

**O LIVRO ADAPTADO COMO RECURSO FACILITADOR NA
APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E NO ESPETRO DO AUTISMO**

Trabalho de Projeto

Carlíane Barros da Cunha

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Sousa

Leiria, março de 2026

Mestrado de Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade ao longo desta jornada, por me sustentar com fé para seguir em frente.

À minha orientadora, Professora Doutora Célia Sousa, minha profunda gratidão pelo apoio, dedicação e paciência. Sua orientação foi essencial para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

À minha família aos meus pais Edilson Damasceno e Irene Cunha meu alicerce em todos os momentos. Em especial, aos meus filhos, Cristian Roan e Emile Roani. Vocês são minha maior inspiração e minha força diária. Cada passo que dou, cada conquista que alcanço, carrega o nome e o amor de vocês. Obrigada por entenderem minha ausência.

Aos amigos que estiveram ao meu lado com palavras de apoio, escuta atenta e incentivo constante, meu muito obrigada. A presença de vocês, mesmo nos pequenos gestos, fez toda a diferença. Cada demonstração de amizade foi um impulso a mais para continuar.

RESUMO

Este estudo destaca a importância da adaptação curricular como estratégia fundamental para assegurar a equidade no acesso à aprendizagem em contextos de educação inclusiva. No âmbito do projeto, procedeu-se à adaptação da lenda tradicional amazônica da Cobra Honorato para um formato acessível, com recurso a pictogramas e a princípios de comunicação visual, com o objetivo de facilitar a compreensão textual e narrativa.

A proposta visa promover a participação e a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e no Espectro do Autismo, através de materiais pedagógicos adaptados. A investigação, de natureza qualitativa, fundamenta-se na análise documental e na revisão bibliográfica, abordando o enquadramento legal da educação inclusiva, os fundamentos da Comunicação Aumentativa e Alternativa e o contributo das Tecnologias de Apoio para a aprendizagem. Os resultados evidenciam que a adaptação de narrativas tradicionais em livros com suporte pictográfico favorece a compreensão de conteúdos, apoia o desenvolvimento da linguagem e a apreensão de conceitos abstratos. Adicionalmente, valoriza a identidade cultural regional e configura-se como uma estratégia pedagógica consistente para a redução de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas no contexto escolar.

Palavras-chave: Acessibilidade; Adaptação Curricular; Educação Inclusiva; Livro com Pictogramas; Deficiência Intelectual; Espectro do Autismo.

ABSTRACT

This study highlights the importance of curriculum adaptation as a fundamental strategy to ensure equity in access to learning in inclusive education contexts. As part of the project, the traditional Amazonian legend of Cobra Honorato was adapted into an accessible format, using pictograms and principles of visual communication, with the aim of facilitating textual and narrative comprehension. The proposal aims to promote the participation and inclusion of students with Intellectual Disabilities and on the Autism Spectrum, through adapted educational materials. The research, of a qualitative nature, is based on document analysis and bibliographic review, addressing the legal framework of inclusive education, the fundamentals of Augmentative and Alternative Communication, and the contribution of Assistive Technologies to learning. The results show that the adaptation of traditional narratives in books with pictographic support favors the understanding of content, supports language development, and the apprehension of abstract concepts. Additionally, it values regional cultural identity and is configured as a consistent pedagogical strategy for reducing attitudinal, communicational, and pedagogical barriers in the school context.

Keywords: Accessibility; Curriculum Adaptation; Inclusive Education; Book with Pictograms; Intellectual Disability; Autism Spectrum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CID – Classificação Internacional de Deficiência

CRID – Centro de Recursos para a Inclusão Digital

DA – Deficiência Auditiva

DI – Deficiência Intelectual

DM – Deficiências Múltiplas

DV – Deficiência Visual

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EA – Espectro do Autismo

F70 – Retardo Mental leve (Classificação Internacional de Doenças – CID-10)

F71 – Retardo Mental Moderado (CID-10)

F72 – Retardo Mental Grave (CID-10)

F73 – Retardo Mental Profundo (CID-10)

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

ISO – International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização)

LBI – Lei Brasileira da Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD's – Pessoas com Deficiência

PDF – *Portable Document Format* (Formato de Documento Portátil)

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PLIP – Projeto Leitura Inclusiva Partilhada

PKU – Fenilcetonúria

QI – Quociente de Inteligência

RET – Retraso do Desenvolvimento Intelectual

SAPA – Sistemas de Apoios à Prática da Aprendizagem

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

SPC – Sistema de Pontuação Categorical

SSP – Sistema Simbólico Pictográfico

SRM - Salas de Recursos Multifuncional

TEAF – Transtorno do Espectro Alcoólico Fetal

TDAH – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura WIF

– *Windows Interface File* (Arquivo para Impressão em Braille)

LISTA DE QUADROS

Quadro – 1 – Evolução da História das Ideias em Educação Especial	25
Quadro – 2 – Classificação da Deficiência Intelectual segundo o CID-10	42
Quadro – 3 – Principais Categorias de Símbolos	51
Quadro – 4 – Principais Formatos de Livro Adaptado	61

LISTA DE FIGURAS

Figura – 1 – Sala de Recurso Multifuncional (SRM)	34
Figura – 2 – Sala de Recurso Multifuncional (SRM): espaço de montagem e desenho	35
Figura – 3 – Sala de Recurso Multifuncional (SRM): espaço de jogos e cinema	35
Figura – 4 – Sala de Recurso Multifuncional (SRM): espaço de raciocínio lógico e musicalização	36
Figura – 5 – SRM para AEE	36
Figura – 6 – Material construído para AEE	36
Figura – 7 – Alfabeto em Libras do AEE	37
Figura – 8 – Números e quantidades para AEE	37
Figura – 9 – Símbolos SPC	52
Figura – 10 – Pictogramas e Símbolos	53
Figura – 11 – Símbolos SPC da Mayer-Johnson	54
Figura – 12 – Produto de Apoio de Baixo Desenvolvimento Tecnológico	54
Figura – 13 – Produto de Apoio de Baixo Desenvolvimento Tecnológico	55
Figura – 14 – Produto de Apoio à Comunicação de Baixo Desenvolvimento Tecnológico com Seleção Direta Através do Olhar	55
Figura – 15 – O Território de Moju e seus Municípios Limítrofes	67

Figura – 16 – Observação e Interação	68
Figura – 17 – Interação dos Alunos da Escola	68
Figura – 18 – Interação dos Alunos da Escola	69
Figura – 19 – Observação da Leitura do Aluno	76
Figura – 20 – Observação da Leitura do Aluno	76
Figura – 21 – Auxiliando na Leitura da Aluna	76
Figura – 22 – Observação da Leitura da Aluna	76
Figura – 23 – Auxiliando na Leitura do Aluno	77
Figura – 24 – Observação da Leitura da Aluna	77
Figura – 25 – Imagem Tradicional da Lenda da Cobra Honorato ou da Cobra Norato	79
ÍNDICE GERAL	
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO – 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO	18
INCLUSIVA	18
1.1. Evolução das Ideias na Educação Especial: Uma Breve Perspectiva Histórica	18
1.1.1. A Inclusão de Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem	24
1.2. A Legislação Brasileira e as Políticas de Inclusão no Brasil	26
1.2.1. O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais	28
no Contexto Brasileiro	28
1.3. A Deficiência Intelectual e o Espetro do Autismo	39
1.3.1. As Principais Condições Associadas à Deficiência Cognitiva	43
CAPÍTULO – 2 – APRENDIZAGEM MULTISSENSORIAL NA LINGUAGEM E NA	
COMUNICAÇÃO: Implicações para Alunos com Deficiência Intelectual e no	44
Espetro do Autismo	44
2.1. Enquadramento Conceptual da Aprendizagem Multissensorial	44
2.2. Linguagem e Comunicação na Deficiência Intelectual	45
2.3. Linguagem e Comunicação no Espetro do Autismo	45

2.4. Livros Adaptados e Suportes Pictográficos	47
2.5. Implicações para a Educação Inclusiva	47
2.6. Comunicação Alternativa e Aumentativa: Sistemas de Símbolos Pictográficos	48
2.6.1. Sistemas de Símbolos Pictográficos	48
2.6.1.1. Características Principais	49
2.6.1.2. Principais Sistemas Pictográficos utilizados em CAA	50
2.6.1.3. Principais Categorias de Símbolos	50
2.6.2. Aplicações Pedagógicas dos Símbolos Pictográficos	51
2.7. O Livro de Leitura Adaptado como Intervenção na Linguagem	56
2.7.1. A Educação Humanizadora e a Leitura Adaptada	56
2.7.2. Características dos Livros Adaptados	57
2.7.2.1. O Livro Adaptado como Estratégia Multissensorial	57
2.7.3. A Escrita Simples como Técnica Pedagógica	58
2.7.4. O Livro Adaptado como Ferramenta Inclusiva	59
2.7.4.1. Integração com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	61
2.7.5. O Livro Multiformato sobre Folclore e Lendas	62
2.7.5.1. Lendas: Narrativas e Função Educativa	63
2.7.5.1.1. A Cobra Grande: Mitologia e Significado	63
2.7.5.2. O Livro Multiformato como Meio de Preservação e Acesso	64
CAPÍTULO – 3 – ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO	66
DA PESQUISA	66
3.1. Problemática, Questões e Objetivos da Pesquisa	66
3.2. Espaço-Tempo da Pesquisa e Sujeito	67

	10
3.3. Dos Procedimentos da Pesquisa	69
3.4. Considerações Metodológicas	70
3.4.1. Adaptação e da Aplicação do Material em Sistemas Pictográficos de Comunicação	70
3.4.1.1. Importância da Adaptação em Sistema Pictográfico	71
3.4.1.2. Elementos Multissensoriais e Inclusão	72
3.4.2. Descrição da Amostra	72
3.4.2.1. Procedimentos de Observação e Registro	73
3.4.2.2. Desenvolvimento Socioemocional e Inclusão de Alunos com EA	74
CAPÍTULO – 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES DA PESQUISA	75
4.1. Análise de Observações da Leitura	75
4.2. Análise das Entrevistas com os Docentes	77
4.3. Discussão dos Resultados	78
4.3.1. A Lenda Adaptada “Cobra Honorato” como Recurso Pedagógico	79
4.4. Integração de Tecnologias Assistivas	80
4.5. Planejamento e Avaliação das Estratégias	80
4.6. Contribuições Culturais e Cognitivas	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria, localizado na cidade de Leiria em Portugal, possui uma oferta formativa consolidada, qualificada e diversificada em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes níveis de ensino, sobretudo, em Educação. Dentre estes cursos de pós-graduação no ensino superior oferecidos pela ESECS, escolhemos o curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor, enquanto o mais alinhado à nossa formação superior, como também, enquanto o mais adequado às nossas ações teórico-práticas dentro do nosso âmbito profissional. Assim sendo, o curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor foi escolhido como forma de garantir nossa formação permanente e continuada no *stricto sensu*, como é classificado e chamado no Brasil.

O curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor tem como principal objetivo, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos e de competências em Educação Inclusiva, e, como objetivos específicos, o desenvolvimento da aquisição no ensino superior de práticas recomendadas pela comunidade científica internacional para lidar com as

Pessoas com Deficiências (PCD's) e com Necessidades Educativas Específicas (NEE), em amplo processo de ensino-aprendizagem. Estas práticas educativas são baseadas em fundamentos, em pressupostos e em evidências científicas resultantes das investigações teórico-metodológicas, bem como das técnicas e das estratégias de intervenção que são realizadas neste domínio epistemológico, como as que são desenvolvidas no projeto Leitura Inclusiva Partilhada (PLIP).

Os projetos colaborativos do curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor como o projeto Leitura Inclusiva Partilhada (PLIP), que é um projeto que destaca a necessidade de se adaptar livros para todos os públicos como garantia de inclusão da leitura. O livro adaptado é mais do que um material didático, ele é um livro com dispositivos específicos que possa servir de suporte na construção da autonomia como um instrumento de inclusão. Seguindo as orientações e práticas defendidas por especialistas e doutores, a educação pode se tornar mais justa e acessível, garantindo o direito de todas as crianças ao prazer e ao conhecimento proporcionado pela leitura.

O curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor objetiva ainda, especificamente, desenvolver a capacidade de investigação no campo das Necessidades Educativas Específicas (NEE), como também desenvolver capacidades de trabalho colaborativo na abordagem de problemas curriculares em contextos diversificados, bem como ainda desenvolver conhecimentos na área das tecnologias assistivas de apoio, tais como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em sua relação como os Sistemas de Pictográficos de Comunicação (SPC) e os da plataforma do Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC).

O curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor visa, prioritariamente, o desenvolvimento de conhecimentos aos discentes, bem como de capacidades para diagnosticar e para avaliar situações no âmbito das Necessidades

Educacionais Específicas (NEE), fornecendo instrumentos para intervir pedagogicamente em situações específicas, definir estratégias de intervenção e de avaliação da sua utilização, visa ainda capacitar o discente que com a *expertise* necessária para auxiliar a identificar dificuldades de inclusão e no desenvolvimento da implementação de políticas públicas na área.

A Educação Inclusiva é um direito garantido e um compromisso ético com respeito à diversidade humana. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 a educação deve ser assegurada “em igualdade de oportunidades”, adaptada às necessidades específicas por meio de acessibilidade e currículo adaptado. Na escola são necessárias adaptações no currículo e na prática pedagógica, o modelo pedagógico deve anteceder a praticidade do docente com os objetos da aprendizagem nas interações para compreender o estudante em seu contexto de sua necessidade no processo do ensino aprendizagem. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver estratégias que promovam o aprendizado significativo, como por exemplo, o uso de pictogramas como recurso de apoio e aprendizagem representa uma abordagem eficaz e facilitadora para a compreensão, de alunos com Deficiência Intelectual (DI) e dentro do Espetro do Autismo (EA).

A designação do projeto surgiu de uma problemática observada em sala de aula durante uma atividade sobre o folclore amazônico. Na ocasião, percebemos que os alunos com necessidades específicas não conseguiam compreender o conteúdo da forma apresentada. No dia seguinte, foi trabalhado o livro através de vídeo, pois todos os livros eram escritos para pessoas as quais não possuíam alguma deficiência. Essa problemática me fez pensar de que maneira poderiam aqueles alunos se sentirem participativos nas atividades que se realizam todos os anos nas escolas do Estado do Pará, no Brasil. Na ida ao Centro de Recursos para Inclusão Digital (CRID), percebi que ali poderia nascer uma possibilidade para

que os alunos pudessem de fato fazer sua própria leitura das lendas e construir suas novas interpretações.

Foi da forma acima traçada e exposta que conseguimos elaborar o Projeto de Pesquisa “O Livro Adaptado como Recurso Facilitador da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual e no Espectro do Autismo”. O objetivo principal desta pesquisa foi adaptar o a lenda amazônica Cobra Honorato por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e do Sistema Simbólico Pictográfico (SSP), mais especificamente, com a utilização dos pictogramas da plataforma conhecida como ARASAAC (Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa) que é um portal gratuito e colaborativo que oferece um vasto banco de pictogramas (símbolos visuais), materiais e ferramentas para facilitar a comunicação e a inclusão de pessoas com dificuldades na fala ou na linguagem, sendo um recurso essencial de intervenção do ensino-aprendizagem no contemporâneo.

A justificativa na investidura deste Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor intitulado “O Livro Adaptado como Recurso Facilitador da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual e no Espectro do Autismo” foi a de tornar o conteúdo mais acessível, mais lúdico e mais inclusivo para um público mais específico de alunos, principalmente para Pessoas com Deficiências (PCD’s) e com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Enfim, pretendeu-se com a esta reescrita da lenda, com a participação ativa dos alunos na intervenção do ensino-aprendizagem, facilitar a sua leitura, a fim de promover a autonomia dos alunos, criando oportunidades de igualdade de acesso à direitos na sociedade.

Diante que descrevemos acima, de acordo com o que vemos enfrentando no âmbito educacional dentro da salas e dos atendimentos de alunos com DI e EA, fomos cunhando uma problematização em torno da adaptação de lendas amazônicas no formato da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), com a utilização da plataforma do Centro Aragonês de

Comunicação Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), formulamos a questão: qual a aceitação das escolas para uma nova roupagem do ensinamento folclórico voltado para a leitura de livros adaptados de lendas? Qual é a aceitação das escolas para um novo design de livros de lendas? Podemos afirmar, inclusive, que uma investidura científica como essa é precursora quando se volta para determinada região global específica, como a Região Amazônica.

O Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação Especial no Domínio CognitivoMotor intitulado “O Livro Adaptado como Recurso Facilitador da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual e no Espetro do Autismo” concentrou-se na criação de um livro adaptado com símbolos da plataforma do Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC), cuja aplicação foi testada em sala de aula com estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e do Espetro do Autismo (EA), bem como verificada a sua possível aceitação na escola pública.

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se como um princípio estruturante dos sistemas educativos contemporâneos, defendendo o direito de todos os alunos ao acesso, participação e sucesso no processo de aprendizagem. Neste contexto, a diversidade de perfis cognitivos e comunicacionais presentes na escola exige a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos acessíveis que respondam às necessidades específicas dos alunos, nomeadamente daqueles com Deficiência Intelectual (DI) e Espetro do Autismo (EA).

A adaptação curricular e a utilização de materiais pedagógicos acessíveis assumem, assim, um papel central na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Entre esses recursos, destacam-se os livros adaptados com suporte pictográfico, que recorrem a sistemas de representação visual para apoiar a compreensão textual, a organização da informação e o

desenvolvimento da linguagem. Estes instrumentos articulam-se com os princípios da Comunicação Aumentativa e Alternativa e das Tecnologias de Apoio, contribuindo para práticas educativas mais equitativas e centradas no aluno.

Apesar do crescente reconhecimento da importância dos recursos visuais e da adaptação de conteúdos, verifica-se ainda uma limitada disponibilidade de materiais narrativos culturalmente contextualizados e pedagogicamente adaptados para alunos com necessidades educativas específicas. As narrativas tradicionais e as lendas constituem um património cultural relevante e um recurso pedagógico com elevado potencial motivacional, mas nem sempre se encontram disponíveis em formatos acessíveis.

É neste enquadramento que emerge o presente estudo, que se centra na adaptação da lenda tradicional amazónica da Cobra Honorato, para formato de livro acessível com pictogramas, enquanto recurso facilitador da aprendizagem. O problema de investigação prende-se com a necessidade de compreender de que modo a adaptação de narrativas tradicionais para linguagem pictográfica pode contribuir para a compreensão textual, o desenvolvimento da linguagem e a inclusão de alunos com DI e EA em contexto educativo.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o contributo do livro adaptado com pictogramas como recurso facilitador da aprendizagem e da inclusão. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) enquadrar teoricamente a educação inclusiva, a adaptação curricular e a Comunicação Aumentativa e Alternativa; (ii) desenvolver a adaptação de uma narrativa tradicional para formato acessível; (iii) identificar o potencial pedagógico do recurso adaptado; e (iv) refletir sobre o seu contributo para a redução de barreiras comunicacionais e pedagógicas.

A investigação assume uma natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, articulada com o desenvolvimento prático de um recurso pedagógico adaptado. A abordagem privilegia a análise conceptual e aplicada de estratégias de

acessibilidade pedagógica, com incidência no uso de sistemas pictográficos em contexto educativo.

O estudo delimita-se à adaptação de uma narrativa específica e à análise do seu potencial pedagógico enquanto recurso inclusivo, não visando a generalização estatística de resultados, mas antes a compreensão aprofundada de uma proposta de intervenção educativa.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos principais. No Capítulo – 1 – Enquadramento Teórico sobre Educação Inclusiva apresenta-se o enquadramento teórico sobre educação inclusiva, adaptação curricular e acessibilidade pedagógica. No Capítulo – 2 – Aprendizagem Multissensorial na Linguagem e na Comunicação: Implicações para Alunos com Deficiência Intelectual e no Espectro do Autismo, abordam-se os fundamentos da Comunicação Aumentativa e Alternativa e dos sistemas pictográficos na Educação Inclusiva. No Capítulo – 3 – Enquadramento Epistemológico e Metodológico da Pesquisa, descreve-se os procedimentos metodológicos adotados. No Capítulo – 4 – Apresentação dos Resultados, Discussões e Análises da Pesquisa, apresenta-se o processo de adaptação da lenda e a análise do recurso desenvolvido. Nas Considerações Finais, apresentam-se as conclusões, limitações do estudo e sugestões para investigação futura.

CAPÍTULO – 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. Evolução das Ideias na Educação Especial: Uma Breve Perspectiva Histórica

Durante a Idade Antiga ou Antiguidade, bem como na Idade Média ou Medieval, as Pessoas com Deficiência (PCD's), de acordo com a visão de mundo e de homem em vigor, eram julgadas incapazes porque consideravam-nas pessoas “com castigos divinos”, sendo por este motivo estigmatizadas na comunidade e marginalizadas do convívio da sociedade. Assim, estas pessoas ou eram abandonadas em locais distantes, ou eram mantidas isoladas em asilos ou viviam sob cuidados de familiares na vida privada.

Mais tarde, na Modernidade, a história da Educação Especial começa a tomar outra forma já a partir do século XVIII, com as ações pioneiras dos primeiros educadores que começaram a desafiar a ideia de que os PCD's não podiam ser educadas. O século XVIII é muito importante, sendo conhecido com o século da transição para as primeiras iniciativas formais na educação especial.

