



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

**Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual**

BEATRIZ ARGONDIZO CORREIA

Adaptação curricular aplicada ao ensino de História

São Paulo

2016

BEATRIZ ARGONDIZO CORREIA

Monografia realizada como requisito
parcial para obtenção do título de
Especialista em Educação Inclusiva e
Deficiência Intelectual à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo

Orientadora: Profa. Dra. Darcy Raiça

São Paulo
2016

Aos meus sábios pais, por me ensinarem a olhar a tudo e a todos com amorosidade.

Aos queridos Nelson, Carolina e João Pedro, com os quais compartilho ideias, sonhos, alegria e muito amor.

A todas as crianças e jovens, meus alunos, com os quais aprendo sempre.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Darcy Raiça que sempre procurou ensinar e compartilhar sua experiência para que a Educação seja realmente inclusiva, acreditando que o trabalho do professor transforma a sociedade.

À minha filha Carolina, por seu importante apoio e auxílio a este trabalho.

Aos meus jovens alunos com os quais desenvolvi o presente projeto de intervenção: acredito que vocês serão agentes de transformação para uma sociedade melhor e realmente inclusiva.

*“A educação é um ato de amor, por
isso, um ato de coragem ”*

Paulo Freire

*“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.”*

Antonio Machado

RESUMO

CORREIA, Beatriz Argondizo – Adaptação curricular aplicada ao ensino de História – 2016 – 79 páginas – Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2016.

Esta monografia tem por objetivo analisar a adaptação curricular aplicada ao ensino de História, realizada a partir de atividades propostas para o sexto ano do Ensino Fundamental, mais especificamente para uma aluna com deficiência intelectual decorrente de paralisia cerebral, inserida em uma turma regular de ensino do sistema privado de uma escola localizada na zona leste do município de São Paulo.

Trata-se de um relato e análise de experiência realizada durante o ano de 2016, tendo como embasamento teórico os objetivos e metodologia do ensino de História, as bases legais e as possibilidades de adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

Em busca de uma prática inclusiva nas aulas de História, diversas atividades são propostas e analisadas, assim como suas respectivas adaptações de acordo com as necessidades e capacidades de alunos com deficiência intelectual. São exemplos de acordo com um contexto específico, já que não há fórmulas prontas e únicas.

Concluimos que a mediação do professor em sala de aula é um importante aspecto a ser considerado. A diversificação de recursos didáticos e a criatividade pedagógica são muito importantes para a efetivação da aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência intelectual. Ensino de História. Adaptação Curricular. Mediação da aprendizagem.

ABSTRACT

CORREIA, Beatriz Argondizo – Curricular adaptation applied to History teaching – 2016 – 79 pages – Thesis presented to the specialization course of Inclusive Education and Intellectual Disability from the Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC/SP 2016.

This monography's objective is to analyse the curricular adaptation applied to History teaching through proposed activities for the 6th year, more specifically to an intellectually disabled student due to a cerebral palsy, inserted in a regular class from the private teaching system in the East Zone from the city of São Paulo.

It is a report and analysis of the experience during the year of 2016, with theory basis being the objective and methodology of History teaching, legal basis and possibilities of curricular adaptation for intellectually disabled students.

While looking for an inclusive practice in History classes, several activities are proposed and analysed, as well as the respective adaptations according to necessities and capabilities of intellectually disabled students. Those are examples based on a specific context, as there are no well-established and unique formulas.

We conclude that the teacher's mediation in class is an important aspect to be considered. The diversification of teaching resources and educational creativity are very important for the learning effectiveness.

Keywords: School inclusion. Intellectual disability. History teaching. Curricular adaptation. Learning mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escrita da aluna: “Pré-história”, “origem”, “África”, “escrita”, “lascada”. Arquivo pessoal. Fevereiro/2016.....	35
Figura 2 - Sala de aula, 1957 (www.mauxhome.page.com.br).....	38
Figura 3 - Produção escrita: “ <i>Ventilador-uniforme-mesa-professora</i> ”. Arquivo pessoal, Fevereiro/2016.....	39
Figura 4 - Atividade fontes históricas- cultura material e imaterial. . Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Fevereiro/2016 (partes 1 e 2).....	40-41
Figura 5 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: “GPS”, “imaterial”, “material”, “objeto”. Fevereiro/2016 (partes 1 e 2).....	43-44
Figura 6 – Atividade Reino de Kush. O povo hebreu. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Maio/2016 (partes 1, 2 e 3).....	45-47
Figura 7 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: “Torá”. Maio/2016 (partes 1, 2 e 3).....	49-51
Figura 8 - Utilização regular de mapas durante as aulas. Aluna aponta para a localização aproximada do antigo reino de Kush, sob orientação da professora. Arquivo pessoal. Abril/2016.....	52
Figura 9 – Atividade Civilizações grega e romana. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Setembro/2016 (partes 1, 2, 3 e 4).....	53-56
Figura 10 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: “Teatro”, “Olimpíadas”, “patrícios”, “plebeus”, “Rômulo”, “Remo”. Setembro/2016 (partes 1, 2 e 3).....	57-59
Figura 11 - Atividade com música. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Março/2016.....	61
Figura 12 - Aula com apresentação de vídeo. Arquivo pessoal. Março/2016...	62

Figura 13 - Museu da Imigração do Estado de São Paulo: atividade com fotografias. Arquivo pessoal. Maio/2016.....	66
Figura 14 - Exemplos de fotos do arquivo pessoal, apresentadas em trabalho escolar. Maio/2016.....	66
Figura 15 - Exemplo de jogo da memória: Mesopotâmia. Organizado por Beatriz Argondizo Correia. Abril/2016.....	69
Figura 16 - Atividade em grupo: jogo da memória. Arquivo pessoal. Abril/2016.....	70
Figura 17 – Jogo: China antiga. Organizado por Beatriz Argondizo Correia. Junho/2016.....	71
Figura 18 - Atividade em grupo: jogo de tabuleiro. Arquivo pessoal. Junho/2016.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 Educação inclusiva: direito de todos	14
2 Deficiência intelectual	19
3 Currículo.....	21
3.1 O ensino fragmentado em disciplinas	21
3.2 A ação do professor	22
4 Adaptação curricular	23
5 Ensino de História	28
PROJETO DE INTERVENÇÃO	33
1 O contexto	33
1.1 Colégio	33
1.2 A turma.....	34
1.3 A aluna	34
2 Atividades e suas adaptações.....	36
2.1 Atividades escritas.....	36
2.1.1 Atividade – Comparação - mudanças e permanências históricas.....	38
2.1.2 A – Atividade: fontes históricas, cultura material e imaterial.	39
B - Atividade adaptada	41
2.1.3. A – Atividade: Reino de Kush. O povo hebreu.	45
B - Atividade adaptada	48
2.1.4. A – Atividade: Civilizações grega e romana.....	52
B - Atividade adaptada	56
2.2. Música	60
2.2.1. A – Atividade: música “Chegança”.....	60
B - Atividade adaptada	62
2.3. Vídeo.....	62
2.3.1. A – Atividade: pré-história brasileira.....	63
B - Atividade adaptada	64
2.4 Museu - visita ao museu da Imigração do Estado de São Paulo.....	64
2.5. Jogos	67
2.5.1. Jogo da memória.....	68
2.5.2 Jogo de tabuleiro	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

“Se uma pessoa não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que pode aprender”.

Marion Welchmann

Como professores, nosso maior objetivo é ensinar, auxiliar nosso aluno a entender o mundo que o cerca, percebendo-se como sujeito histórico. Sendo assim, buscamos a aprendizagem para todos.

Segundo Mantoan (2015), são as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender. Fundamentado na concepção dos direitos humanos, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007). O processo de inclusão escolar baseia-se na equidade, cuja definição é mais ampla que o conceito de igualdade, já que se refere à disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um (FERREIRA, 1985), um sentimento de justiça quando se promove a equivalência para se alcançar a igualdade quanto aos objetivos.

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido um grande desafio aos professores que muitas vezes se veem despreparados para esta função. Este desafio é grande quanto aos alunos com deficiência intelectual já que esta é a mais comum nas escolas, exigindo dos professores adaptações tanto curriculares quanto de atitudes (RAIÇA; MACHADO; PRIOSTE, 2006).

Como professores, temos acompanhado as mudanças que objetivam promover a educação inclusiva. Percebemos a necessidade frequente de adaptar conteúdos, de flexibilizar o currículo escolar e de buscar técnicas e alternativas a fim de possibilitar a todos os alunos uma educação de qualidade, o que se torna um desafio ainda maior diante da matrícula crescente de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares de ensino.

A partir do sexto ano do Ensino Fundamental, em grande parte das escolas, o desafio é dos professores especialistas. No caso deste trabalho, analisaremos uma experiência prática na disciplina História que, como ocorre

com cada disciplina e área específica, possui características e objetivos próprios a serem tratados e desenvolvidos com os alunos.

Na primeira fase do Ensino Fundamental, o contexto para a aprendizagem da criança com deficiência é favorecido devido à atuação do professor polivalente que, com um tempo de permanência maior com o aluno, pode conhecer melhor suas necessidades e as circunstâncias adequadas para o desenvolvimento de atividades apropriadas para favorecer a aprendizagem. Este contexto é alterado a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, quando o aluno se depara com disciplinas fragmentadas lecionadas por professores especialistas, com horários rígidos e bem mais limitados.

O sistema escolar baseado na divisão em disciplinas de forma tão fragmentada é discutido e questionado por diversos teóricos. Defendendo a alteração curricular, o ensino interdisciplinar e transdisciplinar, a fragmentação é considerada inapropriada por não favorecer uma aprendizagem de caráter abrangente e reflexiva. Não é objetivo deste trabalho discutir essa questão, pois a realidade da estrutura do currículo nacional ainda é pautada nesta divisão, apesar das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1998) e das iniciativas de alteração curricular. Sendo assim, é nesse contexto que devemos analisar e aplicar as devidas adaptações curriculares em História.

Para promover o ensino de História de forma inclusiva, é preciso desenvolver estratégias pedagógicas adequadas de acordo com os objetivos propostos. Assim, nos propomos a refletir sobre a prática pedagógica nas aulas de História do Ensino Fundamental de maneira que esta favoreça a aprendizagem de todos os alunos, realizando, sempre que necessário, as devidas adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual, de acordo com suas potencialidades.

Apresentamos um relato de experiência realizada ao longo do ano de 2016, com a preparação e aplicação de atividades adaptadas para uma aluna com deficiências múltiplas decorrentes de paralisia cerebral que frequenta regularmente uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola do sistema particular de ensino.

A reflexão e análise das atividades aqui propostas estão embasadas na documentação oficial publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e em revisão bibliográfica.

O sexto ano do Ensino Fundamental foi selecionado para este estudo, pois esta fase escolar requer uma adaptação devido às novas características e exigências para todos os alunos, sendo que no caso dos alunos com deficiência intelectual, os desafios são ainda maiores.

Acreditamos que conhecer algumas alternativas metodológicas utilizadas nas aulas de História frente aos desafios de uma educação inclusiva pode contribuir para a busca de novos caminhos para a Educação e, mais especificamente, para o ensino de História.

1 Educação inclusiva: direito de todos

A educação inclusiva no Brasil vem sendo ampliada. A Constituição Federal de 1988 garante a Educação como direito fundamental. Sendo assim, o acesso e permanência ao ensino regular é dever do Estado e da sociedade. A Constituição foi um grande marco do reconhecimento do Estado dos direitos do cidadão. No artigo primeiro, incisos II e III, a cidadania e a dignidade da pessoa humana aparecem como fundamentos do Estado. Vemos aqui que não há distinção entre as pessoas, sendo dever do Estado garantir esses direitos fundamentais a todos os cidadãos.

Na Constituição, a educação é tratada como direito de todos e como dever do Estado e da família e com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo que o ensino deve ter o mesmo padrão de qualidade para todos.

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;

VII - garantia de padrão de qualidade.¹

Ao garantir que a Educação deve ocorrer com apoio da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa que deverá atuar em seu meio, o conceito de inclusão está implícito.

A legislação brasileira segue um movimento internacional que defende e promove práticas inclusivas na sociedade.

As diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino se destacaram na década de 1980 nos EUA, quando foram desenvolvidos dois movimentos mais focalizados na educação especial, que influenciaram diretamente o aparecimento da proposta de inclusão escolar: a iniciativa da educação regular (WILL, 1986) e a inclusão total (GARTNER; LIPSKY, 1989; STAINBACK; STAINBACK, 1984), sendo que

¹ Emenda Constitucional Nº 19, 1998.

o primeiro defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos na escola regular, em classes comuns, sem descartar a necessidade dos serviços de educação especial separados.

A proposta de inclusão total procura estabelecer uma política sem exceção, de forma mais radical, com todos os estudantes nas salas regulares independente de suas limitações. A ideia é que a inclusão escolar requer mudanças também na escola, para a convivência com os diferentes. Um grande debate quanto às questões educacionais e políticas públicas adequadas se prolongou ao longo da década de 1990, ganhando a mídia e chegando até a atualidade.

A Declaração de Salamanca, documento produzido na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994, foi um importante marco para a educação inclusiva nos países ocidentais. Neste importante documento, destaca-se a necessidade de melhorias em relação ao acesso da pessoa com deficiência à educação. Além disso, coloca-se em discussão o modelo escolar vigente, os métodos de ensino adotados e a necessidade de adequação às necessidades de cada criança.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.1), “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.

Defende, assim, que a escola é que deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar à escola: uma pedagogia centrada na criança.

Em 1999, como uma legislação internacional, foi elaborada a Convenção de Guatemala, na qual os Estados partes afirmam a não desigualdade das pessoas com deficiência. Esta convenção foi ratificada pelo Brasil pelos Decretos 198/2001 e 3956/2001.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (CONVENÇÃO, 1999, p.2).

A Convenção esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal das pessoas com deficiência, desde que a

diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (CONVENÇÃO, 1999, art. 1, n2, b).

A partir disso, o Estado se compromete a tomar medidas de diversas naturezas para garantir a não discriminação da pessoa com deficiência.

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001).

Até então, as pessoas com deficiência em fase escolar estavam matriculadas em instituições especializadas ou em escolas regulares, nas chamadas classes especiais. Dentro das escolas, havia uma segregação entre a pessoa com deficiência e o não deficiente provocada pelo próprio sistema de organização das classes. Isso fazia com que as pessoas com deficiência não se inserissem na sociedade, chegando raramente à educação superior.

