assim deve-se fazer com todos os conteúdos propostos: explicar e exemplificar!

FACILITADOR 4

Reduzir o nível de abstração do conteúdo

Vygotsky (1984) afirma que uma das principais barreiras para o sucesso na aprendizagem de pessoas com deficiência está na falta de apresentação concreta dos conteúdos ensinados. Para o autor, o desenvolvimento do ser humano acontece durante trocas de experiências e pelas suas interações concretas no processo de ensino e aprendizagem. É pelo processo que ele denomina “compensação”, que o indivíduo recebe o ensino adequado, atendendo as suas dificuldades e podendo gerar um desenvolvimento muito mais satisfatório.

Na pessoa com DI, a capacidade de compreensão de elementos abstratos é na maioria das vezes dificultosa, e o professor precisa simplificar termos, transformando informações mais elaboradas em palavras simples, objetivas até mesmo sonorizadas ou ilustradas. Fazer o aluno perceber o conteúdo por meios alternativos é o melhor caminho para efetivar tal aprendizagem.

Observe os exemplos na página a seguir:



Conteúdo: Ovo Telolécito ou Megalécito	
<p>Conteúdo abstrato</p> <p>Fonte: Cola da Web.</p>	<p>Conteúdo concreto</p>

Podemos exemplificar ainda o nível de abstração ao representar um animal: **Quanto menor a abstração, melhor será a compreensão do item representado.**

Conteúdo abstrato	▶ Conteúdo concreto		
(Desenho)	(Foto)	(Vídeo)	(Contato ou convivência com o animal)



Utilizar-se de meios concretos reforça e materializa o conteúdo que demoraria a ser compreendido pelo estudante DI. O uso de elementos concretos contribui na construção de um traçado conceitual, dando contornos e significados ao que está sendo apresentado. É por meio dessas interações com o meio físico e social que o indivíduo constrói o seu conhecimento.

FACILITADOR 5

Utilizar comandos simples e objetivos

As características de defasagem pedagógica do aluno com DI devem determinar os recursos metodológicos a serem utilizados. Nesse entendimento, o professor precisa mediar as dificuldades escolares do aluno compensando essa perda com um ensino mais simples e com comandos objetivos que forneçam melhor organização da informação que se deseja que este se aproprie.



Atividades escolares normalmente são repletas de informações, porém no caso da pessoa com deficiência intelectual os comandos devem ser curtos e diretos.

Em uma aula em que o professor solicita no comando da atividade, por exemplo: Leia o texto, copie o nome do autor e circule o quarto parágrafo, sugere-se que este professor diminua a quantidade de informações elencando prioridades ou dividindo cada um deles, que deverão ser um a um elencados para serem realizados pelo estudante.

Lista de sugestões de comandos para atividades adaptadas:

1 - DI Leve	2 - DI Mediano	3 - DI Severo
<ul style="list-style-type: none"> • Veja e responda. • Liste e ilustre. • Copie e circule. • Leia e escreva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Veja • Responda. • Copie. • Circule. • Liste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhe • Aponte. • Pinte. • Ilustre
Comando curto e objetivo	Comando unitário ilustrado.	Comando com vocabulário simplificado, adaptado e ilustrado.
Todos devem ser mediados pelo professor		

Cada aluno terá uma melhor forma de aprender, mas o quadro acima mostra como sugestão: no quadro 1 (DI Leve), que se ofereçam no máximo dois comandos verbalmente orientados; no quadro 2, a sugestão é que o comando seja único e direto com ilustração de apoio fixa para todo o ano para estudantes com DI mediano; e o quadro 3 orienta comandos mais específicos para educandos com DI em fase inicial de alfabetização que precisarão de orientação simples, sem escrita, que precisarão de apoio visual, verbal e de mediação individualizada.



Em uma atividade adaptada, os comandos devem sempre estar escritos em letra de forma (CAIXA ALTA), **em negrito** e com espaçamento suficiente para caracterizar a separação dos exercícios.

FACILITADOR 6

Não infantilizar

A escola é um espaço formador e a idade cronológica do estudante deve nortear todo o trabalho pedagógico.



Ao referir-se às pessoas com deficiência intelectual, que culturalmente já são infantilizadas pela sociedade e às vezes pela família, a postura do professor frente a essa problemática deve ser de evitar o reforço dessa infantilização.

Ao preparar atividades escolares para estudantes DI, além de contemplar o mesmo conteúdo desenvolvido para toda a turma, o regente precisa atentar-se a padronizar toda a estrutura daquela atividade, conforme a faixa etária e o ano escolar.

Este facilitador está associado à redução do nível de abstração dos conteúdos. O ideal é, ao elaborar uma adaptação, utilizar imagens que sejam mais próximas do objeto real, auxiliando o estudante a construir o seu conhecimento baseado em fatos e proporcionando amadurecimento pedagógico.

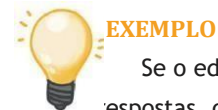
FACILITADOR 7

Diversificar a forma de apresentar um mesmo conteúdo

Cada estudante possui uma forma diferente de aprender. Vygotsky (2009) defende o reforço na aprendizagem por meio da orientação. Em sala de aula, educandos com deficiência precisam de constante mediação para realizar atividades orientadas e simplificadas, e a metodologia de ensino se configura como um elemento importante, compreendendo todas as ferramentas que os educadores utilizam para transmitir os seus conhecimentos aos alunos. Cada professor utiliza um método para tal, em busca da melhor forma de motivar o aluno, direcionando-o ao aprendizado.

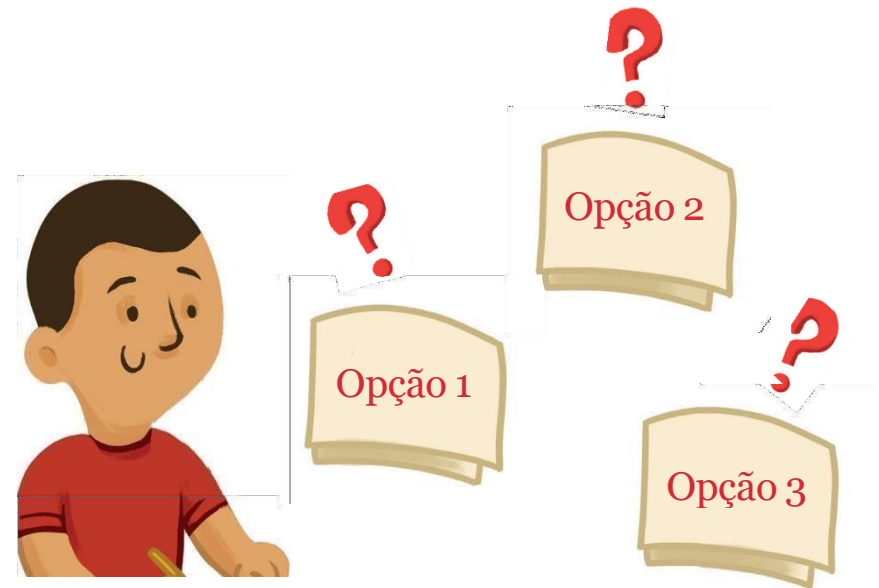
Avaliar a melhor forma que o estudante assimila o conteúdo da disciplina deve ser o eixo norteador para aplicar metodologias com elementos visuais, auditivos, concretos, com registro escrito ou não. Cada aluno é único e cada atividade deve ser única também.

Após observar qual o melhor método a ser usado com um determinado aluno, é relevante também diversificar a forma como este conteúdo será apresentado a ele. O registro escrito, por exemplo, ainda é uma exigência para considerar uma concreta aptidão acadêmica de um aluno, porém ao tratar-se de pessoas com DI o professor deverá oferecer meios alternativos para sua progressão.



EXEMPLO

Se o educando com DI matriculado no ensino médio não verbaliza espostas, o professor pode oferecer-lhe responder a um questionário apontando a resposta. Se o educando ainda não escreve formalmente, este registro pode ser por vídeo ou ainda ocorrer por meio de desenho ou uma colagem.



Todos podem aprender novos conhecimentos, conforme suas possibilidades, mas a diversidade na forma de apresentá-los pode fazer a diferença na promoção do êxito.

FACILITADOR 8

Ilustrar ou simplificar as informações com palavras-chaves

O enriquecimento dos processos de cognição em ambiente escolar é resultante da mediação e da facilitação na apresentação dos conteúdos às pessoas com deficiência intelectual.

Refletindo sobre o direito do educando de acesso a mesma atividade que os colegas, o professor poderá reduzir a quantidade de informações ou realizar destaques, sublinhando ou aumentando determinados termos e iniciar o conteúdo por estes. Há também a possibilidade de, frente a um texto mais longo, o professor começar focando a discussão com o aluno DI no título deste texto, que provavelmente já trará uma ideia geral da temática a ser abordada.

Em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, cujo tema seja debater e produzir uma redação sobre a “Caça indiscriminada de Baleias”, o professor poderia entregar para a turma um texto motivador longo seguido da solicitação de construção de um texto dissertativo-argumentativo. Frente a essa atividade, o estudante com DI também precisará refletir sobre a temática, porém a forma de apresentar a ele este conteúdo deverá ser diferenciada. A abordagem explicativa poderá ocorrer por meio da

apresentação de um vídeo curto, no celular do professor ou projetado, ou ainda com colagem de uma imagem que represente a caça das baleias, assim como o registro escrito poderá ser substituído por uma frase ou por uma ilustração conforme a possibilidade do aluno.



EXEMPLO:

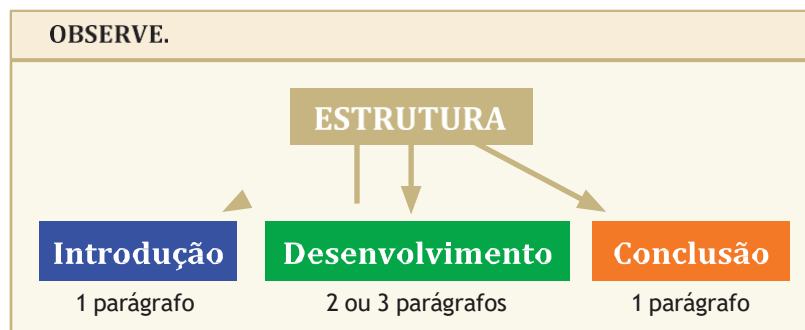
Opção alternativa para apresentar o tema a estudantes intelectualmente mais comprometidos:



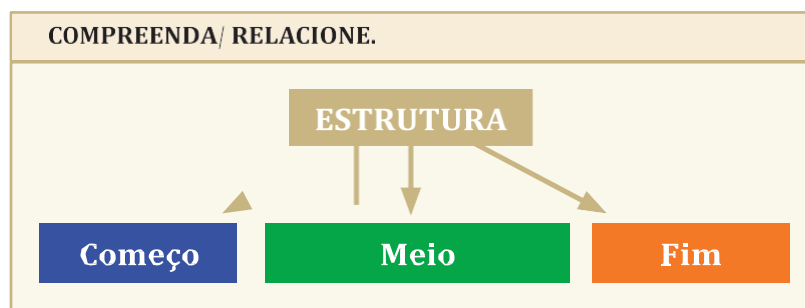
Fonte: [“Blue Planet Society”](#). Acesso em: 15 jun. 2022.

Essa seria uma adaptação simples, mas que atenderia à necessidade do educando e auxiliaria o docente a aplicar o conteúdo do dia a toda a turma.

Simplificar o vocabulário a ser apresentado também é uma opção relevante para adaptações de atividades. Se, por exemplo, em um aula de língua portuguesa o docente trabalhará com a turma as partes essenciais de uma redação dissertativa enfatizando **os termos “introdução, desenvolvimento e conclusão”, estes poderão ser substituídos para o estudante DI por “começo, meio e fim”,** o que provavelmente seriam vocábulos mais comuns ao seu contexto:



Inicialmente o professor apresenta ao estudante DI os termos originais das partes de uma redação para toda turma de maneira geral e também em uma reexplicação individual para o estudante da inclusão, respeitando o seu direito de conhecer os conteúdos da grade curricular com o mesmo tema oferecido aos seus pares.



Fonte: Produzido pela autora para ilustrar o exemplo.

Em seguida, o professor poderá substituir os termos originais por termos simplificados para ensinar ao aluno DI, adaptando somente as palavras, mas mantendo a “ideia geral” do conteúdo que seria, neste caso, mostrar a existência de uma divisão das partes de uma redação.

E se o estudante DI chegou ao ensino médio ainda em processo de alfabetização? Como adaptar as atividades?



O professor poderá utilizar o seu conteúdo para adequar atividades que ao mesmo tempo contemplem a sua disciplina e reforcem possíveis defasagens de alfabetização, fazendo com que o educando esteja participando daquele tema conteudista oferecido a toda turma e sendo individualmente atendido dentro do seu déficit cognitivo.

- O docente de química poderá explicar o termo TERMOQUÍMICA, mostrar uma ilustração ou vídeo e em seguida trabalhar as VOGAIS ou a letra inicial daquela palavra.
- O docente de física poderá propor a turma a RESOLUÇÃO DE UMA FÓRMULA, mas ao educando DI, o exercício poderá ser de simplesmente copiar essa fórmula, destacando possíveis letras ou formas geométricas.
- O docente de biologia ao explorar o conteúdo sobre as BRIÓFITAS poderá explicar e exemplificar por áudio e vídeo este tipo de planta, mas o exercício proposto ao DI trabalharia sílabas complexas iniciadas pelo BR inicial do título do conteúdo.
- O docente de um curso técnico de montagem de computadores, ao propor a turma a exploração da leitura de textos e códigos que se refiram a um determinado sistema poderá adaptar para o aluno DI uma

exploração sensorial de peças que o compõem ou solicitar o desenho deste sistema, respeitando o fato deste aluno ainda não ter concluído seu processo de aquisição de leitura e escrita. Desenho também é uma forma de registro.

Ou seja, cada professor poderá olhar para o seu conteúdo e associá-lo a necessidade pedagógica do seu educando DI, sempre dentro do que já estava proposto como conteúdo para toda a turma que ele está inclusivamente inserido.

Considerando então o nível de alfabetização do educando com DI e o conteúdo que o professor está trabalhando, uma opção a ser considerada é a de juntar a disciplina, elementos e/ou atividades que colaborem para alfabetizar. Em uma aula de geografia, por exemplo, em que o professor esteja trabalhando com a temática da EROSÃO DO SOLO com a turma, a adaptação para o DI poderá ser fixada no conceito geral da problemática da erosão, para que ele adquira este conhecimento, mas no momento de realizar atividade escrita estas poderão associar a palavra-chave a elementos alfabetizadores:

Atividade geral

DESGASTE DO SOLO

1 - Que nome recebe o desgaste do solo provocado pela ação do vento e chuva?

- () erupção
- () erosão
- () ebulição



2 - Quais solos estão mais protegidos desse tipo de desgaste? Marque.

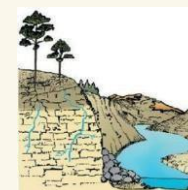
- () os solos desmatados
- () os solos cobertos por vegetação

Fonte: [SOS Professor Atividades](#).

Sugestão de adaptação para estudante DI não alfabetizado

DESGASTE DO SOLO

OBSERVE.



Fonte: Cola da Web.



Fonte: Circuito Mato Grosso.

COMPREENDA/ OUÇA A EXPLICAÇÃO.

EROSÃO: DESGASTE DA SUPERFÍCIE TERRESTRE POR DIVERSAS CAUSAS MECÂNICAS OU NATURAIS.

RESPONDA.

QUE NOME RECEBE O DESGASTE DO SOLO PROVOCADO PELA AÇÃO DO VENTO E DA CHUVA?



Fonte: [SOS Professor Atividades](#).

EROSÃO
↓
A E I O U



O olhar individualizado do professor ao estudante com deficiência norteará o planejamento de atividades inclusivas que atenderão às especificidades e dificuldades, fomentando o acesso ao mesmo conteúdo mas de forma adaptada.

Ao seguir as ideias trazidas nestes 8 facilitadores o professor poderá, mesmo sem ser um especialista da área da inclusão, protagonizar seus planejamentos aos educandos DI matriculados em suas turmas.



Como posso avaliar de forma inclusiva, conforme objetivos individualizados?

Após planejar e aplicar atividades adaptadas, o professor deverá ainda realizar a avaliação do conteúdo ofertado. Refletindo pedagogicamente sobre a temática, atualmente entende-se a relação educacional como experiência de vivências múltiplas, alcançando o desenvolvimento geral do aluno. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser contínua, cumulativa e sistemática na escola, com o objetivo de visualizar e identificar a situação de assimilação de cada aluno, em relação ao conteúdo apresentado.

A avaliação precisa ir além de conhecer o resultado ou o processo, deve ser ferramenta investigativa no questionamento da relação de ensinar e aprender, sempre buscando identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica.

A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ao se referir à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais.



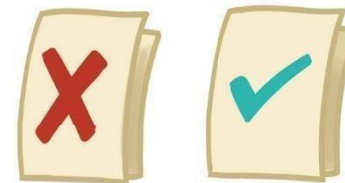
No caso da avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, esta deverá ser mais específica e individualizada, observando o entorno daquela aprendizagem e considerando mesmo os pequenos avanços frente ao que se havia proposto.

Ao buscar apoio na teoria vygotskyana, pode-se compreender que o potencial de desenvolvimento do aluno deve estar acima da sua deficiência. A mediação docente levará o educando a aprimorar o ensino ofertado e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores, avançando em seu processo de humanização.

Ao final da aplicação de conteúdos, é parte do processo escolar a realização de avaliação da aprendizagem. A prática tradicional da avaliação em educação tem seguido paradigmas teóricos derivados de um hábito de medir quantitativamente, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas para verificar se houve ou não um determinado aprendizado escolar em um conteúdo específico.

Um exemplo marcado desta “numeração” educacional é a forma de aplicação das avaliações de larga escala que aferem os conhecimentos e os colocam em tabelas que nortearão políticas públicas para um determinado grupo. (DALBEN, 2005, p. 66).

Vygotsky (1978), no livro *Mind in Society*, propõe uma forma de avaliação da pessoa com deficiência que migre a visão estatística para a visão dinâmica e funcional pela proposta de observação, feita pelo mediador, que estabelece parâmetros em níveis da inicial situação de aprendizagem, a forma de desempenho ou realização do sujeito, norteados seu potencial para atingir níveis superiores de desenvolvimento. Para o autor, na perspectiva da avaliação, o estudante deve ter seu desempenho definido não como uma acumulação universal de capacidades, mas como avanços resultantes da interação, da mediação no contexto de suporte educacional e social. Atualmente, os tipos de avaliação praticados no ensino regular são organizados em três momentos, quais sejam: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. (HAYDT 2011).



Na avaliação da pessoa com deficiência deve-se considerar desde os pequenos avanços, como a socialização, o aumento no tempo de atenção para o conteúdo ou a autonomia em conceitos básicos de uma determinada disciplina os quais devem anteceder a avaliação escrita, que em alguns casos poderá até não ocorrer.

Apontar por meio de gestos a resposta correta, registrar por meio de desenho ou pintura direcionada, representar a resposta com material concreto, realizar trabalhos em dupla e prova oral são alguns dos elementos alternativos a uma avaliação do discente DI.

Na modalidade de educação especial, no recorte avaliativo de estudantes com deficiência intelectual, o professor precisa de um olhar mais individualizado, pois se este utilizar os mesmos critérios de toda a turma, o DI ficará segregado e sem condições de igualdade para atendê-los. Uma nova proposta para avaliação inclusiva está registrada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando **identificar barreiras** que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação **deverá levar em consideração todas as variáveis**: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, **a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem** do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. (MEC, 2001, p. 33-34, grifos da autora).