O século XIX tem um avanço mais estruturante, no sentido do surgimento das primeiras escolas especializadas e das primeiras instituições segregadoras. Surgem as primeiras escolas especiais separadas para o trabalho educativo com a Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV) e Deficiência Auditiva (DA). Contudo, a visão predominante ainda eram a de segregação, mas agora com currículo adaptado e atendimento clínicopedagógico, a Educação Especial ainda era vista como algo à parte da Escola Normal.

Podemos citar alguns educadores que se encontram entre os séculos XVIII e XIX como sendo esses essenciais para o rompimento da exclusão porque afirmam por meio de ações e de práticas concretas as teorias e os conceitos para consolidar maneira teóricometodológica e epistemológica relevância da área da Educação Especial.

Educadores como Valentin Haüy (1745-1822; lingüista francês), foi um precursor na Educação Especial ao demonstrar que pessoas com Deficiência Visual (DV), por meio de métodos e de técnicas adaptadas eram capazes de aprender. Valentin Haüy é um marco fundamental na história da Educação Especial, sobretudo na educação de pessoas cegas, criando a primeira escola para cegos Instituto Nacional de Jovens Cegos (*Institution des Jeunes Aveugles*) em Paris, entre os anos de 1784-1785. Valentin é considerado pioneiro na educação de cegos, desenvolveu métodos de leitura em relevo para pessoas cegas.

Outro expoente moderno foi Jean Itard (1774-1838; médico francês) que introduziu métodos pedagógicos em uma nova visão sobre a educabilidade de pessoas com deficiência. Jean Itard é considerado o precursor da Educação Especial por assumir o papel desafiador de educar com estímulos o “menino selvagem” chamado Victor de Aveyon, focando no desenvolvimento progressivo da linguagem e comportamento social e afetivo. O trabalho de Jean Itard influenciou significativamente as ideias que hoje temos sobre a relação entre educação, desenvolvimento humano e ambiente social.

Outro marco histórico-temporal foi Louis Braille (1809-1852), que ficou cego aos 3 anos em um acidente na oficina do pai, aos 10 anos entrou no “Instituto Nacional de Jovens Cegos” em Paris, escola fundada por Valentin Haüy, local onde desenvolveu o sistema Braille entre 1824 e 1829. O sistema baseado em código militar tátil chamado “escrita noturna”, esse sistema é organizado em células e permite a formação de letras, números e símbolos.

Dentre todos estes, entretanto, foi Édouard Séguin (1812-1880; médico e pedagogo francês) o educador precursor no desenvolvimento de métodos e de técnicas para crianças com Deficiência Intelectual (DI), sendo de significativa relevância para Educação Especial, considerado o fundador da Educação Especial Moderna. Suas ideias teórico-conceituais foram fundamentais para a transição de uma abordagem educacional humanista.

Anne Sullivan (1866-1936; educadora estadunidense), nos mostrou o potencial de pessoas com Deficiências Múltiplas (DM). Anne Sullivan destacou-se no final do século XIX, especificamente a partir da década de 1880, quando começou a educar Helen Keller (1880-1968), uma menina com surdocegueira (Deficiência Visual e Deficiência Auditiva). Outro destaque entre as mulheres foi Maria Montessori (1870-1952; médica e educadora italiana) desenvolveu o método Montessori, com foco no desenvolvimento autônomo, sendo influência na educação de crianças com necessidades especiais no final do século XIX e início do XX.

No século XX após a Segunda Guerra cresce o movimento dos Direitos Humanos pelo mundo, momento no qual os movimentos pelos direitos civis e pelo direito das Pessoas Com Deficiência (PCD's) impulsiona o debate sobre a Inclusão. Podemos dizer que foi com movimentos como esses que surge o conceito de integração nas escolas normais, ou seja, a ideia na qual os alunos com deficiência poderiam frequentar as escolas comuns de ensino, mas com adaptações à parte. Nesse período também ocorre o crescimento de escolas especiais

e de classes separadas concomitantemente, com ênfase no método clínico e terapêutico, na qual a deficiência era vista sob uma perspectiva médica focada na “cura”.

Ainda no final do século XX, mais especificamente na década de 1990 em diante com a Declaração de Salamanca (1994) a história da Educação Especial marca uma mudança global. A Inclusão passa a ser um Direito Humano e não uma concessão. Neste momento a Educação Especial deixa de ser um sistema separado e passa a ser um apoio dentro das escolas normais comuns, órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a recomendar aos países signatários, como o Brasil, a implementação de políticas de Inclusão no sistema regular de ensino.

Já no século XXI, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reafirma a educação Inclusiva como Direito Humano. Os países signatários da ONU reformulam suas leis e currículos para garantir, obrigatoriamente: acessibilidade, apoio personalizado, formação docente e o combate ao capacitismo.

Em síntese até aqui, a Antiguidade e o Medievo eram caracterizados pela exclusão institucionalizada. No século XVIII-XIX, ocorria o atendimento especializado segregado, ou seja, segregação institucionalizada. Já em meados do século XX, a integração institucionalizada é feita com o apoio especial nas escolas regulares. No pós-1990 a inclusão é a instituição enquanto Direito Humano e direitos de aprendizagem escolar comum, justamente com a Declaração de Salamanca como marco temporal inicial para a caminhada da Educação Inclusiva ou Inclusão. A Declaração é um documento internacional criado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas que foi organizada pela UNESCO em 1994, na cidade italiana que dá nome ao documento.

Os principais pontos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são: 1) Educação como direito de todos com foco na escola inclusiva: “(a)creditamos que as escolas regulares com essa orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. viii); 2) Adequação dos sistemas educacionais às necessidades das crianças: “(o)s sistemas educacionais devem ser projetados e os programas implementados de forma a levarem em conta a ampla diversidade de características e necessidades” (UNESCO, 1994, p. 6); 3) Integração com apoio especializado dentro da escola comum: “As crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que devem integrá-las num sistema pedagógico centrado no aluno e capaz de atender essas necessidades por meio de uma pedagogia adaptada” (UNESCO, 1994, p. 6).

O referido documento vai enfatizar que todas as crianças devem aprender sempre que possível juntas e que veementemente independe das condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais e linguísticas. Segundo a Declaração, a Inclusão tem como princípios fundamentais: a) a educação para todos, com equidade e com qualidade; b) o respeito à diversidade como valor enriquecedor; c) a adaptação do sistema educacional às necessidades dos alunos; d) a valorização da escola regular como o espaço privilegiado para a inclusão; e) a participação plena dos estudantes com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino.

Na história da Educação Especial, as PCD's são consideradas as pessoas que possuem as seguintes deficiências: Deficiência Mental ou Intelectual, Deficiência Motora, Deficiência Física, Deficiências Múltiplas, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e as Superdotadas (Superdotação). As escolas especiais foram de relevância para o avanço da inclusão,

momento no qual a Educação Especial tomou grandes proporções, tendo o governo que criar instituições e órgãos normativos federais para classes especiais.

No Quadro – 1 –, a seguir, apresentamos um resumo histórico-temporal com alguns dos principais eventos e marcos temporais da história das ideias acerca da Educação Especial.

Quadro – 1 – Evolução das História das Ideias em Educação Especial

Época	Características	Marcos Históricos / Exemplos
Antiguidade – Idade Média	Exclusão social, ausência de direitos, institucionalização informal	Pessoas com deficiência vistas como incapazes; cuidados apenas religiosos ou familiares.
Séculos XVIII – XIX	Início do atendimento especializado e institucionalização educativa	Jean Itard, Édouard Séguin; criação de escolas para cegos e surdos (como a de Valentin Haüy).
Início – meados do século XX	Educação segregada com enfoque clínico; escolas específicas por tipo de deficiência	Crescimento das escolas especiais; abordagem médica-pedagógica predominante.

Décadas de 1960–1980	Integração escolar parcial; acesso à escola regular com apoios específicos	Movimento pelos direitos civis; políticas de integração nos EUA e Europa.
1990 em diante	Educação inclusiva como direito; foco na escola comum para todos	Declaração de Salamanca (1994); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU).
Século XXI	Consolidação da inclusão; políticas públicas e currículos acessíveis	Leis nacionais inclusivas; formação docente, tecnologias assistivas, práticas pedagógicas equitativas.

Fonte: Cunha (2025).

Dessa forma, até aqui constatamos que a evolução das ideias da inclusão de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem não é apenas uma extensão dos princípios da Educação Especial, mas uma necessidade pedagógica, sociopolítica, institucional e cultural, alinhada aos documentos signatários internacionais que defendem uma educação equitativa e de qualidade para todos. Enquanto a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolida a ideia de inclusão como um Direito Humano Universal, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) também já reforçara anteriormente a importância de sistemas educacionais flexíveis e sensíveis às diferenças, garantindo que nenhum aluno seja deixado para trás.

1.1.1. A Inclusão de Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem

As autoras Sousa, Freire e Mangas (2021) defendem que a inclusão de alunos deve ser um compromisso sociopolítico e pedagógico, baseado em princípios de equidade, respeito às

diferenças e adaptação ativa do sistema educacional. A obra aborda a inclusão não como um simples acesso à escola regular, mas como um processo contínuo de transformação das práticas educativas, da formação docente e da cultura escolar.

Outra referência na área é Sousa et al. (2021, p. 103), que indica um caminho teóricoconceitual para fundamentar uma escola inclusiva. Tais como: a) autonomia – ou seja, o domínio do ambiente físico e do ambiente social pelo educando, preservando ao máximo a dignidade de quem a exerce; b) a independência – ou seja, a possibilidade do educando de decidir sem precisar de outras pessoas, sejam familiares, amigos ou profissionais; c) o empoderamento – ou seja, a possibilidade que o educando tem para usar o seu poder pessoal de fazer escolhas e de tomar decisões, independentemente da sua condição de PCD; d) a equiparação de oportunidades – ou seja, os sistemas das sociedades são acessíveis a todos, sem exceção); e) a inclusão social – ou seja, a sociedade adapta-se para incluir nos seus sistemas de ensino as PCD's e estas preparam-se para assumir os seus papéis.

É importante destacar que para a evolução da aprendizagem para alunos com NEE a sociedade precisa de se adaptar para incluir nos seus sistemas educativo e nos seus sistemas de ensino as PCD'S e estas precisam se preparar para assumir os papéis que decidirem exercer em seu protagonismo social e político. Falamos de barreiras físicas, como as de acessibilidade na sua totalidade, independentemente do programa, serviço ou proposta apresentada, mas também enfatizamos as barreiras ideológicas da comunidade e da sociedade como um todo, bem como ainda, fundamentalmente os obstáculos teóricos, metodológicos e epistemológicos das intervenções técnicas e práticas que incidem sobre os educandos PCD's no processo de inclusão e da satisfação dos seus direitos de aprendizagem. Logo, a sociedade como um todo deve estar preparada para a compreensão da Deficiência Intelectual (DI), como também do Espectro do Autismo (EA), além de se modificar em termos de concepção

das ideias, precisa de uma profunda capacidade de compreender que a inclusão é um conceito ético, político e estético. A sociedade precisa compreender que a inclusão das PCD's é um novo paradigma contemporâneo que envolve os âmbitos político, ético e estético, como também que caminha com a evolução e com o desenvolvimento da própria sociedade.

A inclusão social e educacional das pessoas com Deficiência Intelectual e com dentro do Espectro do Autismo exige práticas pedagógicas adaptadas juntamente com a formação de professores alicerçada nas políticas públicas que promovam esta equidade. Segundo Mantoan (2015), a organização das escolas e dos sistemas de ensino para acolher a diversidade, garantir a inclusão e o acesso aos direitos de aprendizagem de todos é de fundamental importância. Apesar de serem muitos os avanços, ainda existem desafios que requerem um compromisso entre os sistemas de saúde, os sistemas de educação e os sistemas de assistência social.

1.2. A Legislação Brasileira e as Políticas de Inclusão no Brasil

A Educação Especial inclusiva das PCD's é um direito assegurado pela Legislação Brasileira e representa um avanço no reconhecimento da diversidade. Assim como em Portugal e outros países europeus, o Brasil adotou a perspectiva inclusiva, ambos alinhados aos tratados internacionais da ONU e da UNESCO. Portanto, o Brasil enquanto signatário, reconhece o direito à Educação Especial inclusiva das PCD's como um dever do Estado, enquanto princípio fundamental e universal, em especial os estabelecidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Portanto, a Legislação Brasileira e as Políticas de Inclusão e de Educação Especial no Brasil destacam o compromisso de garantir o acesso, a permanência e o sucesso

escolar dos estudantes com deficiência, incluindo os educandos com Deficiência Intelectual (DI), como também aqueles educandos que se encontram dentro do Especto de Autismo (EA).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208º, inciso III, estabelece como dever do Estado o “atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). É neste momento que nasce o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo menos em texto legal institucionalizado. Mais tarde, à Constituição Federal (1988) anexam-se o Decreto nº 6.949/2009, que é uma emenda constitucional que promulga para o Brasil o que foi estabelecido na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU no Brasil. Contudo, já no Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008, tendo como fonte a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo facultativo assinado em 30 de março de 2007 pelos países signatários em Nova Iorque, já temos definido em seu artigo 2º o principal propósito desta Convenção aplicado à esta Pesquisa de Mestrado:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis”.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, conhecida vulgarmente como LDB, os seus artigo 58º e 60º que tratam especificamente da Educação Especial. Em seu artigo 58º dispõe que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com serviço de apoio especializado (BRASIL,

1996). Neste momento, portanto, reforça-se a existência concreta institucionalizada do AEE em texto legal.

No Brasil, no que concerne à Legislação de forma mais aplicada e dirigida, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou LBI, que, em seu artigo 3º, inciso I, reforça o conceito de inclusão como a participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições. Em seu artigo 27º, é vedada qualquer forma de discriminação na oferta educacional e exige adaptações razoáveis e apoio especializado, garantindo, inclusive, o AEE.

Esta Lei Brasileira de Inclusão garante, abnegadamente, o acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, proibindo qualquer forma de exclusão (BRASIL, 2015). Inclusive é no texto da Lei Brasileira de Inclusão, que aparece de forma mais concreta e institucionalizada a utilização do termo Pessoa com Deficiência (PCD), que assegura e promove condições de igualdade dos direitos visa a inclusão social e cidadania no país. Entretanto, muito antes já tínhamos uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes concretas para a inclusão de estudantes PCD's nas escolas regulares com AEE. A regulamentação legal do AEE surge, no entanto, no Decreto nº 7.611/2011, a oferta da Educação Especial nos sistemas regulares de ensino, definindo o Atendimento Educacional Especializado, como direito complementar ao ensino regular (BRASIL, 2011).

1.2.1. O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto Brasileiro

A partir da compreensão dos direitos de aprendizagem e de inclusão das PCD's e dos alunos com NEE, bem como do dever do Estado, estamos demonstrando que são necessários

dispositivos e equipamentos utilizados para preservar, assegurar, melhorar ou aumentar as capacidades funcionais destas pessoas, sendo ou estando elas incapacitadas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência vem nos dizer que cabe aos Estados signatários adotarem medidas internas apropriadas para que seja assegurado às PCD's e aos alunos com NEE o amplo acesso, e, que estes tenham condições de igualdade no ambiente físico, no meio transporte, à informação, à comunicação e às tecnologias, permitindo a independência do modo de vida.

O conjunto dos equipamentos e dos dispositivos, que compõem aquilo que podemos chamar de “tecnologias de apoio”, são as principais ferramentas utilizadas na inclusão pela sociedade, através do estabelecimento escolar, podendo todas elas serem classificadas como de alta ou baixa tecnologia. São essas tecnologias utilizadas nas escolas que permitem o acesso a realização de atividades favorecendo o aprendizado do currículo na participação escolar das PCD's e dos alunos com NEE. Essas tecnologias de apoio compreendem uma diversidade de dispositivos e de técnicas, que podem ou não, ser eletrônicas e de software, facilitando a integração dos alunos, tais como: as lupas eletrônicas, os sistema de controle pelo olhar, os digitalizadores de fala, as máquinas e linhas de Braille, as impressoras em Braille, os aparelhos auditivos, os sistema de ampliação do som, os programas e as aplicações de informática, os leitores do ecrã, os sintetizador de voz, os controle de visão dentre outros, tornando-se todos estes, facilitadores na Educação Especial, enquanto tecnologias. Nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que ocorre a utilização de tecnologias de apoio dentro do AEE, nas escolas e nos sistemas de ensino. As discussões sobre a implantação das SRM, no Brasil foram institucionalizadas em 2007. Nesse ano, a Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, estabeleceu a criação desse espaço dentro das escolas regulares de ensino para ofertar o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007a). No mesmo período, o

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em seu artigo 2º, inciso IX, garantiu o “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular”, fortalecendo as políticas de inclusão escolar no país (Brasil, 2007b).

É necessário demonstrar essa constatação da consolidação da política, que ocorreu por meio da integração entre a Educação Especial e a Educação regular, fomentada e disseminada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, o qual foi regulamentado pela referida Portaria nº 13/2007 (Brasil, 2007a).

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa.

Art. 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação (Brasil, 2007a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), vem reafirmar o compromisso coma educação inclusiva, expressada na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com o ordenamento jurídico pelo Decreto 186/2008. O Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 também garantiu que:

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

§ 1 As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b).

A educação especial inclusiva, em termos de políticas públicas no Brasil, está amparada com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que favorece a garantia dos direitos aos estudantes com deficiência o acesso e permanência em todos os níveis mais elevados de ensino etapas e modalidades. Apesar de ainda existir práticas de discriminação a escola pode promover a superação com quebra de paradigmas da exclusão (Brasil, 2008b).

A Educação Especial é uma das nossas modalidades da Educação Nacional, que assegura a oferta do ensino, no interior das classes comuns regulares normais de ensino, na forma transversalizada da modalidade, em todas as etapas ou níveis, da Educação infantil ao Ensino Superior. A transversalidade da modalidade, apoia, suplementa e complementa o processo de escolarização dos alunos com deficiências, como a DI e o EA. Estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a formação dos professores do AEE e de todos os profissionais que atuam na educação especial. Destaca-se a a garantia da acessibilidade curricular, arquitetônica, transporte, mobílias, na comunicação, nas articulações e implementação das Políticas Públicas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE integra todo o trajeto educacional dos alunos da Educação Especial inclusiva, desde a educação básica à superior, respeitando objetivos e estruturas de cada etapa, vem complementar à escolarização de pessoas com deficiência, além de ser

estabelecido no projeto político pedagógico de ensino, sobretudo para aqueles com DI e EA. O objetivo do AEE é identificar, desenvolver e organizar estratégias pedagógicas de acessibilidade, de maneira contínua garantindo o acesso ao currículo, à acessibilidade e à flexibilidade.

O AEE estabelece um conjunto de materiais pedagógicos e didáticos, como: recurso de tecnologia assistida, comunicação alternativa e aumentativa, mobílias acessíveis, código e línguas, equipamentos multifuncionais (Brasil, 2008b). As atividades desenvolvidas no AEE são diferenciadas das realizadas nas classes comuns de ensino, não podendo ser substituídas. Essas atividades promovem o apoio e complementam a formação dos estudantes, sendo dada ênfase individual de modo a construir a autonomia dos estudantes dentro e fora do âmbito escolar. O professor do AEE, deve possuir formação que o habilite ao exercício da docência além de conhecimentos específicos sobre a educação especial inclusiva.

A SRM é uma sala compostas de recursos que facilitam a mediação do aprendizado com materiais lúdicos, didático-pedagógicos. Assim sendo, a SRM, é um local preparado para o atendimento de alunos específicos da educação especial. Segundo Gomes (2016). Dessa maneira os professores do AEE, por meio da SRM, dão suporte aos estudantes públicoalvo da Educação Especial, garantindo a estes o acesso, a permanência e o aprendizado.

Apresentamos abaixo, algumas imagens de uma SRM, em seu formato em partes que a compõem.

As presentes fotos são de uma escola localizada no município de Moju, no Estado do Pará, na República Federativa do Brasil. As fotos foram tiradas para que pudessem ser observadas as estruturas e recursos disponíveis dentro da Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Figura – 1 – Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: a autora (2025).

Figura – 2 – Sala de Recurso Multifuncional: espaço de montagem e desenho



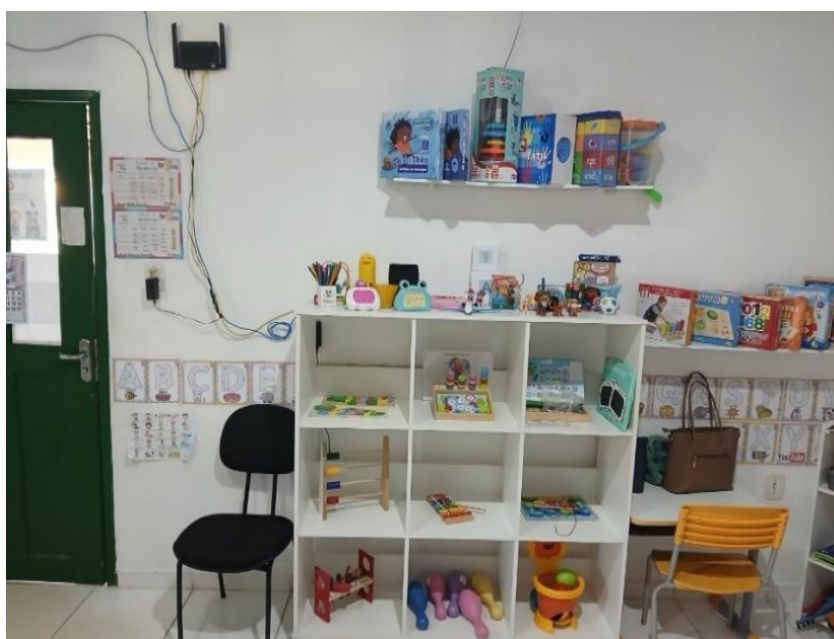
Fonte: a autora (2025).