Com a ratificação da Convenção de Guatemala, pelo Brasil, esse quadro foi se transformando. A partir de 2001, foi determinado que os alunos que estavam em classes especiais e em escolas especializadas deveriam ser transferidos para as classes regulares de escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas.

Essa mudança na norma causou uma mudança significativa para as pessoas com deficiência e para a escola em geral – para pais, professores e alunos. A instituição se viu obrigada a se adaptar a esse novo aluno. Mudanças arquitetônicas, físicas, mas principalmente na parte humana, tornaram-se necessárias. Professores sem formação adequada, muitos com uma visão preconceituosa sobre as deficiências, se viram à frente de um desafio. Famílias que viam a inserção da criança com deficiência como prejudicial ao desenvolvimento da turma regular apresentaram resistência. Seriam

necessárias mudanças no sistema escolar que efetivariam mudanças em toda a sociedade.

Reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e de buscar alternativas para superá-las, a educação inclusiva tem um papel central na sociedade para superar a exclusão. É uma mudança cultural.

De acordo com esta perspectiva, o MEC/Secretaria de Educação Especial formulou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Em 2009, através do decreto 6949, o Brasil promulgou a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa Convenção reconheceu que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais. Esse documento estabeleceu direitos fundamentais da pessoa humana, tais como o direito à vida, à dignidade, à integralidade pessoal, à integralidade moral e à educação. O artigo 24 da Convenção trata objetivamente de educação, estabelecendo que as pessoas com deficiência devam ter acesso a um ensino de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, a adaptações razoáveis, apoio necessário (de acordo com suas necessidades individuais) e, fundamentalmente, acesso ao ensino superior geral, formação continuada e preparação para o trabalho.

Finalmente, em 2016, a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/15) entrou em vigor. Seguindo a linha da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, seu teor é voltado ao protagonismo, cidadania e inclusão social.

Quanto à educação, verificamos no capítulo IV:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo

desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Cabe aqui destacar a Educação como direito, em todos os níveis de ensino, ao longo de toda a vida. O aspecto inclusivo da lei ainda destaca o objetivo de desenvolver os talentos da pessoa com deficiência. Aqui, verificamos a mudança de paradigma, voltando nosso olhar para a potencialidade da pessoa com deficiência e não para sua dificuldade.

O dever é do Estado, da família e da comunidade em geral. Mas, não basta o acesso à escola. É preciso assegurar a permanência da pessoa e o desenvolvimento com profissionais e sistemas educacionais que garantam a inclusão plena:

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;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Percebemos aqui a lei favorecendo a eliminação de barreiras, de processos que levavam apenas à integração e não à verdadeira inclusão da pessoa com deficiência, objetivando a conquista e exercício da autonomia.

Em busca da inclusão escolar plena, visto que o direito à Educação é considerado um direito síntese, já que possibilita o acesso aos demais direitos, a lei se refere à necessidade de adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que possam maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, em instituições de ensino, com planejamento adequado e atendimento educacional de acordo com as necessidades.

Mas, como toda mudança, o processo é lento e requer um novo olhar da sociedade. A lei favorece esta questão:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

O capítulo IV ainda trata de atendimento de apoio, da proibição de escolas particulares cobrarem por serviços prestados ao deficiente o que lhe são direitos assegurados, entre outros.

Como a legislação é reflexo da sociedade em seu tempo histórico, a aprovação desta lei é mais um importante passo para a formação de uma sociedade inclusiva.

2 Deficiência intelectual

A Organização Mundial da Saúde aponta que 5% da população geral apresenta algum nível de deficiência intelectual. Em 2010, 8,3% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo 1,4% com deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2010).

Cada vez mais crianças com deficiência intelectual, necessitando de apoio para seu desenvolvimento, frequentam as escolas regulares. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns (INEP, 2015).

O conceito de deficiência é historicamente construído, de acordo com os momentos sociais vividos em cada período da história (Silva, 2015). De acordo com Luis Henrique Silva (2015), historicamente, o indivíduo com deficiência intelectual passou por várias alocações, influenciadas pelo desenvolvimento de pesquisas científicas na área em cada momento histórico.

Segundo uma definição atualmente aceita, a deficiência intelectual trata-se de uma incapacidade caracterizada “por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia-a-dia” cuja origem é anterior aos dezoito anos de idade (SÃO PAULO, 2010). Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no

lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

A deficiência intelectual abrange a parte cognitiva, as deficiências relacionadas ao pensamento processual. No caso de deficiências físicas aliadas a deficiência intelectual, podemos denominar de deficiência do desenvolvimento (SÃO PAULO, 2010).

Para determinar a deficiência intelectual, testes de QI (quociente de inteligência) auxiliam a medir o funcionamento intelectual, a capacidade mental para o aprendizado, raciocínio, resolução de problemas e assim por diante. Entretanto, outros testes devem ser utilizados para determinar as limitações no comportamento adaptativo que abrange três tipos de habilidades: conceituais, sociais e práticas (ALMEIDA apud SÃO PAULO, 2013). Segundo Raiça, Prioste e Machado (2006) é recomendável que o diagnóstico da deficiência intelectual seja realizado por uma equipe multidisciplinar.

As causas da deficiência intelectual são várias tanto pré-natais quanto perinatais. Segundo Maia (2011), entre as causas, a paralisia cerebral é talvez a mais frequente. Essa condição pode ocorrer por diversas razões: sequelas de asfixia perinatal, malformações cerebrais e sequelas de infecções congênitas, entre outras. Segundo o autor, a deficiência intelectual frequentemente é diagnosticada entre crianças com paralisia cerebral, sendo o risco de dificuldades no aprendizado maior que o verificado entre as crianças sem essa condição clínica. Ao caracterizarmos uma criança com paralisia cerebral, estamos dizendo que apresenta uma lesão do encéfalo, predominantemente nas áreas motoras, sendo uma lesão persistente, que acometeu o sistema nervoso central em desenvolvimento, por causas variadas e que pode promover, em graus variados, comprometimento intelectual, sensorial, comportamental e risco de epilepsia (MAIA, 2011).

A AAIDD enfatiza a necessidade de considerar elementos sociais e ambientais no diagnóstico de deficiência intelectual e não apenas os déficits nos testes de inteligência. Apoia, também, que a oferta de programas para pessoas com deficiência intelectual com planejamento e oferta de suporte/apoio personalizado é importante para ajudá-los a alcançar maior nível de funcionamento (ALMEIDA apud SÃO PAULO, 2013).

Cabe aqui destacar a importância da percepção do professor ao notar uma maior dificuldade do aluno no aprendizado, solicitando à equipe técnica da escola o encaminhamento junto à família para diagnóstico adequado, tendo o devido cuidado em não confundir um quadro de deficiência intelectual com situações de fracasso escolar, muitas vezes decorrentes do próprio sistema. (RAIÇA; MACHADO; PRIOSTE, 2006).

A legislação norteando as políticas públicas já seria o suficiente para que não houvesse necessidade de se discutir educação inclusiva. Esta necessidade comprova a existência de práticas que levam à exclusão de muitas pessoas com deficiência em nossa sociedade. Um argumento comumente utilizado é quanto à impossibilidade prática de favorecer o processo educacional principalmente diante da deficiência intelectual. Vejamos: a Constituição Federal determina, em seu artigo nº208, parágrafo V, que deve ser garantido a todos o direito de acesso a todos os níveis de ensino, de acordo com a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). Assim, a escola precisa reconhecer e valorizar as diferentes capacidades de cada aluno, olhando para suas potencialidades e não para suas dificuldades.

3 Currículo

3.1 O ensino fragmentado em disciplinas

A prática nas escolas de Educação Básica no Brasil, com destaque aqui para o Ensino Fundamental do sistema privado, na maioria das escolas, ainda está marcada pela divisão do currículo em disciplinas, com quantidades específicas de aulas de acordo com a organização das escolas, segundo aprovação pelas respectivas delegacias de ensino.

Educadores especialistas criticam este sistema, como é o caso de Mantoan (2015), que afirma que a realidade atual, com a existência de redes cada vez mais complexas de relações, favorecidas pela velocidade das comunicações e informações, está rompendo as fronteiras das disciplinas rigidamente isoladas. A educadora afirma que a “hiperespecialização” dos saberes dificulta a articulação entre as pessoas e o entendimento do que é essencial e do que é global. (MANTOAN, 2015).

“O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento; não reduz o complexo do simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções” (MANTOAN, 2015, p.23).

Segundo Mantoan, a divisão em disciplinas também é reflexo do próprio sistema escolar que está organizado em um pensamento que divide alunos em normais e com deficiência, professores em especialistas em uma determinada disciplina, educação em regular e especial, alunos organizados por anos escolares, currículo estruturado em disciplinas e conteúdo selecionado em diversos livros didáticos. Para a autora, a especialização dos saberes faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo e “não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e entender melhor a nós mesmos” (MANTOAN, 2015 p.56).

Tendo, na prática, um currículo a ser seguido, devemos analisar como adequar esta realidade para alcançar uma educação realmente inclusiva, que alcance a todos os alunos e possa ir além de simples conteúdos em uma ordem pré-determinada.

3.2 A ação do professor

A ação do professor em sala de aula é o grande diferencial. Ele é o mediador da aprendizagem. É o professor que, com seu olhar inclusivo, deve favorecer a aprendizagem para toda a turma.

Para uma educação verdadeiramente inclusiva, o professor entende que todo ser humano é modificável. Para efetivar o ensino, portanto, é necessário construir um ambiente modificável (BUDEL; MEIER, 2012).

O professor deve motivar, estimular para a aprendizagem, preenchendo as lacunas existentes. Para um mesmo conteúdo contemplado para a turma toda, uma mesma atividade pode ser aplicada, mas com exigências diferentes de acordo com as possibilidades dos alunos. O aluno deve sentir-se desafiado, para alcançar o sucesso a partir de seu trabalho, sendo estimulado a ir além.

O professor que medeia engaja os alunos em jornadas através do conteúdo que expande e aprofunda seu entendimento dos conceitos base embutidos no conteúdo (FEURSTEIN, 2014, p.137).

Annette M. Iverson (STAINBACK; STAINBACK, 1999) afirma que o professor deve observar que há três reações comportamentais gerais para um aluno durante períodos de aula ou tempo envolvido nos estudos acadêmicos: voltado para a tarefa e envolvido na aprendizagem, desinteressado e passivamente distante ou desinteressado e com comportamento destrutivo. Cabe ao professor mediador planejar a aula levando em consideração o conhecimento prévio e os interesses dos alunos para poder dominar a orientação aos alunos, o que aumenta o envolvimento e compreensão dos mesmos.

A prática pedagógica para uma sala de aula inclusiva requer que o professor realize a adequação necessária do conteúdo e atividades para o nível de cada aluno e que facilite a aceitação do aluno com deficiência por parte dos colegas da turma. Ou seja, questões didáticas e de relacionamento caminham juntas.

Sendo assim, no caso de alunos com deficiência intelectual, é necessário procurar caminhos e alternativas de acordo com as necessidades de cada um, com as capacidades existentes que serão o ponto de partida para um processo de aprendizagem. Em busca das melhores estratégias, o professor pode realizar as devidas adaptações curriculares.

4 Adaptação curricular

O professor, ao conhecer o diagnóstico de um aluno com deficiência intelectual, deve construir estratégias educacionais que possam favorecer o desenvolvimento social e cognitivo da criança (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006)

(...) deficiência mental não significa incapacidade de aprender. Talvez a criança não aprenda o que o professor espera que ela aprenda; talvez não tenha o mesmo ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos nem aprenda da mesma maneira; mas isso de modo algum significa que ela não seja capaz de aprender. (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p.32)

Na prática, ainda há muita resistência por parte de profissionais que veem na baixa expectativa de aquisição da leitura e da escrita para a pessoa

com deficiência intelectual, a justificativa para não incluí-las nas classes regulares, apesar do amparo legal a que têm direito. Esta visão equivocada de uma aprendizagem voltada apenas às habilidades de leitura, escrita e cálculo, causa problemas, pois não valoriza o desenvolvimento da criança como um todo (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

A escola e o professor devem se preparar para educar alunos com deficiência intelectual tendo, entre outros requisitos, o devido embasamento teórico e flexibilidade para fazer adaptações da teoria à prática, realizando a flexibilização do currículo e dos procedimentos de avaliação, procurando valorizar cada pequeno avanço do aluno (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006).

Segundo um material produzido pelo MEC em 2003, intitulado “Estratégias para a educação com necessidades educacionais especiais”, o professor deve ter, de forma bem clara, seus objetivos e, assim, criar sua proposta de ensino dentro da realidade da escola e do diagnóstico das capacidades do aluno com deficiência, assim como a partir de uma avaliação diagnóstica da turma. A partir do contexto existente, selecionar os objetivos essenciais e conteúdos, procurando relacioná-los com a realidade local e regional.

É importante ressaltar que o professor tem responsabilidades educacionais e sociais que não podem ser transferidas totalmente para o uso de um livro didático. As escolhas docentes devem sempre estar acima de qualquer material de apoio utilizado visando à formação geral e interdisciplinar dos alunos.

O docente precisa ter claro que cabe a ele desenvolver o esforço de saber os rumos do trabalho pedagógico, considerando que cada grupo de aluno é único e especial; ele mesmo está em processo de formação permanente, na medida em que incorpora novas saberes e experiência à sua prática; a educação está em contínua transformação e construção (BRASIL, 1998, p.81).

As adaptações curriculares realizadas na aula podem ser mais ou menos significativas, de acordo com as necessidades específicas para favorecer a aprendizagem.

De acordo com a proposta do MEC (2003), as adaptações consideradas menos significativas são as modificações menores no currículo

regular, constituindo-se de pequenos ajustes no contexto normal de sala de aula, procurando ajustar o conteúdo curricular às condições do aluno. Algumas adequações são: organização de agrupamentos, organização didática e do espaço, priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos e de objetivos, eliminação de conteúdos secundários, adequação de técnicas e instrumentos de avaliação, modificação de técnicas e instrumentos nos procedimentos didáticos e nas atividades, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares, modificação do nível de complexidade das atividades, adaptação dos materiais e modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos (BRASIL, 2003).