Conforme grifos no trecho acima, na modalidade de educação especial a avaliação deverá ser instrumento para identificar as barreiras, considerando todas as variáveis que as nortearem cuja ênfase dar-se-á no desenvolvimento escolar deste, além de ser elemento importante para que o professor pense ou repense seu planejamento.

A avaliação torna-se inclusiva na medida em que se permite identificar necessidades dos alunos. Mas, identificá-las, apenas, não basta, é preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente, satisfazê-las.

Cada estudante mostrará ao professor a melhor forma de ser avaliado. O docente precisa preparar cada atividade de forma particular, respeitando a forma de aprender e de demonstrar aprendizado, além do ritmo e das características da defasagem pedagógica que o próprio tempo de convivência com o estudante apontará, mostrando se ele está ou não evoluindo dentro do que o planejamento inclusivo havia proposto.

DICAS GERAIS PARA ADAPTAR ATIVIDADES



MODELOS DE ATIVIDADES ADAPTADAS (CIÊNCIAS HUMANAS)

Modelo 1 - Charge	p. 74
Modelo 2 - Figuras de Linguagem	p. 76
Modelo 3 - Interpretação de Tirinha	p. 78
Modelo 4 - Verbos no Modo Imperativo	p. 80
Modelo 5 - Polissemia	p. 82
Modelo 6 - Modos Verbais	p. 84
Modelo 7 - Semana da Arte Moderna	p. 86
Modelo 8 - Onomatopeia	p. 88
Modelo 9 - Advérbios	p. 90
Modelo 10 - República Velha	p. 92
Modelo 11 - Linguagem Não Verbal	p. 94
Modelo 12 - Verbo Dicendi	p. 96
Modelo 13 - Filosofia	p. 98
Modelo 14 - Filosofia	p. 100
Modelo 15 - Coordenadas Geográficas	p. 102
Modelo 16 - Coordenadas Geográficas	p. 104
Modelo 17 - PUC 2011	p. 106
Modelo 18 - Sociologia	p. 108
Modelo 19 - Sociologia	p. 108
Modelo 20 - Língua inglesa	p. 112
Modelo 21 - Língua inglesa	p. 114
Modelo 22 - Arte	p. 116
Modelo 23 - Arte	p. 118
Modelo 24 - Primeira Guerra Mundial	p. 120
Modelo 25 - Primeira Guerra Mundial	p. 122

Atividade original1

Charge

ENEM 2011:



O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: “Mude sua embalagem”. A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a

- A) ridicularizar a forma física do possível cliente do produto anunciado, aconselhando-o a uma busca de mudanças estéticas.
- B) enfatizar a tendência da sociedade contemporânea de buscar hábitos alimentares saudáveis, reforçando tal postura.
- C) criticar o consumo excessivo de produtos industrializados por parte da população, propondo a redução desse consumo.
- D) associar o vocábulo “açúcar” à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.
- E) relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva.

Conteúdo adaptado 1

Charge

OBSERVE A IMAGEM ABAIXO:



A FRASE EM DESTAQUE FAZ UMA CRÍTICA AO CONSUMO EXCESSIVO DE AÇÚCAR.

DESENHE ABAIXO HÁBITOS DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

Atividade original 2

Figuras de Linguagem

Observe as tirinhas e identifique o tipo de figura de linguagem predominante.

FIGURA 1



- A) Metáfora
- B) Catacrese
- C) Metonímia
- D) Sinestesia

FIGURA 2



- A) Comparação
- B) Catacrese
- C) Sinestesia
- D) Metonímia

FIGURA 3



- A) Sinestesia
- B) Catacrese
- C) Perífrase
- D) Metonímia

Conteúdo adaptado 2

Figuras de Linguagem

LIGUE AS FIGURAS DE LINGUAGEM À TIRINHA CORRESPONDENTE.

FIGURA 1



METONÍMIA

FIGURA 2



COMPARAÇÃO

FIGURA 3



PERÍFRASE

Atividade original³ Interpretação de Tirinha

ENEM 2012:



As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da:

- A) conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
- B) reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
- C) condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
- D) possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
- E) impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Conteúdo adaptado 3 Interpretação de Tirinha

OBSERVE A TIRINHA.



AS PALAVRAS E AS EXPRESSÕES SÃO MEDIADORAS DOS SENTIDOS PRODUZIDOS NOS TEXTOS.

NA FALA DE HAGAR, A EXPRESSÃO “É COMO SE” AJUDA A CONDUZIR O CONTEÚDO ENUNCIADO PARA O CAMPO DA:

A () CONFORMIDADE, POIS AS CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS EVIDENCIAM UM ACONTECIMENTO RUIM.

B () REFLEXIBILIDADE, POIS O PERSONAGEM SE REFERE AOS TUBARÕES USANDO UM PRONOME REFLEXIVO.

C () CONDICIONALIDADE, POIS A ATENÇÃO DOS PERSONAGENS É A CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA A SUA SOBREVIVÊNCIA.

Atividade original4

Verbos no Modo Imperativo

ENEM 2017:



Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à

- A) indicação de diversos canais de atendimento.
- B) divulgação do Centro de Defesa da Mulher.
- C) informação sobre a duração da campanha.
- D) apresentação dos diversos apoiadores.
- E) utilização da imagem das três mulheres.

Conteúdo adaptado 4

Verbos no Modo Imperativo

VERBO NO MODO IMPERATIVO É QUANDO O FATO É ENUNCIADO COMO UMA ORDEM, UM CONSELHO, UM PEDIDO.

OBSERVE A PALAVRA DENUNCIE E RESPONDA.



NESSE TEXTO, BUSCA-SE CONVENCER O LEITOR A MUDAR SEU COMPORTAMENTO POR MEIO DA ASSOCIAÇÃO DE VERBOS NO MODO IMPERATIVO À:

A () INFORMAÇÃO SOBRE A DURAÇÃO DA CAMPANHA.

B () APRESENTAÇÃO DOS DIVERSOS APOIADORES.

C () UTILIZAÇÃO DA IMAGEM DAS TRÊS MULHERES ASSOCIADAS AO VERBO DENUNCIAR.

Atividade original 6

Modos Verbais

Sobre os modos verbais, está correta a sequência:

I - Modo verbal que expressa ideia de certeza, quando um fato é concluído como real;

II - Modo verbal que expressa dúvida, incerteza, quando há poucas possibilidades de concretização da ação verbal;

III - Modo verbal que pode estar na forma afirmativa ou na forma negativa. Expressa ideia de ordem, conselho ou pedido.

- A) modo imperativo - modo subjuntivo - modo indicativo.
- B) modo imperativo - modo indicativo - modo subjuntivo.
- C) modo indicativo - modo subjuntivo - modo imperativo.
- D) modo indicativo - modo imperativo - modo subjuntivo.

Conteúdo adaptado 10

Modos Verbais

COMPREENDA:

<p>INDICATIVO AÇÕES VERBAIS TIDAS COMO REAIS.</p>	<p>SUBJUNTIVO AÇÕES VERBAIS CONSIDERADAS HIPÓTESES.</p>	<p>IMPERATIVO PEDIDOS, ORDENS OU SUGESTÕES A OUTRA(S) PESSOA(S).</p>
<p>EX: "VOCÊ CANTA PARA MIM?"</p>	<p>EX: "QUE VOCÊ CANTE PARA MIM UM DIA!"</p>	<p>EX: "CANTE PARA MIM AGORA."</p>

EXERCÍCIO.

LEIA AS AFIRMAÇÕES SOBRE OS MODOS VERBAIS:

I - MODO VERBAL QUE EXPRESSA IDEIA DE CERTEZA.

II - MODO VERBAL QUE EXPRESSA DÚVIDA, INCERTEZA OU POSSIBILIDADE.

III - MODO VERBAL QUE PODE ESTAR NA FORMA AFIRMATIVA OU NEGATIVA. EXPRESSA IDEIA DE ORDEM, CONSELHO OU PEDIDO.

QUAL OPÇÃO ABAIXO ESTÁ COM A SEQUÊNCIA CORRETA?

- A () MODO INDICATIVO - MODO SUBJUNTIVO - MODO IMPERATIVO.
- B () MODO IMPERATIVO - MODO INDICATIVO - MODO SUBJUNTIVO.

Atividade original 7

Semana da Arte Moderna

Leia o texto.

Marco oficial do Modernismo no Brasil

A Semana de Arte Moderna, também chamada Semana de 1922, foi uma manifestação artístico-cultural que contou com apresentações de dança, música, recital de poesias, exposições e palestras. O evento realizado no Teatro Municipal de São Paulo é considerado o marco do Modernismo no Brasil. A Semana de Arte Moderna ocorreu entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo. O evento se tornou uma referência do mundo artístico e cultural do século XX. Considerada o início oficial do Modernismo no Brasil, a Semana de Arte Moderna apresentou uma nova perspectiva de arte com uma estética inovadora, influenciada por tendências das vanguardas europeias. O seu objetivo era renovar o ambiente artístico-cultural e mostrar o que havia na escultura, arquitetura, música e literatura brasileira do momento. Para isso, trouxe novas ideias e conceitos artísticos com a declamação de poesias, concerto de músicas, artes plásticas exibida em telas, esculturas e maquetes de arquitetura. A Semana de Arte Moderna ocorreu em um momento em que o país passava por diversas modificações sociais, políticas e econômicas. Entre os fatos marcantes pode-se citar o crescimento do capitalismo, a consolidação da república e o crescimento da elite paulista, acostumada com os padrões estéticos europeus mais tradicionais. Esse foi o cenário em que surgiu a manifestação artístico-cultural que mudaria os rumos da arte brasileira. Alvo de críticas por parte de alguns e ignorada por outros, a Semana de Arte Moderna foi a ebulição de ideias livres dos padrões tradicionais. Seu caráter nacionalista buscava uma identidade própria e uma forma livre de se expressar.

Conteúdo adaptado 10

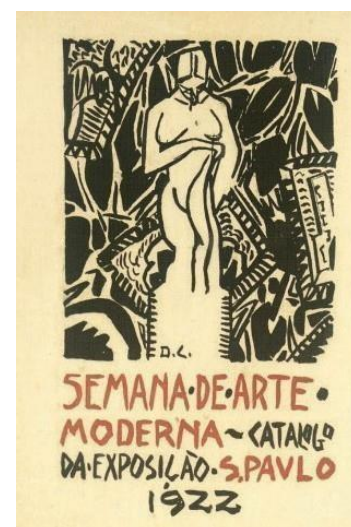
Semana da Arte Moderna

LEIA O TEXTO.

A SEMANA DE ARTE MODERNA DE 1922

MARCO OFICIAL DO MODERNISMO BRASILEIRO, A SEMANA DE ARTE MODERNA ACONTECEU EM SÃO PAULO (SP) E REUNIU ARTISTAS DAS MAIS DIVERSAS ÁREAS NO THEATRO MUNICIPAL DE SÃO PAULO AO LONGO DOS DIAS 13 E 18 DE FEVEREIRO DE 1922. APRESENTAÇÕES MUSICAIS E CONFERÊNCIAS INTERCALAVAM-SE ÀS EXPOSIÇÕES DE ESCULTURA, PINTURA E ARQUITETURA, COM O INTUITO DE INTRODUIZIR AO CENÁRIO BRASILEIRO AS MAIS NOVAS TENDÊNCIAS DA ARTE.

OBSERVE A IMAGEM.



Atividade original 8 Onomatopeia

Leia a tirinha abaixo e responda:



<http://omeninomaluquinho.educacional.com.br>

A palavra TUM que aparece no terceiro quadrinho imita que som ou ruído?

- A) O som da risada do Maluquinho.
- B) O som provocado pelo tombo do menino.
- C) O ruído da capa do Maluquinho ao ser rasgada ao meio.
- D) O som do grito do Maluquinho.
- E) Nenhuma das alternativas.

Conteúdo adaptado 10 Onomatopeia



Figura: Atividades Domiciliares. Prefeitura de Mairinque

O QUE É ONOMATOPEIA:

- É UMA FIGURA DE LINGUAGEM DE SOM;
- PALAVRA USADA PARA REPRESENTAR OUTROS SONS, COMO BUZINA, BARULHO DE ANIMAIS, BARULHOS, ETC.;
- IMITAÇÃO DE UM SOM.



<http://omeninomaluquinho.educacional.com.br>

A PALAVRA TUM QUE APARECE NO TERCEIRO QUADRINHO IMITA QUE SOM OU RUIÍDO?

A () O SOM DA RISADA DO MALUQUINHO.

B () O SOM PROVOCADO PELO TOMBO DO MALUQUINHO.

Atividade original 9

Advérbios

Advérbio é a palavra invariável que modifica o sentido do verbo, acrescentando a ele determinadas circunstâncias de tempo, de modo, de intensidade, de lugar, etc. Ex.

- Um lindo balão azul atravessava o céu.
- Um lindo balão azul atravessava lentamente o céu.

Nesse caso, lentamente modifica o verbo atravessar, pois acrescenta uma ideia de modo.

Locução Adverbial

Locução adverbial é toda expressão formada por mais de uma palavra e que funciona como advérbio. Ex.

- As notícias chegaram cedo.
- As notícias chegaram de manhã.

Classificação do Advérbio

Dependendo da circunstância que expressam, os advérbios classificam-se em:

Lugar: lá, aqui, acima, por fora, etc.

Modo: bem, mal, assim, devagar, às pressas, pacientemente, etc.

Dúvida: talvez, possivelmente, acaso, porventura, etc.

Negação: não, de modo algum, de forma nenhuma, etc.

Afirmação: sim, realmente, com certeza, etc.

Intensidade: muito, demais, pouco, tão, menos, em excesso, etc.

Tempo: agora, hoje, sempre, logo, de manhã, às vezes, etc.

EXERCÍCIO: Formule 15 frases com os advérbios listados no item Classificação.

Conteúdo adaptado 10

Advérbios



ADVÉRBIO É A PALAVRA INVARIÁVEL QUE MODIFICA O SENTIDO DO VERBO, ACRESCENTANDO A ELE DETERMINADAS CIRCUNSTÂNCIAS DE TEMPO, DE MODO, DE INTENSIDADE, DE LUGAR, ETC.

Figura: Educa em Casa.

EX. UM LINDO BALÃO AZUL ATRAVESSAVA O CÉU.

UM LINDO BALÃO AZUL ATRAVESSAVA LENTAMENTE O CÉU.

COPIE OS ADVÉRBIOS ABAIXO.

CALMAMENTE

MUITO

HOJE

MENOS

PRETO

AMANHÃ

ESCREVA UMA FRASE COM ADVÉRBIO.

Atividade original 10

República Velha

Analise a charge abaixo:



Sobre ela, assinale a alternativa CORRETA.

- A) Faz referência à política do café-com-leite na qual uma de suas características foi a “política dos governadores”, que consistia em um acordo firmado entre o presidente e os governadores estaduais, no qual se previa, dentre outras coisas, o apoio mútuo.
- B) Refere-se à política do café-com-leite na qual os de São Paulo e Minas Gerais ditavam sozinho os rumos da república devido ao grande poder econômico dos dois estados.
- C) Demonstra a grande rivalidade entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo durante a República Velha, o que ocasionava uma verdadeira gangorra no exercício da Presidência da República.
- D) Está vinculada ao período da Nova República na qual dois blocos rivais foram constituídos. De um lado, o Bloco Paulista, grande incentivador da industrialização nacional, do outro, o mineiro, que defendia o investimento no agronegócio.

Conteúdo adaptado 10

República Velha

A PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA TAMBÉM FOI CHAMADA DE REPÚBLICA DO CAFÉ COM LEITE ISTO PORQUE:



A () AS DUAS MAIORES OLIGARQUIAS (GRUPOS SOCIAIS PRIVILEGIADOS, DONOS DE TERRAS) QUE SE DESTACAVAM NO CENÁRIO POLÍTICO ERAM DOS ESTADOS DE SÃO PAULO (MAIOR PRODUTOR DE CAFÉ) E MINAS GERAIS (MAIOR PRODUÇÃO DE LEITE).

B () ISSO NÃO ERA VERDADE.

C () NO BRASIL O POVO BEBIA MUITO CAFÉ COM LEITE.

Atividade original 11

Linguagem Não Verbal

O que é comunicação não verbal?

A comunicação não verbal, como o próprio nome sugere, é aquela que acontece sem o uso de palavras faladas ou escritas. Inclui comportamentos aparentes, como: olhares, gestos, toques, posturas, assim como mensagens menos óbvias, como: roupas, distância espacial entre as pessoas etc. A pesquisa científica sobre o tema começou com a publicação de um artigo de Charles Darwin em 1872, com o título: A expressão das emoções no homem e nos animais. Desde então, outros estudos sobre os tipos, efeitos e expressões do comportamento humano surgiram. O termo comunicação não verbal foi popularizado em 1956 pelo psiquiatra Jurgen Ruesch e o escritor Weldon Kees no livro: “Comunicação não verbal: notas sobre a percepção visual das relações humanas”.

Exemplos de linguagem não verbal:



A linguagem não verbal costuma ser bastante utilizada quando se quer comunicar algo rapidamente. Também, é apropriada na interação com pessoas que não sabem ler, porque possibilita a compreensão da mensagem sem utilizar a leitura. Observe a linguagem não verbal expressadas abaixo.



EXERCÍCIO: Pesquise e faça uma lista com 10 imagens representativas de linguagens não verbais presentes no seu dia a dia.

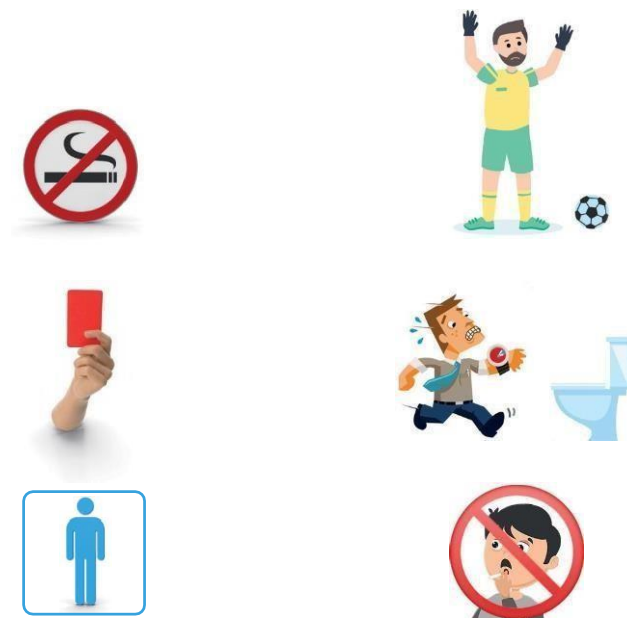
Conteúdo adaptado 13

Linguagem Não Verbal

LEIA.

A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL, COMO O PRÓPRIO NOME SUGERE, É AQUELA QUE ACONTECE SEM O USO DE PALAVRAS FALADAS OU ESCRITAS, GERALMENTE IMAGENS REPRESENTAM UMA MENSAGEM.

LIGUE AS IMAGENS NÃO VERBAIS.



Atividade original 12

Verbo Dicendi

Leia:

Os verbos dicendi são aqueles que utilizamos no discurso direto para indicar o início da fala de um personagem ou o modo como o interlocutor se expressa.

Considerando que os verbos dicendi são aqueles que utilizamos no discurso direto para indicar o início da fala de um personagem ou o modo como o interlocutor expressa-se o sentido de cada verbo deve ser compreendido em seu contexto.

Complete o quadro a seguir com sentidos correspondentes.

VERBO	SENTIDO
Dizer	
Perguntar	
Responder	
Contestar	
Concordar	
Exclamar	
Pedir	
Exortar	
Ordenar	

Conteúdo adaptado 12

Verbo Dicendi

LEIA.

OS VERBOS DICENDI SÃO AQUELES QUE UTILIZAMOS NO DISCURSO DIRETO PARA INDICAR O INÍCIO DA FALA DE UM PERSONAGEM OU O MODO COMO O INTERLOCUTOR SE EXPRESSA.