Figura – 3 – Sala de Recurso Multifuncional: espaço de jogos e cinema



Fonte: a autora (2025).

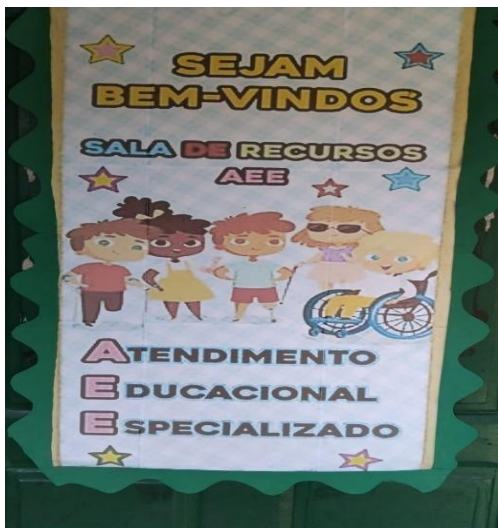
Figura – 4 – Sala de Recurso Multifuncional: espaço de raciocínio lógico e musicalização



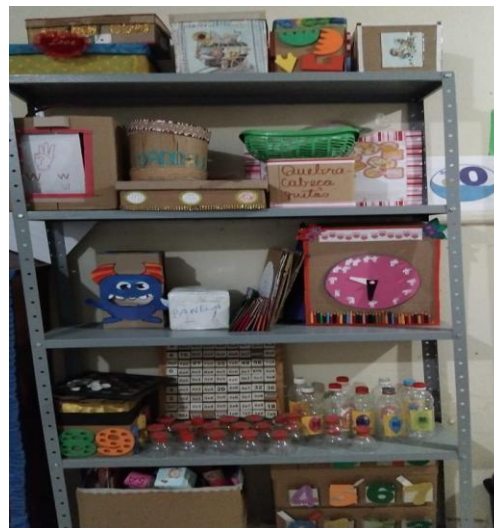
Fonte: a autora (2025).

Figura – 5 – SRM para o AEE.

Figura – 6 – Material construído para o AEE.



Fonte: a autora (2025).



Fonte: a autora (2025).

Figura – 7 – Alfabeto em Libras do AEE Figura – 8 – Números e quantidades para o AEE



Fonte: a autora (2025).



Fonte: a autora (2025).

Ao continuar na observância da importância de se utilizar recursos e espaços para auxiliar na Educação Especial na perspectiva da inclusão, a Política Pública, o Poder Legislativo revogou o Decreto 6.571 com o decreto 7.611/2011, que, em seu artigo 2º passou

a determinar que o AEE deve garantir o apoio integral, eliminando as barreiras, assim como qualquer outra obstrução no processo de escolarização de PCD's e estudantes com NEE, tais como os com DI e os do EA, por exemplo.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9 (Brasil, 2011).

Destacamos, portanto, importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) enquanto que são espaços educacionais especializados e localizados no interior das escolas de

ensino regular, criadas para ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apoiar o processo de inclusão escolar. Sua importância reside em promover acessibilidade, inclusão e aprendizagem para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como os alunos com DI e dentro do EA, bem como outros Públicos da Educação Especial. Destacamos ainda que as SRM's, conforme podemos observar nas Figuras 1 a 4, são espaços equipados com uma variedade de recursos, de materiais e de mobiliários específicos para atender às demandas específicas dos PCD's e dos estudantes com NEE, como os com DI e os dentro do EA. Os itens visam promover a acessibilidade e o desenvolvimento de habilidades. Dentro delas destacamos: 1) os materiais pedagógicos adaptados, construídos que incluem jogos educativos, materiais sobre texturas, formas e cores, com recursos para atividades de vida autônoma; 2) as tecnologias assistivas, que consistem em produtos e em equipamentos que ajudam na comunicação, na mobilidade e no acesso ao computador para alunos com deficiências; 3) os recursos lúdicos, que incluem jogos, brincadeiras ou brinquedos que são ferramentas essenciais, pois potencializam a exploração e a construção do conhecimento por meio da motivação interna da criança.

Encerramos este item com a função do professor do AEE. O docente mediante o Atendimento Educacional Especializado é um profissional com formação em Educação Especial, cujo papel é crucial e criativo. Sua atuação vai além da aplicação de técnicas, envolvendo: a) a mediação e a adaptação, ou seja, identificando as necessidades específicas de cada aluno e elaborar estratégias pedagógicas personalizadas, que podem incluir a adaptação de materiais e a flexibilização de currículos; b) o desenvolvimento de habilidades, atuando no desenvolvimento de habilidades e de competências específicas que preparem o aluno para sua participação efetiva nas aulas da sala de aula comum; c) o trabalho colaborativo, com atuação articulada com os demais profissionais e professores da escola e

com a família do estudante, visando a construção de um projeto educacional verdadeiramente inclusivo.

Por fim, também chamamos a atenção para o fato dos desafios e das perspectivas das SRM's na Educação Especial inclusiva brasileira. A implementação das salas no cenário educacional brasileiro representa um avanço significativo na consolidação da política de educação inclusiva, contudo enfrenta desafios estruturais que demandam intervenção urgente. Os dados do Censo Escolar de 2022 revelam uma realidade preocupante: das aproximadamente 123 mil escolas com matrículas de estudantes da Educação Especial, apenas 37 mil dispõem da SRM, o que significa que cerca de 65% dos estudantes públicoalvo da Educação Especial permanece sem acesso ao AEE (Brasil, 2022). Essa disparidade regional e quantitativa configura-se como o principal obstáculo à efetivação do direito à Educação inclusiva, previsto na legislação brasileira.

Entre estes desafios identificados, destaca-se a formação docente para atuação especializada nas SRM. Conforme assinala Mantoan (2015, p. 47), "a preparação dos professores para o AEE ainda não acompanhou a expansão das salas de recursos, resultando em profissionais despreparados para as demandas complexas do atendimento especializado". Esta defasagem formativa reflete-se diretamente na qualidade do serviço prestado, comprometendo os objetivos do AEE. Ademais, observa-se carência de recursos e materiais atualizados e adequados às necessidades específicas dos estudantes, além da insuficiente articulação entre o trabalho desenvolvido em SRM e o ensino regular (Leite & Barros, 2024).

Na perspectiva de superação desses desafios, emergem propostas fundamentadas na literatura especializada. Gomes (2016) defende a implementação de programas de formação continuada específicos para os professores do AEE, com enfoque nas tecnologias assistivas e nas práticas pedagógicas inclusivas. Paralelamente, é imperativo que os sistemas de ensino invistam na expansão e na manutenção adequada das SRM's, garantindo não apenas sua

existência, mas condições efetivas de funcionamento. A articulação entre os professores do AEE e da sala regular configura-se como outro eixo fundamental, pois, segundo Leite e Barros (2024), "a efetividade do trabalho desenvolvido nas SRM's está intrinsecamente vinculada à sua integração com o projeto pedagógico da escola" (p. 8).

Sendo assim, as SRM's representam conquista histórica da inclusão na educação brasileira, porém sua consolidação exige superação de desafios estruturais por meio de políticas públicas consistentes. A garantia de acesso universal ao AEE qualificado, associada à valorização dos profissionais e à articulação curricular, constitui caminho indispensável para transformar o princípio da educação inclusiva em realidade tangível para todos os estudantes.

1.3. A Deficiência Intelectual e o Espetro do Autismo

A Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e comportamental adaptativo do ser humano que se manifestam antes dos 18 anos de idade. Estas limitações afetam a seu desenvolvimento biopsicossocial integral, porque a disfunção prejudica a aquisição de habilidades teórico-conceituais, de habilidades práticoconcretas e de habilidades sócio-políticas, dificultando o desempenho da sua autonomia e da inserção do indivíduo (Schalock *et al.*, 2010).

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), na avaliação das pessoas com Deficiência Intelectual deve se considerar o ambiente linguístico e cultural do indivíduo, assim como o apoio adequado para o seu desenvolvimento (Luckasson *et al.*, 2002). A Deficiência Intelectual possui um espectro complexo, segundo Krynskis e colaboradores. Para Schalock *et al.* (2010), a deficiência

intelectual pode estar associada a várias síndromes e condições genéticas, metabólicas ou ambientais como a Síndrome de Down, a Síndrome do X Frágil, ou a Paralisia Cerebral com o comprometimento cognitivo.

Na DSM-V há uma nova classificação quanto à demência, incluída nas “Perturbações Neurocognitivas Major”, que apresenta como característica um declínio cognitivo maior em relação a um nível prévio de desempenho numa ou mais funções cognitivas, como atenção complexa, funções executivas, aprendizagem e memória, linguagem, capacidade perceptivo-motora, cognição social. Assim, o déficit de memória deixa de ser essencial no diagnóstico. Este mesmo manual classifica também um declínio cognitivo modesto como “Perturbação Neurocognitiva Ligeira”, que serve para caracterizar uma situação intermediária entre o envelhecimento normal e a demência propriamente dita” (Souza et al., 2021, p.14).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (o DSM-5-TR) vai enfatizar que os testes de Quociente de Inteligência, conhecidos como testes de QI, ainda são consideradas ferramentas úteis, mas não podem ser utilizados unicamente como critério para avaliação psicodiagnóstica e psicopedagógica, mas que deve haver uma avaliação multidimensional que passe a considerar os contextos de cultura, de idioma, de oportunidades de aprendizagem. O diagnóstico da Deficiência Intelectual considera o QI (quociente de inteligência), inferior a 70, associado a dificuldade na comunicação e participação social e acadêmico. Vale lembrar que a lógica dos “DSM’s” surge a partir de 1952 no contexto mundial do pós-guerra e com objetivo inicial de conduzir diagnósticos dos sobreviventes com sequelas, estresse pós-traumático e transtornos a fim entender para cientificar as doenças mentais e seus percursos. O termo Deficiência Intelectual, corresponde ao retardo mental descrito no Código Internacional de Doenças (CID). O CID-10 utiliza a pontuação do QI para definir a Deficiência Intelectual de acordo com a lógica interna do seu sistema de

capacitação. No Quadro – 2 –, a seguir, vos apresentamos a Classificação da Deficiência Intelectual segundo o CID-10.

Quadro – 2 – Classificação da Deficiência Intelectual segundo o CID-10

Código CID-10	Classificação	QI estimado	Características Funcionais
F70	Deficiência Intelectual Leve	50–69	Capacidade de desenvolver competências acadêmicas básicas (leitura, escrita, cálculo); pode alcançar relativa autonomia com apoio mínimo.
F71	Deficiência Intelectual Moderada	35–49	Desenvolvimento limitado da linguagem e das competências sociais; requer supervisão regular e é capaz de executar tarefas simples com orientação.
F72	Deficiência Intelectual Grave	20–34	Comprometimento severo da comunicação e da motricidade; necessita de apoio contínuo em quase todas as atividades da vida diária.
F73	Deficiência Intelectual Profunda	< 20	Incapacidade significativa nas funções cognitivas e adaptativas.

Fonte: Cunha (2025).

A nível de ilustração, considerando o Quadro 2 acima, se verifica que as características das DI são destacadas de acordo com o grau no CID-10 condicionando e associando o entendimento do progresso da deficiência por etapas do desenvolvimento geral do sujeito. No CID-11, atualizada, a Deficiência Intelectual (DI) é classificada sob o código

6A00 - Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, substituindo o antigo "retardo mental" da CID-10 (F7x), detalhada por níveis de comprometimento intelectual adaptativo com foco na funcionalidade para um diagnóstico mais preciso e integrado. As principais mudanças incluem a nomenclatura principal, que antes era "Retardo mental". Depois nos códigos, pois o código principal agora é 6A00, com suas subcategorias, por exemplo, 6A00.0: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Leve, 6A00.1: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Moderado. Existem outras subdivisões para DI grave e profunda, focadas no comportamento adaptativo, pois testes padronizados podem não diferenciar os graus mais baixos de funcionamento intelectual. O foco agora é funcionamento geral do desenvolvimento humano, pois a classificação agora avalia as limitações no funcionamento intelectual (conceitual, social, prático) e comportamental, com foco no comportamento adaptativo, não apenas no QI.

Com relação ao Espetro do Autismo (EA), CID-11 unifica os diagnósticos de autismo sob o código 6A02 (Transtorno do Espetro do Autismo), que também possui subcategorias para indicar a presença ou ausência de Deficiência Intelectual e o nível de comprometimento da linguagem funcional, do nível intelectual e da adaptação comportamental, como 6A02.1 (TEA com DI).

A Implementação da CID-11 no Brasil ainda está em andamento. A adoção oficial da CID-11 no país está prevista para janeiro de 2027, após etapas de atualização de sistemas e de capacitação de recursos humanos. Essas mudanças visam uma classificação mais detalhada, inclusiva e alinhada com o DSM-5, facilitando o acesso a serviços e o cuidado integral nas políticas públicas. CID-11, o autismo é classificado sob o código principal 6A02 (Perturbação do Espetro do Autismo - PEA), substituindo os antigos códigos da CID-10 e unificando diagnósticos como Autismo Infantil e Síndrome de Asperger em um único espectro, com subdivisões detalhadas para indicar a presença ou ausência de Deficiência Intelectual (DI) e o

nível de comprometimento da linguagem funcional. As subdivisões incluem 6A02.0 (sem DI e com linguagem leve/ausente), 6A02.1 (com DI e linguagem leve/ausente), 6A02.2 (sem DI e com linguagem prejudicada), 6A02.3 (com DI e linguagem prejudicada), 6A02.5 (com DI e ausência de linguagem), além de códigos para não especificado (6A02.Z) ou outro especificado (6A02.Y).

1.3.1. As Principais Condições Associadas à Deficiência Cognitiva

Dentre as Principais Condições Associadas à Deficiência Intelectual, podemos destacar: 1) a Síndrome de Down, causada por uma trissomia do cromossomo 21, caracteriza-se por atraso cognitivo leve a moderado, atraso na linguagem e no desenvolvimento motor; 2) a Síndrome do X Frágil, que é uma herança genética ligada ao cromossomo X, ocorrência mais comum em rapazes dessa deficiência intelectual com dificuldade social, com comportamentos repetitivos e com ansiedade; 3) o Transtorno do Espectro Alcoólico Fetal (TEAF), que é causado pela exposição do feto ao álcool durante a gravidez e caracteriza-se pelo atraso no desenvolvimento humano, dificuldade de aprendizagem, impulsos sem controle e ausência de atenção; 4) a Síndrome de RET, que afeta um grande número de meninas, o desenvolvimento não ocorre naturalmente, mas há regressão neurológica entre 6 e 8 meses, com perdas cognitivas e motoras; 5) a Paralisia Cerebral, que significativo comprometimento cognitivo, pois envolve a deficiência cerebral, podendo apresentar atrasos cognitivos associados a determinadas lesões em certas partes cerebrais; 6) o Autismo, no qual pode haver Deficiência Intelectual, pois dentro do Espectro do Autismo (EA), também podem apresentar Deficiência Intelectual; 7) a Fenilcetonúria (PKU), que consiste num distúrbio metabólico hereditário que, caso não haja o tratamento adequado, causa uma acumulação de fenilamina no cérebro, levando à Deficiência

Intelectual; e 8) a Microcefalia, que podendo ser congênita ou adquirida, caracteriza-se por um crânio e cérebro menores que o normal, atrasos cognitivos e deficiência motora.

CAPÍTULO – 2 – APRENDIZAGEM MULTISSENSORIAL NA LINGUAGEM E NA COMUNICAÇÃO: Implicações para Alunos com Deficiência Intelectual e no

Espectro do Autismo

2.1. Enquadramento Conceptual da Aprendizagem Multissensorial

A aprendizagem multissensorial baseia-se no princípio de que a aquisição e consolidação de conhecimentos são potenciadas quando a informação é apresentada através de múltiplos canais sensoriais, nomeadamente visual, auditivo, tátil e cinestésico. Esta abordagem reconhece que diferentes alunos processam a informação de formas distintas e que a ativação simultânea de vários sistemas sensoriais favorece a compreensão, a retenção e a transferência de aprendizagens (Shams & Seitz, 2008).

Do ponto de vista cognitivo, a integração multissensorial contribui para o reforço das redes neuronais associadas ao processamento da informação, promovendo maior robustez na codificação e recuperação do conhecimento (Sousa, 2017). Em contexto educativo, esta perspetiva traduz-se na utilização de estratégias diversificadas que combinam linguagem verbal, suportes visuais, manipulação de objetos e experiências corporais estruturadas. No âmbito da educação inclusiva, a aprendizagem multissensorial constitui uma resposta pedagógica alinhada com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),

que defende a disponibilização de múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento (CAST, 2018).

2.2. Linguagem e Comunicação na Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, com impacto nas competências conceptuais, sociais e práticas (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021). Ao nível da linguagem, são frequentemente observadas dificuldades na compreensão verbal, na expressão linguística, na organização sintática e na abstração conceptual.

Os alunos com Deficiência Intelectual beneficiam de abordagens pedagógicas que privilegiem a concretização, a estruturação e o suporte visual da informação (Hallahan et al., 2022). A utilização de estratégias multissensoriais permite reduzir a carga cognitiva associada ao processamento exclusivamente verbal e favorece a associação entre símbolos, significados e experiências concretas.

Investigação na área da educação especial tem demonstrado que o uso combinado de estímulos visuais, táteis e manipuláveis contribui para o desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de sequências narrativas em alunos com dificuldades cognitivas (Browder et al., 2014).

2.3. Linguagem e Comunicação no Espetro do Autismo

O Espetro do Autismo (EA) caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação social e na interação, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses (American Psychiatric Association, 2013). Muitos alunos no EA apresentam perfis de processamento cognitivo com predominância visual, revelando melhor desempenho quando a informação é estruturada visualmente (Hodgdon, 1995). As dificuldades linguísticas podem incluir limitações na pragmática da linguagem, interpretação literal do discurso, dificuldades inferenciais e desafios na compreensão de narrativas (Tager-Flusberg et al., 2005). Neste contexto, suportes visuais e estratégias multissensoriais assumem particular relevância pedagógica.

O recurso a sistemas pictográficos, histórias visuais e suportes gráficos estruturados tem demonstrado eficácia na promoção da compreensão e da comunicação funcional em alunos no EA (Ganz et al., 2012). A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui uma área central de intervenção, integrando símbolos visuais, gestos e tecnologias de apoio para facilitar a comunicação expressiva e receptiva (Beukelman & Light, 2020).

A aplicação de estratégias multissensoriais na promoção da linguagem envolve a articulação de diferentes modalidades de estímulo. Entre as práticas mais referidas na literatura destacam-se: a) o uso de suportes visuais estruturados; b) a associação palavra–imagem–objeto; c) a leitura acompanhada de representação visual; d) a dramatização e gesto simbólico; e) a manipulação de materiais concretos.

Estas estratégias favorecem a codificação multimodal da informação linguística e promovem maior envolvimento cognitivo (Sousa, 2017). O suporte visual, em particular, tem sido identificado como elemento-chave na facilitação da compreensão para alunos com dificuldades de linguagem e comunicação (Hodgdon, 1995).

2.4. Livros Adaptados e Suportes Pictográficos

Os livros adaptados com pictogramas constituem um recurso pedagógico multissensorial que integra texto simplificado, representação visual simbólica e organização sequencial estruturada. Estes materiais enquadram-se nas práticas de acessibilidade curricular e comunicacional, promovendo o acesso ao conteúdo narrativo por parte de alunos com necessidades educativas específicas.

Os sistemas pictográficos utilizados em CAA demonstram eficácia no apoio à compreensão e expressão linguística, especialmente no Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual (Beukelman & Light, 2020). A presença de símbolos visuais associados ao texto facilita a antecipação semântica, a identificação de conceitos-chave e a organização narrativa. Estudos indicam que intervenções com suportes pictográficos podem produzir melhorias na compreensão de histórias, na produção de linguagem funcional e na participação em atividades de literacia (Ganz & Flores, 2009).

2.5. Implicações para a Educação Inclusiva

A integração de abordagens multissensoriais na prática pedagógica está alinhada com os princípios da educação inclusiva, que defendem a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação (UNESCO, 2020). A diversificação de canais de apresentação da informação constitui uma medida de equidade pedagógica.

O Desenho Universal para a Aprendizagem reforça a necessidade de múltiplas formas de representação como forma de garantir acessibilidade cognitiva (CAST, 2018). Neste

enquadramento, os recursos multissensoriais — incluindo livros adaptados — configuram-se como instrumentos facilitadores da inclusão.

A evidência teórica e empírica sustenta que a aprendizagem multissensorial constitui uma abordagem eficaz na promoção da linguagem e da comunicação em alunos com DI e no EA. A mobilização de múltiplos canais sensoriais, aliada ao uso de suportes visuais e pictográficos, favorece a compreensão, a retenção e a participação ativa.

Os livros adaptados com pictogramas emergem como recurso pedagógico relevante, combinando acessibilidade, estrutura e significado, e contribuindo para práticas educativas mais inclusivas e diferenciadas.

2.6. Comunicação Alternativa e Aumentativa: Sistemas de Símbolos Pictográficos

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um campo da educação e da terapia da fala que se dedica a apoiar indivíduos com dificuldades na comunicação verbal, proporcionando-lhes formas alternativas de expressar necessidades, ideias e sentimentos (Beukelman & Light, 2020). A CAA abrange uma variedade de estratégias e recursos, desde gestos e sinais até sistemas de símbolos pictográficos, que combinam representação visual e linguagem escrita.