Segundo a mesma proposta, quando o aluno com deficiência tem necessidades mais acentuadas, com defasagem entre sua competência curricular e a do restante da turma, com discrepância entre suas necessidades e potencialidades e as expectativas escolares para a mesma turma, com atividades acadêmicas mais complexas decorrentes do avanço da escolarização, o professor deve adotar estratégias com adaptações mais significativas.

Objetivando o sucesso escolar, as demandas precisam ser ajustadas de acordo com as capacidades e o potencial do aluno.

Importante observar que as adequações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria (BRASIL, 2003, p.38).

É importante salientar que medidas para adaptações curriculares mais significativas podem ser interpretadas como um empobrecimento das expectativas educacionais. Entretanto, se forem a única alternativa para evitar a exclusão, devem ser muito bem elaboradas e analisadas visando a adaptação do aluno com deficiência intelectual e o desenvolvimento de habilidades.

Assim, após análise atenta de todos os profissionais que trabalham com o aluno, quando necessária, uma nova ordenação da aprendizagem pode ser adotada, assim como a retomada de determinados conteúdos para sua

melhor consolidação, a seleção de objetivos mínimos e essenciais ao currículo e a elaboração de atividades adaptadas de acordo com os objetivos propostos.

Segundo Hitzing (STAINBACK; STAINBACK, 1999), o conteúdo em si não pode ser o primeiro objetivo do professor. O aluno com deficiência deve sentir-se seguro na escola, com interesse, desenvolvendo competências juntamente com a turma. Para isto, o professor deve desenvolver um trabalho diversificado.

Como afirma Mantoan, nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Nem tudo precisa ser igual. “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS apud MANTOAN, 2015, p.36).

Como estratégia proposta pelo MEC (2003a), é possível introduzir atividades alternativas além das planejadas pela turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades, além de utilizar recursos de apoio, visuais, auditivos, gráficos, entre outros. Para a realização de uma mesma tarefa aplicada para a turma, podem-se explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar sua solução, oferecendo apoio e especificando os passos para sua realização.

“É preciso preencher as lacunas. Em determinados casos, a atividade pode até ser a mesma, contemplando o mesmo conteúdo para a turma toda, porém a exigência deve ser outra, de acordo com o que cada grupo de alunos já pode oferecer. Ainda assim, é fundamental ir além também com esses alunos, ou seja, não parar no que eles já sabem, mas partir daí para avançar, sempre.” (MEYER, 2012 p. 53).

Meyer sugere que, ao trabalharmos um texto com a turma, para alguns alunos talvez tenhamos que trabalhar uma frase, ou mesmo uma palavra chave. Também destaca que a utilização de fontes diferentes garante diversidade de percepções, garantindo melhor compreensão e atendendo a diferentes necessidades e facilidades (MEYER, 2012).

De acordo com os objetivos essenciais determinados, os conteúdos a eles associados também serão selecionados, podendo haver a eliminação de alguns conteúdos caso seja inviável sua aquisição por parte do aluno. (BRASIL, 2003).

Com objetivos bem determinados e estratégias específicas aplicadas, a avaliação deve ser coerente, com a observação constante da participação do aluno e a adaptação dos critérios regulares de avaliação. Sendo necessário, critérios específicos podem ser adotados. uma avaliação oral pode ser realizada e o professor faz os devidos registros quando o aluno dominar o conteúdo, mas não conseguir registrá-lo (MEYER, 2012).

Quanto à temporalidade, pode haver prolongamento para a realização de uma atividade, ou mesmo de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (BRASIL, 2003).

As adequações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a cobrança de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição (BRASIL, 2003, p.40).

Os alunos com deficiência intelectual precisam sempre ser encorajados, estimulados a participarem, a se comunicarem. Aliás, este estímulo deve ser constantemente trabalhado pelo professor como mediador da aprendizagem para toda a turma.

Materiais escritos de uso comum podem ser adaptados destacando alguns aspectos que podem ser aprendidos com cores, desenhos, traços, incluindo gráficos e imagens, e o conteúdo escrito pode ser modificado a fim de tornar mais acessível a sua compreensão por parte do aluno com deficiência intelectual (BRASIL, 2003). Quanto à tecnologia, softwares educativos específicos podem favorecer tanto a comunicação quanto podem despertar a motivação e o interesse do aluno.

Objetivando realizar as adaptações necessárias a fim de garantir a aprendizagem de História para o aluno com deficiência intelectual inserido em uma turma regular, entendemos ser necessário delimitarmos claramente os objetivos, estratégias e avaliação do curso de História no ensino básico, mais especificamente, aqui, no início do Ensino Fundamental, nosso objeto de estudo.

5 Ensino de História

Ensinar História para as crianças que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental é um desafio motivador. Orientar a turma a compreender que a História estuda os Homens em seu tempo e que, assim, auxilia a ampliar nossa visão de mundo, concebendo cada um como sujeito histórico, partindo da realidade para desenvolver o pensamento crítico, são objetivos realmente importantes.

Tendo estas metas, os conteúdos tratados em sala tornam-se apenas meios e seu conhecimento não pode ser o objetivo essencial.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a História é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate, com novas abordagens frequentes sobre as instituições, líderes governamentais, partidos, lutas sociais e políticas públicas, além de tratar de temas sociais e culturais. Para tanto, fontes de pesquisa diversas, com documentação escrita, fontes orais, visuais e materiais, são analisados e comparados em diferentes abordagens teórico-metodológicas. A ampliação de temas de estudo e de possibilidades de abordagens têm auxiliado o pesquisador a refletir sobre os fatores relacionados ao conhecimento histórico, à questão do tempo, observando mudanças e permanências, e à identificação e interpretação de uma determinada realidade histórica, contextualizando-a.

Assim, entendemos que as formas de estudar o passado são plurais e que o trabalho do historiador decorre de sua abordagem teórica, da escolha da metodologia de pesquisa, de suas hipóteses, do tema escolhido, das relações que estabelecer, das fontes consultadas e analisadas e de sua interpretação (BRASIL, 1998).

A consciência de que o conhecimento histórico é fruto de seu tempo, nos leva a tratar o conteúdo ensinado em aula não de forma pronta e acabada, mas favorece a exploração de diferentes fontes de informação, de procedimentos de pesquisa, análise, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares (BRASIL 1998).

Os estudos históricos desempenham um papel importante, contribuindo para a construção da identidade de um povo, mas também, possibilitam a compreensão das alterações existentes nas relações

historicamente estabelecidas e nos valores de uma sociedade, a partir do intenso processo migratório e das relações socioeconômicas ampliadas que favorecem o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias. Nesse contexto, os estudos históricos têm um importante papel para levar o aluno a refletir sobre seus valores, práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas “inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial” (BRASIL, 1998).

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu, do “outro” e do nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e discontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços (BRASIL, 1998, p.34).

Quando o aluno aprende uma noção, há uma alteração em sua estrutura cognitiva, modificando a maneira como ele compreende o mundo, o que leva a mudanças no modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a história.

O trabalho com noções de transformação e permanência, envolvendo a dimensão temporal está relacionado à percepção das diferenças e semelhanças com pessoas de outros tempos que nos legaram uma história, um mundo para ser vivido e transformado (BRASIL, 1998).

Tendo refletido sobre alguns aspectos da aprendizagem de História, cabe nos questionarmos de como se aprende e se ensina História. Afinal, um professor mediador, em uma sala inclusiva, precisa ter de forma clara seu papel e um procedimento didático que favoreça a aprendizagem.

Não se aprende história somente na escola. Hoje, com o acesso a tantas informações, com o convívio familiar e com a comunidade na qual se insere, com as facilidades de comunicação através do avanço da televisão e da internet, por exemplo, os jovens aprendem, participam e interpretam a História. Entretanto, sabemos que a sala de aula favorece o contato com informações, explicações, valores e vivências mediadas pelo professor, que estimula as

devidas relações, análises e o desenvolvimento da capacidade de crítica. O currículo de história adotado é uma seleção de eventos históricos, de conteúdos e métodos que variam de uma época para outra, de acordo com os interesses, valores e políticas da sociedade na qual está inserido.

De modo geral, pode-se dizer que os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais, em um tempo cronológico e histórico específico. Estudando os sujeitos históricos, “indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências” (BRASIL, 1998, p.39), o ensino de História contribuiu para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico, responsável pela construção da sociedade em que está inserido.

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p.40).

Sendo assim, consideramos importante destacar os objetivos gerais para o ensino de História a serem alcançados gradativamente ao longo do Ensino Fundamental, segundo os PCNs.

- 1- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- 2- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- 3- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- 4- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- 5- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais,

econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, e conflitos e contradições sociais;

6- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;

7- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;

8- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

9- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Quanto aos conteúdos tratados nas aulas, os PCNs orientam o trabalho por eixos temáticos, privilegiando a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos, valorizando as relações entre a História estudada e a realidade social vivida pelo aluno.

Como intervenção pedagógica, o professor pode propor questionamentos, orientar pesquisas, confrontar versões históricas, desenvolver trabalhos com documentos, realizar visitas e/ou estudos do meio, promover momentos de socialização e debates, propor resumos, interpretações de texto e imagens, análise de documentários, de trechos de filmes, observação de mapas, entre outras possibilidades.

O processo de avaliação deve ser contínuo, de forma a perceber como os alunos estão compreendendo os temas de estudo.

Segundo os PCNs para o ensino de História (BRASIL, 1998), para avaliar a aprendizagem dos temas de estudo trabalhados, destacam-se de modo amplo os seguintes critérios:

- Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado, distinguindo semelhanças e diferenças entre essas relações.

- Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, percebendo mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades no tempo.

- Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado, assim como discernir contextos, continuidades e descontinuidades no tempo.

- Reconhecer a diversidade de documentos históricos, sendo capaz de identificar as características básicas de documentos históricos, seus autores, momento e local de produção, e de compará-los entre si.

Tendo claramente delimitado os objetivos da disciplina, assim como estratégias para alcançá-los, o professor deve conhecer as capacidades e necessidades dos alunos a fim de propor atividades adequadas para a aprendizagem.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Proposta de adaptação curricular para o ensino de História no sexto ano do Ensino Fundamental.

A proposta aqui apresentada foi elaborada e aplicada por mim, no ano de 2016, em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola do sistema privado de ensino, situada na zona leste do município de São Paulo.

1 O contexto

1.1 Colégio

O Colégio é mantido por instituição religiosa católica e atende os segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em sua proposta, afirma que se preocupa com o fortalecimento e aprimoramento dos conhecimentos cognitivos, mas também com a formação do aluno, com valores morais, éticos e religiosos, objetivando a formação de um cidadão com capacidade crítica que possa atuar de maneira participativa e solidária na sociedade na qual está inserido.

Atende uma clientela com um mediano padrão socioeconômico da região.

Possui cerca de 500 alunos distribuídos nos vários segmentos, sendo que há dois sextos anos no período matutino.

É uma escola que segue um modelo tradicional de ensino, com adoção de livro didático para o Ensino Fundamental e aplicação de avaliações escritas periódicas agendadas pela escola.

De acordo com a legislação e com a proposta do Colégio, há anos são matriculados alunos com deficiências diversas. Para cada um, de acordo com suas capacidades e necessidades específicas, o serviço de orientação pedagógica e educacional solicita à família os laudos realizados por equipe multidisciplinar e, quando possível, recebe os profissionais que cuidam do aluno para melhor compreender cada situação a fim de favorecer seu desenvolvimento de acordo com suas capacidades.

Os professores têm acesso aos laudos e recebem uma orientação geral. Na maioria das vezes, não é realizado um projeto mais abrangente,

interdisciplinar para o trabalho com o aluno com deficiência. Cada professor adapta suas atividades em suas aulas e recebe apoio da orientação pedagógica. As avaliações podem ser adaptadas ou apenas terem critérios diferenciados de correção. Em alguns casos, o aluno pode ter um funcionário como leitor da avaliação em sala separada da turma, com um tempo diferenciado para realização da mesma.

Ao término do ano letivo, o Conselho de Classe se reúne e decide sobre a aprovação do aluno de acordo com o seu desenvolvimento geral durante o período, sem necessariamente seguir os mesmos critérios utilizados para os demais alunos, apesar do aluno com deficiência receber o mesmo tipo de registro de notas comum a toda a escola.

1.2 A turma

A turma do sexto ano, objeto deste projeto de intervenção, é composta por vinte e quatro alunos que estudam juntos, em sua maioria, há cinco anos na mesma escola.

Nesta turma, há uma aluna com deficiências motora e intelectual decorrentes de paralisia cerebral, conforme laudo médico e psicológico recebido pela escola. Os alunos interagem muito bem com a aluna em questão e muitos são solícitos em auxiliá-la em alguma atividade.

É uma turma que se apresenta participativa de modo geral, com rendimento médio satisfatório de acordo com os padrões estabelecidos pela escola.

1.3 A aluna

A aluna com deficiência tem doze anos e frequenta essa escola desde a educação infantil, quando possuía cinco anos.

Com um quadro de lesões encefálicas adquiridas devido à anoxia² por parada cardiorrespiratória, o que comprometeu seu desenvolvimento neuropsicomotor como um todo, apresenta membros superiores sem coordenação fina e marcha independente com padrão atetóide³, com alguns movimentos involuntários. É acompanhada por equipe de reabilitação

² Anoxia: falta de oxigenação no organismo por respiração deficiente.

³ Atetóide: movimentos involuntários.

composta por fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga e psiquiatra. Recebe medicação controlada por equipe médica. Segundo laudo recebido pela escola, recebeu acompanhamento no setor de psicologia da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) no período de maio a dezembro de 2015 visando estimulação cognitiva. De acordo com a escala Raven⁴, obteve classificação "definidamente abaixo da média intelectual", que representa defasagem intelectual quando comparada com as crianças de sua faixa etária.

Apresenta dificuldade de concentração, mas demonstra capacidade de assimilar conceitos que revelam potencial para aprendizagem. Tem maior dificuldade na coordenação viso-motora, com prejuízo no seu grafismo. É alfabetizada. Suas dificuldades motoras dificultam a escrita que é realizada em letras de forma e de forma muito lenta. Com dificuldade na fala, a aluna lê e se faz entender, mas de forma lenta e nem sempre clara.