LIGUE CADA VERBO DICENDI AO SEU SENTIDO CORRESPONDENTE.

PERGUNTAR

INTERROGAR

PEDIR

SOLICITAR

ORDENAR

MANDAR

DIZER

DECLARAR

Atividade original 13

Filosofia

ENEM 2019:

De fato, não é porque o homem pode usar a vontade livre para pecar que se deve supor que Deus a concedeu para isso. Há, portanto, uma razão pela qual Deus deu ao homem esta característica, pois sem ela não poderia viver e agir corretamente. Pode-se compreender, então, que ela foi concedida ao homem para esse fim, considerando-se que se um homem a usa para pecar, recairão sobre ele as punições divinas. Ora, isso seria injusto se a vontade livre tivesse sido dada ao homem não apenas para agir corretamente, mas também para pecar. Na verdade, por que deveria ser punido aquele que usasse sua vontade para o fim para o qual ela lhe foi dada?

AGOSTINHO. O livre-arbítrio. In: MARCONDES, D. Textos básicos de ética.

Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

Nesse texto, o filósofo cristão Agostinho de Hipona sustenta que a punição divina tem como fundamento o(a)

- A) Desvio da postura celibatária.
- B) Insuficiência da autonomia moral.
- C) Afastamento das ações de desapego.
- D) Distanciamento das práticas de sacrifício.
- E) Violação dos preceitos do Velho Testamento.

Conteúdo adaptado 13

Filosofia

DE FATO, NÃO É PORQUE O HOMEM PODE USAR A VONTADE LIVRE PARA PECAR QUE ENTENDE QUE DEUS A CONCEDEU PARA ISSO. HÁ UMA RAZÃO PELA QUAL DEUS DEU AO HOMEM ESTA CARACTERÍSTICA, POIS SEM ELA NÃO PODERIA VIVER E AGIR CORRETAMENTE. ENTENDE-SE, ENTÃO, QUE ELA FOI CONCEDIDA AO HOMEM PARA ESSE FIM, ENTÃO SE UM HOMEM A USA PARA PECAR, RECAIRÃO SOBRE ELE AS PUNIÇÕES DIVINAS. ORA, ISSO SERIA INJUSTO SE A VONTADE LIVRE TIVESSE SIDO DADA AO HOMEM NÃO APENAS PARA AGIR CORRETAMENTE, MAS TAMBÉM PARA PECAR. NA VERDADE, POR QUE DEVERIA SER PUNIDO AQUELE QUE USASSE SUA VONTADE PARA O FIM PARA O QUAL ELA LHE FOI DADA?

AGOSTINHO. O livre-arbítrio. In: MARCONDES, D.

Textos básicos de ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.



NESSE TEXTO, O FILÓSOFO CRISTÃO AGOSTINHO DE HIPONA SUSTENTA QUE A PUNIÇÃO DIVINA TEM COMO FUNDAMENTO :

- A () INSUFICIÊNCIA DA AUTONOMIA MORAL.
- B () VIOLAÇÃO DOS PRECEITOS DO VELHO TESTAMENTO
- C () DEUS OBRIGA TODOS A NÃO PECAREM.

Atividade original 14

Filosofia

O Iluminismo ou Ilustração foi uma escola filosófica que criticava abertamente o poder absoluto dos reis. No entanto, os próprios iluministas propunham um novo sistema político que consistia:

- A) Na limitação do poder real através da Constituição e das leis municipais.
- B) Na divisão do poder absoluto em três ramos distintos, mas interligados no Executivo, Legislativo e Judiciário.
- C) Na criação de uma Assembleia de Notáveis em cada país cuja função seria fiscalizar o poder do rei e assim evitar abusos.
- D) Na supressão da figura do monarca e sua substituição por uma democracia direta eleita por sufrágio universal.
- E) Em desequilibrar o poder de decisão.

Conteúdo adaptado 12

Filosofia

O ILUMINISMO OU ILUSTRAÇÃO FOI UMA ESCOLA FILOSÓFICA QUE CRITICAVA ABERTAMENTE O PODER ABSOLUTO DOS REIS. NO ENTANTO, OS PRÓPRIOS ILUMINISTAS PROPUNHAM UM NOVO SISTEMA POLÍTICO QUE CONSISTIA:



Figura: Amarildo, via [lusbrasil](#).

- A () NA LIMITAÇÃO DO PODER REAL ATRAVÉS DA CONSTITUIÇÃO E DAS LEIS MUNICIPAIS.
- B () NA DIVISÃO DO PODER ABSOLUTO EM TRÊS RAMOS DISTINTOS, MAS INTERLIGADOS NO EXECUTIVO, LEGISLATIVO E JUDICIÁRIO.
- C () EM DESEQUILIBRAR O PODER DE DECISÃO.

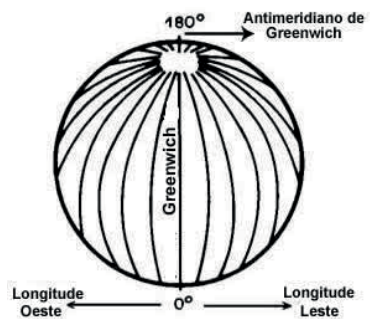
Atividade original 15

Coordenadas Geográficas

Criada em 1884, essa linha imaginária foi fruto de uma convenção para designar a “hora inicial”, o ponto a partir do qual se medem os fusos horários e as coordenadas geográficas. Dessa forma, tudo o que se encontra a leste de sua localização tem horas e longitudes positivas e, conseqüentemente, tudo o que se encontra a oeste tem horas e longitudes negativas.

O texto acima faz referência:

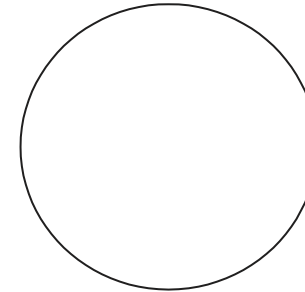
- A) À Linha do Equador
- B) À Linha Internacional de Data
- C) Ao Trópico de Câncer
- D) À Linha Internacional dos Fusos Horários
- E) Ao Meridiano de Greenwich



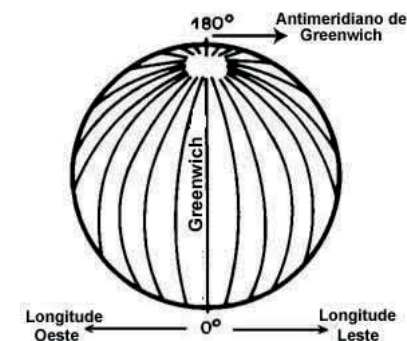
Conteúdo adaptado 17

Coordenadas Geográficas

1 - AS COORDENADAS GEOGRÁFICAS SÃO EXTREMAMENTE IMPORTANTES NO SENTIDO DE APONTAR A LOCALIZAÇÃO PRECISA DE QUALQUER PONTO EXISTENTE SOBRE A SUPERFÍCIE TERRESTRE. **DESENHE ESSAS COORDENADAS NO GLOBO TERRESTRE ABAIXO.**



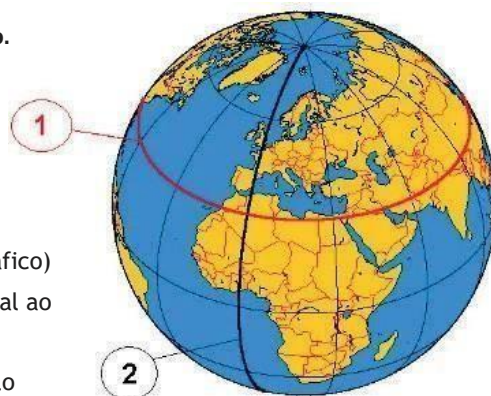
2 - O “MARCO ZERO” DA TERRA ESTABELECIDO NA CONVENÇÃO DE WASHINGTON, EM 1884, É O MERIDIANO DE GREENWICH. **LOCALIZE-O NA IMAGEM ABAIXO E DESTAQUE-O COM UMA PINTURA.**



Atividade original 16

Coordenadas Geográficas

Marque com verdadeiro ou falso.



- Paralelo (ou paralelo geográfico) é todo círculo menor na horizontal ao eixo terrestre.
- Sobre um determinado paralelo a latitude é constante, por isto a posição geográfica é dada em função da longitude.
- Na imagem acima temos Paralelo (Circulo da latitude), a vermelho (1); Meridiano, a negro (2).
- No desenho acima pode-se afirmar que Meridiano (Circulo da latitude), a vermelho (1); Paralelo número (2).

A sequência correta seria:

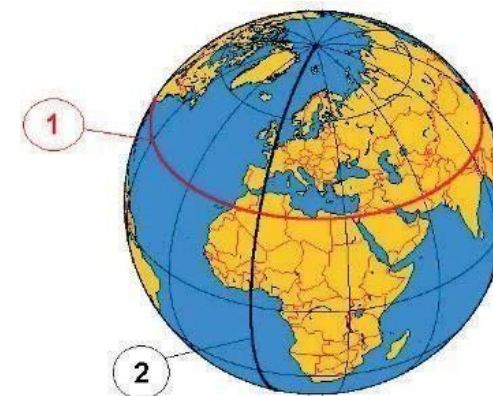
- Todas as afirmações verdadeiras.
- Todas falsas.
- 3 verdadeiras e uma falsa.
- Duas falsas e duas verdadeiras.

Conteúdo adaptado 16

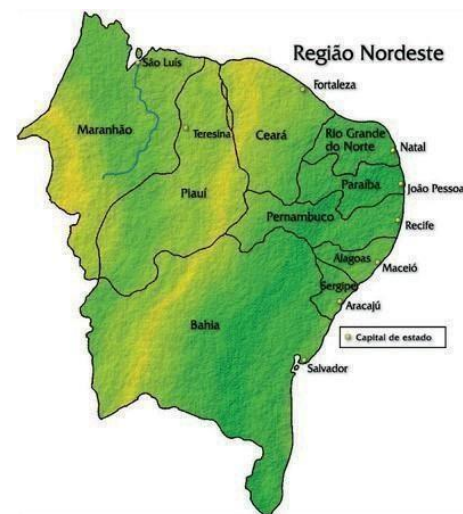
Coordenadas Geográficas

SOBRE O SISTEMA DE COORDENADAS DE LOCALIZAÇÃO, ENUMERE CORRETAMENTE.

- PARALELO (CÍRCULO DA LATITUDE).
- MERIDIANO.



OBSERVE O MAPA ABAIXO E RESPONDA.



A QUAL REGIÃO BRASILEIRA O MAPA ABAIXO PERTENCE?

Atividade original 17 PUC 2011

O volume total de água existente no Sistema Terra é relativamente constante. O desenho a seguir mostra, de forma esquemática, o ciclo da água.

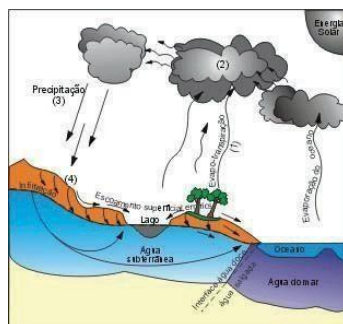
Analise as afirmativas a seguir:

I - A precipitação (3) representa a condensação das gotículas d'água, a partir do vapor d'água existente na atmosfera, dando origem às chuvas.

II - A evapotranspiração (1) é a soma da evaporação direta, causada pela radiação solar e pelo vento com a transpiração realizada pela vegetação.

III - A interceptação (2) representa a condensação do vapor d'água existente na atmosfera originando as nuvens.

IV - A água precipitada (4) pode se infiltrar ou escoar superficialmente, impulsionada pela gravidade.

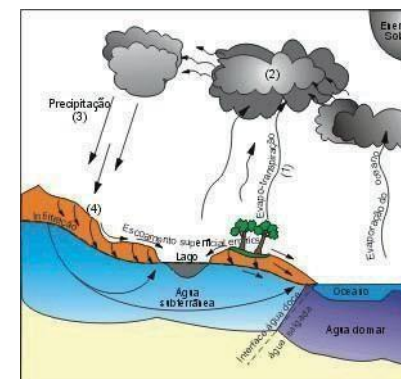


Assinale a alternativa que indica todas as afirmativas corretas:

- A) I e III.
- B) II e III.
- C) I, II e IV.
- D) II, III e IV.
- E) I, II, III e IV.

Conteúdo adaptado 16 PUC 2011

O VOLUME TOTAL DE ÁGUA EXISTENTE NO SISTEMA TERRA É RELATIVAMENTE CONSTANTE. O DESENHO A SEGUIR MOSTRA, DE FORMA ESQUEMÁTICA, O CICLO DA ÁGUA.



I - A PRECIPITAÇÃO (3) REPRESENTA A CONDENSAÇÃO DAS GOTÍCULAS D'ÁGUA, DANDO ORIGEM ÀS CHUVAS.

II - A EVAPOTRANSPIRAÇÃO (1) É A SOMA DA EVAPORAÇÃO DIRETA, CAUSADA PELA RADIAÇÃO SOLAR E PELO VENTO COM A TRANSPIRAÇÃO REALIZADA PELA VEGETAÇÃO.

III - A INTERCEPTAÇÃO (2) REPRESENTA A CONDENSAÇÃO DO VAPOR D'ÁGUA EXISTENTE NA ATMOSFERA ORIGINANDO AS NUVENS.

AS FRASES CORRETAS SÃO :

- A () I E III.
- B () II E III.
- C () I E II.

Atividade original 18

Sociologia

Saudado por centenas de militantes de movimentos sociais de quarenta países, o papa Francisco encerrou no dia 09/07/2015 o 2º Encontro Mundial dos Movimentos Populares, em Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia. Segundo ele, a “globalização da esperança, que nasce dos povos e cresce entre os pobres, deve substituir esta globalização da exclusão e da indiferença”.

Disponível em: <http://cartamaior.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2015 (adaptado).

No texto há uma crítica ao seguinte aspecto do mundo globalizado:

- A) Liberdade política.
- B) Mobilidade humana.
- C) Conectividade cultural.
- D) Disparidade econômica.
- E) Complementaridade comercial.

Conteúdo adaptado 24

Sociologia

SAUDADO POR CENTENAS DE MILITANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS DE QUARENTA PAÍSES, O PAPA FRANCISCO ENCERROU NO DIA 09/07/2015 O 2º ENCONTRO MUNDIAL DOS MOVIMENTOS POPULARES, EM SANTA CRUZ DE LA SIERRA, NA BOLÍVIA. SEGUNDO ELE, A “GLOBALIZAÇÃO DA ESPERANÇA, QUE NASCE DOS POVOS E CRESCE ENTRE OS POBRES, DEVE SUBSTITUIR ESTA GLOBALIZAÇÃO DA EXCLUSÃO E DA INDIFERENÇA”.

Disponível em: <http://cartamaior.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2022 (adaptado).

NO TEXTO HÁ UMA CRÍTICA AO SEGUINTE ASPECTO DO MUNDO GLOBALIZADO :

- A () LIBERDADE POLÍTICA.
- B () MOBILIDADE HUMANA.
- C () DIFERENÇA ECONÔMICA.



Foto: [Long Thiên](#).

Atividade original 19

Sociologia

Enem 2017:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2017.

A persistência das reivindicações relativas à aplicação desse preceito normativo tem em vista a vinculação histórica fundamental entre

- A) etnia e miscigenação racial.
- B) sociedade e igualdade jurídica.
- C) espaço e sobrevivência cultural.
- D) progresso e educação ambiental.
- E) bem-estar e modernização econômica.

Conteúdo adaptado 19

Sociologia

ENEM 2017:

ART. 231. SÃO RECONHECIDOS AOS ÍNDIOS SUA ORGANIZAÇÃO SOCIAL, COSTUMES, LÍNGUAS, CRENÇAS E TRADIÇÕES, E OS DIREITOS ORIGINÁRIOS SOBRE AS TERRAS QUE TRADICIONALMENTE OCUPAM, COMPETINDO À UNIÃO DEMARCÁ-LAS, PROTEGER E FAZER RESPEITAR TODOS OS SEUS BENS.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2022.



A INSISTÊNCIA NAS REIVINDICAÇÕES RELATIVAS À APLICAÇÃO DESSA LEI TEM EM VISTA A VINCULAÇÃO HISTÓRICA FUNDAMENTAL ENTRE:

- A () ESPAÇO E SOBREVIVÊNCIA CULTURAL.
- B () PROGRESSO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.
- C () BEM-ESTAR E MODERNIZAÇÃO ECONÔMICA.

Atividade original 20

Língua Inglesa

Enem 2018:



"WHEN I WAS 5 EVERYONE TOLD ME TO BE A BIG BOY.
WHEN I WAS 10 THEY TOLD ME I SHOULD BE MORE MATURE.
NOW THEY SAY IT'S TIME TO START ACTING LIKE AN ADULT.
AT THIS RATE, I'LL BE ELIGIBLE FOR SOCIAL SECURITY
BEFORE I GRADUATE FROM HIGH SCHOOL!"

No cartum, a crítica está no fato de a sociedade exigir do adolescente que

- A) se aposente prematuramente.
- B) amadureça precocemente.
- C) estude aplicadamente.
- D) se forme rapidamente.
- E) ouça atentamente.

Conteúdo adaptado 20

Língua Inglesa



"WHEN I WAS 5 EVERYONE TOLD ME TO BE A BIG BOY.
WHEN I WAS 10 THEY TOLD ME I SHOULD BE MORE MATURE.
NOW THEY SAY IT'S TIME TO START ACTING LIKE AN ADULT.
AT THIS RATE, I'LL BE ELIGIBLE FOR SOCIAL SECURITY
BEFORE I GRADUATE FROM HIGH SCHOOL!"

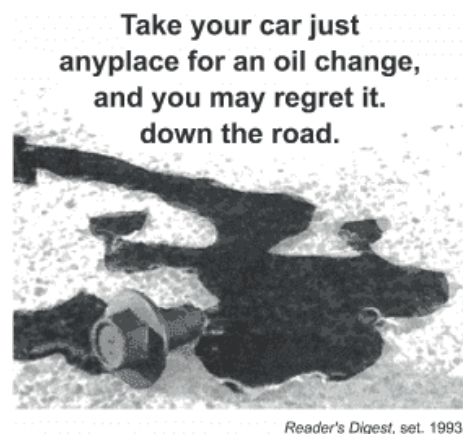
NO CARTUM, A CRÍTICA ESTÁ NO FATO DE A SOCIEDADE EXIGIR DO ADOLESCENTE QUE :

- A () SE APOSENTE PREMATURAMENTE.
- B () AMADUREÇA PRECOCEMENTE.
- C () ESTUDE APLICADAMENTE.

Atividade original 21

Língua Inglesa

Enem 2017:

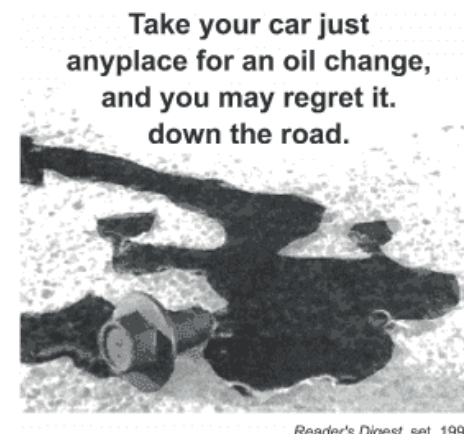


Nesse texto publicitário são utilizados recursos verbais e não verbais para transmitir a mensagem. Ao associar os termos *anyplace* e *regret* à imagem do texto, constata-se que o tema da propaganda é a importância da

- A) preservação do meio ambiente.
- B) manutenção do motor.
- C) escolha da empresa certa.
- D) consistência do produto.
- E) conservação do carro.