Os sistemas pictográficos, em particular, têm demonstrado elevada eficácia na promoção da comunicação funcional em contextos educativos, clínicos e familiares, especialmente entre alunos com DI e PEA, devido à sua clareza, consistência e iconicidade visual (Mayer-Johnson, 1981; Ganz et al., 2012).

2.6.1. Sistemas de Símbolos Pictográficos

Os sistemas pictográficos consistem em representações gráficas simplificadas de palavras, ações, objetos, conceitos e expressões sociais. Estes símbolos permitem que os alunos compreendam e construam mensagens sem depender exclusivamente da linguagem oral (Beukelman & Light, 2020).

2.6.1.1. Características Principais

Os sistemas de símbolos pictográficos apresentam várias características que os tornam eficazes na CAA:

- a) **Iconicidade elevada** – a imagem representa visualmente o objeto ou ação, facilitando a compreensão imediata;
- b) **Simplicidade gráfica** – desenhos claros e esquemáticos, com poucos detalhes visuais, para reduzir a sobrecarga cognitiva;
- c) **Associação símbolo** – palavra – muitos sistemas combinam pictograma e texto escrito, apoiando a literacia emergente;
- d) **Organização semântica** – símbolos agrupados por categorias como pessoas, ações, locais e objetos;
- e) **Flexibilidade** – podem ser utilizados em pranchas físicas, livros adaptados, aplicativos digitais ou dispositivos de CAA;
- f) **Codificação cromática** – em sistemas como o SPC, as cores indicam categorias gramaticais, ajudando na construção frásica (Beukelman & Light, 2020; MayerJohnson, 1981);

2.6.1.2. Principais Sistemas Pictográficos Utilizados em CAA

Os sistemas pictográficos mais utilizados na prática educativa e clínica incluem:

- a) **SPC** - Picture Communication Symbols (Mayer-Johnson, 1981): um dos sistemas mais reconhecidos mundialmente. Pictogramas simples e consistentes, com código de cores para categorias gramaticais. Abrange objetos, ações, sentimentos e conceitos sociais;
- b) **ARASAAC** - Aragonês Portal of Augmentative and Alternative Communication (Cañada et al., 2013): sistema gratuito, amplamente utilizado em escolas e terapias. Símbolos coloridos, de fácil reconhecimento e com suporte para múltiplos idiomas. Focado em educação inclusiva e acessibilidade;
- c) **Widgit Symbols** (Widgit Software, 2020): suporte visual versátil, usado em materiais educativos, livros adaptados e software educativo. Inclui símbolos para vocabulário acadêmico, cotidiano e social;
- d) **Blissymbolics** (Bliss, 1949/2011): sistema mais abstrato, usado em CAA para representações conceituais complexas. Requer treino mais intensivo, mas permite comunicação avançada e generalização de conceitos;
- e) **Boardmaker** (Mayer-Johnson, 2010): software que integra SPC e permite criar pranchas de comunicação, histórias sociais e materiais adaptados.

2.6.1.3. Principais Categorias de Símbolos

Os símbolos pictográficos podem ser agrupados em categorias funcionais que apoiam diferentes áreas da comunicação. No quadro abaixo apresentamos um quadro sinótico das principais categorias de símbolos.

Quadro – 3 – Principais Categorias de Símbolos

Categoria	Exemplo de símbolos	Função
Pessoas / Pronomes	“Eu”, “Tu”, “Pai”, “Mãe”	Referência a agentes na comunicação
Ações / Verbos	Comer, Dormir, Correr	Construção de frases e instruções
Objetos / Substantivos	Bola, Livro, Caneta	Nomeação e vocabulário funcional
Emoções / Sentimentos	Feliz, Triste, Assustado	Expressão afetiva
Locais / Espaços	Casa, Escola, Parque	Contextualização de narrativas e rotinas
Palavras funcionais	E, Mas, Porque	Estrutura frásica, ligação entre ideias

Estes grupos permitem ao utilizador construir mensagens coerentes, narrativas simples ou comunicar necessidades básicas de forma estruturada.

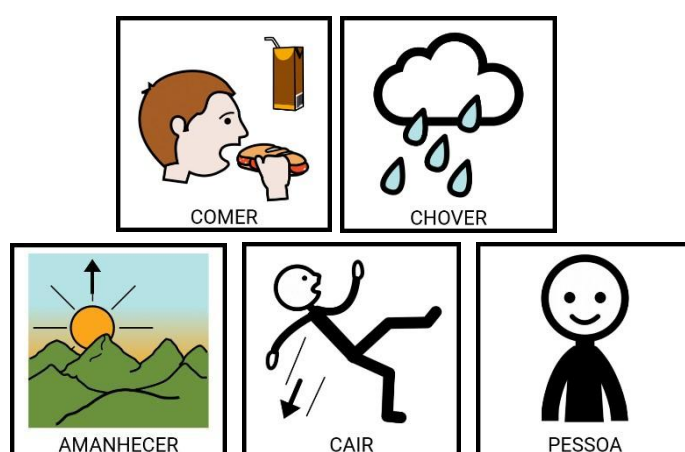
2.6.2. Aplicações Pedagógicas dos Símbolos Pictográficos

Os símbolos pictográficos são utilizados para: a) construção de frases e sequências narrativas; b) apoio à compreensão textual em livros adaptados; c) organização de rotinas e horários visuais; d) facilitação da expressão de necessidades e preferências; e) promoção da literacia emergente (associação palavra–símbolo).

Estudos indicam que o uso de pictogramas aumenta a participação de alunos no EA e DI em atividades de sala, melhora a compreensão de instruções e apoia o desenvolvimento de competências linguísticas emergentes (Ganz et al., 2012; Beukelman & Light, 2020).

Os sistemas de símbolos pictográficos representam um recurso central da Comunicação Aumentativa e Alternativa, integrando iconicidade, consistência gráfica e suporte linguístico. A sua utilização favorece a comunicação funcional, a participação escolar e a inclusão de alunos com NEEe. A diversidade de sistemas disponíveis, como SPC, ARASAAC e Widgit Symbols, permite que a intervenção seja adaptada ao nível cognitivo, às preferências individuais e ao contexto cultural do utilizador.

Figura – 9 – Símbolos em SPC



Fonte: Mayer-johnson (2025).

Figura – 10 – Pictogramas e Símbolos



Fonte: Pictogramas (www.pictoworld.com).

Os Sistema de Símbolos Pictográficos são considerados produtos de apoio à comunicação , sobremaneira, os quadros de comunicação de emoções. Os símbolos são utilizados em diferentes contextos e agrupados conforme a construção e necessidade da pessoa. Os símbolos representados no quadro podem ser dinâmicos e fazerem ligações com outros quadros de comunicação, podendo incluir ou tirar vocabulários e sendo utilizado diariamente para memorização e apontamento das emoções contínuas. Os Sistema de Símbolos Pictográficos como produtos de apoio à comunicação são considerados produtos de apoio de baixo desenvolvimento tecnológico.

Figura – 11 – Símbolos SPC da Mayer-johnson



Fonte: Mayer-johnson (2025).

Figura – 12 – Produto de Apoio de Baixo Desenvolvimento Tecnológico



Fonte: Mayer-johnson (2025).

Figura – 13 – Produto de Apoio de Baixo Desenvolvimento Tecnológico



Fonte: Mayer-johnson (2025).

Figura – 14 – Produto de Apoio à Comunicação de Baixo Desenvolvimento Tecnológico com Seleção Direta Através do Olhar



Fonte: wikipedia.

2.7. O Livro de Leitura Adaptado como Intervenção na Linguagem

A leitura vai muito além da simples decodificação de símbolos; constitui um diálogo entre a experiência de vida do leitor e o texto, promovendo autoconhecimento e contribuindo para a humanização. Segundo Pina (2015), “a literatura para as crianças é essencial, pois contribui não apenas para o desenvolvimento global, mas motiva a criatividade, a imaginação e a sensibilidade” (p. 38).

Paulo Freire (1996) reforça que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo a leitura um ato de transformação da realidade, de conhecimento e de afirmação da dignidade humana. Por seu lado, Saraiva (2001) defende que a leitura na sala de aula é um encontro entre leitor e texto, uma descoberta subjetiva e uma experiência lúdica. Cândido (1995) complementa esta perspectiva ao afirmar que a leitura contribui para a humanização profunda do indivíduo, promovendo experiências que “fazem viver” (p. 244).

Neste contexto, a leitura adaptada surge como ferramenta pedagógica essencial, garantindo que alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), como aqueles com Deficiência Intelectual (DI) ou no Espetro do Autismo (EA), tenham acesso pleno à experiência literária.

2.7.1. A Educação Humanizadora e a Leitura Adaptada

A educação inclusiva e humanizadora é apoiada por autores como Vygotsky (1987), que destaca a importância das interações sociais e culturais para o desenvolvimento humano. Neste sentido, os livros adaptados funcionam como instrumentos de mediação, tornando a leitura acessível e promovendo a humanização, democratizando o acesso à linguagem e ao conhecimento (Sousa, 2018).

A adaptação de livros representa uma forma concreta de inclusão, permitindo que crianças com deficiências participem ativamente da sociedade e do processo educativo. Desta forma, os livros adaptados não só transmitem informação como também desenvolvem competências cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais, incentivando a autonomia e a empatia (Barbosa, 2003).

2.7.2. Características dos Livros Adaptados

Os livros adaptados diferenciam-se dos tradicionais por: a) facilitar a compreensão do conteúdo; b) utilizar recursos visuais e comunicativos que respeitam o ritmo do leitor; c) promover o envolvimento sensorial e multissensorial, associando texto, imagem, som e toque (Pina, 2015; Sousa, 2018).

Barbosa (2003) ressalta que o livro é um objeto lúdico de descobertas, que estabelece uma troca de interesses e sentidos, favorecendo o diálogo entre ideias, comunicação e imaginação. Os livros adaptados têm como objetivo principal ampliar a participação de alunos com NEE, garantindo-lhes acesso às aprendizagens e experiências literárias de forma equitativa.

2.7.2.1. O Livro Adaptado como Estratégia Multissensorial

Segundo Pina (2015), o livro adaptado constitui uma estratégia metodológica do Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), possibilitando intervenções multissensoriais. As adaptações podem incluir:

- a) **Audiolivros:** leitura oral com entonação expressiva, efeitos sonoros e música;

- b) **Vídeos em Língua Gestual Portuguesa (LG):** tradução visual do conteúdo para alunos surdos, respeitando a gramática gestual;
- c) **Livros com pictogramas (SPC):** símbolos visuais simples associados a frases curtas, facilitando a compreensão de narrativas;
- d) **Livros em Braille:** sistema tátil de pontos em relevo, permitindo leitura por alunos com cegueira ou baixa visão;
- e) **Descrição de ilustrações:** detalhamento verbal das imagens, favorecendo a compreensão de alunos cegos ou com baixa visão;
- f) **Ilustrações em relevo:** imagens táteis para compreensão espacial e visual;
- g) **Escrita simples:** simplificação da linguagem sem perda de complexidade conceitual, tornando o texto acessível e compreensível (Sousa, 2018; Pina, 2015).

2.7.3. A Escrita Simples como Técnica Pedagógica

A escrita simples exige a associação de princípios de redação clara com escolhas de design que facilitem a leitura. Esta técnica não infantiliza o texto nem subestima as capacidades do leitor; pelo contrário, promove a clareza, a compreensão e a acessibilidade (Sousa, 2018).

A simplificação envolve: a) o uso de frases curtas e diretas; b) a organização lógica e sequencial das ideias; c) o teste do texto junto de leitores para garantir a compreensão; d) o uso de vocabulário funcional sem eliminar conceitos complexos.

Deste modo, a escrita simples integra-se com os demais recursos adaptativos para transformar a leitura num ato inclusivo, significativo e humanizador.

2.7.4. O Livro Adaptado como Ferramenta Inclusiva

O livro adaptado atua como: a) instrumento de mediação: aproxima o aluno da linguagem e da narrativa; b) ferramenta de democratização da leitura: oferece acesso à literatura a todos os alunos, independentemente das suas limitações; c) estratégia multissensorial e pedagógica: integra visual, auditivo, tátil e gestual; d) meio de desenvolvimento integral: promove cognição, linguagem, empatia, criatividade e autonomia (Sousa, 2018; Pina, 2015).

A disseminação e utilização eficaz dos livros adaptados dependem, no entanto, de formação docente adequada e de investimentos na produção de materiais inclusivos, de modo a garantir que as práticas de leitura adaptada sejam amplamente implementadas (Sousa, 2018).

Para facilitar a compreensão, os livros adaptados podem ser organizados em diversos formatos, cada um atendendo às necessidades específicas de alunos com diferentes perfis de aprendizagem e comunicação. No quadro abaixo estão os principais formatos utilizados em contextos inclusivos:

Quadro – 4 – Principais Formatos de Livro Adaptado

Formato	Descrição	Aplicação Pedagógica	Referências
Audiolivro	Versão oral do livro com entonação expressiva, efeitos sonoros e música.	Facilita a compreensão auditiva, promove a atenção e o prazer na leitura, adequado para alunos com deficiência visual ou dificuldades de leitura.	Sousa (2018); Pina (2015)

Vídeo-Livro em Língua Gestual (LP)	Tradução do conteúdo para LP, incluindo movimento das mãos, corpo e expressões faciais.	Permite compreensão plena para alunos surdos, respeitando a gramática da língua gestual.	Sousa (2018); Beukelman & Light (2020)
Formato	Descrição	Aplicação Pedagógica	Referências
Livros com Pictogramas (SPC)	Símbolos visuais simples associados a frases curtas; utiliza Picture Communication Symbols (SPC).	Facilita a compreensão textual e narrativa, auxilia na comunicação funcional, indicado para alunos com DI e EA.	Mayer-Johnson (1981); Pina (2015)
Livro em Braille	Sistema tátil de pontos em relevo inventado por Louis Braille (6 pontos por célula).	Permite leitura para alunos cegos ou com baixa visão, desenvolvendo literacia tátil.	Sousa (2018)
Descrição de Ilustrações	Descrição verbal detalhada das imagens do livro.	Favorece a compreensão de narrativas e contexto visual para alunos cegos ou com baixa visão.	Sousa (2018)
Ilustração em relevo	Imagens táteis com contornos e detalhes perceptíveis ao toque.	Desenvolve percepção espacial e visual de histórias, indicado para cegueira parcial ou total.	Sousa (2018); Barbosa (2003)
Escrita Simples	Redação clara, frases curtas, vocabulário funcional e sequência lógica das ideias.	Facilita a leitura e compreensão de alunos com NEE, sem reduzir a complexidade conceitual.	Sousa (2018); Pina (2015)

O livro multiformato reúne vários desses recursos, permitindo que cada aluno acesse a obra conforme suas necessidades. Segundo Sousa (2018), essa estratégia pedagógica maximiza a inclusão, permitindo a participação plena de crianças com diferentes perfis, e está alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A combinação de audiolivro, pictogramas, LGP, Braille e escrita simples garante: a) experiência multissensorial de aprendizagem; b) desenvolvimento da autonomia e

independência na leitura; c) maior engajamento e motivação do aluno; d) acesso equitativo ao conteúdo literário e à narrativa.

2.7.4.1. Integração com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

A aplicação de Símbolos Pictográficos (SPC) em livros adaptados é uma das estratégias mais eficazes da CAA. Permite que alunos com DI e EA compreendam histórias e conceitos, participem na reconstrução narrativa e desenvolvam competências linguísticas, cognitivas e sociais (Mayer-Johnson, 1981; Beukelman & Light, 2020).

A integração com outros formatos, como vídeo-LG, audiolivro e Braille, torna o livro um instrumento completo de inclusão e mediação pedagógica, promovendo a democratização da leitura e a humanização da aprendizagem.

Os benefícios educativos são:

- a) **Inclusão e equidade:** todos os alunos têm acesso ao mesmo conteúdo adaptado às suas necessidades;
- b) **Desenvolvimento cognitivo e linguístico:** O multiformato promove linguagem, memória e habilidades narrativas;
- c) **Engajamento e motivação:** recursos visuais, táteis e auditivos tornam a leitura mais atrativa;
- d) **Apoio à literacia emergente:** combina símbolos, escrita simples e texto, facilitando a aprendizagem da leitura e escrita;

- e) **Promoção da autonomia:** o aluno participa ativamente da leitura, narrativa e interpretação do conteúdo.

O livro de leitura adaptado constitui uma intervenção pedagógica central para alunos com NEE, especialmente aqueles com Deficiência Intelectual ou no Espetro do Autismo. Ao combinar estratégias multissensoriais, comunicação alternativa e adaptação textual, os livros adaptados permitem que todos os alunos tenham acesso à leitura, ao conhecimento e à participação social.

A literatura destaca a importância da leitura humanizada como instrumento de inclusão, desenvolvimento e empoderamento, reforçando a necessidade de políticas, formação e recursos que promovam a acessibilidade e equidade educacional (Freire, 1996; Vygotsky, 1987; Sousa, 2018).

2.7.5. O Livro Multiformato sobre Folclores e Lendas

O folclore é definido como o conjunto de tradições, crenças, costumes, mitos e narrativas populares que se transmitem oralmente ou por escrito ao longo do tempo. O termo “folclore” foi utilizado pela primeira vez em uma carta de William John Thoms, escrita sob o pseudônimo Ambrose Merton e publicada na revista *The Athenaeum* (Londres) em 22 de agosto de 1846. Nesta carta, Thoms propunha a recolha de “antiguidades populares, ou literatura popular”, incluindo narrações, provérbios e superstições, com o objetivo de preservá-las e dar-lhes visibilidade (Herskovits, 1955, p. 225).

O termo original, “Folk-Lore”, significa literalmente “o conhecimento do povo” e marca o início dos estudos acadêmicos sobre folclore. Thoms incentivava uma coleta

colaborativa de tradições populares, abrindo espaço para que leitores enviassem relatos e contribuíssem para a preservação da memória cultural coletiva.

2.7.5.1. Lendas: Narrativas e Função Educativa

As lendas são narrativas que relatam acontecimentos do passado, geralmente envolvendo elementos fantásticos ou surpreendentes. Elas refletem aspirações, medos e crenças das comunidades e desempenham função educativa ao transmitir valores, normas e lições morais (Herskovits, 1955; Paes Loureiro, 2019).

No contexto brasileiro, o folclore e as lendas da Amazônia foram profundamente influenciados por diferentes culturas, incluindo indígenas, portugueses e africanos. O imaginário amazônico é repleto de elementos naturais: plantas, animais, rios, sol, chuva, lua e frutas como o açaí, que se transformaram em protagonistas de narrativas fantásticas.

A Cobra Grande ou Boiúna é uma das figuras mais emblemáticas da mitologia amazônica. Este ser lendário é descrito de múltiplas formas, podendo atuar como ameaça, protetor dos rios ou benfeitora da navegação. A Boiúna manifesta o respeito e o fascínio das comunidades locais pela natureza, simbolizando o equilíbrio entre o homem e o ambiente natural (Paes Loureiro, 2019).

2.7.5.1.1. A Cobra Grande: Mitologia e Significado

A Cobra Grande assume diferentes denominações e funções nas tradições amazônicas, incluindo Mãe d'água, Boitatá, Anaconda e Cobra Norato. Em Belém do Pará, a mitologia relata que a cidade foi simbolicamente fundada sobre uma cobra gigante, com a igreja de

Nossa Senhora de Nazaré representando a dominação do sagrado sobre o réptil. Estes relatos refletem superstições, rituais e a integração do imaginário popular com a vida cotidiana (Paes Loureiro, 2019).

O encantamento da Cobra Grande também está relacionado à contemplação da natureza. Algumas narrativas sugerem que seus olhos iluminam os rios durante a noite, servindo de guia para os navegantes. Na obra *Epifania da Cobra-Grande*, Paes Loureiro (2019) argumenta que “o olho iluminado da Boiúna é um vitral do imaginário” (p. 45), simbolizando a capacidade do mito de interpretar e dar sentido ao mundo natural e social da Amazônia.

O termo “epifania”, na obra, vai além do sentido religioso tradicional, referindo-se a uma manifestação do sagrado na natureza. A Cobra Grande não é apenas um monstro; é uma entidade fundadora que representa a dinâmica vital da floresta e dos rios. A narrativa mostra como as lendas ancestrais continuam a orientar a relação do homem com o território, integrando tradição, cultura e identidade local.

2.7.5.2. O Livro Multiformato como Meio de Preservação e Acesso

Os livros multiformato sobre folclore e lendas representam uma estratégia inovadora de mediação educativa, tornando estas narrativas acessíveis a crianças com diferentes necessidades educativas, incluindo DI e alunos no EA. Estes livros combinam elementos de texto, imagem, áudio, vídeo e SPC, promovendo uma abordagem multissensorial e inclusiva (Pina, 2015; Sousa, 2018).

Entre os recursos mais comuns utilizados estão: a) livros com pictogramas (SPC): símbolos visuais simples associados a frases curtas, facilitando a compreensão; b) escrita simples: simplificação da linguagem sem reduzir a complexidade conceitual.

A combinação destes recursos garante que o aluno compreenda, participe e se aproprie da narrativa, aproximando a leitura da experiência vivencial e cultural do folclore amazônico.

O estudo das lendas amazônicas, como a da Cobra Grande, evidencia a riqueza do imaginário popular e a função educativa do folclore. O livro multiformato surge como ferramenta essencial para democratizar o acesso a estas narrativas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam aprender, imaginar e se conectar culturalmente.

Ao integrar recursos multissensoriais e CAA, os livros sobre folclore não apenas preservam o patrimônio cultural, mas também promovem inclusão, humanização e desenvolvimento integral dos alunos (Pina, 2015; Sousa, 2018; Paes Loureiro, 2019).