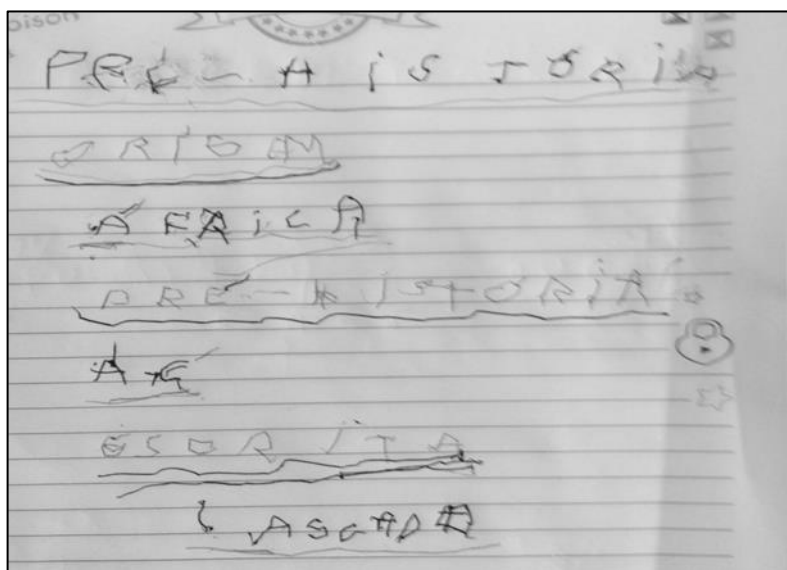


Figura 1 - Escrita da aluna: "Pré-história", "origem", "África", "escrita", "lascada". Arquivo pessoal. Fevereiro/2016.

A aluna possui dificuldade de memorização, de estabelecer relações e de interpretar textos mais específicos da área de História. Em alguns momentos da aula fica dispersa. Não se nega a realizar as atividades propostas e, em casa, recebe auxílio da mãe para fazer atividades e estudar.

⁴ Matrizes Progressivas de **Raven** são testes utilizados para aferição do Q.I. Os resultados aqui apresentados estão de acordo laudo recebido pela escola.

Em entrevista realizada com a mãe, esta afirmou que seu objetivo é que a aluna acompanhe os estudos e que possa concluí-los de forma satisfatória. É muito presente na escola e muito motivada, transmitindo à escola sua confiança no desenvolvimento da filha. Afirmo querer vê-la no ensino superior. No decorrer do ano letivo, pudemos observar que apesar de todo apoio à escola manifestado pela mãe, esta não aceita muito bem quando sua filha não consegue acompanhar exatamente as mesmas atividades desenvolvidas pela turma, provavelmente devido ao fato de estabelecer comparações com o trabalho realizado na primeira etapa do Ensino Fundamental com o novo contexto do sexto ano, quando a organização escolar e cobranças de atividades sofrem mudanças significativas.

A aluna está bem inserida à turma. Segundo relato da orientadora pedagógica, no ano anterior houve a necessidade de maior trabalho com alguns pais que viam a presença da aluna na turma como um entrave ao maior desenvolvimento do grupo, sendo solicitado pelos mesmos que não houvesse muitas atividades em que os demais alunos tivessem que auxiliar a aluna. Quanto a essa questão, observamos que o processo de conscientização está em andamento e apresenta avanços.

Apesar da orientação pedagógica e de apoio para realização das atividades adaptadas, não há um plano comum a toda a escola que seja específico para o desenvolvimento da aluna. As atividades ainda são muito individuais, fruto da iniciativa de cada professor.

No caso de História, apresento aqui exemplos de atividades criadas e aplicadas na referida turma visando uma educação inclusiva. De forma comparativa, procuro descrever a atividade realizada para a turma e sua respectiva adaptação de acordo com as necessidades da aluna com deficiência intelectual e motora que aqui denominarei de “aluna A”.

2 Atividades e suas adaptações

2.1 Atividades escritas

A falta de concentração, as dificuldades de comunicação e na interação e a menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, diante da dificuldade de compreender a representação escrita, são um

desafio frente a um sistema de ensino tradicional e baseado principalmente nos recursos escritos.

Há alunos que apenas copiam as palavras, mas não compreendem, não associam a escrita com o seu significado. Segundo a professora Anna Sampaio de Oliveira (RODRIGUES, 2009)., essa falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é uma característica comum em quem tem deficiência intelectual. A professora sugere o recurso de relacionar imagens com textos para favorecer a relação entre o falado e o escrito, recurso este que procurei utilizar em atividades adaptadas para a aluna em questão.

De acordo com o planejamento escolar, utilizo um livro didático adotado para toda a turma. Esse material é utilizado como apoio e complemento aos estudos realizados em aula, com a leitura de textos diversos, imagens, mapas, gráficos e atividades selecionadas por mim para cada conteúdo específico trabalhado.

Há momentos de aula expositiva e de organização de resumos e mapas conceituais no quadro da sala. Nesse caso, após sua elaboração, quando os alunos devem copiar em seus próprios cadernos, procuro destacar palavras-chave, grifando-as no quadro e destacando-as com letras e/ou cores diferentes, e solicito que a aluna em questão copie somente esse destaque utilizando o computador como recurso. Além do objetivo de inseri-la no mesmo momento da atividade da turma, procuro auxiliá-la na fixação dos principais termos relacionados a um determinado conteúdo, já que a memorização de alguns itens é cobrada e verifico a dificuldade da aluna quanto a essa prática. Observei também, que o trabalho com palavras-chave auxiliou toda a turma para a elaboração de mapas conceituais.

Nos momentos de leitura, grifamos palavras e frases-chave no próprio texto do livro. Os textos, imagens e outros recursos presentes no livro didático são meios para desenvolvermos habilidades de interpretação, comparação, relação e análise. A aluna apresenta grande dificuldade neste tipo de atividade.

2.1.1 Atividade – Comparação - mudanças e permanências históricas

A atividade a seguir foi realizada com o objetivo de desenvolver a habilidade de comparar, destacando rupturas e permanências históricas, além de conhecer e classificar diferentes fontes históricas. Para a turma toda, as imagens foram projetadas, a discussão foi feita oralmente e registrada pelos alunos de forma escrita.

A aluna A participou da projeção das imagens e acompanhou a discussão realizada, não conseguindo se colocar oralmente no grupo. Quando os alunos começaram o registro escrito, somente a aluna recebeu as mesmas imagens impressas e foi orientada a registrar por escrito de forma simplificada, com o recurso de palavras-chave. Foi necessário acompanhá-la, orientando cada passo da atividade a seguir. O objetivo foi identificar e diferenciar fontes visuais e escritas, cultura material e imaterial, além de observar o ambiente da sala de aula e indicar rupturas e permanências, comparando-a com uma foto de uma sala de aula de 1957.

Vamos observar e anotar as mudanças e as permanências entre nossa sala de aula e essa foto.



Figura 2 - Sala de aula, 1957 (www.mauxhome.page.com.br).

A seguir, produção escrita da aluna A, com orientação individualizada realizada pela professora:

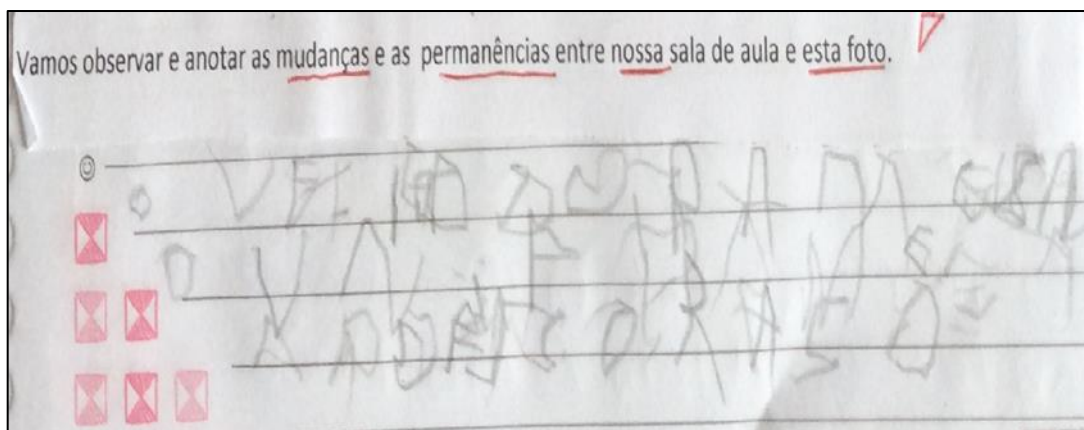


Figura 3 - Produção escrita: “Ventilador-uniforme-mesa-professora”. Arquivo pessoal. Fevereiro/2016.

A aluna apresentou-se disposta a realizar a atividade e correspondeu à orientação oral recebida, identificando diferenças entre as salas de aula, mas teve dificuldade no registro escrito. Identificou a diferença entre fontes históricas visuais e escritas e cultura material e imaterial através de imagens projetadas, mas para isso, foi necessário utilizar palavras simples e fazer uma referência a objetos presentes em sua rotina. Não demonstrou compreender o objetivo do estudo realizado, mas esteve bem-disposta em meio à turma.

Com o intuito de favorecer a participação da aluna A nas atividades que envolvem a linguagem escrita, em concordância com a família da mesma, introduzi o uso de computador/tablet nas aulas de história, o que facilitou a produção escrita da aluna e a motivar para as aulas. O uso do computador, nesse caso, é uma compensação diante da dificuldade da escrita.

Entretanto, fui orientada pela escola a aplicar algumas atividades para que a aluna exercitasse a escrita, inclusive nas avaliações formais exigidas. Cabe aqui destacar que as avaliações, mesmo adaptadas, seriam escritas pela aluna, com auxílio da orientação educacional ou de uma professora, já que as mesmas são aplicadas em horários diferenciados, segundo um cronograma determinado pela escola.

2.1.2 A – Atividade: fontes históricas, cultura material e imaterial.

A atividade aqui proposta para a turma, ao término do estudo de uma unidade, foi realizada individualmente e exigia do aluno o conhecimento

de conceitos estudados em aula, interpretação de texto, comparação e observação de imagens. É composta de oito questões diversificadas, com questões escritas, objetivas, de julgamento de afirmações atribuindo verdadeiro ou falso, de interpretação de textos e imagens e de uso de banco de palavras para completar uma frase correta de acordo com os estudos realizados.

A turma, de modo geral, não apresentou grandes dificuldades para realizá-la.

1-Observe as imagens e leia a frase abaixo.



PORTINARI, Candido.
Futebol (1935). Pintura a óleo/tela 97 x 130 cm. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.literaturanaarquiabancada.com>.

[/www.tribunadojuruia.com.br](http://www.tribunadojuruia.com.br)



Foto de meninos jogando futebol. Fotógrafo desconhecido Disponível em: [http://](http://www.tribunadojuruia.com.br)

A expressão artística não está isolada das demais atividades humanas: ela está profundamente integrada à cultura dos povos. PROENÇA, Graça. Descobrindo a história da arte. São Paulo: Ática, 2005. p. 6.

A pintura e a fotografia são fontes históricas? De qual tipo? **Explique** como podem ser utilizadas pelo historiador.

2- Leia o texto abaixo, de Clóvis Fernando Palmeiras:

Antigamente só se usava colher de pau, prato de barro e forno de barro para torrar farinha e secar guaraná. Hoje em dia esses costumes mudaram. Usamos panelas e colheres de alumínio, pratos de vidro e utensílios plásticos. Mas ainda usamos forno de barro para torrar guaraná e colher de pau para mexer mingau.

PALMEIRA, Clóvis Fernando. (org.) Chegada dos SATERÉ-Mawês no Rio Mari-Mari e Organização da Aldeia Vila Batista, p.30.

Figura 4 - Atividade fontes históricas- cultura material e imaterial. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Fevereiro/2016 (parte 1).

A partir do texto, identifique as mudanças e as permanências de costumes na nossa história.

a) mudanças _____

b) permanências - _____

3- **Explique** o significado da frase: a História é o estudo dos seres humanos no tempo.

Leia o texto abaixo e responda as questões solicitadas 4 e 5, de acordo com o texto:

“Você já teve a sensação de que uma pessoa ou fato relacionado a um tempo muito antigo estavam vivos para você?

Todos os homens deparam com retratos antigos, documentos escritos, palácios, instrumentos, utensílios...Esses documentos e as pessoas que os produziram passam a existir para os homens atuais, isto é, passam a fazer parte da sua vida cotidiana. Nesse contato com o passado, os homens levam suas angústias, dúvidas, e dificuldades presentes. Então eles tendem a se voltar para o passado em busca de explicação e soluções para as necessidades do presente. Enfim, como diria um pensador chamado Walter Benjamin, o passado é um tempo carregado de presente; isso explica porque o homem teve e continua tendo a necessidade de estudar a sua história.”

(adaptado de Dreguer, R. e Toledo, E.- Cotidiano e Mentalidades- Atual Editora, SP)

4-Como podemos chamar os retratos antigos, documentos escritos, palácios, instrumentos e utensílios, citados no texto, de acordo com o trabalho do historiador?

5-De acordo com o texto, assinale V ou F :

() Estudamos o passado a partir de dúvidas de nosso presente.

() O estudo da história possibilita a compreensão do momento presente, preparando melhor nosso futuro.

6- O etnocentrismo trata-se de uma visão que toma a cultura do outro (alheia ao observador) como algo menor, sem valor, errado, primitivo. <http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/etnocentrismo.htm>

Com base na afirmação acima, assinale a alternativa correta:

a) Existem culturas superiores a outras e, por isso, são mais valorizadas.

b) Não existem culturas superiores ou inferiores: apenas diferentes e devem ser respeitadas.

c) O etnocentrismo é a valorização da cultura de todos os povos.

d) A cultura dos povos é somente o que as pessoas estudam nas escolas.

7- Complete corretamente a frase a seguir escolhendo as palavras que estão em destaque abaixo:

Trabalho- pensamento- cultura material- cultura imaterial- objeto

Cultura é o resultado do _____ e do _____ dos homens. Tudo o que é produzido pelos homens mas não é palpável é chamado de _____

8- Dê dois exemplos de:

a) Cultura material: _____

b) Cultura imaterial: _____

Figura 4 - Atividade. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Fevereiro/2016 (parte 2).

B - Atividade adaptada

Para a adaptação da referida atividade, de acordo com as capacidades apresentadas pela aluna A até o momento de sua aplicação,

⁵procurei organizá-la de forma a possibilitar sua realização com maior autonomia diante da limitação motora que apresenta, não desestimulá-la, mas oferecer-lhe algum desafio.