Conteúdo adaptado 19

Língua Inglesa



ANYPLACE E *REGRET*:
SIGNIFICAM
RESPECTIVAMENTE
QUALQUER LUGAR/
LUGAR QUALQUER E
ARREPENDIMENTO

OBSERVE O TEXTO PUBLICITÁRIO. AO ASSOCIAR OS TERMOS *ANYPLACE* E *REGRET* À IMAGEM, O TEMA DA PROPAGANDA É A IMPORTÂNCIA DA:

- A () MANUTENÇÃO DO MOTOR.
- B () CONSISTÊNCIA DO PRODUTO.
- C () ESCOLHA DA EMPRESA CERTA.

Atividade original 22

Arte

Enem 2017:



CARAVAGGIO, M. M. Judite e Holoferne. Óleo sobre tela, 144 x 195 cm, Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma, 1958.

A exploração dos contrastes entre o claro e o escuro é própria da arte barroca, como é o caso da obra Judite e Holoferne.

O tratamento de luminosidade empregado por Caravaggio nessa obra

- A) cria uma atmosfera de sonho e imaginação, por deixar algumas regiões do quadro na obscuridade.
- B) oculta os corpos na penumbra, eliminando do quadro qualquer traço de sensualidade.
- C) produz um envolvimento místico e distanciado da experiência cotidiana.
- D) enfatiza o drama e o conflito, conjugando realismo e artificialidade.
- E) recorta as figuras contra o fundo escuro, negando a profundidade.

Conteúdo adaptado 20

Arte



CARAVAGGIO, M. M. Judite e Holoferne. Óleo sobre tela, 144 x 195 cm, Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma, 1958.

A EXPLORAÇÃO DOS CONTRASTES ENTRE O CLARO E O ESCURO É PRÓPRIA DA ARTE BARROCA, NA OBRA ACIMA, A ILUMINAÇÃO EMPREGADA POR CARAVAGGIO INDICA:

A () UMA IDEIA DE SONHO COLORIDO E MUITA IMAGINAÇÃO .

B () UM ENVOLVIMENTO MÍSTICO E DIFERENTE DO COTIDIANO.

C () UM DESTAQUE ENTRE O DRAMA E O CONFLITO, CONJUGANDO REALISMO E ARTIFICIALIDADE.

Atividade original 23

Arte

UFPE:



A Igreja dominou muitas das manifestações medievais. Seu poder ia além da religião, salientando-se também sua riqueza econômica. No entanto, existiram resistências e críticas aos exageros do poder católico.

A ordem dominicana, fundada no século XIII:

- A) incorporou muitos dos ensinamentos das heresias existentes, revolucionando o catolicismo.
- B) destacou-se pelos seus combates aos pagãos e pela sua atuação nas universidades da época.
- C) seguiu o caminho aberto pelos franciscanos, criticando a vida dos papas medievais, cercada de luxo e poder.
- D) aceitou as heresias da época, estimulando o desenvolvimento intelectual da Idade Média.
- E) foi fundada para fazer oposição à ordem franciscana, que liderava a Igreja da época com seus ensinamentos.

Conteúdo adaptado 23

Arte

A PINTURA ABAIXO REPRESENTA A IGREJA CATÓLICA QUE DOMINAVA NA EUROPA MEDIEVAL E TINHA GRANDE INFLUÊNCIA SOBRE A VIDA DAS PESSOAS. REPRODUZA A IMAGEM EM DESENHO.



Atividade original 24

Primeira Guerra Mundial

Observe a imagem e responda a questão a seguir.



Uma das razões para a formação da Tríplice Aliança e da Tríplice Entente dizia respeito:

- A) à falta de rivalidades entre as potências europeias na virada do século XIX para o XX.
- B) à ascensão do fascismo na Itália, com Benito Mussolini à frente.
- C) à ameaça representada pela Revolução Russa, em 1880.
- D) às frequentes disputas nacionalistas entre germânicos e eslavos na região dos Bálcãs.
- E) à invasão da Polônia pelos nazistas em 1939.

Conteúdo adaptado 24

Primeira Guerra Mundial



Fonte: [Todo Estudo](#).

NA GUERRA DE 1914 A 1918, OS PAÍSES SE REUNIRAM EM GRUPOS: A TRÍPLICE ALIANÇA E A TRÍPLICE ENTENTE. O NOME TRÍPLICE SE REFERE A TRÊS (CADA GRUPO TINHA TRÊS PAÍSES).

ESCOLHA UMA TRÍPLICE E DESENHE.

Atividade original 25

Primeira Guerra Mundial



Muitos historiadores consideram a Primeira Guerra Mundial como fator de peso na crise das sociedades liberais contemporâneas.

Sobre a primeira guerra mundial, assinale V para verdadeiro e F para falso:

- () Em 1914 se inicia a primeira guerra mundial.
- () Em 1917 ocorre a saída da Rússia .
- () Em 1918 tem-se o fim da primeira guerra mundial.
- () O Brasil não participou da primeira guerra mundial .

Sobre as marcações acima assinale a opção correta.

- () Todas as afirmações verdadeiras.
- () Todas falsas.
- () 3 verdadeiras e uma falsa.
- () Duas falsas e duas verdadeiras.

Conteúdo adaptado 25

Primeira Guerra Mundial

OBSERVE AS INFORMAÇÕES.



AS DATAS NÃO ESTÃO EM ORDEM DE ACONTECIMENTO. ORGANIZE.

ADAPTAÇÕES COMENTADAS

Modelo 1 - Charge

O texto original traz a propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: “Mude sua embalagem”. A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais. Pensando em um estudante DI, a adaptação baseou-se na antecipação do sentido daquela imagem por meio do texto explicativo “A frase em destaque faz uma crítica ao consumo excessivo de açúcar” e principalmente na substituição das alternativas de resposta pelo registro da resposta compreendida por solicitação de desenho. Pensada em um aluno que, mesmo no ensino médio, talvez ainda esteja em fase de aquisição da leitura e da escrita.

Modelo 2 - Figuras de Linguagem

Neste modelo, a atividade original trabalha o conteúdo “Figuras de Linguagem”. Estudantes DI, conforme explicado no facilitador 4, podem apresentar dificuldade para compreender abstrações. Considerando este fato, a adaptação baseou-se na redução do quantitativo de tirinhas, na substituição das alternativas pela opção de junção da tirinha a resposta correta. Todos os estudantes da turma acessaram o conteúdo proposto (Figuras de linguagem), cada um dentro das suas possibilidades acadêmicas.

Modelo 3 - Interpretação de Tirinha

Ao trabalhar a interpretação de uma tirinha, a adaptação poderá basear-se no uso de letra bastão, na redução do quantitativo de alternativas, na ampliação da imagem e do espaçamento textual.

Modelo 4 - Verbos no Modo Imperativo

A atividade original é uma questão aplicada no ENEM 2017 cujo objetivo era usar o verbo no imperativo, associado à imagem das três mulheres, configurando uma estratégia de convencimento do leitor ao associar as mulheres a famosa figura dos três macacos sábios - o que não vê, o que não fala e o que não ouve -, comumente lidos como um símbolo de omissão, indiferença. A utilização dessa imagem, associada às construções “rompa o silêncio” e “denuncie”, estimulam o leitor a abandonar a postura passiva e omissa em relação ao assédio. Toda essa interpretação pode ser muito

ampla e abstrata ao estudante com DI, por esse motivo a adaptação baseou-se na inserção de uma caixa de texto explicando o que é um verbo no imperativo, no destaque da palavra DENUNCIE e na redução da quantidade de alternativas, proporcionando ao estudante maior chance de acerto.

Modelo 5 - Polissemia

Para trabalhar o termo polissemia aplicado nas frases, o professor poderá utilizar-se da substituição de resposta escrita pela opção de marcar X. A inserção da segunda imagem ajudará o educando a associá-la a opção errada por ser a única sem texto, o que impossibilita a ocorrência de polissemia. A forma como a definição de ambiguidade de sentido foi empregada na adaptação (com caixa de texto), auxiliará o estudante DI na atenção inicial ao termo. Elementos que juntos facilitarão a resolução exitosa do exercício.

Modelo 6 - Modos Verbais

A adaptação da atividade que trabalhará o conteúdo dos MODOS VERBAIS baseou-se na facilitação com redução das frases explicativas sobre estes na seção I, II e III, na adição de caixas de texto com explicação exemplificada por frases curtas e também na redução de 4 para 2 opções de respostas. Ou seja, toda a turma será contemplada com o mesmo conteúdo, porém o estudante DI o acessará com alguns facilitadores que o levarão a compreender a resposta correta.

Modelo 7 - Semana da Arte Moderna

A semana de Arte Moderna é um marco importante e todos os anos trabalhados nos conteúdos do ensino médio em várias disciplinas. Textos longos apresentam um quantitativo extenso de informações que, no caso do estudante DI, podem ser um empecilho na compreensão da ideia principal trazida no texto. Nesta adaptação, utilizou-se da redução da quantidade de informações do texto original oferecido aos estudantes neurotípicos, uso de letra bastão e acréscimo de imagem reforçando a possível explicação oralizada. Um questionário simples também poderia complementar e fomentar o registro por meio de destaque de uma frase ou ainda da solicitação de um desenho ou outros.

Modelo 8 - Onomatopeia

Priorizou-se nesta atividade destacar o conceito de forma ilustrada e com letras em negrito com as explicações elencadas separadas por pontos. O registro a ser realizado se limitaria a um único exercício com somente duas opções de respostas retiradas de um texto em formato de tirinha. Cabe ainda observar a associação da cor vermelha da palavra “TUM” no comando e no texto favorecendo a compreensão do estudante.

Modelo 9 - Advérbios

A atividade original sobre os advérbios tem uma página inteira de explicações com diversos exemplos no corpo do texto, e para finalizar, o exercício solicita a produção de quinze frases. Pensando na simplificação, porém mantendo o mesmo conteúdo, a adaptação proposta foi ilustrada, seu conceito foi destacado por meio de explicação simplificada e exemplificada. O uso de letra bastão e de solicitação de copiar os advérbios listados poderão favorecer o estudante DI ainda em processo de alfabetização e por isso talvez ainda não estivesse pronto para produzir o quantitativo de frases solicitadas na proposta inicial.

Modelo 10 - República Velha

O conteúdo sobre “República Velha” está representado por meio de charge. Refletindo sobre o fato da charge ter caráter jornalístico com abordagem temática de caráter crítico e humorístico, o professor, antes de preparar uma atividade adaptada deverá considerar a capacidade intelectual do seu aluno DI para entender esse quantitativo de conhecimentos antes de produzir o planejamento inclusivo. Estudantes com DI precisam ser observados sobre sua capacidade de atribuir sentido aos signos linguísticos em um determinado contexto. A adaptação de um texto abstrato, como a charge, deverá ter diversos elementos facilitadores que auxiliem o educando na resolução. Nesta adaptação, a charge foi ampliada e as opções de resposta foram reduzidas e simplificadas. Sugestão de leitura: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/charge>

Modelo 11 - Linguagem Não Verbal

O uso de letra bastão, a redução de tarefas com comando simplificado e a inserção de ilustrações comuns ao dia a dia de um estudante foram os fatores relevantes ao entendimento de um estudante com deficiência intelectual.

Modelo 12 - Verbo Dicendi

O exercício original sobre verbo dicendi apresenta informações possivelmente extensas e um exercício disposto em tabela. O uso dos comandos facilitados e em negrito, o destacamento da explicação sobre esse tipo de verbo e a disposição de verbos já classificados dentro da proposta gramatical são importantes para reforçar a proposta e atender às pessoas com deficiência intelectual.

Modelo 13 - Filosofia

A adaptação proposta nesta questão do ENEM 2019 baseou-se na inserção de uma imagem reforçando o conteúdo do comando da questão, na redução do texto, extraindo informações consideradas desnecessárias e ainda a redução da quantidade de alternativas ofertadas entre as opções para auxiliar o estudante DI na compreensão da resposta correta.

Modelo 14 - Filosofia

A inserção de uma imagem que explora a temática abordada no exercício será certamente o primeiro elemento observado pelo estudante DI que ativará seus possíveis conhecimentos prévios sobre os poderes executivo, legislativo e judiciário. A adaptação desta atividade baseou-se ainda na redução da quantidade de alternativas e no uso de letra bastão.

Modelo 15 - Coordenadas Geográficas

A aula de geografia, onde o professor utilizaria esta atividade, teria por objetivo trabalhar as coordenadas geográficas e a localização do Meridiano de Greenwich. Com a turma majoritária de estudantes neurotípicos uma breve explicação oral seguida da aplicação de um exercício (atividade original) seriam provavelmente suficientes para apresentar e aplicar a temática. Porém no caso de oferecer este mesmo conteúdo a um educando DI a sugestão de adaptação procurou manter o tema, mas mudou a forma que este seria apresentado. A adaptação ilustrada baseou-se ainda no uso de letra bastão, na inserção do mesmo desenho ampliado e na substituição de comandos de fácil compreensão (DESENHE/ PINTE). Toda turma acessou o mesmo conteúdo mas cada um dentro das suas possibilidades acadêmicas.

Modelo 16 - Coordenadas Geográficas

O exercício da atividade original está disposto no formato de julgar questões em serem verdadeiras ou falsas e no final escolher uma opção de resposta correta sobre a sequência. Ao realizar uma adaptação de atividade,

o professor não deverá oferecer ao seu estudante DI um exercício nesta modalidade(verdadeiro/falso) pois esta poderia levá-lo a uma confusão na tentativa de entender o erro enquanto busca a alternativa correta, por isso esse tipo não é recomendado para este público. Na adaptação proposta o tipo de apresentação do conteúdo foi substituído, utilizou-se letra bastão e ainda a quantidade de alternativas foi reduzida. Foram colocadas ainda “pistas” para levar o estudante até a resposta, prezando pela aprendizagem sem erro, onde se garante resposta correta com o nível de dica adequado para que o aluno possa dar a resposta correta e conseqüentemente ser reforçado positivamente por isso.

Modelo 17 - PUC 2011

Para facilitar a visualização do conteúdo proposto, a adaptação desta atividade baseou-se na redução geral dos textos, na ampliação da imagem e no uso da letra bastão.

Modelo 18 - Sociologia

A adaptação proposta utilizou letra bastão, inseriu uma imagem e reduziu a quantidade de alternativas.

Modelo 19 - Sociologia

A adaptação proposta também utilizou letra bastão, inseriu uma imagem e reduziu a quantidade de alternativas.

Modelo 20 - Língua Inglesa

O ensino de inglês deve fazer parte da educação inclusiva, afinal, o uso dessa língua é componente curricular obrigatório, além de ser fundamental para uma participação social em nível global do estudante com deficiência intelectual. Na adaptação proposta temos uma questão aplicada no ENEM 2018. Refletindo na possível dificuldade de um aluno DI na compreensão de um texto em língua estrangeira, a sugestão é de adaptar por meio do uso de letra bastão, redução da quantidade de questões e ainda o uso de um sublinhamento e uma seta vermelha chamando a atenção do educando para levá-lo a possível correspondência à alternativa correta entre as opções.

Modelo 21 - Língua Inglesa

A adaptação proposta para essa atividade de língua inglesa baseou-se na inserção do significado do vocabulário principal por meio de caixa de texto, uso de letra bastão e a redução da quantidade de questões.

Modelo 22 - Arte

A adaptação proposta utilizou letra bastão, ampliou a imagem e reduziu a quantidade de alternativas.

Modelo 23 - Arte

O conteúdo de arte a ser trabalhado na aula em que a atividade original foi elencada teria por objetivo explicar sobre as características da arte na idade média e explicar a influência da igreja católica neste período. Em contrapartida à atividade original, a adaptação proposta caracterizou uma mudança na forma de apresentação do mesmo conteúdo, utilizou letra bastão e facilitou o registro por meio dos comandos CIRCULAR/REPRODUZIR A PINTURA.

Modelo 24 - Primeira Guerra Mundial

O conteúdo da aula onde a atividade original seria utilizada teria como objetivo destacar e explicar sobre a Tríplice Aliança e a Tríplice Entente. A adaptação da atividade baseou-se em dar destaque a imagem das bandeiras, uso da letra bastão e a substituição de registro escrito, na escolha de uma alternativa de resposta, pela opção de registro em desenho. Atividade pensada para um educando com defasagem de alfabetização.

Modelo 25 - Primeira Guerra Mundial

Estudantes DI, por apresentarem provável dificuldade para lidar com uma questão que trabalha com a duplicidade de julgamento de questões em serem verdadeiras ou falsas conforme atividade original, a proposta desta atividade adaptada utilizou a imagem, a letra bastão e focou em um dos elementos importantes deste conteúdo (as 3 datas). Desta forma, o estudante da inclusão teve acesso ao mesmo conteúdo da turma (Primeira Guerra Mundial).

MODELOS DE ATIVIDADES ADAPTADAS (CIÊNCIAS EXATAS)

19

Modelo 1 - Reprodução Sexuada	p. 136
Modelo 2 - Equação Fracionária com 1 Incógnita	p. 140
Modelo 3 - Estado Físico da Água	p. 144
Modelo 4 - Metabolismo Celular	p. 146
Modelo 5 - Grandezas Físicas	p. 148
Modelo 6 - Geometria GEO	p. 150
Modelo 7 - Funções Inorgânicas: sais	p. 152
Modelo 8 - Acidez em Águas	p. 156
Modelo 9 - Matemática	p. 158
Modelo 10 - Química	p. 160
Modelo 11 - Química	p. 162
Modelo 12 - Química	p. 164
Modelo 13 - Divisão Celular: meiose	p. 166
Modelo 14 - Funções inorgânicas: ácidos	p. 168
Modelo 15 - Linux	p. 170
Modelo 16 - Linux	p. 172
Modelo 17 - Roteador	p. 174
Modelo 18 - Wi-Fi Mesh	p. 176
Modelo 19 - Memória RAM	p. 178
Modelo 20 - Situação-Problema (memória)	p. 180
Modelo 21 - Condutores e Isolantes Elétricos	p. 182
Modelo 22 - Biologia	p. 184
Modelo 23 - Ciências (desenvolvimento do zigoto)	p. 186
Modelo 24 - Ligações Químicas	p. 188
Modelo 25 - Tabela Periódica	p. 190
Modelo 26 - Tabela Periódica	p. 194

Atividade original 1

Reprodução Sexuada

Leia o texto e faça um resumo no seu caderno

Reprodução sexuada

“A reprodução sexuada é um tipo de reprodução observada em diferentes seres vivos, como plantas e animais. Assim como a reprodução assexuada, a reprodução sexuada é responsável por garantir que um ser vivo seja capaz de originar descendentes e transmitir as informações genéticas daquela espécie de uma geração para outra. Esse tipo de reprodução difere da reprodução assexuada por envolver a fusão de gametas no processo. A reprodução sexuada leva a um aumento da variabilidade genética, o que permite que os indivíduos dessas espécies apresentem maior capacidade de sobrevivência em um ambiente em transformação.”

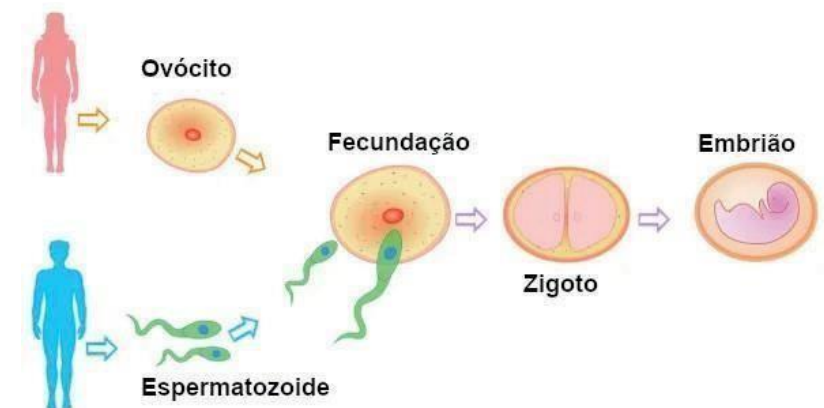
Resumo sobre reprodução sexuada

- A reprodução sexuada envolve células especializadas denominadas gametas.
- Ela ocorre em diferentes organismos, como fungos, algas, animais e plantas.
- Gera indivíduos semelhantes, porém não idênticos àqueles que originaram estes.
- A reprodução sexuada é responsável por promover a variabilidade genética.