CAPÍTULO – 3 – ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1. Problemática, Questões e Objetivos da Pesquisa

A partir das reflexões apresentadas no Capítulo 1 e da experiência vivenciada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi desenvolvida uma problematização em torno da adaptação de lendas amazônicas utilizando recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com Sistema Símbólico Pictográfico (SSP).

A questão central da pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: Qual é a aceitação das escolas para a implementação de um novo formato de ensino do folclore, por meio da adaptação de livros de lendas amazônicas com recursos da CAA e símbolos pictográficos?

O estudo concentrou-se na região amazônica, considerando seu contexto cultural e educacional específico, com o objetivo de investigar a aceitação de uma nova proposta de design de livros de lendas voltada para crianças com necessidades educativas especiais.

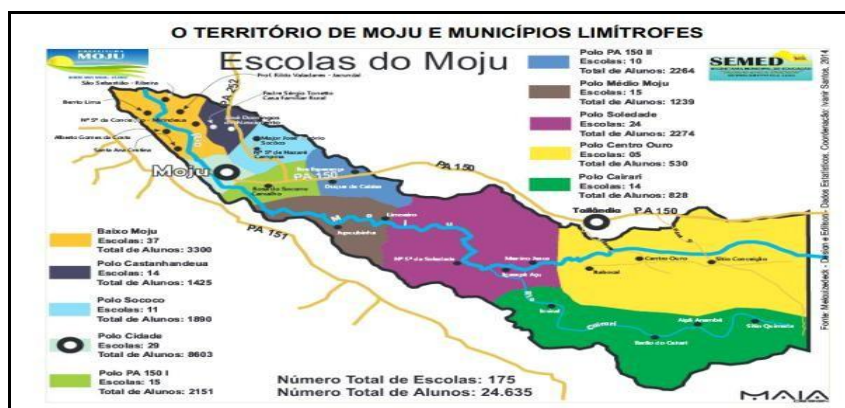
O objetivo principal da pesquisa foi adaptar a lenda amazônica Cobra Honorato, utilizando a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e um Sistema de Símbólico Pictográfico (SSP). Para tanto, foi utilizado o ARASAAC do (Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa), uma plataforma gratuita e colaborativa que disponibiliza: 1) banco de pictogramas (símbolos visuais); 2) materiais e ferramentas para criação de pranchas de comunicação, agendas visuais e outros materiais adaptados; 3) recursos amplamente utilizados em educação e terapia, promovendo a inclusão e facilitando a comunicação de pessoas com dificuldades na fala ou linguagem (Pina, 2015; Sousa, 2018).

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, interpretativa e descritiva, mesclando estudo de caso e aplicação de questionários a docentes. A aplicação prática do livro adaptado envolveu duas crianças e questionários com professores, permitindo analisar a aceitação, compreensão e eficácia pedagógica do recurso.

3.2. Espaço-Tempo da Pesquisa e Sujeito

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em Moju, Pará, no Bairro Pedreira. A instituição é reconhecida pelo compromisso com a educação de qualidade e inclusão. A escola oferece: ensino presencial e diurno, voltado para os anos iniciais do ensino fundamental; infraestrutura acessível, incluindo portas com vão livre mínimo de 80 cm e banheiros adaptados; sala de recursos multifuncionais para suporte pedagógico a todos os alunos; quadra de esportes descoberta, cozinha e refeitório, assegurando alimentação adequada; profissionais especializados que garantem segurança alimentar e suporte pedagógico, promovendo um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

Figura – 15 – O Território de Moju e seus Municípios Limítrofes



Fonte: Rocha (2025).

De acordo com Rocha (2025), o município de Moju apresenta grande diversidade no contexto educacional do campo, abrangendo territórios quilombolas, ribeirinhos e indígenas, bem como áreas impactadas pelo agronegócio. Essa diversidade exige novas soluções educacionais que respeitem a cultura local e atendam às especificidades de cada comunidade.

A instituição pesquisada é uma das sete escolas do campo que atendem às séries finais do Ensino Fundamental no município. Pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), 23 comunidades rurais são atendidas, garantindo o ensino das 10 disciplinas da Base Nacional Comum, além de cinco módulos diversificados de 40 dias, totalizando mínimo de 200 dias letivos, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O SOME encontra-se consolidado desde 2015, funcionando em todos os polos rurais do município (Rocha, 2025).

Figura – 16 – Observação e Interação



Fonte: Própria autora, (2025).

Figura – 17 – Interação dos Alunos da Escola



Fonte: Própria autora (2025).

Figura – 18 – Interação dos Alunos da Escola



Fonte: Própria autora (2025).

3.3. Dos Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa consistiu em trabalho de campo com duas crianças: uma com Deficiência Intelectual (DI) e outra dentro do Espectro do Autismo (EA). O procedimento incluiu: 1) a leitura do livro não adaptado; 2) a leitura do livro adaptado, construído durante a investigação; 3) as entrevistas com docentes, incluindo três professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dois professores da sala regular.

O processo investigativo iniciou-se com a seleção da obra folclórica, sendo escolhida a lenda da “Cobra Honorato”, também conhecida como Cobra Grande, devido à sua relevância cultural na região amazônica. A seleção considerou as obras previamente trabalhadas em sala de aula e o folclore regional.

Em seguida, procedeu-se à simplificação do texto, adotando escrita fácil e frases curtas, mantendo a fidelidade ao conteúdo original da obra *Lendas e Visagens de Moju* (Silva, 2015). O objetivo foi: a) facilitar a compreensão do texto; b) promover a autonomia dos alunos; c) criar oportunidades de igualdade no acesso à leitura e aprendizagem; d) estimular a participação social e cultural das crianças, respeitando suas necessidades educativas.

O livro adaptado integrou recursos do ARASAAC, permitindo a criação de pranchas de comunicação, pictogramas e material visual acessível, alinhado às práticas da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

3.4. Considerações Metodológicas

A abordagem adotada garantiu: a) a observação detalhada do impacto pedagógico da adaptação; b) a avaliação da aceitação do recurso pelos docentes; c) a análise da compreensão e engajamento das crianças; d) a Integração entre teoria e prática, unindo aspectos culturais, educativos e inclusivos.

Dessa forma, a pesquisa contribuiu para: 1) a democratização do acesso à leitura de lendas amazônicas; 2) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; 3) o desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados que respeitam diversidade cultural e cognitiva.

3.4.1. Adaptação e Aplicação do Material em Sistemas Pictográficos de Comunicação

A adaptação da história seguiu uma seleção criteriosa de símbolos pictográficos, escolhidos conforme sua adequação ao conteúdo do livro e ao formato disponibilizado pelo ARASAAC. A aplicação do material ocorreu em dois momentos distintos: a leitura da obra

original e a leitura da obra adaptada, realizada individualmente para cada criança com Deficiência Intelectual (DI) e para a criança dentro do Espetro do Autismo (EA). As atividades foram conduzidas no contexto natural de aprendizagem, na Sala de Recursos Multifuncionais, espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.4.1.1. Importância da Adaptação em Sistema Pictográfico

A adaptação de recursos pedagógicos para o Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC) configura-se como uma estratégia essencial para garantir acessibilidade comunicativa a alunos com EA e DI. Conforme destacam Schmidt e Bosa (2021, p. 112): “A clareza visual e a adequação simbólica dos pictogramas são preconditionantes para a compreensão efetiva de narrativas.”

Isso reforça a necessidade de selecionar símbolos intuitivos, preferencialmente baseados em bancos de imagens reconhecidos internacionalmente, como o ARASAAC, garantindo compreensão imediata e evitando ambiguidades. Além disso, o acesso gratuito e colaborativo da plataforma facilita a replicabilidade do material em diferentes contextos educacionais.

A estruturação lógica e sequencial do material adaptado é igualmente crucial. Segundo García e Rose (2016, p. 89): “A disposição dos pictogramas deve refletir uma ordem temporal e causal coerente, permitindo a reconstrução mental da narrativa.”

Portanto, as histórias folclóricas devem ser fragmentadas em sequências visuais, destacando início, desenvolvimento e clímax, facilitando o acompanhamento e a compreensão pelos usuários de CAA.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) reforça a necessidade de personalização dos recursos, orientando que: “Os materiais devem ser personalizados conforme interesses e capacidades individuais.”

Na prática, isso significa incluir pictogramas que representem objetos, personagens ou temas familiares ao aluno, potencializando seu engajamento afetivo e cognitivo.

3.4.1.2. Elementos Multissensoriais e Inclusão

Conforme observado nas figuras 8 a 14, os elementos multissensoriais, como texturas associadas a pictogramas, ampliam as vias de acesso à informação. Mantoan (2015, p. 77) destaca que: “A multimodalidade estimula conexões neurais diversificadas, essenciais para aprendizes com Deficiência Intelectual.”

A validação prática do material junto a profissionais do AEE e aos próprios usuários é fundamental para refinar o conteúdo, assegurando eficácia pedagógica e adesão aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

3.4.2. Descrição da Amostra

A amostra foi composta por duas crianças, com idades entre 9 e 11 anos:

Uma aluna do 5º ano, com diagnóstico dentro do Espetro do Autismo (EA); e um aluno do 4º ano, com Deficiência Intelectual (DI).

As etapas de aplicação do material incluíram: a) a leitura compartilhada da professora juntamente com os alunos da lenda do livro original *Lendas e Visagens de Moju* livro, no segundo momento a leitura ocorre com a leitura da Lenda da Cobra Norato Adaptada em Escrita Fácil com a Comunicação Aumentativa e Alternativa; b) as atividades interativas

baseadas na narrativa, como identificação de emoções dos personagens e sequenciamento de eventos assim como perguntas sobre as lendas ; c) as respostas e interação foi relevante quando observado que as crianças tiveram entusiasmo ao manusear o livro com pictogramas; d) observação sistemática com fotos e gravação em vídeo, com consentimento formal puderam ser registrados.

A aplicação do livro adaptado, intitulado como o projeto “O Livro Adaptado como Recurso Facilitador da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual e no Espectro do Autismo”, foi estruturada para promover aprendizagem acessível e desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais por meio do livro Lenda da Cobra Norato Adaptada em Escrita Fácil com a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

3.4.2.1. Procedimentos de Observação e Registro

As sessões foram conduzidas em sala, com duração média de 40 minutos. O processo de mediação seguiu as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), incluindo: 1) a leitura mediada com suporte de recursos sensoriais; 2) o registro de indicadores comportamentais: tempo de atenção, frequência de interações espontâneas e respostas emocionais (expressões faciais e gestos), coletados por meio de fichas estruturadas e gravações em vídeo (Bardin, 2016); 3) a análise da compreensão narrativa: 4) uso de sequências visuais a partir dos pictogramas; 5) a avaliação de habilidades socioemocionais: 6) observação da capacidade de reconhecer emoções nos personagens e relacioná-las a situações cotidianas, estratégia apoiada por Schmidt e Bosa (2021).

3.4.2.2. Desenvolvimento Socioemocional e Inclusão de Alunos com EA

Alunos dentro do Espectro do Autismo (EA) apresentam desafios persistentes em comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento (American Psychiatric Association, 2022). Essas características impactam diretamente o desenvolvimento socioemocional, dificultando o reconhecimento de expressões faciais, a interpretação de nuances sociais e a manutenção de interações recíprocas (Holloway et al., 2023).

A criação de ambientes escolares inclusivos e sensíveis é fundamental para promover o desenvolvimento emocional destes alunos. Estratégias recomendadas incluem: 1) o ensino estruturado; 2) o uso de suportes visuais para explicar situações sociais e emoções; Implementação de intervenções baseadas em evidências, como o Currículo de Resposta Pivô (PRT); 3) a atuação colaborativa entre família, escola e profissionais, garantindo participação plena e qualidade de vida para o aluno com EA.

CAPÍTULO – 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES DA PESQUISA

4.1. Análise de Observações da Leitura

A prática de mediação leitora com o recurso Livro de Lenda da Cobra Norato Adaptada em Escrita Fácil com a Comunicação Aumentativa e Alternativa, evidenciou a importância da orientação sistemática aos educadores. Conforme preconizam Mantoan (2015) e Sassaki (2005), a utilização de materiais adaptados vai além da simples disponibilização do recurso. É imprescindível que os profissionais compreendam os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para explorarem plenamente seu potencial.

Durante a observação, constatou-se que alunos que receberam orientação prévia sobre a estrutura do livro, incluindo a função das texturas, a sequência de cores para a organização narrativa e a utilização de símbolos de comunicação alternativa, apresentaram leituras mais interativas e eficazes. Ao conectar os elementos sensoriais do livro ao enredo das lendas, os dois alunos com DI e dentro do EA experienciaram uma leitura multimodal significativa, favorecendo a atenção compartilhada e a interação social.

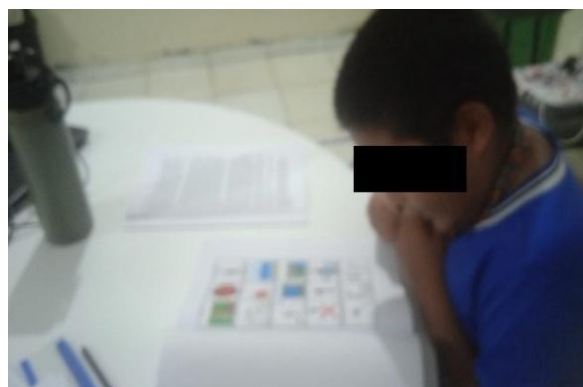
Os resultados indicam que, embora o livro adaptado seja um instrumento de mediação, a eficácia depende da intervenção pedagógica qualificada, que potencializa a construção de sentidos. A leitura compartilhada, orientada por estratégias que integram estímulos sensoriais e narrativa, demonstrou-se particularmente eficaz para engajar os alunos, promovendo não apenas a compreensão da lenda, mas também habilidades de interação social (Schwartz, 2010).

Figura – 19 – Observação da Leitura do Aluno



Fonte: Própria autora (2025).

Figura – 20 – Observação da Leitura



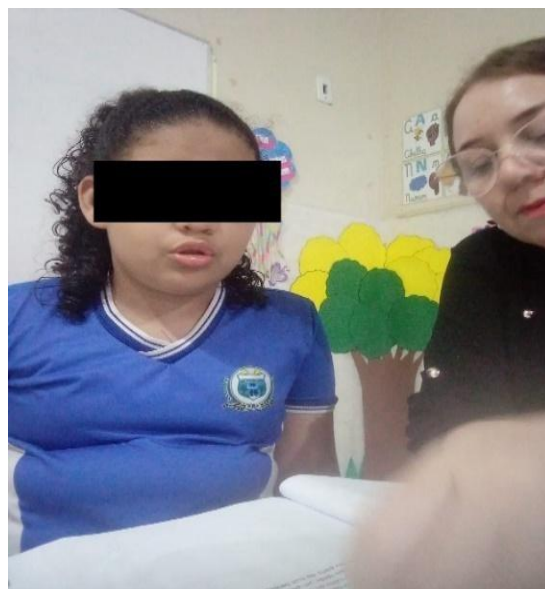
Fonte: Própria autora (2025).

Figura – 21 – Auxiliando na Leitura da Aluna



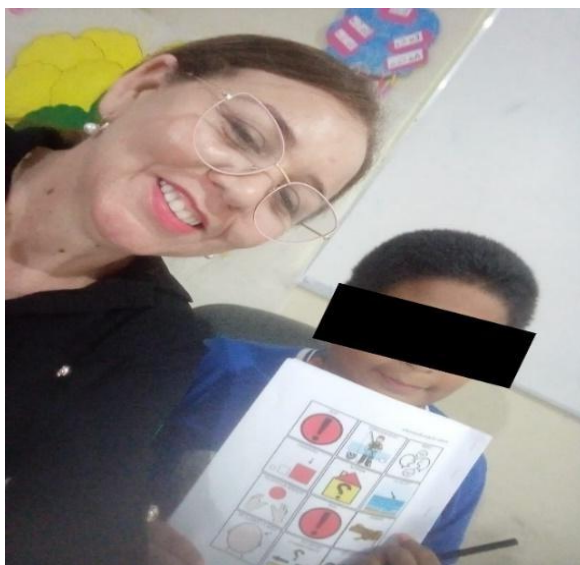
Fonte: Própria autora (2025).

Figura – 22 – Observação da Leitura da Aluna

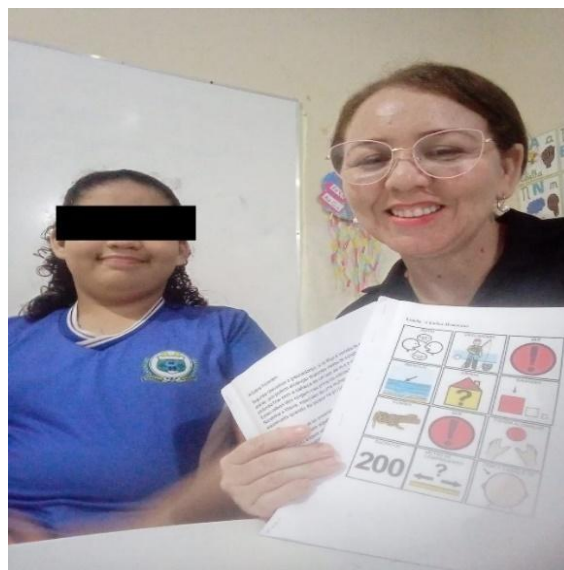


Fonte: Própria autora (2025).

Figura – 23 – Auxiliando na Leitura do Aluno Figura – 24 – Observação da Leitura da Aluna



Fonte: Própria autora (2025).



Fonte: Própria autora (2025).

4.2. Análise das Entrevistas com os Docentes

As entrevistas com os docentes evidenciaram a diversidade de experiências e estratégias pedagógicas utilizadas. Os profissionais relataram trabalhar com alunos com: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Desenvolvimento; Deficiência Auditiva; Crianças com PEA (Perturbação do Espectro do Autismo).

Quando perguntado aos professores quais atividades eram trabalhadas com esses alunos, não houve relatos dos alunos fazerem a leitura dos livros e sim a oralização dos professores na leitura de histórias. Atividades descritas utilizadas pelos alunos são : Histórias utilizando fantoches; Histórias dramatizadas; Interpretação de histórias; Uso de quadrinhos para alfabetização; Aplicação de jogos de associação, pintura, colagens e jogos de boliche

com sílabas; Adaptação de histórias para alunos com baixa visão e dificuldades de coordenação motora; Seleção de imagens atrativas, com cores e quantidade de elementos adequados à percepção do aluno.

Os docentes destacaram que a utilização de sistemas pictográficos é de relevância, como o ARASAAC, constitui uma estratégia essencial para promover comunicação e participação de crianças com EA e DI. Tais ferramentas visuais permitem que os alunos expressem necessidades, desejos e ideias, reduzindo frustrações e comportamentos desafiadores (Bondy & Frost, 2021).

4.3. Discussão dos Resultados

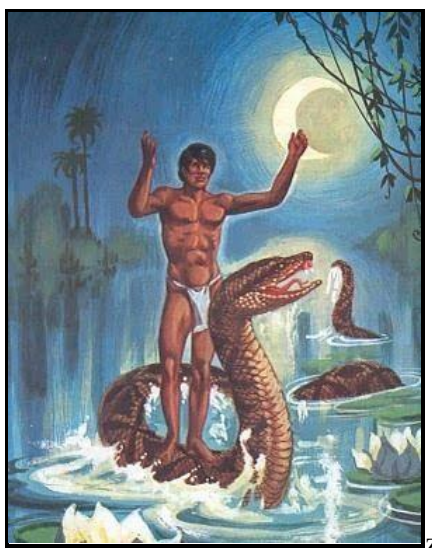
A eficácia da abordagem reside na capacidade de tornar abstratos conceitos sociais e rotinas escolares em elementos concretos e previsíveis. Ao estruturar visualmente o ambiente, os educadores criam condições para que os alunos desenvolvam autonomia, compreendam sequências de atividades e se engajem de forma mais efetiva (Ganz, 2023).

A análise das Figuras – 23 – e – 24 – demonstra o desdobramento pedagógico do docente, adaptando as histórias e utilizando recursos visuais e multissensoriais. Observa-se que a experiência do docente com alunos com DI, PEA, TDAH e deficiências auditivas é fundamental para a implementação eficaz da abordagem.

Browder et al. (2020) destacam que a adaptação de histórias é uma estratégia de alto impacto, permitindo que o docente substitua palavras-chave por pictogramas, garantindo que alunos com deficiência intelectual participem ativamente da leitura. Essa prática possibilita que os alunos apontem para os símbolos ou organizem-nos na sequência correta da narrativa, promovendo compreensão e engajamento.

Sousa et al. (2021) reforçam que a manutenção de conceitos inclusivistas, como autonomia, independência, empoderamento e equidade, deve orientar a prática docente, garantindo oportunidades de inclusão social.

Figura – 25 – Imagem Tradicional da Lenda da Cobra Honorato ou Cobra Norato



Fonte: Cristine (2025).

A Figura – 25 – é uma ilustração tradicional da adaptação por imagem dessa narrativa ancestral, transformando seus elementos centrais em um sistema de comunicação visual, permite conectar o processo de aprendizagem ao repertório cultural e afetivo dos estudantes.

4.3.1. A Lenda Adaptada “Cobra Honorato” como Recurso Pedagógico

A versão adaptada da lenda amazônica Cobra Honorato (ver Anexo 3) utiliza pictogramas com adaptação do nome para Cobra Norato, a história representa cada etapa da narrativa, integrando elementos culturais da região do Mojú, Pará. Essa abordagem não

apenas facilita a compreensão, mas também conecta o conteúdo literário ao repertório cultural dos alunos, transformando imagens como a Cobra Grande, o rio e a canoa em ferramentas de mediação cultural (Santos & Oliveira, 2021).