Devido ao seu déficit intelectual, procuramos repetir as palavras e expressões mais utilizadas durante a aula e optamos pelo uso de imagens, não de textos, para desenvolver a comparação, a identificação e classificação. A aluna apresenta boa observação de imagens e percebemos seu interesse nas mesmas. De forma simplificada, o conhecimento dos conceitos tratados em aula foi exigido.

A atividade é composta de cinco exercícios diversificados cujas respostas requerem a marcação objetiva de frases corretas de acordo com os estudos realizados e a escrita de algumas palavras. A fim de favorecer o entrosamento e a inclusão da referida aluna, mantivemos uma mesma questão para toda a turma, com o recurso do banco de palavras, e uma mesma questão objetiva, mas com uma quantidade menor de alternativas, diante da dificuldade da aluna na atenção e compreensão de textos maiores. O objetivo era que, ao longo do ano letivo, a aluna pudesse desenvolver maior capacidade de concentração e compreensão de textos.

⁵ Atividade aplicada em fevereiro de 2016.

1-Observe as imagens:



Figura 1

Assinale a correta classificação da fonte histórica representada pela imagem:

☐ visual
☐ oral
☒ escrita
☐ material

buritieduca.wordpress.com



Assinale a correta classificação da fonte histórica representada pela segunda imagem:

☒ visual
☐ oral
☐ escrita
☐ material

vantone2.blogspot.com

Figura 2 pintura rupestre

Figura 5 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: “GPS”, “imaterial”, “material”, “objeto”. Fevereiro/2016 (parte 1).

2- Veja as imagens de um telefone antigo e alguns atuais:



Assinale as mudanças:

☒ hoje, os telefones são menores.

☒ os telefones antigos possuíam disco com os números.

☒ os atuais têm teclado.

Escreva uma permanência histórica em relação aos telefones, pensando em sua função:

GPS

3- A imagem a seguir representa a dança "frevo":



O frevo é uma dança considera cultura **material** ou **imaterial**?

IMATERIAL

4- O etnocentrismo trata-se de uma visão que toma a cultura do outro (alheia ao observador) como algo menor, sem valor, errado, primitivo. <http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/etnocentrismo.htm>

Com base na afirmação acima, assinale a **alternativa correta**, colocando um X sobre a letra indicada:

a) Existem culturas superiores a outras e, por isso, são mais valorizadas.

☒ b) Não existem culturas superiores ou inferiores: apenas diferentes e devem ser respeitadas.

c) O etnocentrismo é a valorização da cultura de todos os povos.

d) A cultura dos povos é somente o que as pessoas estudam nas escolas.

5- Complete corretamente a frase a seguir escolhendo as palavras que estão em destaque abaixo:

Trabalho- pensamento- material- cultura imaterial- objeto

Cultura é o resultado do trabalho e do pensamento dos homens. Uma construção é um exemplo de cultura

1 - imaterial
2 - material
3 - objeto X

Figura 5 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: "GPS", "imaterial", "material", "objeto". Fevereiro/2016 (parte 2).

Mesmo com a adaptação realizada, a aluna recebeu auxílio para leitura da atividade. O resultado alcançado foi positivo, sendo que a aluna apresentou maior dificuldade na questão que exigia o conhecimento de um conceito específico. Observamos que o conceito de mudança e permanência ainda não estava bem assimilado, o que nos levou a buscar novas estratégias para alcançar esse objetivo.

2.1.3. A – Atividade: Reino de Kush. O povo hebreu.

A atividade a seguir foi aplicada individualmente. É composta de questões diversificadas: dissertativas, objetivas, de interpretação de textos e de mapas. Imagens foram utilizadas para que o aluno as identificasse e as relacionasse com os temas trabalhados. É uma atividade avaliativa exigida pela escola, de acordo com exercícios e demais práticas adotadas durante as aulas.

Leia o texto publicado na revista Superinteressante: Escravos que viraram senhores No ano de 715 a.C., o rei negro Shabaka, do povo kush do sul do Nilo, invadiu o Egito, derrotou os inimigos e corou-se faraó (como eram chamados os soberanos egípcios) na capital, Tebas. Começava ali a 25ª dinastia dos faraós – a dinastia cuxita –, que iria durar 52 anos. Nada mau para quem foi escravo durante dois milênios. Os gregos chamavam os kush de ethiope, que quer dizer “rosto tismado”. Eles eram negros africanos que absorveram a cultura egípcia, misturaram com a sua e retomaram, com estilo próprio, a construção de pirâmides, mil anos depois de elas terem sido abandonadas pelos egípcios. Napata, a capital kush no pé da montanha sagrada de Gebel Barkal, chegou a ter 94 pirâmides. Os faraós negros governaram o Egito da cidade de Tebas, até o ano 663 a.C. Mas a cidade de Meroe, no sul do Nilo, o centro econômico do império Kush, durou 900 anos. Foi tão influente que deu origem à cultura meroíta (de Meroe), como prolongamento da civilização kush. Só foi destruída no século III da nossa era, pelos vizinhos da Núbia. Os kush viraram núbios. (...) Sabe-se pouquíssimo sobre essa cultura ancestral, que evoluiu paralelamente à egípcia. O inglês F. L. Griffith descobriu os hieróglifos kush em 1911. E as ruínas de Gebel Barkal só foram encontradas em 1923, pelo arqueólogo inglês G.A. Reisner. Mas em 1995, pesquisadores espanhóis da Fundação Jordi Clos, de Barcelona, começaram a escavar no local e desenterraram vestígios sensacionais. http://super.abril.com.br/historia/a-vinganca-dos-faraos-negros- adaptado. 1-Comprove com o texto, a ligação entre a história do reino africano do Egito com o reino Kush (cuxitas).
2-De acordo com o texto, explique a ligação cultural entre os egípcios e os cuxitas.

Figura 6 - Atividade Reino de Kush. O povo hebreu. . Organizada por Beatriz Argondizo Correia.
Maio/2016 (parte 1).

3-Segundo o texto, qual a cidade que foi centro econômico do império Kush e qual o tempo de sua duração?

4- Pinte ou faça sinais de xxx na região no mapa correspondente ao reino Kush .
 Pinte com outra cor ou o sinal de /// a região correspondente à região dos antigos hebreus.
 Complete a legenda de acordo com a cor ou sinal escolhido por você nesta atividade:



Legenda

() reino Kush

() Hebreus.

5- De acordo com a tradição religiosa, Moisés bateu com seu cajado no chão, às margens do mar Vermelho, e suas águas se abriram para deixar o povo judeu passar rumo à Terra de Canaã.

(Fonte: ARRUDA, José Jobson Andrade. História Total, v. 03. São Paulo, 1999, p. 59.)

O fragmento se refere a qual episódio da história do povo hebreu?

- A aliança entre os judeus e os egípcios que firmaram acordos comerciais e, por isso, também passaram a praticar a mesma religião.
- A libertação dos hebreus, realizada pelo patriarca Moisés, que se encontravam escravizados pelos egípcios.
- A invasão do Egito pelos hebreus, conduzidos por Moisés, que estavam interessados nas terras férteis das margens do Nilo.
- A chegada dos hebreus à Pérsia, segundo a crença dos judeus, era a Terra Prometida.
- A invasão dos persas no Egito e, conseqüentemente, a escravização dos hebreus.

6- Transcrevemos abaixo o primeiro mandamento entre as leis transmitidas ao povo hebreu por Moisés, no século XIII a.C. e que são um dos textos sagrados hebreus:

1º *Tu não poderás ter outro Deus senão a mim.*

(Bíblia, êxodo, cap. 20.)

Assinale a alternativa que explica a importância histórica deste documento:

- Os hebreus eram politeístas, o que os aproxima dos povos da região da Mesopotâmia.
- O monoteísmo religioso uniu o povo hebreu.
- No antigo testamento, primeira parte da bíblia, o politeísmo religioso foi reafirmado por Moisés.
- Moisés foi o rei hebreu que implantou a lei dos dez mandamentos para organização da religião dos hebreus.
- A economia dos hebreus foi organizada.

Figura 6 - Atividade. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Maio/2016 (parte 2).



https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sinagoga_Beth_El_S%C3%A3o_Paulo_3.JPG

7- A imagem acima é da sinagoga Beitmashiach, no Bairro do Bom Retiro, em São Paulo.

a) Esta imagem é relacionada a qual religião? Explique o que é uma "sinagoga".

b) Indique o livro considerado sagrado para os adeptos da religião aqui tratada.

8- A mais importante fonte da História dos Hebreus encontra-se:

- () Nas lendas e canções religiosas.
- () Na Bíblia, na parte do Antigo Testamento.
- () Nos Salmos de Davi.
- () na Bíblia, na parte do Novo Testamento.

9- Sobre Moisés podemos afirmar o seguinte:

- () Foi o primeiro patriarca
- () Promoveu a divisão dos hebreus em dois reinos
- () provocou a dispersão dos hebreus pelo mundo
- () recebeu as tábuas dos Dez mandamentos no monte Sinai.



Figura 6 - Atividade. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Maio/2016 (parte 3).

B - Atividade adaptada

Conforme as necessidades e habilidades da aluna A, a atividade foi adaptada a partir de um mesmo conteúdo e de mesmas atividades realizadas em aula para a turma da qual faz parte. De acordo com as regras estabelecidas pela escola, avaliações escritas são necessárias e agendadas. A atividade avaliativa a seguir foi aplicada individualmente com o auxílio de um leitor, no caso, a orientadora educacional da escola.

Esta atividade consta de oito exercícios variados com a utilização de imagens, questões objetivas e múltipla escolha. Requer pouca necessidade de escrita pela aluna. Foi elaborada tendo em vista algumas estratégias de acordo com objetivos determinados:

- O texto utilizado na avaliação da turma foi adaptado de forma a reduzi-lo.
- Utilizamos o recurso de aumento de fontes gráficas, palavras e expressões sublinhadas e/ou em negrito a fim de auxiliar a atenção da aluna ao realizar a atividade.
- Questões discursivas foram adaptadas para a forma objetiva com seleção da alternativa correta entre duas propostas.
- Foi utilizado o mesmo mapa nas avaliações da turma e na adaptada, mas com diferentes solicitações.
- As questões objetivas tiveram o número reduzido de alternativas a serem analisadas.
- As imagens deveriam ser associadas ao conteúdo estudado.

Atenção: você precisa ler o texto a seguir com muita atenção para poder responder as questões seguintes:

Leia o texto publicado na revista Superinteressante:

No ano de 715 a.C., o rei negro Shabaka, do povo kush do sul do Nilo (ao sul do Egito), invadiu o Egito, derrotou os inimigos e corou-se faraó (como eram chamados os soberanos egípcios) na capital, Tebas. Começava ali a 25ª dinastia dos faraós – a dinastia cuxita –, que iria durar 52 anos.

Os povos kush eram negros africanos que absorveram a cultura egípcia, misturaram com a sua e retomaram, com estilo próprio, a construção de pirâmides, mil anos depois de elas terem sido abandonadas pelos egípcios.

Os faraós negros governaram o Egito da cidade de Tebas, até o ano 663 a.C. Mas a cidade de Meroe, no sul do Nilo, o centro econômico do império kush, durou 900 anos.

<http://super.abril.com.br/historia/a-vinganca-dos-faraos-negros>- adaptado.

1- De acordo com as informações contidas no texto acima, assinale a alternativa que comprova a ligação entre a história do reino africano do Egito com o reino Kush (cuxitas).

a) O povo kush ~~tinham~~ uma cultura própria e não absorveram a cultura egípcia.
☒ b) O povo kush invadiu e dominou o Egito.

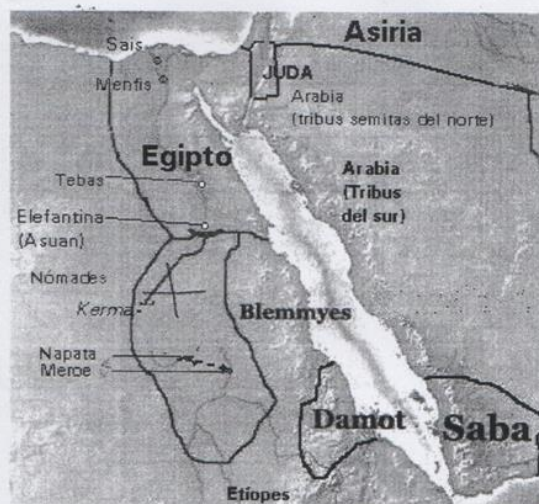
2- Segundo o texto, qual a cidade que foi centro econômico do império Kush e qual o tempo de sua duração?

() Tebas, que durou 52 anos.
☒ Meroe, que durou 900 anos.

Figura 7 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: "Torá". Maio/2016 (parte 1).

3- Pinte com a cor de sua preferência a região no mapa correspondente ao reino Kush. (lembre-se: as informações estão no texto).

Complete a legenda de acordo com a cor escolhida por você nesta atividade:



Legenda

reino Kush

5- De acordo com a tradição religiosa, Moisés bateu com seu cajado no chão, às margens do mar Vermelho, e suas águas se abriram para deixar o povo judeu passar rumo à Terra de Canaã.

(Fonte: ARRUDA, José Jobson Andrade. *História Total*, v. 03. São Paulo, 1999, p. 59.)

O fragmento se refere a qual episódio da história do povo hebreu?

- a) A libertação dos hebreus, realizada por Moisés, que se encontravam escravizados pelos egípcios.
- b) A chegada dos hebreus à Pérsia, segundo a crença dos judeus, era a Terra Prometida.
- c) A invasão dos persas no Egito e, consequentemente, a escravização dos hebreus.

4- Transcrevemos abaixo o primeiro mandamento entre as leis transmitidas ao povo hebreu por Moisés, no século XIII a.C. e que são um dos textos sagrados hebreus:

1º **Tu não poderás ter outro Deus senão a mim.**

(Bíblia, êxodo, cap. 20.)

Assinale a alternativa que explica a importância histórica deste documento:

- a) Os hebreus eram politeístas.
- b) O monoteísmo religioso uniu o povo hebreu.
- c) Moisés foi o rei hebreu.

Figura 7 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: "Torá". Maio/2016 (parte 2).



https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sinagoga_Beth_El_S%C3%A3o_Paulo_3.JPG

5- A imagem acima é da **sinagoga** Beitmashiach, no Bairro do Bom Retiro, em São Paulo.

a) **Esta imagem** é relacionada a qual religião?