“Seres sexuados”

Na reprodução sexuada, tanto do ser humano quanto das outras espécies animais, há quatro eventos marcantes:

- formação dos gametas;
- acasalamento;
- fertilização, ou fecundação; e
- desenvolvimento do zigoto.



A reprodução sexuada, por envolver a fusão de gametas, promove maior variabilidade genética, não sendo observada a formação de clones, como na reprodução assexuada. Essa variabilidade genética é importante para que a seleção natural possa atuar. Quando todos os indivíduos de uma população são iguais, eles sofrem da mesma forma com a pressão exercida pelo meio, o que pode levar à sobrevivência ou à eliminação de todo o grupo.

Quando existe variabilidade genética, podemos verificar a seleção natural agindo selecionando os organismos mais aptos. A reprodução sexuada, portanto, ajuda a garantir a permanência da espécie no meio ambiente.

Conteúdo adaptado 1

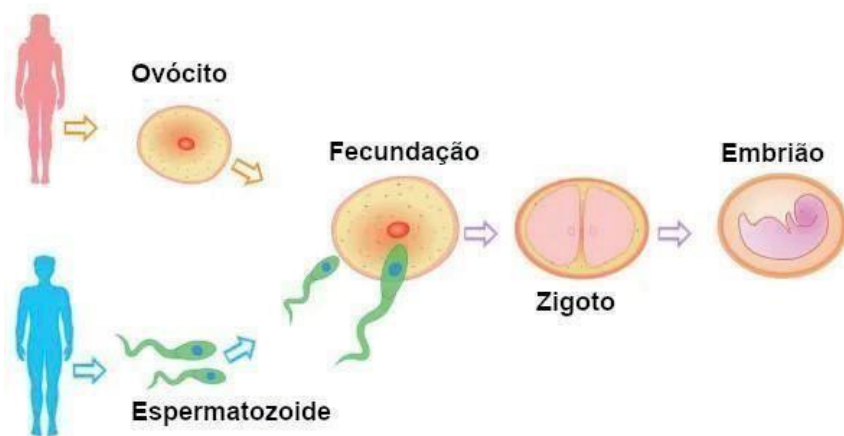
Reprodução Sexuada

LEIA.

REPRODUÇÃO SEXUADA EM ANIMAIS

NA REPRODUÇÃO SEXUADA, TANTO DO SER HUMANO QUANTO DAS OUTRAS ESPÉCIES ANIMAIS, HÁ QUATRO EVENTOS MARCANES:

- 1 - FORMAÇÃO DOS GAMETAS.
- 2 - ACASALAMENTO.
- 3 - FERTILIZAÇÃO OU FECUNDAÇÃO.
- 4 - DESENVOLVIMENTO DO ZIGOTO.



COMPLETE.

REPRODUÇÃO SEXUADA EM _____

NA REPRODUÇÃO _____, TANTO DO SER _____ QUANTO DAS OUTRAS ESPÉCIES _____, HÁ _____ EVENTOS MARCANES:

FORMAÇÃO DOS _____;

_____;

FERTILIZAÇÃO, OU _____;

E DESENVOLVIMENTO DO _____.

Atividade original 2

Equação Fracionária com 1 Incógnita

Equação Fracionária

A equação fracionária é aquela em que ao menos uma incógnita aparece no denominador de uma fração. Ela se diferencia-se das demais equações pelo fato de que pelo menos um dos termos é uma fração algébrica, isto é, a incógnita aparece no denominador de uma fração. Uma fração jamais pode ter denominador zero (nulo), por isso, sempre que vamos resolver uma equação fracionária, devemos analisar os denominadores para verificar em

quais casos a equação não é definida.

Exemplos: $\frac{2}{x} = \frac{x-1}{x+2}$

Nesse caso, os denominadores devem ser diferentes de zero, portanto, podemos dizer que:

$$x \neq 0 \text{ e } x \neq -2$$

Para resolver a equação fracionária, vamos encontrar o mínimo múltiplo comum entre os dois denominadores. Feito isso, vamos dividi-lo por cada denominador e multiplicá-lo pelo seu respectivo denominador:

$$\frac{2(x+2)}{x(x+2)} = \frac{x(x-1)}{x(x+2)}$$

Como ambos os denominadores são iguais, podemos desconsiderá-los, ficando apenas com:

$$2(x+2) = x(x-1)$$

Aplicando a propriedade distributiva, temos:

$$2x + 4 = x^2 - x$$

Colocando os termos em ordem de um mesmo lado da equação, teremos montada uma equação de segundo grau:

$$x^2 - 3x - 4 = 0$$

Essa equação possui coeficientes $a = 1$, $b = -3$ e $c = -4$.

Vamos resolver a equação através da fórmula de Bhaskara:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$x = \frac{-(-3) \pm \sqrt{(-3)^2 - 4 \cdot 1 \cdot (-4)}}{2 \cdot 1}$$

$$x = \frac{+3 \pm \sqrt{9 + 16}}{2}$$

$$x = \frac{3 \pm \sqrt{25}}{2}$$

$$\begin{matrix} \nearrow \\ x = \frac{3 \pm 5}{2} \end{matrix}$$

$$x' = \frac{3 + 5}{2} = \frac{8}{2} = 4$$

$$x'' = \frac{3 - 5}{2} = \frac{-2}{2} = -1$$

Portanto, os resultados possíveis são: $x = 4$ e $x = -1$.

EXERCÍCIO: Resolva no caderno.

$$\frac{3}{2} = \frac{5}{x} + \frac{1}{5}$$

$$\frac{2}{x} + \frac{1}{x-2} + \frac{2}{x+2} = \frac{1}{x^2-4}$$

$$\frac{3}{x} = \frac{x-1}{x+3}$$

Conteúdo adaptado 2

Equação Fracionária com 1 Incógnita

COMO RESOLVER?

- 1 - REDUZIR OS DENOMINADORES.
- 2 - APLICAR O MMC (MÍNIMO MÚLTIPLO COMUM).
- 3 - DIVIDIR O NOVO DENOMINADOR PELO VELHO DENOMINADOR.
- 4 - MULTIPLICAR O RESULTADO PELO NUMERADOR.

EXEMPLOS

$$\frac{3}{4} = \frac{1}{x} + \frac{11}{12}$$

4 x 12	2
2 x 6	2
1 x 3	3
1 x 1	x
1 1 1	12x

$$\frac{3}{4} = \frac{1}{x} + \frac{11}{12}$$
$$\frac{3x \cdot 3 + 12 \cdot 1 + x \cdot 11}{12x} = \frac{3x \cdot 3 + 12 \cdot 1 + x \cdot 11}{12x}$$
$$\frac{9x + 12 + 11x}{12x} = \frac{12 + 20x}{12x}$$

$$9x + 12 + 11x = 12 + 20x$$
$$11x - 9x = 12 - 12$$
$$2x = 12$$
$$x = \frac{12}{2}$$
$$x = 6$$

PINTE APENAS O QUE FOR UMA EQUAÇÃO FRACIONÁRIA.

$$\frac{x}{2} = \frac{x}{3} + \frac{x}{4} = 14$$

$$6 + 3M = 5$$

$$3X + 5 = 4$$

$$X - 2X + 5Y = 0$$

$$\frac{3X + 3}{2X} = 10$$

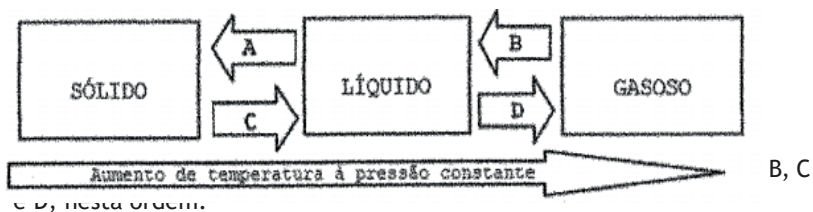
Atividade original 3

Estado Físico da Água

1 - A água, molécula unida pelas pontes de hidrogênio, possui propriedades como coesão, tensão superficial e adesão. A coesão, que é a atração entre as moléculas de água no estado líquido é responsável pelo fenômeno chamado:

- A) Tensão superficial.
- B) Adesão.
- C) Ponto de solidificação.
- D) Calor específico.

2 - (EAM 2012) Observe o diagrama das mudanças de estados físicos da matéria representado abaixo.



- A) Sublimação, fusão, ebulição e solidificação.
- B) Solidificação, ebulição, liquefação e sublimação.
- C) Solidificação, condensação, fusão e vaporização.
- D) Condensação, liquefação, fusão e ressublimação.
- E) Ressublimação, condensação, liquefação e calefação.

Conteúdo adaptado 3

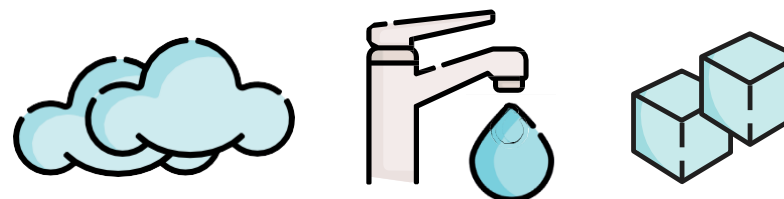
Estado Físico da Água

OBSERVE E LIGUE CORRETAMENTE.

FASE SÓLIDA

FASE LIQUÍDA

FASE GASOSA



AINDA SOBRE AS PROPRIEDADES DA ÁGUA, LIGUE CORRETAMENTE.

COESÃO

ADESÃO



Atividade original 4

Metabolismo Celular (parte I): fotossíntese e quimiossíntese

METABOLISMO CELULAR

O metabolismo celular é um conjunto de reações químicas de um organismo que objetivam a produção de energia para o funcionamento das células.

O metabolismo celular é dividido em anabolismo e catabolismo:

- **anabolismo** compreende as reações de armazenamento de energia, ocorrendo a síntese de compostos. É a fase sintetizante do metabolismo.
- **catabolismo** compreende as reações de liberação de energia, a partir da decomposição de moléculas. É a fase degradativa do metabolismo.

Sobre o catabolismo, marque a alternativa correta:

- No catabolismo ocorrem a degradação e a síntese de biomoléculas.
- No catabolismo ocorre a produção de ATP.
- No catabolismo, a síntese de moléculas leva à produção de grande quantidade de ATP.
- Um exemplo de catabolismo é a produção de proteínas.
- O catabolismo ocorre sempre quando o corpo não necessita de energia.

Conteúdo adaptado 6

Metabolismo Celular (parte I): fotossíntese e quimiossíntese

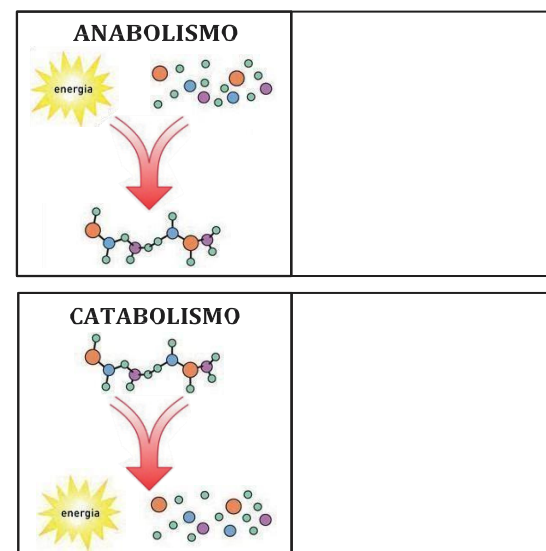
O METABOLISMO CELULAR É UM CONJUNTO DE REAÇÕES QUÍMICAS DE UM ORGANISMO QUE OBJETIVAM A PRODUÇÃO DE ENERGIA PARA O FUNCIONAMENTO DAS CÉLULAS.

DIVISÃO

ANABOLISMO É PROCESSO QUE CONSTRÓI MOLÉCULAS COMPLEXAS A PARTIR DE MOLÉCULAS SIMPLES, CONSUMINDO ENERGIA PARA ISSO.

CATABOLISMO É O CONJUNTO DE REAÇÕES ENVOLVIDAS NA DEGRADAÇÃO OU QUEBRA DE MOLÉCULAS COMPLEXAS EM MOLÉCULAS MENORES. ESSE PROCESSO GERALMENTE FORNECE ENERGIA PARA O ORGANISMO.

FAÇA A RELEITURA, EM DESENHO:



Atividade original 5

Grandezas físicas:

massa específica e densidade

EXERCÍCIOS:

1 - Represente as fórmulas da Massa específica e da densidade.

2 - Na tabela abaixo temos as densidades de alguns materiais sólidos. Se eles forem adicionados à água líquida e pura, à temperatura ambiente, qual deles flutuará?

- () Pau-brasil0,4 g/cm³
- () Alumínio..... 2,70 g/cm³
- () Diamante3,5 g/cm³
- () Carvão 0,5 g/cm³

3 - Sabe-se que a massa específica do Pau-brasil vale 0,4 g/cm³ e do carvão sendo 0,5 g/cm³. Se tivermos 1 kg de cada substância, qual das duas ocupará um maior espaço? Justifique sua resposta.

Conteúdo adaptado 6

Grandezas físicas:

massa específica e densidade

OUÇA A LEITURA DAS DEFINIÇÕES.

MASSA ESPECÍFICA É CARACTERÍSTICA DE CADA SUBSTÂNCIA E PODE SER DEFINIDA COMO SENDO A RAZÃO ENTRE A MASSA (M) E O VOLUME (V) CORRESPONDENTE.

A **DENSIDADE** DE UM CORPO É DADA PELA RAZÃO ENTRE A MASSA E O VOLUME CORRESPONDENTE.

LIGUE AS EQUAÇÕES ÀS DEFINIÇÕES APRENDIDAS.

MASSA ESPECÍFICA

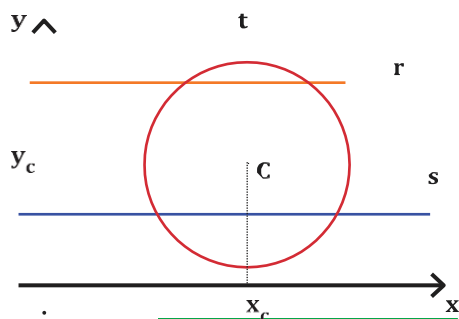
$$d = \frac{m}{V}$$

DENSIDADE

$$\mu = \frac{m}{V}$$

Atividade original 6 Geometria GEO

Posições relativas entre reta e circunferência



Veja na figura que: A reta r é secante à circunferência, pois possuem dois pontos em comum. A reta s é tangente à circunferência, pois possuem apenas um ponto em comum. A reta t é externa à circunferência, pois não possuem nenhum ponto em comum.

EXERCÍCIOS:

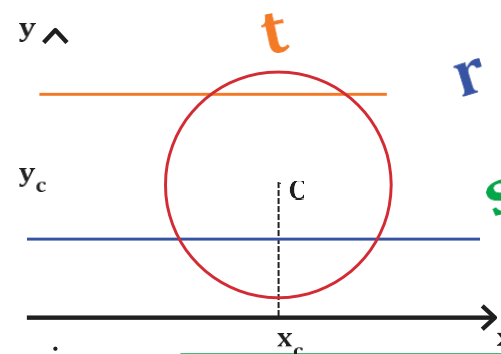
Considerando a posição relativa entre reta e circunferência, o método da resolução do sistema de equações e o método do cálculo da distância aprendidos em nossas aulas responda em seu caderno:

- 1 - Verifique o posicionamento da reta r , dada pela equação $2x + y - 1 = 0$ em relação à circunferência de equação $x^2 + y^2 + 6x - 8y = 0$.
- 2 - Dada a reta s representada pela equação $2x - y + 1 = 0$ e a circunferência de equação $x^2 + y^2 - 2x = 0$, determine a posição relativa entre elas.
- 3 - Determine o valor de w sabendo que a reta de equação $x - y + w = 0$ é tangente à circunferência de equação $x^2 + y^2 = 9$.

Conteúdo adaptado 6 Geometria GEO

Posições relativas entre reta e circunferência

OBSERVE:



VEJA NA FIGURA QUE:

- A RETA r É **SECANTE** À CIRCUNFERÊNCIA, POIS **TEM DOIS PONTOS EM COMUM**.
- A RETA s É **TANGENTE** À CIRCUNFERÊNCIA, POIS **TEM APENAS UM PONTO EM COMUM**.
- A RETA t É **EXTERNA** À CIRCUNFERÊNCIA, POIS **NÃO TEM NENHUM PONTO EM COMUM**.

AGORA LIGUE.

SECANTE

TANGENTE

EXTERNA

● EM COMUM

●● EM COMUM

NENHUM PONTO EM COMUM

Conteúdo adaptado 7

Funções Inorgânicas: sais

“SAIS SÃO COMPOSTOS QUE SÃO FORMADOS (JUNTO COM A ÁGUA) A PARTIR DE UMA REAÇÃO ENTRE UM ÁCIDO E UMA BASE.”



TIPOS:



O **SAL** MAIS CONHECIDO É O SAL DE COZINHA. FÓRMULA MOLECULAR: **NaCl**



CARBONATO DE CÁLCIO: O CARBONATO DE CÁLCIO É UM SÓLIDO POUCO SOLÚVEL EM ÁGUA. ELE PODE SER ENCONTRADO NO MÁRMORE, NO CALCÁRIO, NAS CASCAS DE OVOS. FÓRMULA MOLECULAR: **CaCO₃**



BICARBONATO DE SÓDIO: É UM SÓLIDO BRANCO SOLÚVEL EM ÁGUA. AO REAGIR COM ÁCIDOS PRODUZ O GÁS CARBÔNICO. MUITO UTILIZADO E ESTÁ PRESENTE EM ANTIÁCIDOS E FERMENTOS DE BOLO. FÓRMULA MOLECULAR: **NaHCO₃**

ATIVIDADES

ESCOLHA UMA DAS FÓRMULAS APRENDIDAS:

REPRESENTE EM DESENHO.

Atividade original 8

Acidez em Águas

Enem 2016 - 2ª aplicação

Nos anos 1990, verificou-se que o rio Potomac situado no estado norte-americano de Maryland, tinha em parte de seu curso, águas extremamente ácidas por receber um efluente de uma mina de carvão desativada, o qual continha ácido sulfúrico (H_2SO_4). Essa água, embora límpida, era desprovida de vida. Alguns quilômetros adiante, instalou-se uma fábrica de papel e celulose que emprega hidróxido de sódio (NaOH) e carbonato de sódio (Na_2CO_3) em seus processos. Em pouco tempo observou-se que, a partir do ponto em que a fábrica lança seus rejeitos no rio, a vida aquática voltou a florescer.

HARRIS D.C. *Análise química quantitativa, Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos. 2012 (adaptado).*

A explicação para o retorno da vida aquática nesse rio é a

- A) diluição das águas do rio pelo novo efluente lançado nele.
- B) precipitação do íon sulfato na presença do efluente da nova fábrica.
- C) biodegradação do ácido sulfúrico em contato com o novo efluente descartado.
- D) diminuição da acidez das águas do rio pelo efluente da fábrica de papel e celulose.
- E) volatilização do ácido sulfúrico após contato com o novo efluente introduzido no rio.