A sequência narrativa visual, baseada em pictogramas, permite trabalhar noções de temporalidade, causa e efeito e vocabulário simbólico (Costa, 2022). Além disso, a leitura dramatizada com fantoches e adereços culturais reforça a compreensão de conceitos abstratos e promove a participação ativa dos alunos.

4.4. Integração de Tecnologias Assistivas

A inclusão de tecnologias assistivas ampliou a acessibilidade permitindo ao professores adaptarem livros com recursos de comunicação alternativa, combinando pictogramas com output auditivo digitalizado. Pereira (2023) evidencia que:

“A combinação entre símbolos visuais e output auditório favorece o desenvolvimento da consciência fonológica em estudantes com deficiência intelectual” (p. 112).

Adicionalmente, vídeos com interpretação em Libras foram criados, assegurando inclusão de estudantes surdos. Todas as adaptações consideraram as especificidades de cada turma, baseando-se em avaliações realizadas e podem ser utilizadas como recurso facilitador para o estímulo e aprendizagem dos alunos Público alvo da Educação Especial.

4.5. Planejamento e Avaliação das Estratégias

O docente organiza sequências didáticas personalizadas, iniciando com o reconhecimento do vocabulário por meio de jogos de associação entre pictogramas e objetos

reais. Em seguida, trabalharam a ordenação temporal dos eventos narrativos utilizando promovendo a internalização da narrativa (Costa & Rodrigues, 2024).

A avaliação processual envolveu registros sistemáticos das respostas aos estímulos, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de ensino. A efetividade dessas práticas está associada à formação continuada dos educadores e à articulação com professores das salas regulares. Oliveira (2023) ressalta: “A construção de projetos pedagógicos colaborativos entre AEE e ensino regular potencializa a inclusão e favorece a eliminação de barreiras atitudinais” (p. 92).

4.6. Contribuições Culturais e Cognitivas

A narrativa visual do Livro Lenda da Cobra Norato Adaptada em Escrita Fácil com a Comunicação Aumentativa e Alternativa, possibilita: 1) O Desenvolvimento da compreensão de enredos; 2) a expressão de ideias por crianças não verbais; 3) a valorização da cultura amazônica, integrando identidade cultural e aprendizagem específica (Costa, 2022).

Dessa forma, a lenda deixa de ser apenas folclórica, tornando-se uma ferramenta pedagógica poderosa, que promove inclusão e acessibilidade, respeitando as especificidades cognitivas e socioemocionais dos alunos com DI e EA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidenciou que a utilização da lenda amazônica Cobra Honorato, adaptada em formato de livro pictográfico Lenda da Cobra Norato Adaptada em Escrita Fácil com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), vai além de um recurso pedagógico alternativo. Trata-se de uma estratégia de inclusão que atua simultaneamente nas dimensões cognitiva, comunicativa, socioemocional e cultural do desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual (DI) e dentro do Espetro do Autismo (EA).

No plano cognitivo e comunicativo, a estrutura sequencial e previsível das narrativas, representada por pictogramas, facilita a compreensão de relações de causa e efeito, temporalidade e encadeamento lógico de eventos. A manipulação das imagens e o sequenciamento visual promovem o desenvolvimento do pensamento abstrato, memória e vocabulário, constituindo um alicerce para a alfabetização emergente (Mantoan, 2015; Costa, 2022).

A dimensão socioemocional também foi beneficiada. Ao se identificarem com os personagens e suas trajetórias, os alunos puderam processar sentimentos como medo, curiosidade e coragem em um contexto mediado e seguro, favorecendo a regulação emocional e a construção de vínculos interpessoais (Schmidt & Bosa, 2021). A leitura mediada em pequenos grupos ou individualmente promoveu reciprocidade, espera da vez e engajamento colaborativo, fortalecendo a interação social.

No que se refere à prática pedagógica, o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel central, atuando de forma criativa e reflexiva para adaptar materiais, ambientes e estratégias ao perfil individual de cada aluno. A mediação pedagógica, fundamentada em avaliação contínua, garante acesso pleno ao conhecimento e

desenvolvimento de habilidades funcionais e acadêmicas essenciais para a autonomia e participação do estudante na sala regular (Oliveira, 2023; Browder et al., 2020).

A dimensão cultural e identitária foi outro aspecto relevante. A escolha da lenda amazônica como conteúdo central valoriza o patrimônio cultural local da região Norte do país, promovendo uma educação que integra tradição e aprendizagem formal, fortalecendo a motivação e o engajamento dos alunos (Santos & Oliveira, 2021). A adaptação pictográfica da narrativa permitiu que os estudantes conectassem a aprendizagem ao seu contexto cultural e afetivo, tornando o processo educativo significativo e inclusivo.

A pesquisa demonstrou ainda que a utilização de pictogramas combinada com estratégias multissensoriais e tecnológicas amplia a acessibilidade e compreensão, permitindo que alunos com DI e EA participem ativamente da leitura e construção de sentido (Silva, 2022; Pereira, 2023). Além disso, a formação continuada dos docentes e a articulação entre professores e famílias consolidam uma rede de apoio inclusiva, essencial para a efetividade das práticas pedagógicas.

Em síntese, a adaptação da lenda Cobra Honorato por meio da CAA configura-se como uma estratégia pedagógica culturalmente significativa, que integra inclusão, aprendizagem e valorização da identidade regional. Os resultados indicam que tais práticas não apenas promovem a participação e autonomia dos alunos, mas também fortalecem competências cognitivas, socioemocionais e culturais, demonstrando que a educação inclusiva é, simultaneamente, uma prática de empoderamento e respeito à diversidade.

Por fim, esta investigação aponta caminhos promissores para expansão do uso de narrativas regionais adaptadas em contextos educacionais inclusivos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa para todos os estudantes, respeitando suas necessidades, potencialidades e contextos culturais.

Futuros Estudos

As limitações ou obstáculos na concretização do estudo envolvem aspectos espaciais e geográficos, quanto no que concerne a localização do Instituto Politécnico de Leiria, quanto no que concerne ao campo de investigação e de intervenção da pesquisa aplicada. Ou aspecto limitante relevante é a proveniência socioeconômica e cultural dos alunos e dos docentes.

As narrativas orais da região Amazônica também constituem obstáculos a serem transpostos, porque ao mesmo tempo que representam temas profícuos para pesquisas científicas na área, também requerem procedimentos adequados de sistematização teórica, metodológica e epistemológica, sobretudo quando no momento de conversão pictográfica aplicada.

A partir desta pesquisa, recomenda-se a adaptação de outras narrativas folclóricas regionais, avaliando seu impacto no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional de alunos com Deficiência Intelectual e dentro do Espectro do Autismo. Estudos longitudinais poderiam analisar os efeitos sustentados dessas intervenções. Investigações futuras também podem explorar diferentes sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, bem como tecnologias digitais multimodais, como audiolivros, vídeos em Libras e plataformas interativas, ampliando a acessibilidade e o engajamento dos estudantes na região Norte principalmente.

Por fim, é relevante avaliar a formação docente e a articulação entre Atendimento Educacional Especializado, professores regulares e famílias, consolidando estratégias pedagógicas e construção de recursos inclusivos e culturalmente significativas, com base em indicadores de eficácia cognitiva, socioemocional e comportamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).
- Barbosa, M. P. (2003). *O livro instrumento de comunicação em crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Barbosa, P. (2003). *O livro como objeto de aprendizagem lúdica*. Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beukelman, D., & Light, J. (2020). *Augmentative and alternative communication* (5th ed.). Paul H. Brookes.
- Bliss, C. (2011). *Blissymbolics: The universal graphic language*. Blissymbolics Communication International. (Original work published 1949)
- Bondy, A., & Frost, L. (2021). *The Picture Exchange Communication System (PECS) and autism spectrum disorders*. Brookes Publishing.
- Browder, D. M., Spooner, F., & Courtade, G. R. (2020). *Teaching students with moderate and severe disabilities* (2nd ed.). Guilford Press.

- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2014). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 80*(3), 301–320.
- Browder, D. M., Wood, L., & Flowers, C. (2020). Story adaptation as a high-impact practice for students with intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 45*(3), 115–129.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- BRASIL. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm
- BRASIL. (2020). *Política Nacional de Educação Especial: Diretrizes e bases para a inclusão*. MEC.
- BRASIL. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. (2007). Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Cândido, J. (1995). *A leitura como processo de humanização*. Edições Afrontamento.
- Costa, F. R. (2022). Pictografias e narrativas visuais: Estratégias para a comunicação

- alternativa na região Norte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28(1), 105–118.
<https://doi.org/10.1590/1413-65382822000100008>
- Costa, R. (2022). *Narrativas visuais e inclusão na educação especial amazônica*. Editora Amazônia.
- Costa, R., & Rodrigues, P. (2024). Sequenciamento e aprendizagem com pictogramas na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30(1), 70–85.
- Fávero, L. L., et al. (2005). *Oralidade e escrita: Perspectivas para o ensino de língua materna*. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *A importância do ato de ler* (43ª ed.). Cortez.
- Ganz, J. B. (2023). *Visual supports for students with autism and intellectual disabilities*. Routledge.
- Ganz, J. B. (2023). *Aided augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorders*. Springer.
- Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 61–73.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided AAC systems. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 1–15.
- Gomes, C. A. (2016). *Atendimento educacional especializado: Saberes e práticas*. Mediação.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2022). *Exceptional learners* (15th ed.). Pearson.

- Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. QuirkRoberts.
- IACT – Inclusão e Acessibilidade em Ação. (s.d.). Apresentação do projeto PLIP – Leitura inclusiva partilhada. <https://plip.ipleiria.pt/apresentacao/>
- Lancioni, G. E., & Singh, N. N. (Eds.). (2021). *Handbook of applied behavior analysis interventions for autism*. Springer.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2014). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (9th ed.). Pearson.
- Maia, C., & Mendes, A. (2021). *Perturbações do neurodesenvolvimento: Diagnóstico e intervenção*. Factor.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Autores Associados.
- Marcuschi, L. A. (2013). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização* (13th ed.). Cortez.
- Mayer-Johnson, R. (1981). *The Picture Communication Symbols*. Mayer-Johnson Co.
- Mayer-Johnson, R. (2010). *Boardmaker: Creating communication tools with symbols*. Mayer-Johnson Co.
- Mirenda, P. (2019). Aided augmentative and alternative communication for individuals with autism spectrum disorders. In R. Lang, T. Hancock, & N. Singh (Eds.), *Early intervention for autism spectrum disorders* (pp. 107–128). Elsevier.
- Morgado, J. (2020). *Educação inclusiva: Da intenção à prática*. Almedina.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Agenda*

2030.

Pereira, M. T. (2023). *Tecnologias assistivas na educação especial*. Artmed.

PORTUGAL. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

<https://www.dre.pt>

PORTUGAL. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Regime jurídico da educação inclusiva*.

Sassaki, R. K. (2005). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WMF Martins

Fontes.

Schalock, R. L., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Shams, L., & Seitz, A. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417.

Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns* (5th ed.). Corwin.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. UNESCO.


UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

ANEXOS

Anexos – 1 – Pedido de Autorização dos Pais

 <p>POLITÉCNICO DE LEIRIA</p>	<p>INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS</p>	<p>EMEF Gumercindo Rodrigues Pereira Trav. Dom Frei M. de Póthões Moita - Paris</p>
<p>PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS</p>		
<p>Eu Carlane Barros da Cunha aluna de Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria cursando o 2º ano do Mestrado em Educação Domínio Cognitivo Motor. Venho por meio deste pedir autorização a EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental Gumercindo Rodrigues Pereira para realizar uma pesquisa investigativa, tendo como objetivo a elaboração do projeto final do referido mestrado com o tema: O Livro Adaptado de Lendas Amazônicas como Sistema Alternativo Inclusivo.</p>		
<p>Eu <u>Emmanuel M. Lima</u></p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Autorizo que meu filho participe no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo Motor.</p>		
<p><input type="checkbox"/> Não autorizo a participação do meu filho no projeto de Investigação do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo Motor.</p>		
<p>Eu <u>Emmanuel M. Lima</u></p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Autorizo meu filho a participar da pesquisa para estudos investigativos assim como autorizo a fotografar, filmar quando necessário para veracidade de estudo.</p>		
<p><input type="checkbox"/> Não autorizo meu filho a participar da pesquisa para estudos investigativos assim como não autorizo a fotografar, filmar quando necessário para veracidade de estudo.</p>		
<p>Autorização assinada em <u>1/1</u></p>		
<p><u>André Augusto Costa</u> Diretor Mestrado em Educação</p>		
<p>_____ Gestora/Gestor</p>		
<p><u>Emmanuel M. Lima</u> RESPONSÁVEL DO ALUNO</p>		

Continuação...



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

E.M.E.F. Gumercindo Rodrigues Pereira
Trav. Dom Frei M. de Bulhões
Molin - Pará

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu Carliane Barros da Cunha aluna da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria cursando o 2º ano do Mestrado em Educação Domínio Cognitivo Motor venho por meio deste pedir autorização a EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental Gumercindo Rodrigues Pereira para realizar uma pesquisa investigativa, tendo como objetivo a elaboração do projeto final do referido mestrado com o tema: O Livro Adaptado de Lendas Amazônicas como Sistema Alternativo Inclusivo.

Eu Elise Gardo Barbosa
 (X) Autorizo que meu filho participe no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo Motor.
 Não autorizo a participação do meu filho no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo Motor.


Eu Elise Gardo Barbosa
 (X) Autorizo meu filho a participar da pesquisa para estudos investigativos assim como autorizo a fotografar, filmar quando necessário para veracidade de estudo.
 Não autorizo meu filho a participar da pesquisa para estudos investigativos assim como não autorizo a fotografar, filmar quando necessário para veracidade de estudo.
 Autorização assinada em ____/____/____

Janete Lopes da Costa
 Gestora

Gestora/Gestor

Elise G. Barbosa
 RESPONSÁVEL DO ALUNO

Continuação...

 POLITÉCNICO DE LEIRIA	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS	E.M.E.F. Gumercindo Rodrigues Pereira Trav. Dom Frei M. de S. Luís Moita - Paços
--	--	---

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu **Carlaine Barros da Cunha** aluna da **Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria** cursando o 2º ano do Mestrado em Educação Domínio Cognitivo Motor. Venho por meio deste pedir autorização a **EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Gumercindo Rodrigues Pereira** para realizar uma pesquisa investigativa, tendo como objetivo a elaboração do projeto final do referido mestrado com o tema: **O Livro Adaptado de Lendas Amazônicas como Sistema Alternativo Inclusivo.**

Eu **Alexsandra Rodrigues Santiago**

Autorizo que meu filho participe no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo Motor.


Não autorizo a participação do meu filho no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo Motor.

Eu **Alexsandra Rodrigues Santiago**

Autorizo meu filho a participar da pesquisa para estudos investigativos assim como autorizo a fotografar, filmar quando necessário para veracidade de estudo.

Não autorizo meu filho a participar da pesquisa para estudos investigativos assim como não autorizo a fotografar, filmar quando necessário para veracidade de estudo.

Autorização assinada em ___/___/___



 Gestora/Gestor

Alexsandra R. Santiago
 RESPONSÁVEL DO ALUNO

Continuação...



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

EMEF Gumercindo Rodrigues Pereira
Trav. Dom Frei M. de Paolões
Moita - Pará

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A GESTÃO DA ESCOLA

Eu Carliane Barros da Cunha aluna da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria cursando o 2º ano do Mestrado em Educação Domínio Cognitivo Motor. Venho por meio deste pedir autorização a EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Gumercindo Rodrigues Pereira para realizar uma pesquisa investigativa, tendo como objetivo a elaboração do projeto final do referido mestrado com o tema: O Livro Adaptado de Lendas Amazônicas como Sistema Alternativo Inclusivo.

O trabalho tem como objetivo a leitura de 1 lenda do livro original de 1 lendas do livro adaptado com Sistema de Símbolos Pictográfico para a

Comunicação tendo como público-alvo criança com Síndrome de Down e Perturbação do Espectro do Autismo para averiguar as hipóteses de contribuição das histórias adaptadas.

Pretendo requerer a permissão para realizar com os alunos a pesquisa investigativa através de intervenções podendo ser fotografias, filmagens e histórico educacional não confidenciais que sejam relevantes para a validação da pesquisa. Todas as informações serão utilizadas para fins educativos de estudos sendo preservada a confidencialidade dos dados pessoais.

Agradeço, com os meus melhores cumprimentos.

Sandra D. A. Costa
Gestora

GESTORA/GESTOR

Carliane Barros da Cunha


MESTRANDA

Moita 23/10/2025

LOCAL E DATA

Anexo – 2 – Inquérito para Docentes

Docente 1



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

E.N. L.ª Conceição Rodrigues Pereira
 Trav. Dom Frei M. de Bulhões
 Mota - Paredes

INQUÉRITO PARA DOCENTES

1. Qual sua formação?
Professora (Pedagogia)
2. Qual sua função na escola?
Professora
3. Trabalha com crianças com deficiência?
Sim
4. Qual tipo de deficiência?
Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (P.A. II)
Transtorno de Espectro Autista (TEA) (P.A. II)
Deficiência Intelectual (DI) Transtorno de desenvolvimento intelectual
5. Já trabalhou com crianças com deficiência intelectual e no espectro de autismo?
Sim
6. A quanto tempo?
2 anos
7. Que tipo de atividades desenvolve com essas crianças para estimular a leitura?
Leitura de histórias orais com bonecos
Leitura de histórias com quadros
Leitura e interpretação de histórias
Histórias dramatizadas
8. A escola promove atividades durante os semestres de incentivo a leitura?
Sim
9. Descreva uma atividade que promova hábitos de leitura com incentivo a crianças com deficiência ou com perturbação de aprendizagem.
Em grupos de leitura e dramatização
Sala de leitura em grupo

Continuação...


POLITECNICO DE LEIRIA

CITEF - Instituto de Investigação e Inovação em Tecnologia e Energia
 Trans. Dom Frei M. de Britões
 Moju - Paris

a. Com histórias como as seguintes

10. Como ocorre a comunicação na escola dos alunos com seus pares e docentes?
 Ocorre de forma amigável, natural e construtiva sempre buscando a interação e o desempenho do aluno

11. Quando acontece as culminâncias dos projetos na escola como ocorre a comunicação das crianças com necessidades específicas?
 Inclusivo sempre buscando a inclusão do diferente


12. Que tipo de atividade é utilizada para promover a comunicação desses alunos específicos?
 Sempre buscando apresentar atividades em grupo

13. Conhece ou ouviu falar sobre o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC)?
 Não

14. Já tinha conhecimento prévio sobre adaptação de histórias para alunos com necessidades específicas?
 Sim

15. Considera a utilização dessa adaptação de história para alunos com necessidades específicas importante para a leitura?
 Sim, pois que facilita a compreensão do conteúdo tanto do aluno com deficiência

Continuação...

 **POLITÉCNICO**
de LEIRIA

E.N.I.P. Comercial Rodrigues Pereira
Trav. Dom Frei M. de Guilhães
Mojo - Paço

16. No desenvolvimento da comunicação você considera que o Sistema Pictográfico para Comunicação é uma mais valia?

Sim, pois permite ser utilizado em vários contextos, desde signais nas escolas e nos meios de transportes públicos.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

E.M.L.F. Guimarães Rodrigues Pereira
Trav. Dom Frei M. de São João
Moita - Paris

INQUÉRITO PARA DOCENTES

1. Qual sua formação?
Graduadas em Pedagogia licenciatura em
Psicologia/Especialista em Ed. Especial
2. Qual sua função na escola?
Professora Especialista
3. Trabalha com crianças com deficiência?
Sim
4. Qual tipo de deficiência?
cid do: G 90.9
cid do: F 90.0
5. Já trabalhou com crianças com deficiência intelectual e no espectro de autismo?
Sim
6. A quanto tempo?
2 anos
7. Que tipo de atividades desenvolve com essas crianças para estimular a leitura?
 jogos, pintura, colagem
8. A escola promove atividades durante os semestres de incentivo a leitura?
Sim
9. Descreva uma atividade que promova hábitos de leitura com incentivo a crianças com deficiência ou com perturbação de aprendizagem.
leitura com o jogo do dado de imagens

Continuação...



10. Como ocorre a comunicação na escola dos alunos com seus pares e docentes?

A presença dos pais é fundamental para o desenvolvimento do aluno através de conversas diárias e reuniões com professores e especialistas

11. Quando acontece as culminâncias dos projetos na escola como ocorre a comunicação das crianças com necessidades específicas?

Através de culminâncias nos finais de trimestre, todos são convidados a escola de modo geral e pais (famílias)

12. Que tipo de atividade é utilizada para promover a comunicação desses alunos específicos?

Exemplos: trabalhos em pares

13. Conhece ou ouviu falar sobre o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC)?

Não

14. Já tinha conhecimento prévio sobre adaptação de histórias para alunos com necessidades específicas?

Sim

15. Considera a utilização dessa adaptação de história para alunos com necessidades específicas importante para a leitura?