☒ judaísmo.
☐ cristianismo.

b) Escreva qual o livro considerado sagrado para os adeptos da religião aqui tratada.

o livro da Torá

6- Veja o desenho ao lado. Sobre **Moisés** podemos afirmar o seguinte:

☐ Promoveu a divisão dos hebreus em dois reinos.
☒ recebeu as tábuas dos Dez mandamentos no monte Sinai.



Figura 7 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: "Torá". Maio/2016 (parte 3).

A atividade aqui proposta foi aplicada sob minha observação e mediação, com leitura em conjunto com a aluna, procurando destacar elementos essenciais do texto e dos enunciados das questões.

A aluna mostrou maior desenvoltura e melhor associação entre imagens e representação escrita. Demonstrou melhor memorização de alguns temas. Observamos dificuldade quanto à compreensão da representação dos

mapas, embora, durante as aulas, os mapas sejam regularmente apresentados e trabalhados.

Na atividade cinco (5b), é possível identificar a resposta “Torá”⁶, correta, mas não identificamos o que foi escrito anteriormente, mesmo solicitando que a aluna respondesse de forma oral.



Figura 8 - Utilização regular de mapas durante as aulas. Aluna aponta para a localização aproximada do antigo reino de Kush, sob orientação da professora. Arquivo pessoal. Abril/2016.

2.1.4. A – Atividade: Civilizações grega e romana

A atividade a seguir é composta de nove questões, sendo seis delas objetivas de múltipla escolha e três dissertativas. Contempla interpretação de texto, observação de mapa e de imagens. Requer do aluno conhecimento prévio de conceitos e características de acordo com o conteúdo trabalhado. Foi realizada individualmente sob acompanhamento da professora.

⁶ Torá: livro sagrado para o Judaísmo. Composto pelo Pentateuco, cinco primeiros livros da Bíblia, Antigo Testamento.

1- Leia o mito grego a seguir:

Perséfone era filha de Zeus, senhor dos deuses, e de Deméter, deusa da agricultura. Foi raptada por Hades, o senhor dos mortos, que a levou para seu reino subterrâneo e a fez sua esposa. Ao saber do rapto, Deméter ficou desesperada e descuidou-se de suas tarefas: as terras tornaram-se estéreis e houve grande escassez de alimentos. Zeus ordenou a Hades que devolvesse Perséfone, mas como esta comera uma semente de romã no mundo subterrâneo não podia ficar inteiramente livre. Estabeleceu-se então um acordo: Perséfone passaria um terço do ano com Hades. Os quatro meses ao ano que Perséfone permanece no mundo subterrâneo correspondem à aparência árida dos campos gregos no verão, antes que reverdeçam com as chuvas de outono.

<http://emdiv.com.br/pt/mundo/povosetradicoes/3071-persefone-e-as-estacoes-do-ano-mitologia-grega.html>

Com base neste mito e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta:

- a) Mitos são narrativas fantásticas que buscam explicar aspectos presentes na vida e na religiosidade dos povos, como este de Perséfone, que explica as estações do ano.
- b) Os mitos são explicações racionais, com base nos estudos e observações da natureza.
- c) Os mitos são explicações fantásticas dos fenômenos da natureza para as crianças.
- d) Ao contrário da filosofia que busca explicações fantásticas e ligadas à religiosidade, os mitos buscavam explicar os fenômenos de forma racional.
- e) Mito e filosofia são a mesma maneira de entender o mundo e seus fenômenos.

2- Observe as imagens a seguir. São legados dos gregos para a atualidade:

blogs.odiario.com

josueidocunha.blogspot.com

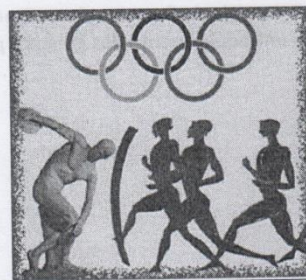


Figura 9 - Atividade Civilizações grega e romana. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Setembro/2016 (parte 1).

As imagens anteriores retratam dois aspectos culturais que são:

- O teatro grego que representa apenas os heróis da mitologia e os deuses, simbolizados pelas máscaras.
- Os Jogos Olímpicos que eram realizados em homenagem a Zeus e o teatro grego, simbolizado pelas máscaras.
- Os Jogos Olímpicos dedicados aos governantes das cidades e as esculturas, como estas máscaras.
- A política representada pelas máscaras e os jogos, representados pelos arcos.

3-Observe o mapa que apresenta as Guerras médicas:



<http://www.laguia2000.com/wp-content/uploads/2006/12/guerras-medicas.jpg>

Identifique, a partir do mapa e de seus estudos, a alternativa que **contém CAUSA** das guerras médicas:

- expansão do império persa para tentar dominar cidades gregas.
- tentativa armada das cidades gregas, unidas, para dominarem o império persa.
- interesse dos macedônicos em dominar os gregos.
- expansão de Atenas sobre as demais cidades gregas.
- enfrentamento entre Atenas e Esparta pelo poder.

4- *História da Guerra do Peloponeso* (-431/-411 aC), a única obra do autor grego Tucídides, chegou até nós praticamente na íntegra. Embora trate apenas dos acontecimentos, causas e efeitos da Guerra do Peloponeso (Atenas *versus* Esparta, basicamente), é um dos mais importantes livros de História jamais escritos.

<http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0366>

Assinale a alternativa que apresenta o **principal efeito da guerra do Peloponeso**:

- dominação dos persas sobre as pólis gregas.
- enfraquecimento dos gregos e posterior dominação pelos macedônicos.
- fortalecimento de Atenas e união das cidades-estados.
- domínio de Esparta sobre os macedônicos.
- enfraquecimento dos gregos e posterior dominação pelos persas.

Figura 9 - Atividade Civilizações grega e romana. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Setembro/2016 (parte 2).

5- Observe as imagens e leia a descrição de cada uma;



1-Somos a elite da sociedade romana. Possuímos terra e gado. Temos direitos políticos e privilégios. Nós somos os _____



2-Somos homens livres, sem direitos. Trabalhamos muito e somos a maioria da população romana. Somos os _____

As imagens e as descrições acima referem-se a camadas sociais na monarquia romana antiga. Assinale a alternativa que contém a correta identificação das mesmas de acordo com sua numeração:

- a) 1- plebeus; 2- patrícios.
- b) 1- plebeus; 2- escravos.
- c) 1- patrícios; 2- plebeus.
- d) 1- patrícios; 2- escravos.
- e) 1- clientes; 2- plebeus.

6-" O historiador Pedro Paulo Funari afirma que a história de Roma pode ser considerada uma luta entre dois grupos. De um lado, aqueles que tinham direitos e a cidadania plena; de outro, os demais grupos sociais, que reivindicavam ter esses direitos."

Magalhães, Gustavo Celso e Hermeto, M- História- 6º ano- col.2- Coleção Pitágoras- BH. p.22.

Assinale a alternativa que indica, corretamente, alguns grupos sociais citados no texto:

- a) de um lado os plebeus, que tinham direitos; do outro os patrícios, que reivindicavam direitos.
- b) de um lado nobres, que tinham a cidadania plena; do outro lado, patrícios, que reivindicavam direitos.
- c) de um lado patrícios, que tinham a plena cidadania; do outro lado, plebeus, que reivindicavam direitos.
- d) de um lado o rei, com plenos poderes; do outro lado o povo, sem direitos garantidos.
- e) de um lado o rei, com plenos poderes; do outro lado os nobres, que reivindicavam direitos.

7- O período conhecido como **helenístico** foi um marco entre o domínio da cultura grega e o advento da civilização romana. <http://www.infoescola.com/historia/helenismo/>

Explique o que foi a chamada cultura helenística.

Figura 9 - Atividade. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Setembro/2016 (parte 3).

8- A imagem ao lado se relaciona à origem lendária de Roma.

www.coladaweb.com/380x283/Pesquisa+por+imagem

Escreva o seu significado de acordo com a origem de Roma.

9- Caracterize a religiosidade dos gregos antigos, de modo geral.



Posseidon- ppturma3iha.blogspot.com

Figura 9 - Atividade. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Setembro/2016 (parte 4).

B - Atividade adaptada

A atividade foi adaptada de forma propiciar a avaliação escrita solicitada pela escola, de acordo com as atividades desenvolvidas em aula. Consta de oito questões objetivas, com seleção de alternativas corretas e a escrita pela aluna de algumas palavras para as respostas solicitadas.

Utilizamos o recurso do banco de palavras a ser consultado pela aluna para favorecer a identificação de respostas, relacionando-as com imagens, mapa e atividades de aula.

A aluna não acertou a resposta da questão três (3) por não observar que, no mapa, havia a indicação do império Persa e não identificar “guerras médicas” como o enfrentamento dos persas contra os gregos.

Independente de conteúdo, percebemos o desenvolvimento da aluna quanto às regras para a realização da atividade, quanto à rápida relação estabelecida com o conteúdo estudado e as informações veiculadas pelos

meios de comunicação quanto às “olimpíadas”⁷, na ocasião realizadas no Brasil, e quanto à leitura e escrita.

Mais que tudo, a aluna apresentou-se feliz com o resultado satisfatório junto à turma, sentindo-se capaz.

Atenção: este banco de palavras será seu auxiliar nesta verificação. A cada questão, verifique se as palavras que estão aqui podem ajudá-lo(a) nas respostas. Consulte sempre que precisar!

Jogos olímpicos- teatro- patrícios- plebeus- Rômulo- Remo- deuses-

1-Observe as imagens de esculturas que representam deuses gregos da antiguidade clássica:

			
Afrodite	Apolo	Ares	Artemis
			
Atena	Deméter	Hefesto	Hera
			
Hércules	Hermes	Pôseidon	Zeus

bellarmini.blogspot.com

Figura 10 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: “Teatro”, “Olimpíadas”, “patrícios”, “plebeus”, “Rômulo”, “Remo”. Setembro/2016 (parte 1).

⁷ Jogos olímpicos realizados no Rio De Janeiro, Brasil, entre 3 de 21 de agosto de 2016.

Com base nas mesmas e nos estudos que realizamos em aula, assinale com um X todas as alternativas que caracterizam a religiosidade dos gregos antigos:

- ☒ politeístas, acreditavam em vários deuses.
☐ monoteístas, acreditavam em um Deus único.
☒ os deuses tinham formas humanas.
☐ os deuses eram apenas representados como homens, nunca como mulheres.
☒ os deuses eram poderosos e imortais.
☒ tinham sentimentos humanos.

2- Observe as imagens a seguir. São legados dos gregos para a atualidade:

blogs.odiaradio.com

josueldocunha.blogspot.com



As imagens anteriores retratam dois aspectos culturais que são:

- a) Teatro
b) Olimpíadas

3-Observe o mapa que apresenta as Guerras médicas:

<http://www.laguia2000.com/wp-content/uploads/2006/12/guerras-medicas.jpg>

Identifique, a partir do mapa e de seus estudos, a alternativa que **contém CAUSA das guerras médicas** e assinale com um X:



- a) império persa tenta dominar cidades gregas.
b) interesse dos macedônios em dominar os gregos.
☒ enfrentamento entre Atenas e Esparta pelo poder.

Figura 10 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: "Teatro", "Olimpíadas", "patrícios", "plebeus", "Rômulo", "Remo". Setembro/2016 (parte 2).

4- *História da Guerra do Peloponeso* (-431/-411 aC) é obra do autor grego Tucídides e trata dos acontecimentos, causas e efeitos da Guerra do Peloponeso (Atenas *versus* Esparta, basicamente). É um dos mais importantes livros de História jamais escritos. Adaptado de <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0366>

Assinale a alternativa que apresenta o principal efeito da guerra do Peloponeso:

a) enfraquecimento dos gregos e posterior dominação pelos macedônicos.
b) fortalecimento de Atenas e união das cidades-estados.

5- Observe as imagens e leia a descrição de cada uma. Escreva no espaço indicado o nome de cada camada da sociedade romana na época da monarquia:



1-Somos a elite da sociedade romana. Possuímos terra e gado. Temos direitos políticos e privilégios. Nós somos os

PATRICIOS



2-Somos homens livres, sem direitos. Trabalhamos muito e somos a maioria da população romana. Somos os

PLEBEUS

7- O período conhecido como **helenístico** foi um marco entre o domínio da cultura grega e o advento da civilização romana. <http://www.infoescola.com/historia/helenismo/>

Numere (1 até 5) as palavras em ordem para que a frase que explica o **significado de período helenístico** esteja correta:

(7) A cultura grega (3) difundida para
(4) foi (1) outros povos (5) com o império macedônico.

8- A imagem ao lado se relaciona à origem lendária de Roma.

[www.coladaweb.com/380x283Pesquisa por imagem](http://www.coladaweb.com/380x283Pesquisa+por+imagem)

Escreva os nomes dos personagens centrais de acordo com a lenda da origem de Roma. RÔMULO E REMO



Figura 10 - Atividade escrita. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Respostas da aluna com acompanhamento de leitor e escrita pela mesma após resposta oral: “Teatro”, “Olimpíadas”, “patrícios”, “plebeus”, “Rômulo”, “Remo”. Setembro/2016 (parte 3).

2.2. Música

Além de uma forma de arte, a música é uma linguagem que sempre o homem utilizou para se comunicar, para se expressar. Ela pode ter diferentes funções como a de animar comemorações, cerimônias religiosas, despertar sensações, marcar ritmo de trabalho ou mesmo atenuar o cansaço que ele provoca. A ela, somam-se as letras e a dança (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Fermiano e Santos (2014) sugerem as seguintes dicas para o trabalho com música em sala de aula:

- Escolher músicas relacionadas ao assunto do currículo, tendo objetivos didáticos claros que devem ser apresentados à turma antes da atividade.
- Propiciar que os alunos ouçam a música mais de uma vez.
- Contextualizar a atividade, indicando época, compositor, intérprete, objetivo, etc.
- Analisar a letra e a sonoridade com os alunos, mediando as observações feitas pela turma.

2.2.1. A – Atividade: música “Chegança”

No sexto ano, na ocasião do estudo dos povos indígenas brasileiros e seu contato com os europeus com a conquista da América, trabalhamos a música “Chegança”, do compositor Antonio Nóbrega.

Chegança

Sou pataxó,
Sou xavante e cariri,
Itonama, sou tupi
Guarani, sou carajá.
Sou pancaruru,
Carijó, tupinajé,
Potiguar, sou caeté,
Ful-ni-o, tupinambá.