Conteúdo adaptado 8

Acidez em Águas

NOS ANOS 1990, VERIFICOU-SE QUE UM RIO, TINHA EM PARTE DE SEU CURSO, ÁGUAS EXTREMAMENTE ÁCIDAS POR RECEBER UM EFLUENTE DE UMA MINA DE CARVÃO DESATIVADA, O QUAL CONTINHA ÁCIDO SULFÚRICO (H_2SO_4). ESSA ÁGUA, EMBORA LÍMPIDA, ERA DESPROVIDA DE VIDA. ALGUNS QUILOMETROS ADIANTE, INSTALOU-SE UMA FÁBRICA DE PAPEL E CELULOSE QUE EMPREGA HIDRÓXIDO DE SÓDIO (NaOH) E CARBONATO DE SÓDIO (Na_2CO_3) EM SEUS PROCESSOS. EM POUCO TEMPO OBSERVOU-SE QUE, A PARTIR DO PONTO EM QUE A FÁBRICA LANÇA SEUS REJEITOS NO RIO, A VIDA AQUÁTICA VOLTOU A FLORESCER.

A EXPLICAÇÃO PARA O RETORNO DA VIDA AQUÁTICA NESSE RIO É A:

- A () DILUIÇÃO DAS ÁGUAS DO RIO PELO NOVO EFLUENTE LANÇADO NELE.
- B () BIODEGRADAÇÃO DO ÁCIDO SULFÚRICO EM CONTATO COM O NOVO EFLUENTE DESCARTADO.
- C () DIMINUIÇÃO DA ACIDEZ DAS ÁGUAS DO RIO PELO EFLUENTE DA FÁBRICA DE PAPEL E CELULOSE.

Atividade original 9

Matemática

Interpretando gráficos

Enem 2020

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) é uma pesquisa feita anualmente pelo IBGE, exceto nos anos em que há Censo. Em um ano, foram entrevistados 363 mil jovens para fazer um levantamento sobre suas atividades profissionais e/ou acadêmicas. Os resultados da pesquisa estão indicados no gráfico.



De acordo com as informações dadas, o número de jovens entrevistados que trabalha é

- A) 114 708.
- B) 164 076.
- C) 213 444.
- D) 284 592.
- E) 291 582.

Rascunhe aqui o cálculo que você utilizou para chegar a essa resposta.

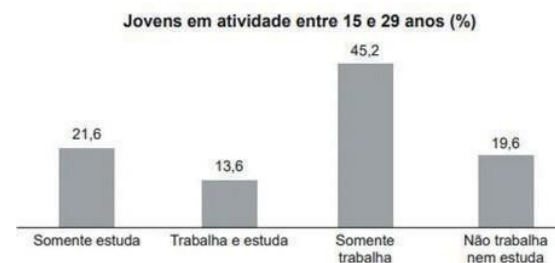
Conteúdo adaptado 11

Matemática

Interpretando gráficos

A PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD) É UMA PESQUISA FEITA ANUALMENTE PELO IBGE, EXCETO NOS ANOS EM QUE HÁ CENSO. EM UM ANO, FORAM ENTREVISTADOS 363 MIL JOVENS PARA FAZER UM LEVANTAMENTO SOBRE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS E/OU ACADÊMICAS.

OS RESULTADOS DA PESQUISA ESTÃO INDICADOS NO GRÁFICO.



A () 114 708.

B () 164 076.

C (X) 213 444.

ATIVIDADE: COPIE NO CADERNO A RESOLUÇÃO DESSA QUESTÃO PARA ENTENDER A RESPOSTA.

DADO: NÚMERO TOTAL DE ENTREVISTADOS: 363 000.

IDEIA 1: PERCENTUAL DOS QUE TRABALHAM.

TRABALHA E ESTUDA = 13,6%

SOMENTE TRABALHA = 45,2%

TOTAL QUE TRABALHAM = 13,6 + 45,2 = 58,8%

IDEIA 2: 58,8% DE 363 000. →

PORTANTO, O NÚMERO DE JOVENS ENTREVISTADOS QUE TRABALHAM É 213 444.

58,8 % de 363 000

$$\frac{58,8}{100} \text{ de } 363\,000$$

$$\frac{588}{1\,000} \times 363\,000$$

$$588 \times \frac{363\,000}{1\,000}$$

$$588 \times 363$$

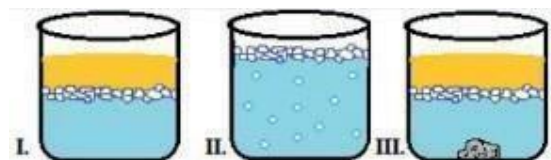
$$213.444$$

Atividade original 10

Química

EXERCÍCIOS SOBRE MISTURAS:

1 (UFES) - Observe a representação dos sistemas I, II e III e seus componentes. O número de fases em cada um é, respectivamente:



- I - óleo, água e gelo.
 II - água gaseificada e gelo.
 III - água salgada, gelo, óleo e granito.

- A) 3, 2, 6.
 B) 3, 3, 4.
 C) 2, 2, 4.
 D) 3, 2, 5.
 E) 3, 3, 6.

2 - Dadas as misturas abaixo:

- I - água e óleo
 II - água e cloreto de sódio
 III - água e areia
 IV - água e gasolina
 V - água e hexano

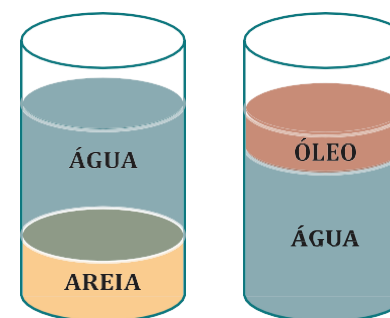
Quais delas podem ser separadas utilizando-se um funil de bromo ou funil de separação?

- A) I, IV e V.
 B) II e III.
 C) I e V.
 D) I, II e IV.
 E) I e IV.

Conteúdo adaptado 10

Química

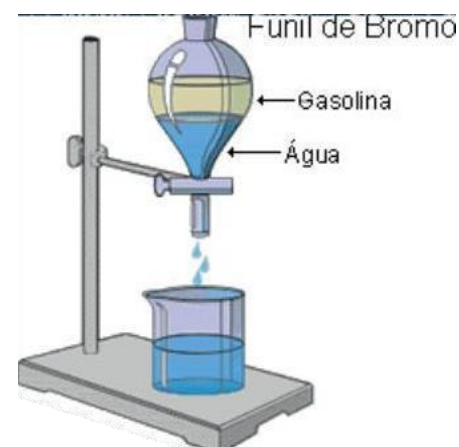
1 - OBSERVE E RESPONDA.



ESSAS MISTURAS SÃO:

- A () HOMOGÊNIAS
 B () HETEROGÊNEAS

2 - O FUNIL DE DECANTAÇÃO, OU FUNIL DE BROMO, PODE SER USADO PARA SEPARAR A MISTURA:



- A () ÁGUA E GASOLINA.
 B () ÁGUA E AREIA.

Atividade original 11

Química

Que método de separação de misturas é esse?

- A) Levigação
- B) Sifonação
- C) Destilação
- D) Decantação
- E) Filtração

1 (ENEM 2015) - Um grupo de pesquisadores desenvolveu um método simples, barato e eficaz de remoção de petróleo contaminante na água, que utiliza um plástico produzido a partir do líquido da castanha-de-caju (LCC). A composição química do LCC é muito parecida com a do petróleo e suas moléculas, por suas características, interagem formando agregados com o petróleo. Para retirar os agregados da água, os pesquisadores misturam ao LCC nanopartículas magnéticas. *KIFFER, D. Novo método para remoção de petróleo usa óleo de mamona e castanha-de-caju. Disponível em: www.faperj.br. Acesso em: 31 jul. 2012 (adaptado).*

Essa técnica considera dois processos de separação de misturas, sendo eles, respectivamente,

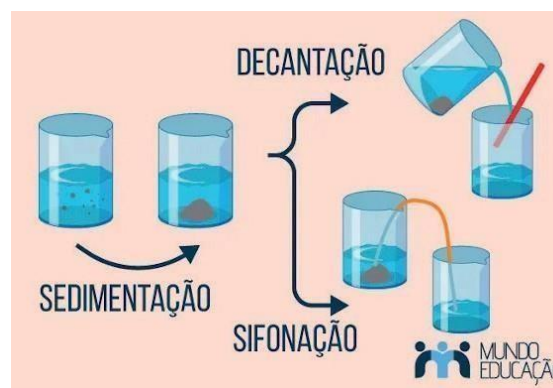
- A) flotação e decantação.
- B) decomposição e centrifugação.
- C) floculação e separação magnética.
- D) destilação fracionada e peneiração.
- E) dissolução fracionada e magnetização.

Conteúdo adaptado 11

Química

- Nas estações de tratamento de esgoto e nas estações de tratament

1 - OBSERVE O PROCEDIMENTO ADOTADO PARA SEPARAR UMA DETERMINADA MISTURA:



TEMOS UM PROCESSO DE:

- A () DECANTAÇÃO
- B () PENEIRAÇÃO

Figura: [Mundo Educação](#).

2 - UM GRUPO DE PESQUISADORES DESENVOLVEU UM MÉTODO SIMPLES, BARATO E EFICAZ DE REMOÇÃO DE PETRÓLEO CONTAMINANTE NA ÁGUA, QUE UTILIZA UM PLÁSTICO PRODUZIDO A PARTIR DO LÍQUIDO DA CASTANHA DE CAJU (LCC). OS PESQUISADORES MISTURAM AO LCC NAS PARTÍCULAS MAGNÉTICAS. CIRCULE A MATÉRIA-PRIMA DO LCC.

A () CHIA

B () CASTANHA DE CAJU

C () COCO FRESCO



Atividade original 12

Química

(UERJ 2002) A aguardente é uma bebida alcoólica obtida da cana-de-açúcar. A charge abaixo poderia transmitir a ideia de que se trata de uma substância pura.



(HARTWIG, et alli. Química: química geral e inorgânica. São Paulo: Scipione, 1999.)

Na realidade, ela não é uma substância pura, mas sim uma mistura homogênea. Isso pode ser comprovado pelo seguinte processo físico de separação:

- A) filtração
- B) destilação
- C) decantação
- D) centrifugação

Conteúdo adaptado 10

Química

A AGUARDENTE É UMA BEBIDA ALCOÓLICA OBTIDA DA CANA-DE-AÇÚCAR. A CHARGE ABAIXO PODERIA TRANSMITIR A IDEIA DE QUE SE TRATA DE UMA SUBSTÂNCIA PURA.



(HARTWIG, et alli. Química: química geral e inorgânica. São Paulo: Scipione, 1999.)

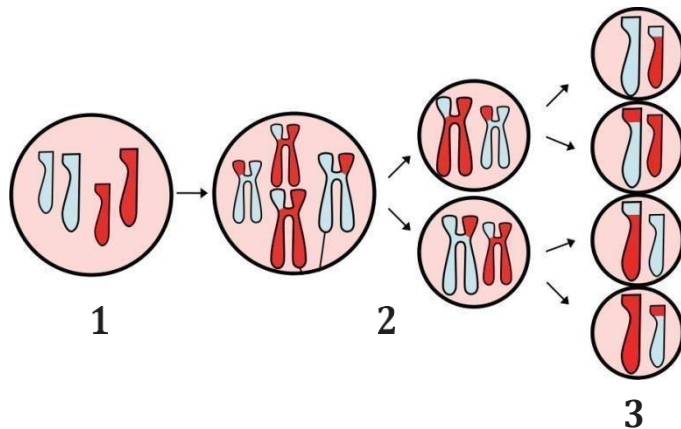
NA REALIDADE, ELA NÃO É UMA SUBSTÂNCIA PURA, MAS SIM UMA MISTURA HOMOGÊNEA. ISSO PODE SER COMPROVADO PELO SEGUINTE PROCESSO FÍSICO DE SEPARAÇÃO:

- A () DESTILAÇÃO.
- B () PENEIRAÇÃO.

Atividade original 13

Divisão Celular: meiose

(Unicid 2015) A figura ilustra três etapas de um evento frequente nos cromossomos durante a meiose.



A etapa

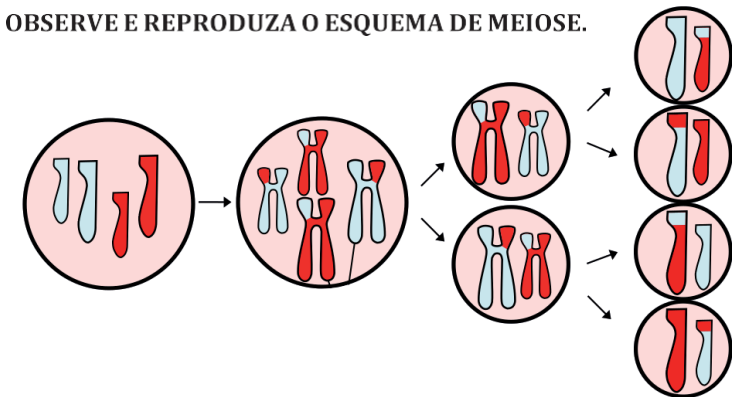
- A) 2 ilustra o momento da duplicação de dois cromossomos homólogos.
- B) 1 ilustra quatro cromossomos homólogos pareados e duplicados.
- C) 3 ilustra quatro cromossomos com quatro combinações genéticas diferentes da original.
- D) 1 ilustra dois cromossomos homólogos pareados e não duplicados.
- E) 3 ilustra quatro cromossomos com duas combinações genéticas diferentes da original.

Conteúdo adaptado 10

Divisão Celular: meiose

MEIOSE É UM TIPO DE DIVISÃO CELULAR NO QUAL UMA CÉLULA SOFRE DUAS DIVISÕES CONTÍNUAS GERANDO, AO FINAL DO PROCESSO, 4 CÉLULAS-FILHAS GENETICAMENTE DIFERENTES E COM METADE DO NÚMERO DE CROMOSSOMOS DA CÉLULA QUE AS ORIGINOU.

OBSERVE E REPRODUZA O ESQUEMA DE MEIOSE.



Atividade original 14

Funções Inorgânicas: ácidos

Leia.

Ácidos são substâncias muito comuns no nosso dia a dia. O primeiro e mais fácil exemplo de ácido, muito comum na nossa vida, é o limão. Nós o utilizamos muito para fazer suco, temperar uma salada, limpeza dos azulejos...

Aquele gostinho azedo característico do limão que sentimos, é devido à presença de uma substância conhecida popularmente como ácido cítrico. Esse ácido na verdade está presente em grande parte das frutas. Nem sempre é possível provar as substâncias para saber se são ácidos ou não. Na verdade, não devemos provar as substâncias que não conhecemos, pois em sua maior parte, podem ser tóxicas e perigosas a saúde. Então, um jeito fácil de identificar se há substâncias com ácidos é só observar as informações nos rótulos e embalagens.

Considerando seus conhecimentos sobre ÁCIDOS responda:

1 - Marque quais substâncias abaixo você acha que pode ser considerado

um ácido:

() abacaxi () sabão em pó () vinagre () banana verde
() pasta de dente () refrigerante () laranja () leite de magnésia

2 - Considerando que para ser um ácido, a molécula precisa ter o elemento H (hidrogênio). marque abaixo somente aquelas moléculas que podem ser um ácido:

() HNO₃ () NaCl () HBr () Al₂O₃ () MgSO₄

3 - Marque a alternativa que apresenta um ácido que é ao mesmo tempo classificado como um diácido e também como oxiácido:

A) HCl B) H₂S C) HNO₃ D) H₂SO₄

Conteúdo adaptado 14

Funções Inorgânicas: ácidos



Figura: [Brasil Escola](#).

“ÁCIDOS SÃO COMPOSTOS QUE EM SOLUÇÃO AQUOSA SE IONIZAM, PRODUZINDO COMO ÍON POSITIVO O H⁺ (CÁTION HIDROGÊNIO) OU H₃O⁺ (ÍON HIDRÔNIO)”.

PARA SER UM ÁCIDO, A MOLÉCULA PRECISA TER O ELEMENTO **H** (HIDROGÊNIO).

EXERCÍCIOS

1 - MARQUE ABAIXO SOMENTE AQUELAS MOLÉCULAS QUE PODEM SER UM ÁCIDO:

() HNO₃ () NaCl () HBr () Al₂O₃ () MgSO₄

2 - CIRCULE OS ALIMENTOS ÁCIDOS.



Atividade original 15

Linux

O Linux é focado no Gerenciamento de processos e na execução de processos. O kernel do Linux realiza o gerenciamento de recursos; por exemplo, se o recurso é memória ou dispositivo de hardware, o kernel gerencia e arbitra o acesso ao recurso entre vários processos concorrentes. Nesse aspecto, temos que recordar dos conceitos de gerenciamento de processos que vimos nas aulas anteriores. Outro recurso importante que é gerenciado pelo kernel do Linux é a memória. O Linux inclui os meios para gerenciar a memória disponível, bem como os mecanismos de memória virtual.

Sobre o Linux responda corretamente:

1 - O Linux é focado em que gerenciamento?

- A) Gerenciamento de processos e na execução de projetos.
- B) Gerenciamento de processos e na execução de processos.
- C) Gerenciamento de processos e na execução de aspecto.

2 - Outro recurso importante que é gerenciado pelo kernel do Linux é a:

- A) Protocolos.
- B) Interface.
- C) Memória.

Conteúdo adaptado 15

Linux

O LINUX É FOCADO NO GERENCIAMENTO DE PROCESSOS E NA EXECUÇÃO DE PROCESSOS. O KERNEL DO LINUX REALIZA O GERENCIAMENTO DE RECURSOS; POR EXEMPLO, SE O RECURSO É MEMÓRIA OU DISPOSITIVO DE HARDWARE, O KERNEL GERENCIA E ARBITRA O ACESSO AO RECURSO ENTRE VÁRIOS PROCESSOS CONCORRENTES.

RESPONDA.

1 - O LINUX É FOCADO EM QUE GERENCIAMENTO?

- A () GERENCIAMENTO DE PROCESSOS E NA EXECUÇÃO DE PROJETOS.
- B () GERENCIAMENTO DE PROCESSOS E NA EXECUÇÃO DE PROCESSOS.
- C () GERENCIAMENTO DE PROCESSOS E NA EXECUÇÃO DE ASPECTO.

2 - OUTRO RECURSO IMPORTANTE QUE É GERENCIADO PELO KERNEL DO LINUX É A:

- A () PROTOCOLOS.
- B () INTERFACE.
- C () MEMÓRIA.

Atividade original 16

Linux

O linux tem como propósito ser multiplataforma, ele dispõe de uma imensa variedade de drivers de dispositivos, nativos no código-fonte do kernel do linux, o que torna o sistema mais flexível para suportar uma grande diversidade de dispositivos de hardware. A arquitetura do linux é dividida em camadas e proporciona maior independência do hardware utilizado nesse sistema.

Observe, reflita e responda:



Preencha as lacunas de acordo com as alternativas abaixo.

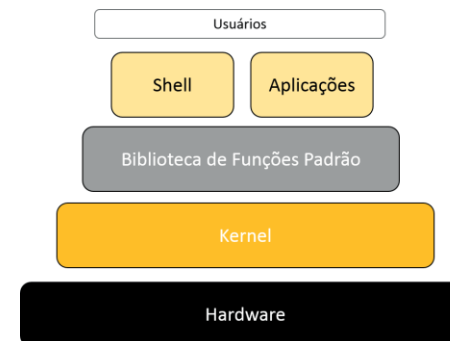
A _____ de rede do Linux segue uma arquitetura em camadas, modelada independentemente dos próprios protocolos, e fornece uma interface para uma variedade de protocolos de rede, permitindo gerenciar conexões e mover dados entre terminais, de maneira padronizada. Em virtude de o Linux ter como propósito ser multiplataforma, ele dispõe de uma imensa variedade de _____ de dispositivos, nativos no código-fonte do kernel do Linux, o que torna o sistema mais flexível para suportar uma grande diversidade de dispositivos de hardware.