Sim, pois temos alunos com baixa visão, com dificuldades de coordenação motora



**POLITECNICO
DE LEIRIA**


VICARIA REGIONAL
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

E.M.L.P. Carmelinda Rodrigues Pereira
Trav. Dom Frei M. de Saldanha
Moju - Pará


INQUÉRITO PARA DOCENTES

1. Qual sua formação?
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
2. Qual sua função na escola?
PROFESSORA DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
3. Trabalha com crianças com deficiência?
SIM
4. Qual tipo de deficiência?
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL,
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, DEFICIÊN-
CIA AUDITIVA CRIANÇAS COM TDAH
5. Já trabalhou com crianças com deficiência intelectual e no espectro de
autismo?
SIM, VÁRIAS
6. A quanto tempo?
10 ANOS
7. Que tipo de atividades desenvolve com essas crianças para estimular a
leitura?
LEITURAS SIGNIFICATIVAS E CONTEXTUALIZADAS
COM: FÁBULAS, LENDAS, ADIVINHAS, PARÊNCIAS,
PECÚLIAS E BILHAS
8. A escola promove atividades durante os semestres de incentivo a
leitura?
SIM, ALGUMAS PROECULARES
9. Descreva uma atividade que promova hábitos de leitura com incentivo a
crianças com deficiência ou com perturbação de aprendizagem.
LEITURA DE LINGUAGEM, COLOCAR FICHAS EM UMA CAIXA
COM QUESTÃO E RESPOSTA PARA O ALUNO TUBA LINA

Continuação...

 POLITÉCNICO DE LEIRIA	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS	E.M.L.T. Augusto Rodrigues Pereira Trav. Dom Frei M. de Brito Mota - Paris
<p><u>TRABALHO DE REGIÃO DA CASA PARA LECTURA DAS FICHAS DE</u> <u>USO DE ADVERTÊNCIAS</u></p>		
10. Como ocorre a comunicação na escola dos alunos com seus pares e docentes?	<p><u>NÃO INTERAÇÃO COM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS</u> <u>DE COMUNICAÇÃO</u></p>	
11. Quando acontece as culminâncias dos projetos na escola como ocorre a comunicação das crianças com necessidades específicas?	<p><u>APRESENTAÇÕES EM GRUPOS E INDIVIDUALMENTE</u> <u>COMO MUSICAL, DANÇA, TEATRO, ETC.</u></p>	
12. Que tipo de atividade é utilizada para promover a comunicação desses alunos específicos?	<p><u>BRINCADEIRAS COM JOGOS E DIVERSOS</u> <u>TIPOS DE ATIVIDADES E LÍNGUAS</u></p>	
13. Conhece ou ouviu falar sobre o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) ?	<p><u>SIM, NÃO</u></p>	
14. Já tinha conhecimento prévio sobre adaptação de histórias para alunos com necessidades específicas?	<p><u>SIM</u></p>	
15. Considera a utilização dessa adaptação de história para alunos com necessidades específicas importante para a leitura?	<p><u>SEM CERTeza, POR CAUSA DAS INABILIDADES QUE</u> <u>CAUSAM ATENÇÃO A QUANTIDADE DE ALUNOS</u> <u>COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS</u></p>	

Continuação..

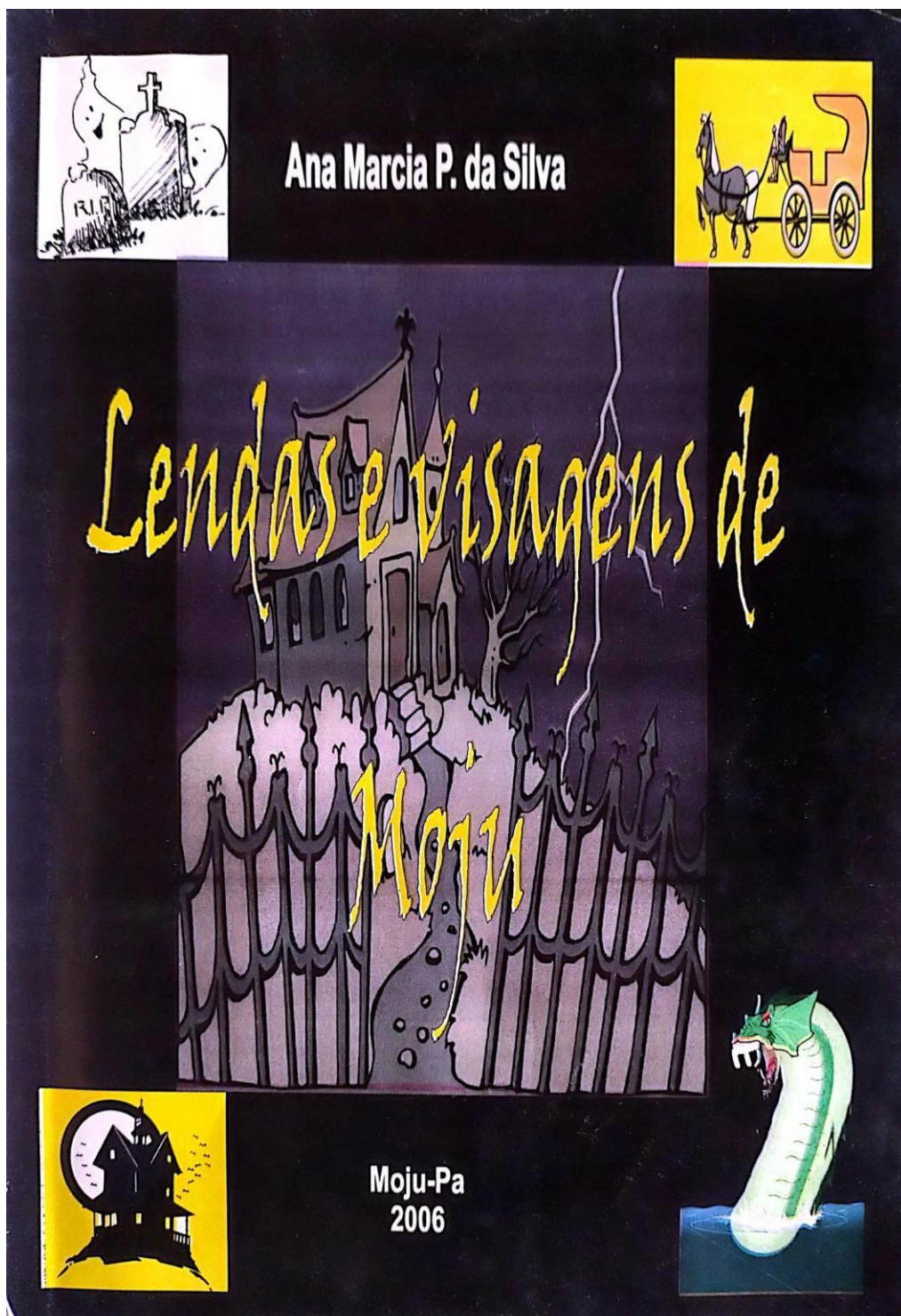
 **POLITÉCNICO DE LEIRIA** ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

E.M.I.P. Cuzenda Rodrigues Pereira
Trav. Dom Frei M. de Bulhões
Moju - Pará

16. No desenvolvimento da comunicação você considera que o Sistema Pictográfico para Comunicação é uma mais valia?

SIM, CONSIDERO.

Anexo – 3 – Lenda Cobra Honorato



ILUSTRAÇÕES / CAPA

Andrenilson Silva

LAYOUT DA CAPA

Andrenilson Silva

Arte Final

Andrenilson Silva

FOTOLITO DIGITAL

Gráfica Guará

IMPRESSÃO

Gráfica Guara

ANA MÁRCIA P. DA SILVA

LENDAS
E
VISAGENS
DE
MOJU

MOJU-PARÁ
2006

A Cobra Honorato

Segundo ribeirinhos e pescadores, o rio Moju é moradia de grandes cobras, que podem alcançar duzentos metros de comprimento, podendo ficar com a cabeça de um lado do rio e o rabo do outro. Essas cobras têm origem nas primeiras cobras grandes do rio Moju, Noratinho e Maria, nascidos de uma mulher que engravidou menstruada quando foi pescar no pirí (alagado). Foi mais ou menos assim:

Uma senhora que se encontrava menstruada e foi pescar no pirí (alagado). Passado algum tempo percebeu que engravidara, porém seu marido estava viajando. Naquela época as mulheres adúlteras eram severamente castigadas. Quando seu marido retornou da viagem e encontrou sua esposa gestante perguntou-lhe quem havia engravidado. A mesma respondeu que não sabia que se tratava de um mistério. Seu esposo furioso tentou assassina-la, pois julgava que havia sido traído; entretanto não seguiu seu intento, haja vista que a mulher era muito religiosa e naquele momento orou a Deus para dar calma ao marido, o que de fato aconteceu, mas este abandonou-a..

Decorridos nove meses, a mulher sentiu dores de parto, mandou chamar a parteira que imediatamente iniciou os trabalhos. Na ocasião do nascimento da criança a parteira tomou enorme susto porque em vez de um bebê, nasceram duas cobras de sexo oposto. Receberam o nome de Norato e Maria. A parteira colocou-as numa bandeja e soltou-as no pirí. Nesse local foram crescendo, até atingir a idade adulta, quando então passaram a sustentar a mãe.

Após a morte da mãe, o Noratinho tornou-se responsável por Maria, por quem tinha o maior cuidado. Os dois saiam para dançar em festas, transformados em gente.

As pessoas não sabiam de onde vinham aquele rapaz e aquela moça, tão bonitos.

Certo dia, o Noratinho começou a namorar uma bela moça. Sentindo-se cansado, pediu a sua namorada um cômodo em sua casa para repousar. Ela atendeu ao pedido e ele deitou e adormeceu.

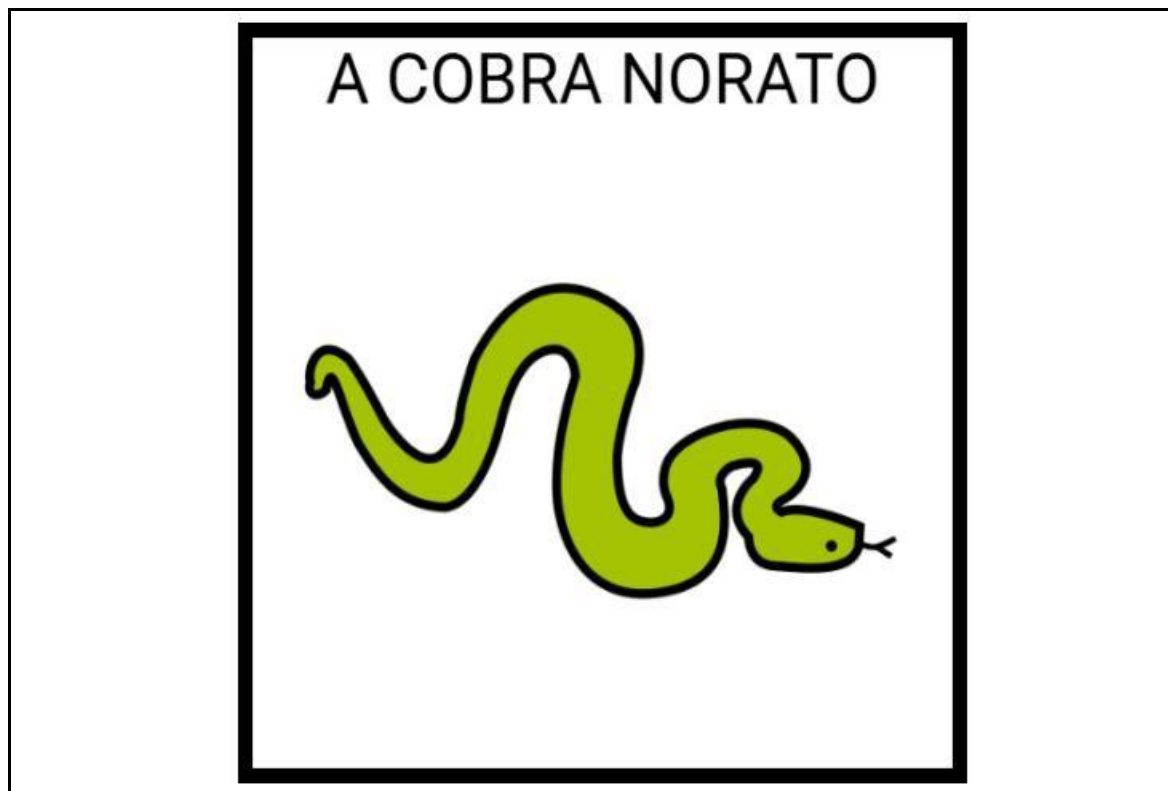
Após muitas horas a moça ficou preocupada devido à demora do namorado em acordar, por isso, resolveu olhar pela fechadura para ver o que estava acontecendo. Teve um grande susto, pois no inferior do quarto só havia uma imensa cobra enrolada. Era tão grande que se aproximava do telhado da casa. Nesse instante ela gritou: Ai meu Deus! Com isso a cobra assustou e encantou todos aqueles que se encontravam na casa. Tudo virou água.

Noratinho retornou para o fundo do rio, encontrando sua irmã Maria, que já havia começado a namorar outra cobra, se assustou. Recomendou à irmã que terminasse o namoro, pois ele não permitia. Aconteceu que Maria já estava grávida, o que levantou a fúria de Noratinho. Assim, este mandou avisar ao namorado da irmã que no dia que se encontrassem, iriam travar uma violenta luta. E assim aconteceu. Travaram um grande duelo e no local onde tudo ocorreu, o rio ficou mais largo, formando uma espécie de lagoa (hoje denominada Maiaú). Noratinho venceu a luta, mas ficou cego de um olho. Depois disso, desprezou a irmã e mudou-se para as águas salgadas. O caminho que ele percorreu formou um grande rio (Moju), tomou o rumo do oceano, estabelecendo-se a cidade de Vigia, onde mais tarde um pescador desencantou-o em gente, porém perdeu parte de sua beleza em função da falta de uma das visões.

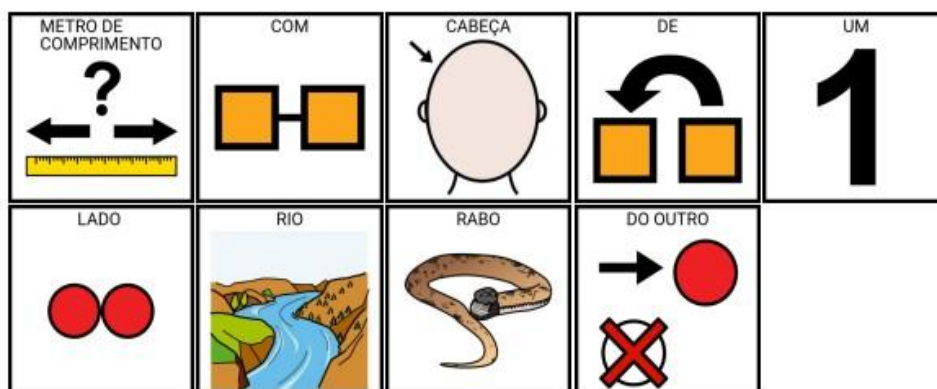


Anexo – 4 – Lenda da Cobra Norato Adaptada em Escrita Fácil com a Comunicação

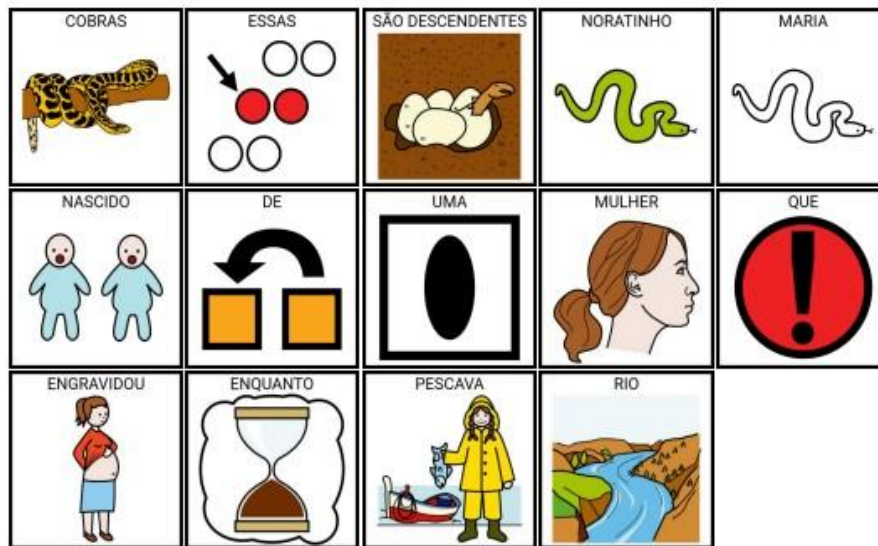
Aumentativa e Alternativa



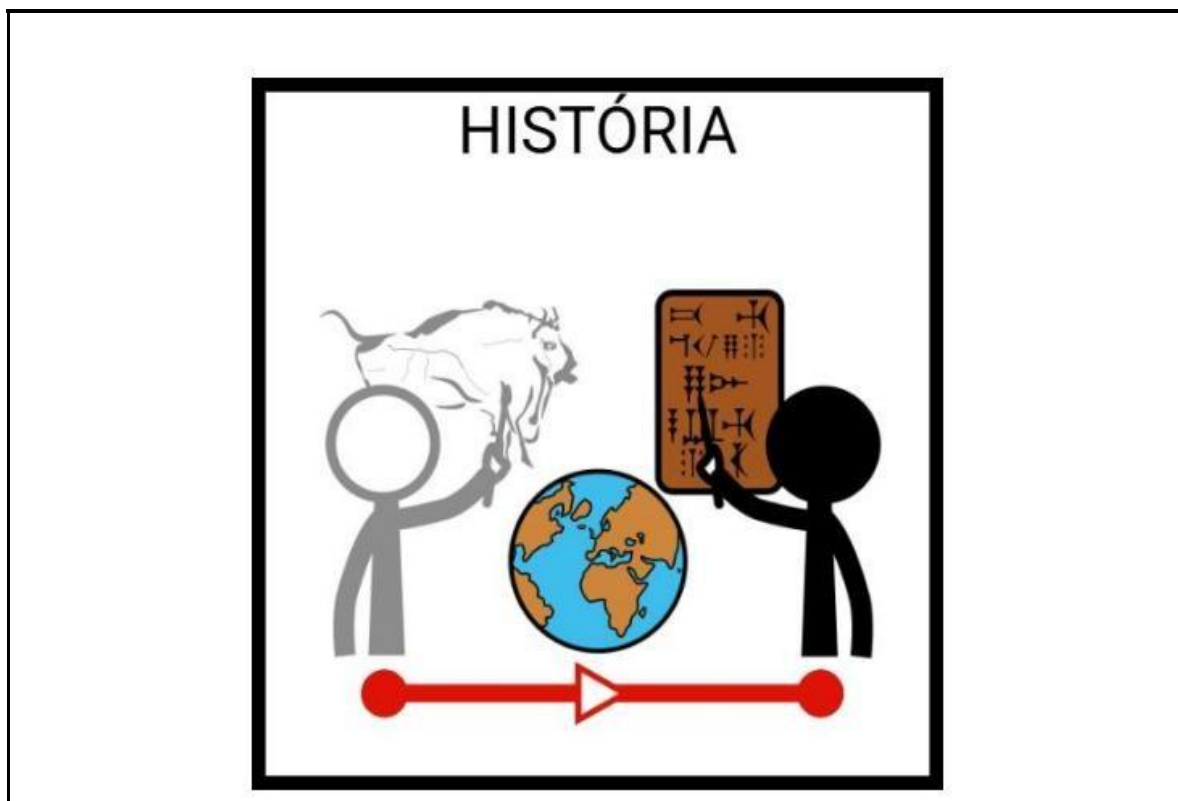


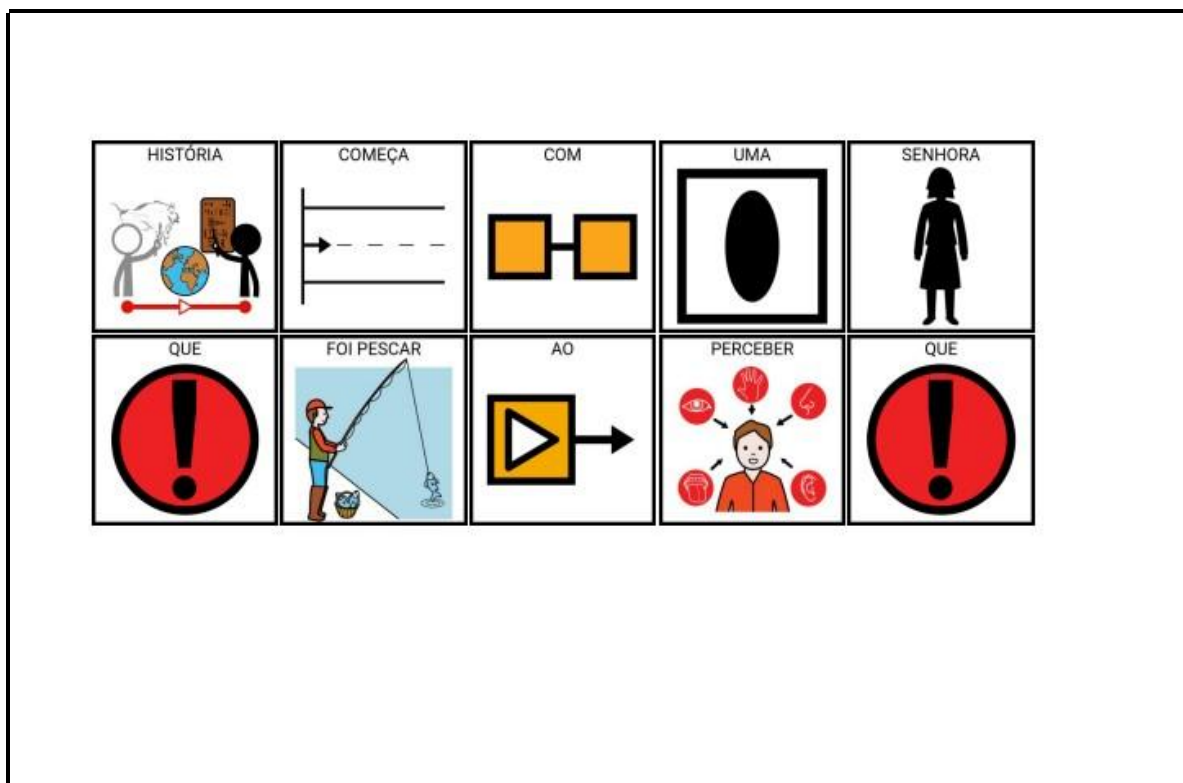


Dizem os pescadores, que o rio Moju abriga grandes cobras que podem alcançar duzentos metros de comprimento, com a cabeça de um lado do rio e o rabo do outro.