Depois que os mares dividiram os continentes
Quis ver terras diferentes.
Eu pensei: "vou procurar
Um mundo novo,
Lá depois do horizonte,
Levo a rede balançante
Pra no sol me espreguiçar".

Eu atraquei
Num porto muito seguro,
Céu azul, paz e ar puro...
Botei as pernas pro ar.
Logo sonhei
Que estava no paraíso,
Onde nem era preciso
Dormir para se sonhar.

Mas de repente
Me acordei com a surpresa:
Uma esquadra portuguesa

Veio na praia atracar.
Da grande-nau,
Um branco de barba escura,
Vestindo uma armadura
Me apontou pra me pegar.

E assustado
Dei um pulo da rede,
Pressenti a fome, a sede,
Eu pensei: "vão me acabar".
Me levantei de borduna já na mão.
Ai, senti no coração,
O Brasil vai começar.

Ouçá a música

em: <http://www.vagalume.com.br/antonio-nobrega/cheganca.html>



<http://www.atividadesparacolorir.com.br/2013/04/indiozinho-havita-para-colorir.html>

Figura 11 - Atividade com música. Organizada por Beatriz Argondizo Correia. Março/2016.

A cópia da letra foi entregue a todos os alunos, incluindo um desenho para pintar, já que a aluna A gosta muito desta atividade. Todos ouviram a música duas vezes.

Na sequência, conversamos sobre o significado da letra, destacando, inicialmente, a diversidade dos povos indígenas no Brasil. O objetivo aqui proposto é a compreensão da diversidade dos povos e da cultura indígena, no passado e no presente.

A continuidade da interpretação da letra com os alunos foi encaminhada de forma a refletir sobre o encontro de culturas entre indígenas e europeus e da ideia de "Brasil" como originário deste encontro.

A música possibilita a reflexão sobre a violência da conquista e seria retomada mais tarde, em outro momento didático, quanto tratamos da colonização do Brasil.

B - Atividade adaptada

Uma característica da deficiência intelectual que pode comprometer o aprendizado é a dificuldade de comunicação. A inclusão de músicas ajuda a desenvolver a oralidade.

A aluna A participou bem da atividade, apesar de não conseguir cantar como a turma. Tentou verbalizar e apresentou-se alegre, executando movimentos corporais como a querer acompanhar o ritmo da música. Estimulamos que prestasse atenção nos diferentes nomes de povos indígenas, destacando que são muitos e diferentes. Com lápis de cores variadas, a aluna grifou os nomes dos povos indígenas citados na música. Solicitei à mãe que propiciasse que a aluna escutasse mais vezes a música em casa, o que foi realizado. Observamos que, posteriormente, ao lembrá-la da música, a aluna conseguia fazer a associação a respeito dos indígenas brasileiros, o que nos fez perceber que esse recurso é muito favorável para auxiliar na memorização e atenção do deficiente intelectual.

2.3. Vídeo



Figura 12 - Aula com apresentação de vídeo. Arquivo pessoal. Março/2016.

A exibição de vídeo em aula atrai os alunos, auxilia o professor, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Segundo o pesquisador José Manuel Morán (1995), o uso do vídeo aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional.

Podemos observar uma inicial postura positiva dos alunos quanto a essa ferramenta, já que, a expectativa geralmente é relacionada ao lazer, a uma proximidade com a televisão e internet no cotidiano dos mesmos. Essa expectativa positiva deve ser bem conduzida pelo professor a fim de atrair e relacionar os alunos ao planejamento pedagógico.

Morán (1995) afirma que o vídeo parte do concreto, do visível e que toca os sentidos através dos recortes visuais, do som, das relações espaciais, com múltiplos recortes, com imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador, possibilitando “um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro” (MORÁN, 1995, p.28).

Nas aulas de história, o vídeo ajuda a situar os alunos no tempo histórico, mesmo que o vídeo não seja totalmente fiel à documentação, trazendo para a sala de aula, também, realidades distantes dos alunos.

2.3.1. A – Atividade: pré-história brasileira

A prática aqui aplicada para toda a turma do sexto ano esteve relacionada ao conteúdo de pré-história do Brasil⁸. Para a seleção do vídeo, o tempo de duração do mesmo e a linguagem utilizada foram observados. Houve apresentação do conteúdo principal em aula expositiva e, posteriormente, orientamos os alunos quanto ao tipo de vídeo que assistiriam, destacando a questão das imagens feitas por computador e a temática tratada.

Após assistirem, receberam umas questões de interpretação que poderiam responder em duplas. Para isto, assistimos uma segunda vez por completo e, depois, alguns trechos que os próprios alunos solicitaram foram reapresentados.

⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/videos/t/edicoes/v/jornada-da-vida-mostra-como-era-o-brasil-antes-do-descobrimento/3831213/>>. Acesso em 14/08/2016,

B - Atividade adaptada

A aluna A participou com toda a turma e solicitamos que, na segunda exibição, selecionasse palavras-chave entre algumas apresentadas a ela pela professora e que anotasse algumas outras palavras e/ou imagens que lhe chamaram a atenção. Durante a atividade em dupla, a aluna participou apresentando a atividade para os colegas e, sob orientação da professora, foi estimulada a expressar-se oralmente sobre o que mais lhe chamou a atenção.

Neste caso, a atividade foi adaptada quanto à forma de expressão escrita devido à dificuldade da aluna com a mesma. O recurso audiovisual auxiliou na fixação do conteúdo essencial pela aluna.

2.4 Museu - visita ao museu da Imigração do Estado de São Paulo

O museu é um espaço educativo que possibilita maior participação do aluno e uma experiência pessoal, já que cada visitante, de acordo com seus interesses pessoais, da circunstância da visita e da condução do professor, vai observar e compreender as diversas histórias que podem ser narradas a partir das diferentes fontes ali presentes.

A visita a um museu necessita ser bem preparada anteriormente na sala de aula e discutida posteriormente à visita com toda a turma de alunos.

Para a turma do sexto ano, foi solicitado que pesquisassem fontes diversas de suas histórias familiares: documentos escritos, fotos e objetos que “contassem” a história da origem de suas famílias. Essa atividade mobilizou a turma, favorecendo o interesse, a valorização da história familiar, a observação das rupturas e permanências e a noção de tempo cronológico.

A aluna A, com auxílio da mãe, trouxe documentos e fotos e os apresentou à turma, aparentemente com muito orgulho ao fazê-lo. Posteriormente, alguns familiares foram convidados a conversar com os alunos sobre a questão da migração, sendo que um avô da aluna foi um dos entrevistados para o relato de experiência como migrante.

Nesse contexto, os alunos foram preparados para a visita ao Museu da Imigração do Estado de São Paulo⁹, o que foi realizado no mês de maio de 2016.

⁹ Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Endereço eletrônico: museudaimigracao.org.br

A turma recebeu um roteiro a ser preenchido após a visita, com itens como datas de fundação do museu, sua função anterior como hospedaria dos imigrantes, o contexto histórico brasileiro à época da chegada dos imigrantes para o trabalho nas fazendas do interior paulista, além da descrição de objetos, móveis, fotos e vídeos que lhes chamaram a atenção. Os alunos foram estimulados a fotografarem o prédio e algumas salas em que esse recurso é permitido.

B- Atividade adaptada

Essa atividade foi adaptada para a aluna A da seguinte forma: solicitamos que, a partir de fotografias, nos apresentasse “seu olhar” do museu. Acompanhamos a aluna todo o tempo da visita, juntamente com os demais alunos da turma, e ela foi instruída a nos dizer o que queria fotografar. Ao manifestar sua escolha, auxiliávamos a fotografar e, no mesmo momento, lhe falávamos sobre o vídeo, foto ou objeto selecionado por ela. Houve momentos em que a aluna quis fotografar sem auxílio, apesar das suas dificuldades motoras, o que fez com que algumas não apresentassem visualização adequada.



Figura 13 - Museu da Imigração do Estado de São Paulo: atividade com fotografias. Arquivo pessoal. Maio/2016.

Para a elaboração do trabalho final, solicitamos auxílio da mãe da aluna, que organizou as fotos para que a mesma digitasse ao menos uma palavra que identificasse o que entendia de cada imagem.

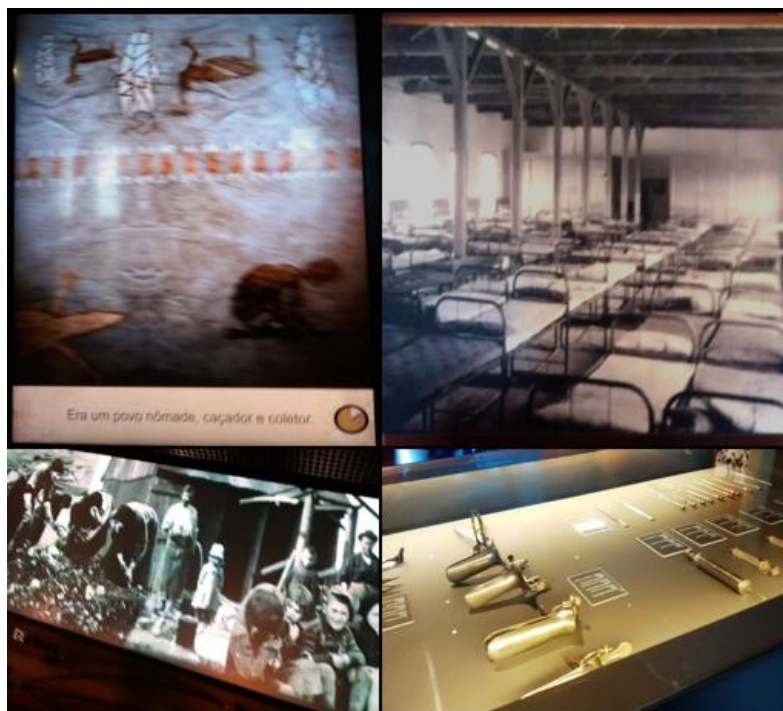


Figura 14 - Exemplos de fotos do arquivo pessoal, apresentadas em trabalho escolar. Maio/2016.

Não houve preocupação com a qualidade das fotos, mas com a motivação da aluna na seleção das mesmas.

Observamos que a aluna estava feliz em participar da excursão com a turma e em poder fotografar, indicando sua vontade. Quanto à seleção, percebemos que houve uma identificação de temas já tratados em aula, como sobre os caçadores-coletores, e o interesse em objetos que ela reconhecia, como as camas, as seringas para injeção, por exemplo. Aproveitamos essa escolha para enfatizar a questão temporal e observação de mudanças e permanências.

As palavras utilizadas pela aluna para cada foto indicavam ou o objeto em questão ou a ação. Por exemplo, “dormir”, “injeção”, “desenho”, “roupa comprida” e “trabalhar”.

De acordo com o plano para essa atividade, consideramos que os objetivos essenciais estabelecidos para a aluna foram atingidos. O estudo da História agora parecia muito mais próximo da vida dos alunos, mais concreto e motivador.

2.5. Jogos

Ao ensinar História para o sexto ano, o caráter lúdico dos jogos pode ser explorado como motivador para a aprendizagem de um conteúdo e também para auxiliar em sua fixação.

A utilização de jogos, neste caso, tem como objetivo motivar. Diante de um jogo, crianças e adolescentes dão o melhor de si, planejam estratégias, agem, observam, torcem e repetem a experiência várias vezes. É uma prática divertida que requer atenção e regras.

Alunos com dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, regras estabelecidas e atividades lógicas, observando certa rotina para estimular seu envolvimento. A sala de aula possui muitos elementos que podem dificultar a concentração. Desta forma, iniciar uma aula com uma atividade mais prática, mais instrumentalizada, pode contribuir para toda a turma e para o aluno com deficiência intelectual em particular. Com este objetivo, a utilização de diferentes estratégias contribui para que o aluno

desenvolva a habilidade de prestar a atenção para, depois, entender o conteúdo (MANTOAN apud RODRIGUES, 2009).

Os jogos também favorecem que o aluno participe de atividades em grupo. A atividade deve começar tão fácil quanto seja necessário para que o aluno perceba que pode realizá-la, mas deve apresentar algum desafio, de forma que, aos poucos, as regras possam ser aumentadas, assim como o número de participantes do jogo e a sua complexidade.

Ao criar jogos para o ensino de História para o sexto ano, tivemos como objetivos:

- motivar a turma de forma adequada à idade dos alunos,
- propor uma atividade diferenciada das aulas regulares,
- favorecer o entrosamento entre os alunos,
- incluir cada vez mais a aluna com deficiência ao grupo,

2.5.1. Jogo da memória

Apresento aqui, como exemplo da elaboração de jogo da memória, parte do jogo que foi composto com informações e imagens referentes aos estudos realizados sobre Mesopotâmia antiga¹⁰.

¹⁰ Jogo completo consta de oito pares de fichas com informações e imagens relacionadas entre si.

 www.infoescola.com	Região do Crescente fértil: civilizações nas regiões do rio Nilo (nordeste da África) e Mesopotâmia (entre os rios Tigre e Eufrates). Possibilidade de agricultura a partir do trabalho próximo aos rios.
 <i>Foi autor de 282 sentenças que foram reunidas e publicadas em estelas que constituíram o chamado <u>Código de Hamurabi</u>.</i> http://images.slideplayer.com.br/1/289681/slides/slide_5.jpg	Durante o governo de <u>Hamurabi</u>, no primeiro império babilônico, organizou-se um dos mais conhecidos sistema de leis escritas da antiguidade: O Código de Hamurabi, baseado na lei de talião ("olho por olho, dente por dente").
 Dw.com	A guerra e os ataques terroristas envolvem, também, a destruição e o roubo de tesouros arqueológicos da Mesopotâmia, causando prejuízos à história da humanidade.

Figura 15 - Exemplo de jogo da memória: Mesopotâmia. Organizado por Beatriz Argondizo Correia. Abril/2016.

Com as fichas recortadas, embaralhadas e colocadas em seu verso, os alunos deveriam relacionar a informação escrita com a imagem correspondente. Cada aluno recebeu um jogo completo a fim de jogar inicialmente sozinho. Depois, em grupos, jogaram com os colegas.



Figura 16 - Atividade em grupo: jogo da memória. Arquivo pessoal. Abril/ 2016.