- A) Drivers Pilha B) Pilha drivers C) Drones Pilha D) Windows

Conteúdo adaptado 14

Linux

O LINUX TEM COMO PROPÓSITO SER MULTIPLATAFORMA, ELE DISPÕE DE UMA IMENSA VARIEDADE DE DRIVERS DE DISPOSITIVOS, NATIVOS NO CÓDIGO-FONTE DO KERNEL DO LINUX, O QUE TORNA O SISTEMA MAIS FLEXÍVEL PARA SUPORTAR UMA GRANDE DIVERSIDADE DE DISPOSITIVOS DE HARDWARE.



A ARQUITETURA DO LINUX É DIVIDA EM CAMADAS E PROPORCIONA MAIOR INDEPENDÊNCIA DO HARDWARE UTILIZADO NESSE SISTEMA.

EXERCÍCIO: REPRODUZA, EM DESENHO, A ARQUITETURA LINUX

Atividade original 17

Roteador

1 - Leia e marque V para verdadeiro e F para falso.

Os roteadores funcionam enviando e recebendo pacotes de dados de computadores, smartphones e tablets por uma rede interna que se conecta diretamente com a internet. Sobre os roteadores podemos destacar:

() sua importância para atuar na velocidade de acesso que distingue a velocidade da transmissão de dados que o roteador consegue atingir.

() a existência de um padrão de conectividade da rede sem fio, que indica a frequência da transmissão de dados entre seus dispositivos e o roteador e é caracterizado pelos parâmetros 802.11b, 802.11g e 802.11n.

() o ganho da antena, que é medido pelas unidades dbi que é um dos indicadores do alcance do seu sinal de transmissão de dados. desta forma, quanto maior for a potência indicada pelo dbi de sua antena, maior será a área de amplitude abrangida pela rede local controlada pelo roteador.

() Existe apenas um tipo de roteamento: o dinâmico.

2 - Pesquise nos textos das aulas anteriores e identifique o roteador citado na frase:

_____ inclui um cartão de configuração rápida para facilitar o processo. Além das informações sobre o nome e a senha da rede, é possível escanear um QR Code com o aplicativo e concluir os ajustes da rede em poucos passos.

Conteúdo adaptado 15

Roteador

OS ROTEADORES FUNCIONAM ENVIANDO E RECEBENDO PACOTES DE DADOS DE COMPUTADORES, SMARTPHONES E TABLETS POR UMA REDE INTERNA QUE SE CONECTA DIRETAMENTE COM A INTERNET.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE O ROTEADOR

1 - A VELOCIDADE DE ACESSO QUE DISTINGUE A VELOCIDADE DA TRANSMISSÃO DE DADOS QUE O ROTEADOR CONSEGUE ATINGIR.

2 - O PADRÃO DE CONECTIVIDADE DA REDE SEM FIO, QUE INDICA A FREQUÊNCIA DA TRANSMISSÃO DE DADOS ENTRE SEUS DISPOSITIVOS E O ROTEADOR E É CARACTERIZADO PELOS PARÂMETROS 802.11B, 802.11G E 802.11N.

3 - GANHO DA ANTENA, QUE É MEDIDO PELAS UNIDADES DBI QUE É UM DOS INDICADORES DO ALCANCE DO SEU SINAL DE TRANSMISSÃO DE DADOS. DESTA FORMA, QUANTO MAIOR FOR A POTÊNCIA INDICADA PELO DBI DE SUA ANTENA, MAIOR SERÁ A ÁREA DE AMPLITUDE ABRANGIDA PELA REDE LOCAL CONTROLADA PELO ROTEADOR.

EXERCÍCIO: LIGUE.

ROTEADOR DLINK

ROTEADOR TP-LINK



Atividade original 18

Wi-Fi Mesh

O **WI-FI MESH** é uma nova tecnologia que oferece uma melhor forma de **conectar nossos dispositivos à internet**: ela permite aumentar o tamanho de nossa rede sem prejudicar a performance, apenas adicionando novos pontos de acesso.

EXERCÍCIOS:

Julgue os próximos itens.

Uma rede mesh com computadores em uma organização é considerada por si só uma arquitetura IoT, já que, nesse caso, todos os equipamentos estão conectados à Internet sob a mesma regra.

- () Certo
() Errado

Uma das vantagens da rede de computadores com tipologia mesh é a varredura de diversas possibilidades de roteamento para identificar a mais eficiente.

- () Certo
() Errado

Conteúdo adaptado 18

Wi-Fi Mesh

O **WI-FI MESH** É UMA NOVA TECNOLOGIA QUE OFERECE UMA MELHOR FORMA DE **CONECTAR NOSSOS DISPOSITIVOS À INTERNET**: ELA PERMITE AUMENTAR O TAMANHO DE NOSSA REDE SEM PREJUDICAR A PERFORMANCE, APENAS ADICIONANDO NOVOS PONTOS DE ACESSO.

EXERCÍCIO: IDENTIFIQUE E MARQUE UM X NA IMAGEM ABAIXO ONDE APARECEM OS PONTOS DE WI-FI.



Atividade original 19

Memória RAM

1 - A sigla RAM vem do inglês “RANDOM ACCESS MEMORY”, que pode ser traduzido para “memória de acesso aleatório”. a memória ram é um dos componentes de hardware mais importantes em qualquer computador. isso porque ela trabalha junto ao processador para transportar dados e informações dos programas instalados no pc. **Sobre a memória aleatória de um computador, responda sobre como esta é chamada.**

- () SIMM (single inline memory module).
- () ROM (read only memory).
- () RAM (random access memory).

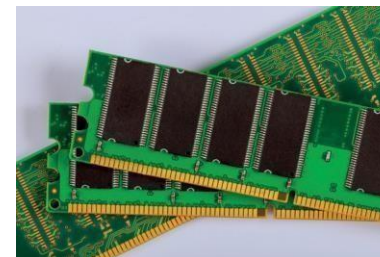
2 - São características da Memória RAM, EXCETO:

- A) também conhecida como memória principal do computador.
- B) responsável pelo armazenamento permanente de informações como dados ou programas, que não estão sendo usadas ativamente por outros dispositivos.
- C) responsável pelas informações que estão sendo processadas/utilizadas.
- D) uma memória de acesso aleatório com conteúdo volátil, que é perdido pelo desligamento do computador ou com a falta de energia elétrica.
- E) uma memória de acesso aleatório com conteúdo volátil, que é perdido pelo desligamento do computador ou com a falta de energia elétrica.

Conteúdo adaptado 18

Memória RAM

A SIGLA RAM VEM DO INGLÊS “RANDOM ACCESS MEMORY”, QUE PODE SER TRADUZIDO PARA “MEMÓRIA DE ACESSO ALEATÓRIO”. A MEMÓRIA RAM É UM DOS COMPONENTES DE HARDWARE MAIS IMPORTANTES EM QUALQUER COMPUTADOR. ISSO PORQUE ELA TRABALHA JUNTO AO PROCESSADOR PARA TRANSPORTAR DADOS E INFORMAÇÕES DOS PROGRAMAS INSTALADOS NO PC.



RESPONDA: A MEMÓRIA ALEATÓRIA DO COMPUTADOR É CHAMADA

- A () SIMM (SINGLE INLINE MEMORY MODULE).
- B () ROM (READ ONLY MEMORY).
- C () RAM (RANDOM ACCESS MEMORY).

Atividade original 20

Situação-Problema (memória)

Leia, resolva e responda.

Considere uma memória com capacidade de armazenamento de 64 Kbytes. Cada célula pode armazenar 1 byte de informação e cada caractere é codificado com 8 bits. Resolveu-se armazenar na memória deste sistema um conjunto de caracteres do seguinte modo: a partir do endereço (hexadecimal) 27FA, foram escritos sucessivamente grupos de 128 caracteres iguais, iniciando pelo grupo de As, seguido do grupo de Bs, e assim por diante.

Qual deverá ser o endereço correspondente ao local onde está armazenado a segunda letra (B) e a décima letra?

Resposta justificada:

Conteúdo adaptado 18

Situação-Problema (memória)

OUÇA A LEITURA.

CONSIDERE UMA MEMÓRIA COM CAPACIDADE DE ARMAZENAMENTO DE 64 KBYTES. CADA CÉLULA PODE ARMAZENAR 1 BYTE DE INFORMAÇÃO E CADA CARACTERE É CODIFICADO COM 8 BITS. RESOLVEU-SE ARMAZENAR NA MEMÓRIA DESTE SISTEMA UM CONJUNTO DE CARACTERES DO SEGUINTE MODO: A PARTIR DO ENDEREÇO (HEXADECIMAL) 27FA, FORAM ESCRITOS SUCESSIVAMENTE GRUPOS DE 128 CARACTERES IGUAIS, INICIANDO PELO GRUPO DE AS, SEGUIDO DO GRUPO DE BS, E ASSIM POR DIANTE.

QUAL DEVERÁ SER O ENDEREÇO CORRESPONDENTE AO LOCAL ONDE ESTÁ ARMAZENADA A SEGUNDA LETRA (B) E A DÉCIMA LETRA?

OBSERVE A RESPOSTA

ENDEREÇO INICIAL DO “A” + 128 = ENDEREÇO DO “B” (SEGUNDA LETRA)
 ENDEREÇO INICIAL DO “A” + 9 *128 = ENDEREÇO DO “J” (DÉCIMA LETRA)

COPIE A RESPOSTA:

Atividade original 21

Condutores e Isolantes Elétricos

1 - A respeito da condutividade elétrica e térmica dos materiais, marque a alternativa correta:

- A) Somente os metais podem conduzir eletricidade e calor.
- B) Em hipótese alguma, um dielétrico pode conduzir corrente elétrica ou calor.
- C) Os metais destacam-se como bons condutores elétricos porque possuem excesso de prótons em sua estrutura atômica.
- D) Um material é melhor condutor que outro quando possuir valor de condutividade elétrica maior.

2 - A resistividade é a grandeza oposta à condutividade elétrica. Sendo assim, a partir dos valores de resistividade elétrica fornecidos abaixo, marque a alternativa correta:

MATERIAIS	RESISTIVIDADE ($\Omega \cdot m$)
Cobre	$1,7 \times 10^{-8}$
Alumínio	$2,8 \times 10^{-8}$
Ferro	$1,0 \times 10^{-7}$
Vidro	Entre 10^{10} e 10^{14}
Quartzo	$7,5 \times 10^{15}$

co que o cobre.

- b) De todos os materiais listados, o vidro é o que apresenta maior resistência à passagem de corrente elétrica.
- c) Por ser excelente condutor, o quartzo é muito utilizado na fabricação de relógios.
- d) O cobre é o melhor condutor apresentado.

Conteúdo adaptado 18

Condutores e Isolantes Elétricos

COTIDIANAMENTE ESTAMOS EM CONTATO COM ELEMENTOS QUE SÃO CONDUTORES ELÉTRICOS E OUTROS QUE SÃO ISOLANTES ELÉTRICOS.

CONDUTORES ELÉTRICOS SÃO AQUELES CORPOS QUE POSSUEM EXCESSO DE ELÉTRONS EM SUA CAMADA DE VALÊNCIA, QUE É A ÚLTIMA CAMADA A RECEBER ELÉTRONS EM UM ÁTOMO. OS ELÉTRONS PRESENTES NA CAMADA DE VALÊNCIA SÃO DENOMINADOS DE ELÉTRONS LIVRES, E A FORÇA DE ATRAÇÃO ENTRE ELES E O NÚCLEO ATÔMICO É PEQUENA, LOGO, ELES POSSUEM FACILIDADE DE SE MOVIMENTAR PELO MATERIAL, TORNANDO A SUBSTÂNCIA EM QUESTÃO UM BOM CONDUTOR DE ELETRICIDADE. EX: **METAL**.

ISOLANTES OS ELÉTRONS QUE FORMAM ESSES MATERIAIS NÃO TÊM FACILIDADE DE MOVIMENTAÇÃO, TENDO EM VISTA A FORTE LIGAÇÃO ENTRE ELES E O NÚCLEO ATÔMICO. **ISOPOR, BORRACHA, MADEIRA SECA, VIDRO**, ENTRE OUTROS, SÃO EXEMPLOS DE MATERIAIS ISOLANTES ELÉTRICOS.

()

METAL



()

ISOPOR



()

VIDRO



Atividade original 22

Biologia

(Enem 2017) A distrofia muscular Duchenne (DMD) é uma doença causada por uma mutação em um gene localizado no cromossomo X. Pesquisadores estudaram uma família na qual gêmeas monozigóticas eram portadoras de um alelo mutante recessivo para esse gene (heterozigóticas). O interessante é que uma das gêmeas apresentava o fenótipo relacionado ao alelo mutante, isto é, DMD, enquanto a sua irmã apresentava fenótipo normal.

RICHARDS, C. S. et al. The American Journal of Human Genetics, n. 4, 1990 (adaptado)

A diferença na manifestação da DMD entre as gêmeas pode ser explicada pela:

- A) dominância incompleta do alelo mutante em relação ao alelo normal.
- B) falha na separação dos cromossomos X no momento da separação dos dois embriões.
- C) recombinação cromossômica em uma divisão celular embrionária anterior à separação dos dois embriões.
- D) inativação aleatória de um dos cromossomos X em fase posterior à divisão que resulta nos dois embriões.
- E) origem paterna do cromossomo portador do alelo mutante em uma das gêmeas e origem materna na outra.

Conteúdo adaptado 22

Biologia

A DISTROFIA MUSCULAR DUCHENNE (DMD) É UMA DOENÇA CAUSADA POR UMA MUTAÇÃO EM UM GENE LOCALIZADO NO CROMOSSOMO X. PESQUISADORES ESTUDARAM UMA FAMÍLIA NA QUAL GÊMEAS MONOZIGÓTICAS ERAM PORTADORAS.



GÊMEA 1 - APRESENTAVA O FENÓTIPO RELACIONADO AO ALELO MUTANTE, ISTO É, DMD.

GÊMEA 2 - APRESENTAVA FENÓTIPO NORMAL.

A DIFERENÇA NA MANIFESTAÇÃO DA DMD ENTRE AS GÊMEAS PODE SER EXPLICADA PELA:

- A () DOMINÂNCIA INCOMPLETA DO ALELO MUTANTE EM RELAÇÃO AO ALELO NORMAL.
- B () FALHA NA SEPARAÇÃO DOS CROMOSSOMOS X NO MOMENTO DA SEPARAÇÃO DOS DOIS EMBRIÕES.
- C () INATIVAÇÃO ALEATÓRIA DE UM DOS CROMOSSOMOS X EM FASE POSTERIOR À DIVISÃO QUE RESULTA NOS DOIS EMBRIÕES.

Atividade original 23

Ciências (desenvolvimento do zigoto)

Após a fecundação, o zigoto inicia seu desenvolvimento por meio de sucessivas divisões celulares, formando um pequenino embrião que prosseguirá seu desenvolvimento até o nascimento. em algumas espécies de animais, o zigoto desenvolve-se fora do corpo materno; em outras, dentro dele. Sobre o zigoto e os aspectos de desenvolvimentos a ele relacionados, responda as questões a seguir.

1 - A segmentação, que se caracteriza pelo aumento do número de células no zigoto, ocorre de maneiras diferentes em cada espécie. No homem, a segmentação é do tipo:

- A) holoblástica igual.
- B) holoblástica desigual.
- C) meroblástica discoidal.
- D) meroblástica superficial.

2 (Uespi) - O momento da implantação do embrião no útero ocorre aproximadamente

- A) 3 dias após a fecundação no estágio de mórula.
- B) 5 dias após a fecundação no estágio de gástrula.
- C) 6 dias após a fecundação no estágio de blastocisto.
- D) 12 dias após a fecundação no estágio de blástula.
- E) 2 dias após a fecundação no estágio de mórula.

Conteúdo adaptado 23

Ciências (desenvolvimento do zigoto)

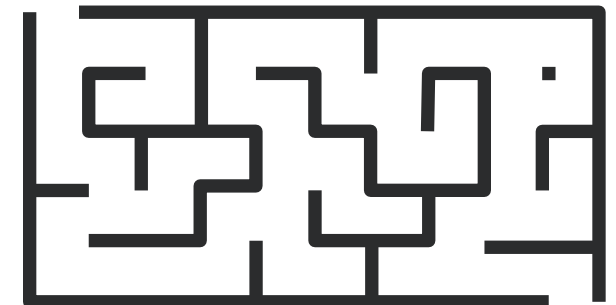
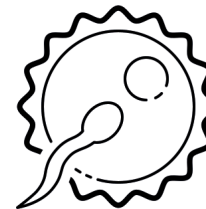
DESENVOLVIMENTO DO ZIGOTO

APÓS A FECUNDAÇÃO, O ZIGOTO INICIA SEU DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE SUCESSIVAS DIVISÕES CELULARES, FORMANDO UM PEQUENINO EMBRIÃO QUE PROSSEGUirá SEU DESENVOLVIMENTO ATÉ O NASCIMENTO. EM ALGUMAS ESPÉCIES DE ANIMAIS, O ZIGOTO DESENVOLVE-SE FORA DO CORPO MATERNO; EM OUTRAS, DENTRO DELE.

COPIE

AJUDE A FECUNDAÇÃO A ENCONTRAR O ZIGOTO.

FECUNDAÇÃO



ZIGOTO

Atividade original 24

Ligações Químicas

1 (PUC MG 2015) - A seguir estão representadas as configurações eletrônicas da camada de valência dos átomos X e Y:

X: $4s^2 4p^5$

Y: $4s^2$

Assinale a alternativa que apresenta, respectivamente, o tipo de ligação que ocorre entre esses átomos e a fórmula do composto.

- A) Covalente, XY
- B) Iônica, XY
- C) Covalente, YX_2
- D) Iônica, YX_2

2 (PUC MG 2015) - Com base nas propriedades dos metais, assinale a afirmativa CORRETA.

- A) As substâncias formadas por ligações metálicas possuem ponto de ebulição menor que as formadas por ligações iônicas, porque as ligações iônicas são mais fortes que as ligações metálicas.
- B) Os metais formam ligações iônicas uns com os outros, denominadas de ligas metálicas.
- C) Os metais não são bons condutores de calor e eletricidade.
- D) O sódio metálico, ao ser colocado em contato com a água, sofre reação de modo a formar um composto iônico denominado hidróxido de sódio.

Fonte: [Toda Matéria](#).

Conteúdo adaptado 24

Ligações Químicas

AS LIGAÇÕES QUÍMICAS EXISTEM PARA QUE OS ÁTOMOS SE JUNTEM PARA FORMAR AS MOLÉCULAS! OS TIPOS DE LIGAÇÕES QUÍMICAS SÃO: **IÔNICA**, **COVALENTE** E **METÁLICA**.

LIGAÇÃO IÔNICA: É TODA LIGAÇÃO FORMADA ENTRE ÍONS: UM POSITIVO (+), CHAMADO CÁTION, E UM NEGATIVO (-), CHAMADO ÂNION. EX: SAL DE COZINHA



Figura: Mundo Educação.

LIGAÇÃO COVALENTE: LIGAÇÃO EM QUE OS ELEMENTOS QUÍMICOS DIVIDEM O MESMO ELÉTRON. EX: MOLÉCULA DE ÁGUA

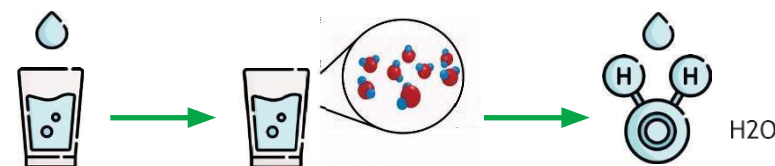


Figura: Toda Matéria.

LIGAÇÃO METÁLICA: É A LIGAÇÃO QUE OCORRE APENAS COM ELEMENTOS METÁLICOS, COMO FERRO, PRATA, OURO E OUTROS. EX:

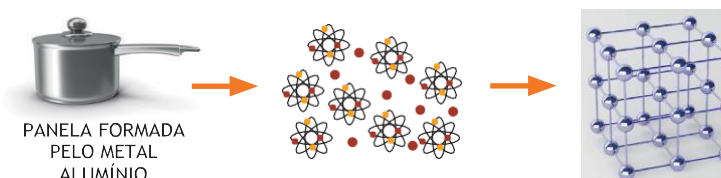


Figura: Brasil Escola.

Atividade original 25

Tabela Periódica

1 - Sobre a tabela periódica, pesquise e responda:

- Quem foi o seu criador
- Qual a sua objetividade
- Explique a divisão de cores da tabela periódica

2 (Cefet - PR) - A figura a seguir é uma representação da classificação periódica dos elementos sem a indicação dos respectivos elementos.

O diagrama mostra a estrutura da tabela periódica com 7 linhas e 18 colunas. As linhas 1 e 2 são as primeiras duas linhas. A linha 3 começa na terceira coluna e termina na décima sétima. A linha 4 começa na terceira coluna e termina na décima sétima. A linha 5 começa na terceira coluna e termina na décima sétima. A linha 6 começa na terceira coluna e termina na décima sétima. A linha 7 começa na terceira coluna e termina na décima sétima. Abaixo da tabela principal, há uma linha adicional com 18 células vazias.

Supondo que cada linha seja enumerada de 1 a 7 e que cada coluna seja indicada por uma letra do alfabeto de A (primeira coluna da esquerda) até R (última coluna da direita) e seja dada a distribuição eletrônica dos seguintes elementos:

Observação: Os símbolos aqui indicados não representam os símbolos verdadeiros.

W - $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^3$

Y - $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^2$

Z - $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^2 3d^{10} 4p^6$

T - $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^2 3d^{10} 4p^6 5s^1$

A localização dos elementos W, Y, Z e T, segundo as coordenadas, é:

A) W = (3 C); Y = (4 B); Z = (4 F); T = (5 A)

B) W = (3 O); Y = (4 C); Z = (4 J); T = (5 B)

C) W = (3 O); Y = (4 B); Z = (4 R); T = (5 A)

D) W = (3 P); Y = (4 B); Z = (4 J); T = (5 D)

E) W = (3 R); Y = (4 J); Z = (4 C); T = (5 D)

Conteúdo adaptado 25

Tabela Periódica

• O QUE É?

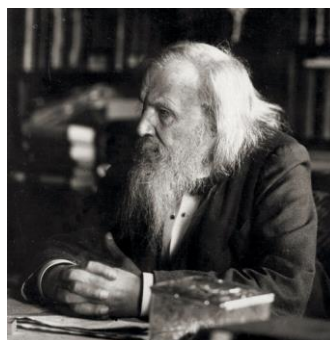
A TABELA PERIÓDICA É UMA FERRAMENTA DE ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS QUÍMICOS JÁ DESCOBERTOS, AGRUPANDO-OS POR SEMELHANÇA DE PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS E EM ORDEM CRESCENTE DE NÚMERO ATÔMICO.

• O QUE SIGNIFICAM?

1	→	NÚMERO ATÔMICO
H	→	SÍMBOLO
HIDROGÊNIO	→	NOME
1,008 u	→	MASSA ATÔMICA

• QUEM A CRIOU?

DMITRI IVANOVIC MENDELEEV FOI UM QUÍMICO E FÍSICO RUSSO, CRIADOR DA PRIMEIRA VERSÃO DA TABELA PERIÓDICA DOS ELEMENTOS QUÍMICOS, PREVENDO AS PROPRIEDADES DE ELEMENTOS QUE AINDA NÃO TINHAM SIDO DESCOBERTOS.



LEIA E LIGUE OS ELEMENTOS DA TABELA PERIÓDICA.

O HIDROGÊNIO (H) É O PRIMEIRO ELEMENTO DA TABELA PERIÓDICA. ELE É UM GÁS E FAZ PARTE DA FORMAÇÃO DO SOL E DAS ESTRELAS.



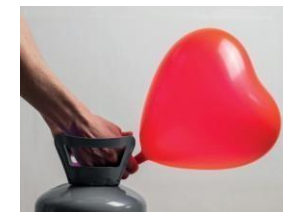
O HÉLIO (He) É UM GÁS NOBRE QUE É MUITO UTILIZADO PARA ENCHER BALÕES.



O OXIGÊNIO (O) É UM GÁS MUITO IMPORTANTE PARA NOSSA RESPIRAÇÃO. O GÁS OXIGÊNIO (O₂)



O SÓDIO (Na) É UM ELEMENTO QUÍMICO QUE ENCONTRAMOS NO SAL DE COZINHA.



Atividade original 26

Tabela Periódica

A Química nada mais é do que a ciência que estuda a matéria, suas propriedades e transformações. Embora a gente não perceba, existem diversos elementos químicos que estão na nossa vida cotidiana: nas coisas que comemos, no ar que respiramos, nas bebidas que tomamos etc.

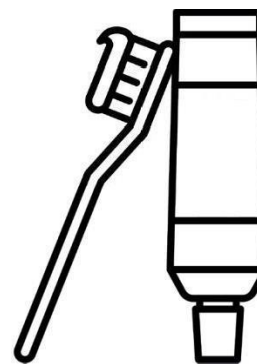
1 - Associe as colunas.

- | | |
|------------------|---|
| 1) Potássio (K) | () um dos elementos que compõem o sal de cozinha. |
| 2) Cálcio (Ca) | () importante nutriente para o corpo, mas também utilizado na produção de ligas metálicas. |
| 3) Sódio (Na) | () é adicionado aos cremes dentais para proteger os dentes e também é utilizado no tratamento da água. |
| 4) Flúor (F) | () presente nos termômetros antigos, além de pilhas e baterias. |
| 5) Lítio (Li) | () presente na banana e peixes . |
| 6) Magnésio (Mg) | () influência na formação dos ossos e dentes. |
| 7) Mercúrio (Me) | () é um dos principais componentes das baterias de celulares e notebooks |

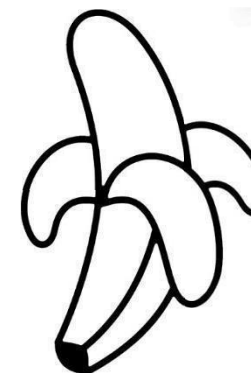
Conteúdo adaptado 26

Tabela Periódica

LEIA E PINTE



O FLÚOR (F) É OUTRO ELEMENTO QUÍMICO QUE FAZ PARTE DO NOSSO DIA A DIA. ELE ESTÁ PRESENTE NA PASTA DE DENTE.



O POTÁSSIO (K) É UM ELEMENTO QUÍMICO MUITO ENCONTRADO EM FRUTAS E VERDURAS. A PRINCIPAL FRUTA QUE ENCONTRAMOS O POTÁSSIO É A BANANA.

RECORTE E COLE FIGURAS DE REVISTAS QUE TENHAM ELEMENTOS DA TABELA PERIÓDICA.

ADAPTAÇÕES COMENTADAS

Modelo 1 - Reprodução Sexuada

Para introduzir a temática sobre reprodução sexuada o professor oferecerá a turma um texto com inúmeras informações. A adaptação proposta nesta atividade buscou iniciar com uma parte reduzida do conteúdo a um dos eixos da temática (Eventos Marcantes). Houve a numeração desses eventos para facilitar o entendimento visual de cada um, além do reforço com uma ilustração. O registro será oferecido em formato de completar as informações do mesmo texto ofertado, repetindo e reforçando o conteúdo, sempre utilizando letra bastão.

Modelo 2 - Equação Fracionária com 1 Incógnita

O conteúdo matemático de equação fracionária seria apresentado a turma neurotípica com uma extensão detalhada de como resolvê-la e no final solicita a resolução de 3 exercícios. Para auxiliar o estudante com DI, a proposta desta atividade baseou-se na inserção inicial de “passo a passo” da resolução com frases resumidas, exemplificação ampliada e o registro da compreensão sobre o tipo de equação por meio de sinalização com pintura.

Modelo 3 - Estado Físico da Água

Em uma aula sobre Adesão/Coesão, o professor objetiva que o estudante compreenda a diferença entre os termos e os reconheça dentro de questões de vestibular associadas às fases da matéria. A adaptação proposta baseou-se no uso da letra bastão e na substituição do tipo de questão apresentada, oferecendo ao educando DI uma opção visual ilustrada e organizada com comando das atividades simplificados (Ligue), mediando a participação inclusiva dentro do mesmo conteúdo oferecido à turma.

Modelo 4 - Metabolismo Celular

A adaptação da atividade baseou-se na disposição de esquema textual sobre o conteúdo e a solicitação de registro por cópias de desenhos explicativos que elevam a facilitação do conteúdo para estudantes DI com dificuldades na área de exatas.

Modelo 5 - Grandezas Físicas

A atividade original trata da temática sobre massa específica e densidade ofertada a turma neurotípica com uma extensa explicação, demonstração das fórmulas e a solicitação de três exercícios. A adaptação proposta para um estudante da inclusão baseou-se no destaque das definições com foco de apreensão das equações colocadas como uma alternativa para apresentar de forma simplificada, demonstrando inicialmente o núcleo daquele conteúdo, sinalizado por apenas um exercício com o comando facilitado (LIGUE).

Modelo 6 - Geometria GEO

A adaptação proposta na atividade matemática sobre posições relativas entre reta e circunferência baseou-se no destaque da definição em caixa de texto inicial, uso de letra bastão, destaque legendado e colorido dos tipos de retas com as letras indicativas (t, r, s) ampliadas. Para verificar a apreensão do conteúdo proposto solicitou-se um exercício com o comando simplificado (Ligue).

Modelo 7 - Funções Inorgânicas: sais

Sobre o conteúdo funções inorgânicas (sais), o professor oferecerá aos estudantes exemplos de tipos de sais, suas nomenclaturas oficiais e suas fórmulas. A atividade adaptada visou prover inicialmente o núcleo conteudista, destacando o conceito e ilustrando alguns tipos principais. Para finalizar, os exercícios de vestibular da atividade original foram substituídos pela solicitação de desenho e representação das fórmulas, fazendo com que o estudante DI atente-se a elas .

Modelo 8 - Acidez em Águas

A adaptação desta questão do ENEM 2016 baseou-se na redução de informações do comando da atividade, no uso da letra bastão e na diminuição da quantidade de alternativas de respostas.

Modelo 9 - Matemática

A adaptação da questão matemática do Enem 2020 que originalmente solicitava a interpretação de um gráfico seguida da resolução com cálculo foi substituída pela apresentação do cálculo já resolvido onde o estudante DI seria oportunizado a observá-lo e copiá-lo possibilitando uma compreensão geral que baseará uma outra oportunidade de interpretação.

Modelo 10 - Química

A atividade original solicita a resolução de duas questões de vestibulares que versavam sobre mistura e o processo de decantação com o funil de bromo. A adaptação apresentada procurou ofertar o mesmo conteúdo, porém com uso de letra bastão, aproveitamento da imagem ampliada como reforçador e redução para duas as opções de respostas.

Modelo 11 - Química

As duas questões apresentadas na atividade original foram reelaboradas prezando o uso da letra bastão, na ampliação da imagem e na redução do quantitativo de alternativas. Sobre a segunda questão é válido observar que os mesmos elementos da pergunta original foram mantidos, porém o objetivo que originalmente solicitava a escolha dos corretos processos de separação das misturas foi substituído pela solicitação da matéria-prima comentada no contexto da questão contribuindo de forma facilitada ao estudante DI uma interpretação do texto reforçada por imagem e legenda colorida da palavra “castanha de caju”.

Modelo 12 - Química

O objetivo da questão de vestibular original é que o estudante compreenda que as substâncias que compõem a aguardente possuem temperaturas de ebulição diferentes. Dessa forma, a destilação é o processo mais eficaz para separar essa mistura homogênea. Pensando na adaptação para que um estudante DI chegue à resposta correta, a proposta baseou-se no uso da letra bastão, na inserção de imagens reforçadoras e na redução do texto e das alternativas.

Modelo 13 - Divisão Celular: meiose

O exercício original tem como proposta a identificação das três etapas de um evento frequente nos cromossomos durante a meiose. A adaptação desta proposta baseou-se na substituição das alternativas pela releitura em desenho do esquema de meiose. A ideia da atividade adaptada é promover ao estudante DI acesso ao mesmo conteúdo ofertado a toda a turma, mas resguardando seu direito à opção alternativa de registro da resposta.

Modelo 14 - Funções inorgânicas: Ácidos

O objetivo do plano de aula onde esta atividade estava inserida era o de recordar o conceito sobre ácidos e levar o aluno a conhecê-los em elementos do seu dia a dia. A adaptação proposta manteve o mesmo objetivo conteudista, porém utilizou-se de imagens reforçadoras e comandos facilitados (Marcar X / Circular).

Modelo 15 - Linux

Esta atividade é um exemplo de exercício proposto em uma turma de ensino médio com curso integrado de montagem e manutenção de computadores. O conceito de Linux é apresentado e depois cobrado em três exercícios. A adaptação proposta baseou-se no uso de letra bastão e na redução do número de alternativas.

Modelo 16 - Linux

Atividade aplicada em um curso técnico sobre computadores. Pensando no objetivo geral do conteúdo proposto (reconhecer arquitetura do Linux e suas camadas), a adaptação baseou-se no uso da letra bastão e na substituição das alternativas de escolha de respostas escritas pelo registro em desenho, oportunizando um estudante DI que talvez ainda esteja em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Modelo 17 - Roteador

A atividade técnica sobre roteadores apresenta originalmente duas questões extensas. A adaptação baseou-se na organização em tópicos das informações importantes e na simplificação do exercício com o comando de ligar imagem e nomenclatura.

Modelo 18 - Wi-Fi Mesh

O conteúdo técnico sobre a rede Wi-Fi Mesh foi adaptado com a substituição do exercício que solicitava o julgamento entre certo/errado de duas questões pela opção de analisar um desenho de uma planta de uma casa e identificar o sinal de wifi. A reestrutura de um exercício mantendo o mesmo conteúdo deve ser sempre uma opção para professores com estudantes DI com maior comprometimento cognitivo.

Modelo 19 - Memória RAM

O conteúdo técnico sobre Memória RAM teve seu conteúdo original reorganizado. Houve a redução do quantitativo de questões e o uso da letra bastão.

Modelo 20 - Situação-Problema (memória)

A interpretação de situações-problema pode ser um desafio para estudantes com deficiência intelectual. Pensando nisso, a opção de adaptação apresentada substitui a solicitação original do professor de ler, interpretar e calcular pela opção adaptada de analisar e copiar a resposta, oportunizando este estudante a compreender o passo a passo que o levaram a ter aquele resultado.

Modelo 21 - Condutores e Isolantes Elétricos

A extensão da atividade original sobre condutores e isolantes elétricos pode vir a ser um desafio para um estudante DI. A adaptação proposta baseou-se na organização em caixas de textos sinalizadas por cores e associadas aos conceitos, substituindo a questão objetiva pela opção de sinalizar com as letras iniciais (I/C) demonstrando ter compreendido e diferenciado esses elementos ilustrados.

Modelo 22 - Biologia

A questão aplicada no ENEM 2017 versava sobre a distrofia muscular Duchenne (DMD) e solicitava a compreensão da diferença na manifestação da DMD entre as gêmeas. Para ajudar o estudante DI a compreender a resposta, o texto foi reescrito em letra bastão, foi realizada a inserção de uma imagem, algumas informações receberam destaque em caixas de texto e houve ainda a redução da quantidade de alternativas, elementos que juntos aumentam a possibilidade de êxito deste estudante.

Modelo 23 - Ciências (desenvolvimento do zigoto)

Nesta adaptação, os exercícios de vestibular que versavam sobre fecundação/ desenvolvimento do zigoto foram substituídos pela solicitação de copiar um pequeno texto em letra bastão e um exercício em formato alternativo. Atividade adaptada pensada em oferecer o conteúdo igualitário para um aluno com maior defasagem intelectual.

Modelo 24 - Ligações Químicas

A adaptação proposta substitui as questões objetivas de vestibular por conceitos ilustrados, organizados em caixas de texto com o uso de letra bastão. A ideia deste modelo é demonstrar ao professor a opção de manter o conteúdo, substituindo a aplicação de um exercício pela reafirmação de conceitos, caso este ainda esteja em processo de apreensão destes.

Modelo 25 - Tabela Periódica

A questão original sobre tabela periódica pode ser extensa para um determinado estudante DI. Desta forma, a proposta de adaptação neste caso, visa trabalhar os conceitos principais sobre a tabela, separando em caixas de texto com perguntas e respostas (O que é ?/ O que significam?/ Quem a criou?), finalizando com um exercício simples e ilustrado que levará o estudante DI a observar a tabela periódica em seu dia a dia.

Modelo 26 - Tabela Periódica

Para ampliar a apreensão sobre a importância da química e a presença constante dos elementos da tabela periódica em nosso dia a dia, o professor originalmente solicitou a associação de informações em um exercício possivelmente extenso para um aluno DI. A adaptação objetivou manter o conteúdo com a opção facilitada de associar dois elementos em caixa de texto reforçados com desenho e a solicitação de inserção de imagens recortadas de revistas. Atividade adaptada para um estudante DI com maior comprometimento intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, P. P. M. **Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas.** In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p.129-148.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2020.** Disponível em [Portal Inep](#). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Federal. Nº 8.213, de 1991. Dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, define outras providências.** 1991.

BRASIL. **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019.** Brasília: Inep, 2019b. Disponível em [Portal Inep](#). Acesso em: 02 jul. 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em [Planalto](#). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRAZELTON, T. B., & Cramer, B. G. (1992). **As primeiras relações**. São Paulo: Martins Fontes.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DORNELLES, Cláudia. **Tradução do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TRTM**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2013.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HILÁRIO, M. R. **As interações das crianças com deficiência em sala de aula: dificuldades e desafios**. Faculdade Campos Elíseos. Núcleo de Pós-Graduação, 2015.

LIBÂNEO, J. Carlos. Didática. **(Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores)**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVASSOS, Claudia; BUSS, Paulo. 2000. O polêmico relatório da Organização Mundial de Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 16, n. 4, p. 890-891.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. S. Paulo: Martin Fontes. 1978. 84 p.

VYGOTSKY Lev. S. Obras completas. **Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Pueblo Y Educación, 1984.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUER SABER MAIS?

Contrate palestras sobre essa temática.



Prof. Katiane S. Varela

Especialista em educação curricular inclusiva

katianesvarela@hotmail.com

Caro professor, você recebeu em sua turma um estudante com deficiência intelectual? Sente-se preparado para atuar pedagogicamente com ele?

Considerando o crescimento do atendimento educacional inclusivo em escolas de ensino regular, jovens com deficiência intelectual (DI) tem chegado cada vez mais ao ensino médio, porém, seus professores nem sempre recebem formação e orientação para atendê-los.

Assim, o objetivo deste e-book foi o de apontar orientações quanto as especificidades e características comuns do estudante com deficiência intelectual, além de apresentar sugestões de atividades escolares adaptadas, com alguns conteúdos relacionados ao eixo de formação básica do ensino médio integrado à educação profissional.

Vale ressaltar que cada estudante possui características próprias, assim este manual teve como objetivo apontar possibilidades de intervenções pedagógicas que não se esgotam por aqui. É fundamental entender a forma como o estudante com deficiência intelectual aprende e a melhor forma de conseguir alcançar um trabalho pedagógico exitoso para o mesmo.

Desejamos que após a leitura do e-book **RECEBI UM DI. E AÍ?**, o educador se sinta mais preparado para atender as necessidades educacionais do estudante com deficiência intelectual, e assim, contribuir para a promoção de um educação acolhedora e inclusiva, tornando a escola como um espaço de produção de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