O jogo da memória, além de motivar para a aula e aprendizagem, favorece também a repetição do conteúdo trabalhado, além da relação imagem e escrita. A aluna entendeu a regra do jogo após orientação recebida individualmente e observação inicial do jogo realizado pelas colegas do grupo. Apresentou dificuldades na execução, mas apresentou-se motivada. Entretanto, observamos que o principal benefício para a aluna em questão foi a interação com os colegas, pois foi uma atividade em que ela se sentiu uma efetiva participante.

2.5.2 Jogo de tabuleiro

Para o estudo do conteúdo “China antiga”, parte integrante do planejamento para a turma e com capítulo específico sobre o tema no livro didático adotado, entre outros recursos, elaborei um jogo com um tabuleiro que contém uma trilha a ser seguida de acordo com o número de casas que o jogador deve “andar” segundo o número que obteve em um jogo de um dado. Cada etapa do tabuleiro tem informações e imagens de acordo com o conteúdo estudado.

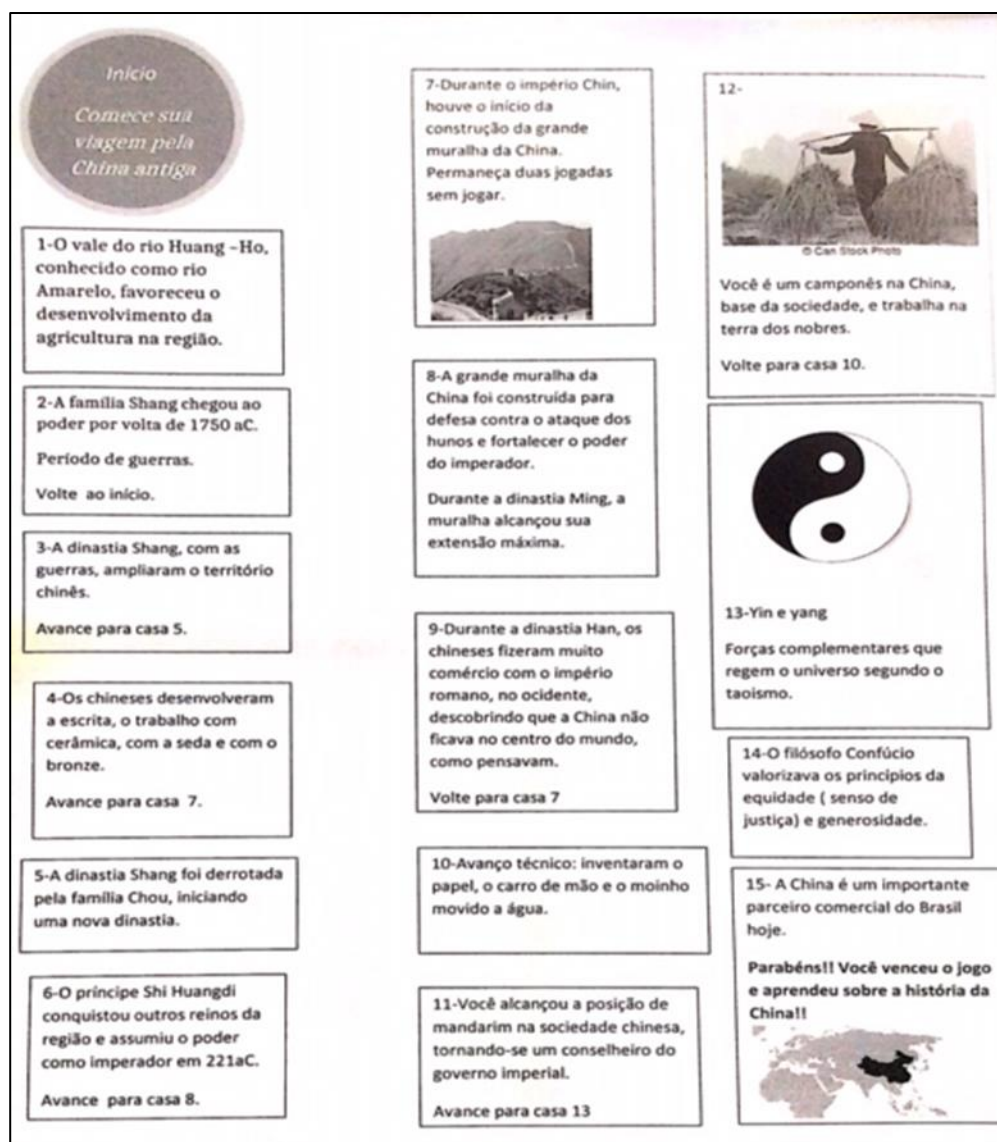


Figura 17 – Jogo: China antiga. Organizado por Beatriz Argondizo Correia. Junho/2016.

Os alunos foram organizados em grupos para o jogo. Em cada partida a ser realizada, novos grupos eram formados. O caráter lúdico da atividade proporcionou maior interação entre a turma e a atenção a um conteúdo proposto.

A aluna A participou da atividade, sendo que a regra do jogo teve que ser repetida várias vezes para ela. Os colegas não manifestaram vontade de tê-la como parceira na atividade e foi por esse motivo que solicitei a rotatividade entre os alunos a cada partida realizada. Sua dificuldade com a fala gera certa ansiedade entre os alunos e observamos que a maioria deles procurava ler a informação de cada parte do jogo para a aluna, auxiliando-a inclusive com o dado, como que para acelerar a partida com ela.

De qualquer forma, a atividade propiciou a participação de toda a sala e estimulou a repetição da mesma em casa. Ao nos referirmos à repetição, cabe destacar que o objetivo principal não é a memorização, mas conhecer culturas diferentes, estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos.



Figura 18 - Atividade em grupo: jogo de tabuleiro. Arquivo pessoal. Junho/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este estudo, meu objetivo era encontrar respostas para o que sempre me inquietou: como fazer para que o aluno com deficiência intelectual aprenda, se desenvolva, em meio a uma turma regular de ensino. Tenho trabalhado com várias crianças e jovens e, como educadora, nunca aceitei a possibilidade de não ajudar em seu desenvolvimento, de apenas apresentar conteúdos pré-determinados dentro de um sistema fechado que não alcança a todos.

Com o respaldo legal, cada vez mais crianças e jovens com deficiência são matriculados nas turmas regulares. Nesse contexto, justificativas como a falta de preparo do professor, falta de material adequado ou mesmo de que, a partir da estrutura curricular e de divisão de disciplinas existentes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, trabalhar com estes alunos torna-se muito difícil, são utilizadas para que o aluno frequente as aulas, mas não efetivamente se desenvolva.

Para entender a questão das diferenças na sala de aula e desenvolver um trabalho que busca aprendizagem para todos, procurei um embasamento teórico a respeito da deficiência intelectual, da mediação da aprendizagem e da adaptação curricular. Este conhecimento me levou à reflexão de que é preciso um olhar inclusivo, um olhar para as capacidades de cada jovem, aliado ao conhecimento, à técnica, à criatividade e iniciativa do professor para favorecer a mediação da aprendizagem.

O professor como mediador da aprendizagem busca a melhor maneira para que o aluno efetivamente aprenda, o que não significa que toda a turma aprenda da mesma maneira e ao mesmo tempo. Aqui se encontra a maior dificuldade na prática pedagógica. Nenhum aluno pode ser marginalizado por não aprender da mesma maneira e ao mesmo tempo em que os outros, sendo que esta prática por parte do professor afeta toda a turma escolar, pois é uma atitude de descrença na possibilidade de mudança, na capacidade de cada aluno, o que vai além da escola e se estende para toda a sociedade. Por outro lado, a ansiedade do professor ao se deparar com o aluno com deficiência intelectual pode gerar frustração se os objetivos não forem adequados e as adaptações necessárias não forem realizadas.

Outra questão a ser considerada é que realizar adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual não é assistencialismo. É um direito. Não se trata de simplificar, mas de destacar os objetivos essenciais de um conteúdo, de diversificar as atividades.

Para isto, em primeiro lugar é necessário observar o aluno, conversar com a família, com profissionais que trabalham com o mesmo nas várias áreas de atuação, como médica, psicológica, motora e fonoaudiologia. Considero a parceria da escola com a família muito importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Com as devidas informações e observação constante, o professor deve se preparar, planejar e avaliar constantemente suas aulas e atividades. O ideal seria um planejamento realizado por toda a equipe escolar, de forma multidisciplinar.

Diante da existência de realidades escolares tão diversas, não há como existir uma fórmula para a inclusão, para a adaptação curricular. Entretanto, a existência de mais ou de menos recursos disponíveis, as exigências de cada sistema de ensino ou mesmo as dificuldades em flexibilizar em meio a formas mais tradicionais de ensino adotadas por algumas instituições, não podem ser desculpas para não intervir a favor da educação inclusiva.

De forma mais específica, o ensino de História favorece a construção de noções que interferem nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo, assim como sua relação com esses elementos. Sendo assim, quando um estudante aprende uma noção, ele reorganiza o que sabe e pensa. A percepção do outro, do diferente e do semelhante, a necessidade de compreensão da heterogeneidade, das particularidades dos grupos e das culturas são desenvolvidos a partir de atividades e fontes diversas durante as aulas. Desta forma, percebemos que vários conteúdos e habilidades desenvolvidas nas aulas de História favorecem um posicionamento inclusivo, uma reflexão e a formação dos jovens para conviver com as diferenças.

Neste projeto de intervenção, percebi que ao preparar cada aula referente a um conteúdo de acordo com os objetivos previamente determinados, minha questão central não deveria ser “o que vou fazer para meu aluno com deficiência intelectual aprender?”, mas sim, “quais as

estratégias que devo utilizar para meus alunos aprenderem?”. Esse posicionamento, que parece tão óbvio para um professor, na prática não é, ao nos deparamos com a inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma turma. É mais comum do que pensamos o professor não acreditar que um aluno com deficiência possa aprender, ou ainda, no intuito de incluí-lo, acabar por propor-lhe atividades que não estão de acordo com o que a turma está aprendendo no momento, praticando certa exclusão. A ansiedade por parte do professor em viabilizar o trabalho com o aluno com deficiência pode fazer com que ele não o veja necessariamente como parte da turma de alunos, dificultando a adoção de estratégias de aprendizagem que poderiam ser aplicadas a toda turma. Sendo assim, se verdadeiramente o professor tem um posicionamento inclusivo, ele utiliza estratégias de aprendizagem para todos, como um bom mediador, e vai adequando a linguagem e os meios para isto.

Ao mudar meu foco, inicialmente centrado na aluna com deficiência intelectual, para a turma na qual ela está inserida, acabei favorecendo a todos. Pude diversificar mais as estratégias de ensino-aprendizagem, com certa criatividade nas ações pedagógicas e adaptar atividades de acordo com as necessidades e capacidades mais específicas da aluna aqui em questão.

Além dos conteúdos e objetivos da disciplina História, toda a turma foi beneficiada pelo envolvimento nas atividades com a aluna, desenvolvendo solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças.

Nas aulas de História, tratamos também de diferentes culturas, às vezes até distantes de nossa realidade. Na sala de aula, convivemos com as diferenças. Essa aprendizagem se estende para a família e para a sociedade como um todo.

As atividades exemplificadas aqui estão de acordo com a proposta da escola e, a partir da mesma, as adaptações foram feitas. De acordo com cada realidade, propostas pedagógicas e capacidades dos alunos, o professor mediador vai adequando o currículo e as atividades de forma a propiciar o desenvolvimento dos alunos, sempre propondo um desafio motivador que faça com que o aluno avance, sem adotar uma postura conformista.

Concluindo:

- O professor deve desenvolver uma postura inclusiva e preparar-se para esse trabalho. O embasamento teórico, aliado à criatividade pedagógica, é importante para esse fim.
- Acreditar na possibilidade de mudança, de aprendizagem de todos, é uma postura que se estende além da sala de aula.
- A adaptação curricular é uma adequação dos objetivos essenciais e atividades de acordo com as possibilidades dos alunos e seu desenvolvimento.
- A observação constante do professor e a parceria da escola com a família são importantes no processo de aprendizagem.
- Não há fórmulas prontas. De acordo com o contexto e necessidades, sempre é possível a flexibilização e adequação curricular, mesmo em sistemas com práticas mais tradicionais de ensino.
- O conhecimento do conteúdo tratado nas aulas de História não é o objetivo central das mesmas, mas um meio para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.
- O ensino de História favorece a percepção do outro, a compreensão da heterogeneidade e a formação do cidadão, possibilitando o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Quanto ao desenvolvimento da aluna que relato neste trabalho, observei melhora na interação com os colegas, na comunicação oral e escrita, principalmente com o uso do computador. Demonstrou crescente interesse pelas aulas e frequentemente afirma que “gosta de História”, o que já é um facilitador para o processo de aprendizagem.

Quanto a mim, se iniciei este trabalho em busca de respostas para a prática, conclui que não há respostas prontas. Ao aliar à vontade, o conhecimento, a criatividade e um olhar inclusivo, e porque não dizer, amoroso, um professor pode fazer a diferença na vida de muitos jovens e na formação de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A. **O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio**. In São Paulo (Estado), Secretaria da Educação-CAPE- Deficiência intelectual: realidade e ação, 2013.

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

BRASIL. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries: História**. Brasília, v.6, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2003.

BUDEL, G.C.; MEIER, M. **Mediação de Aprendizagem na Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2012.

CONVENÇÃO Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. **Convenção da Guatemala**. Guatemala, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais - NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 1985.

FERMIANO, M.B.; SANTOS, A.S. **Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FEURSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.S; FALIK, L.H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**/Luiza Maria Borges Oliveira/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/.../17044-dados-censo-2015-11-02-materia>. Acesso em: 12/02/2016.

IVERSON, A.M. **Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva**. In Stainback e Stainback, *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAIA, H. (Org.) - **Necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar - o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Rev. Bras. Educ.* v.11,n.33, 2006. pp.387-405.

MORÀN, J.M. **O vídeo na sala de aula**. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, v.121, 1995. pp.27-35. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36131/38851>>. Acesso em: 20/7/2016.

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C.; MACHADO, M.L.G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, C- **Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência**. *Revista Nova Escola*. Junho/2009. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/440/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais>. Acesso em: 16/9/2016.

SALETE, M.; ARANHA, F. (Org.) – **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação/CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo, 2013.

SILVA, L.H. **Inclusão Escolar: novos desafios ao ensino de História**. In *Contraponto - revista do Departamento de História e do programa de pós-graduação em história do Brasil da UFPI*, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.