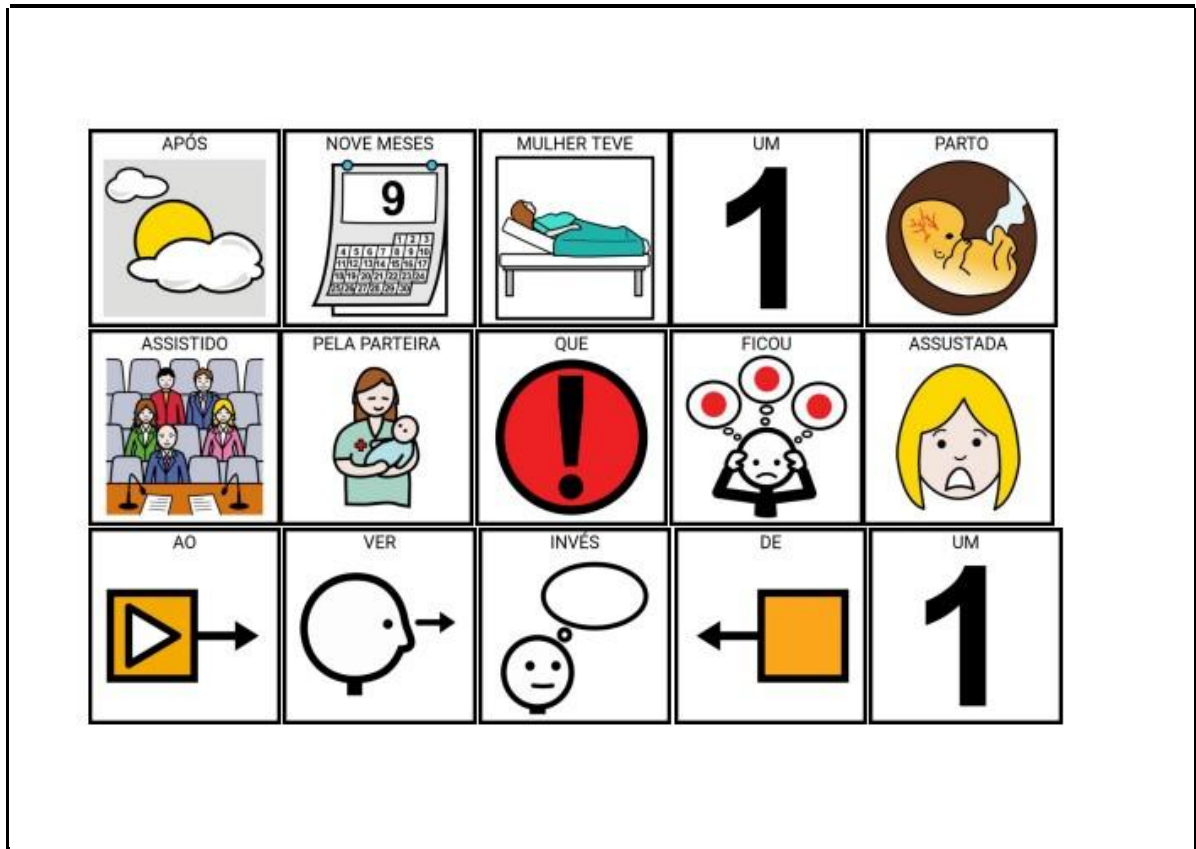
Essas cobras são descendentes de Noratinho e Maria, nascidos de uma mulher que engravidou enquanto pescava no rio.

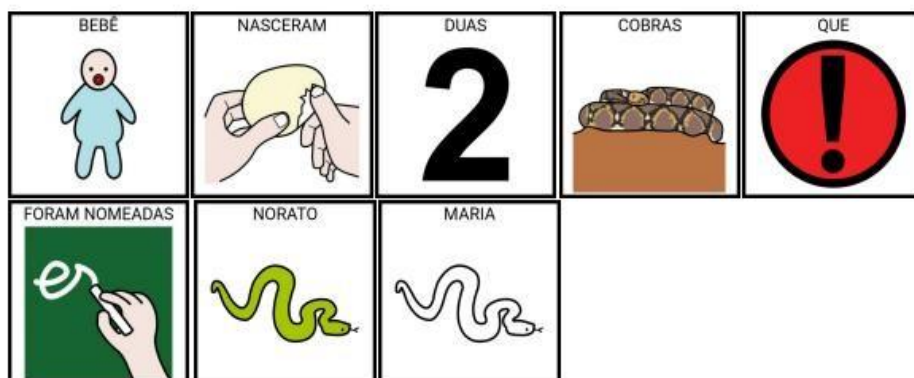






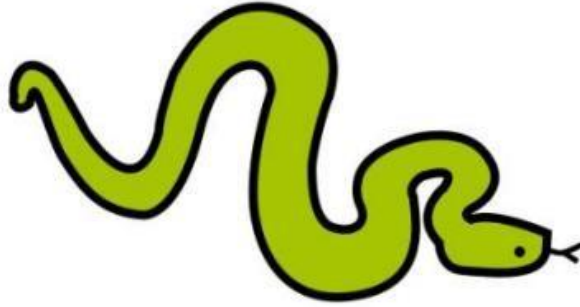
A história começa com uma senhora que foi pescar e, ao perceber que estava grávida, enfrentou o furioso esposo, que acusou de traição.

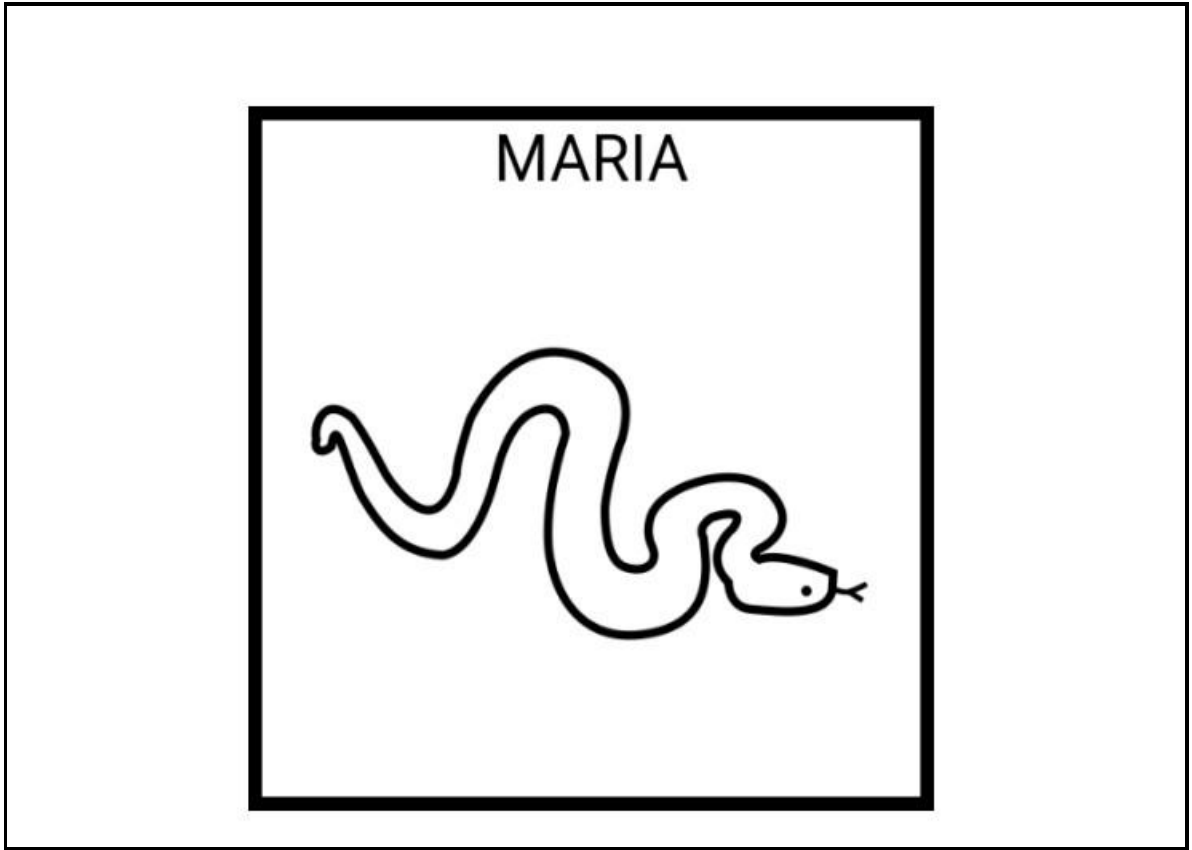


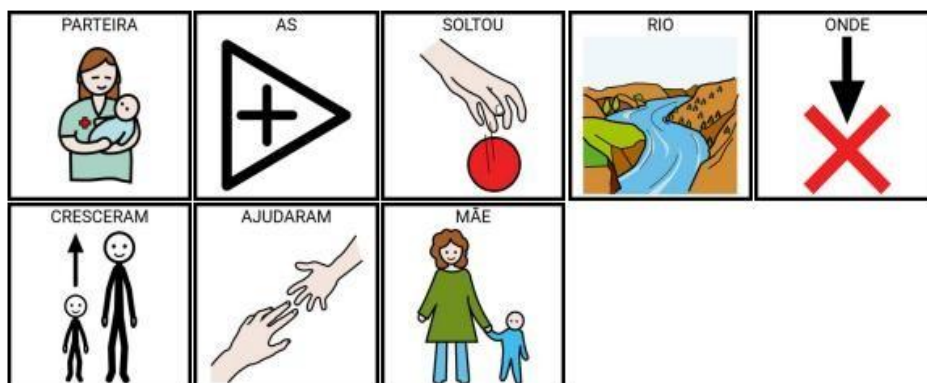


Após nove meses, a mulher teve um parto assistido pela parteira, que ficou assustada ao ver ao invés de um bebê nasceram duas cobras, que foram nomeadas Norato e Maria.

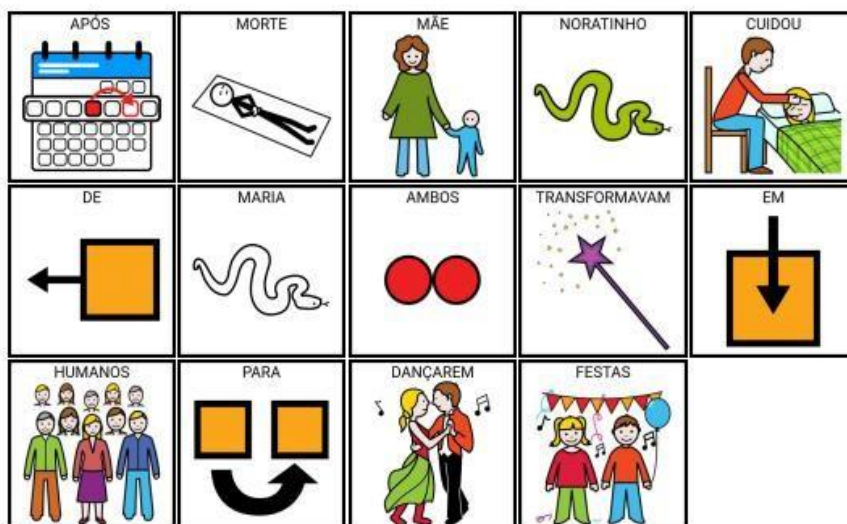
NORATO



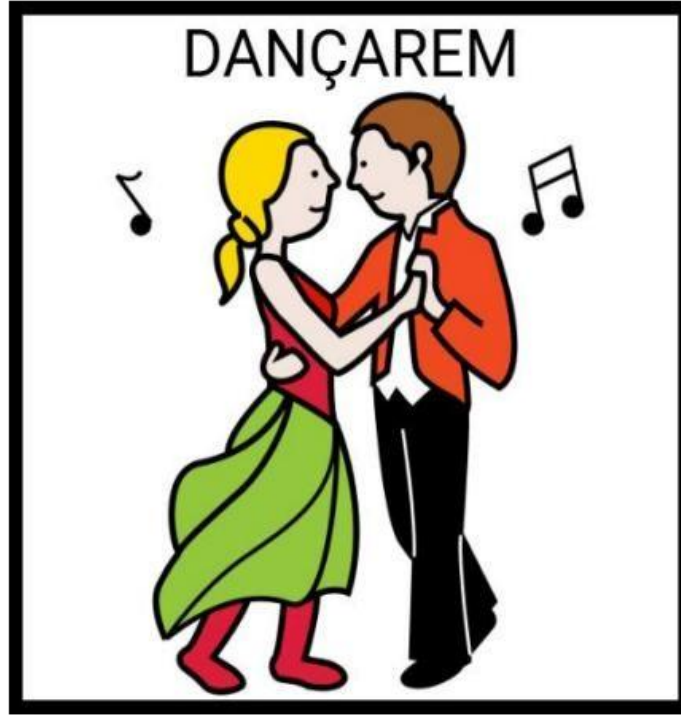


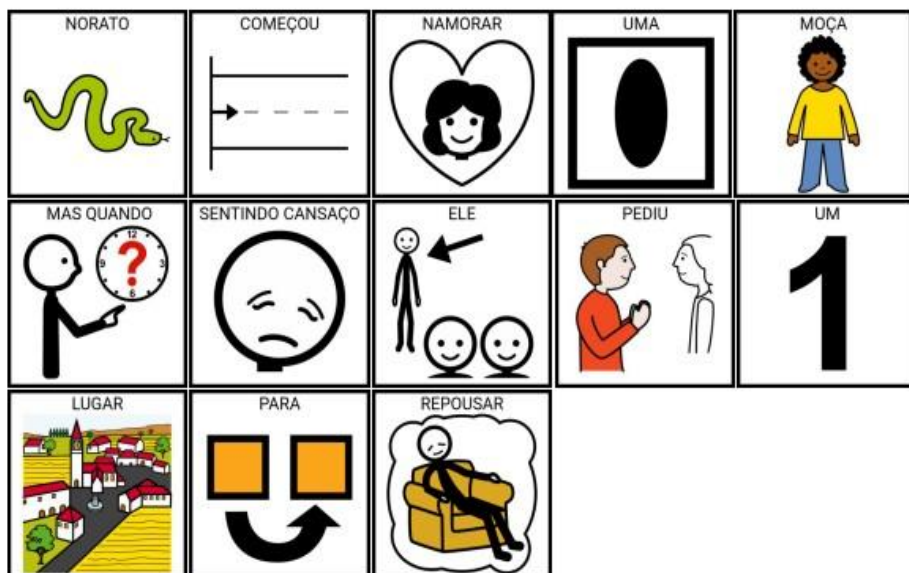


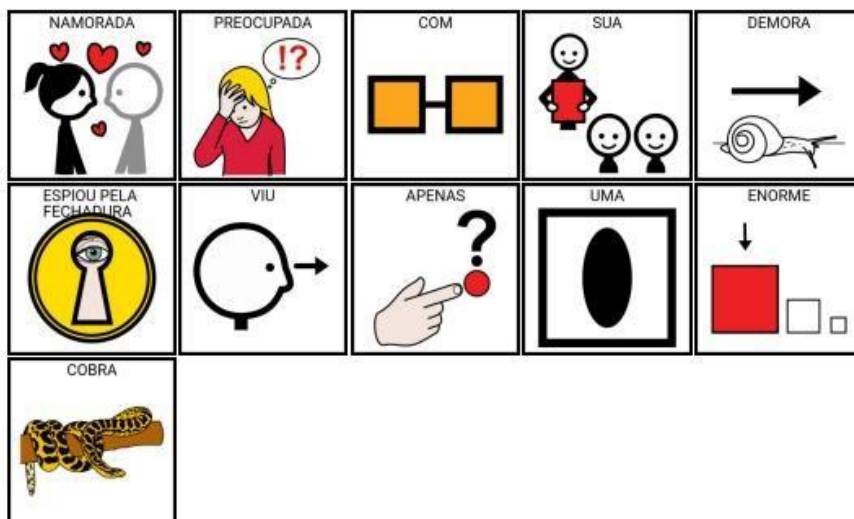
A parteira as soltou no rio, onde cresceram e ajudaram a mãe.



Após a morte da mãe, Noratinho cuidou de Maria e ambos se transformavam em humanos para dançarem nas festas.

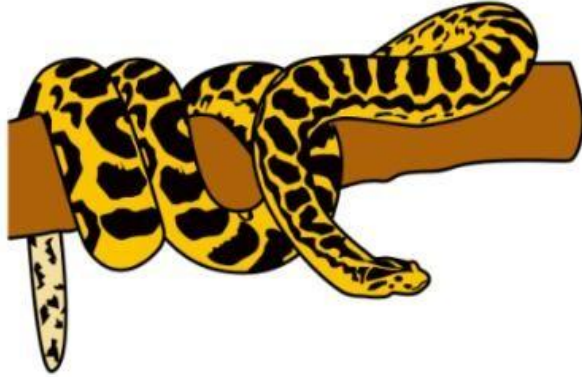






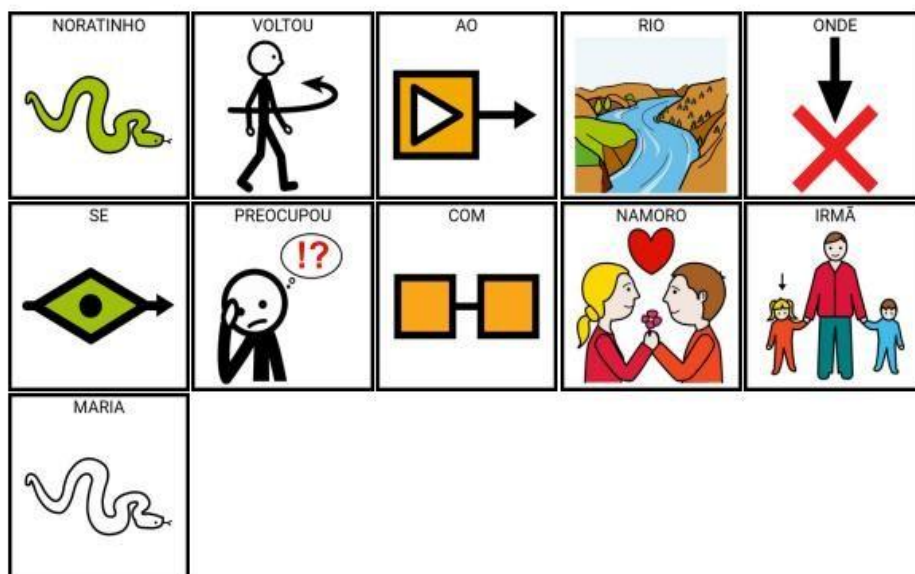
Norato começou a namorar uma moça, mas quando sentindo cansaço ele pediu um lugar para repousar, a namorada, preocupada com sua demora, espiou pela fechadura e viu apenas uma enorme cobra.

COBRA





Ela gritou e todos na casa foram encantados, transformando em água.



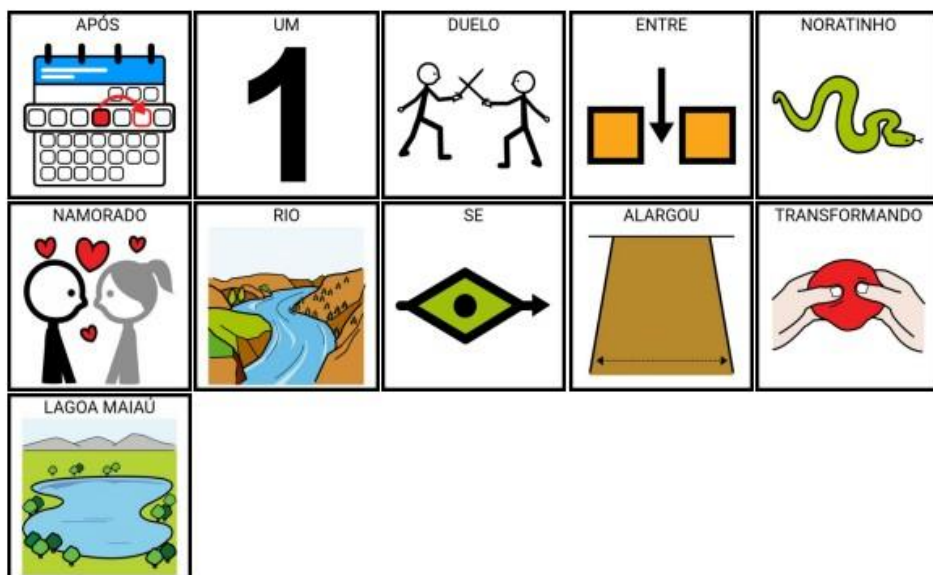
Noratinho voltou ao rio, onde se preocupou com o namoro da irmã Maria.



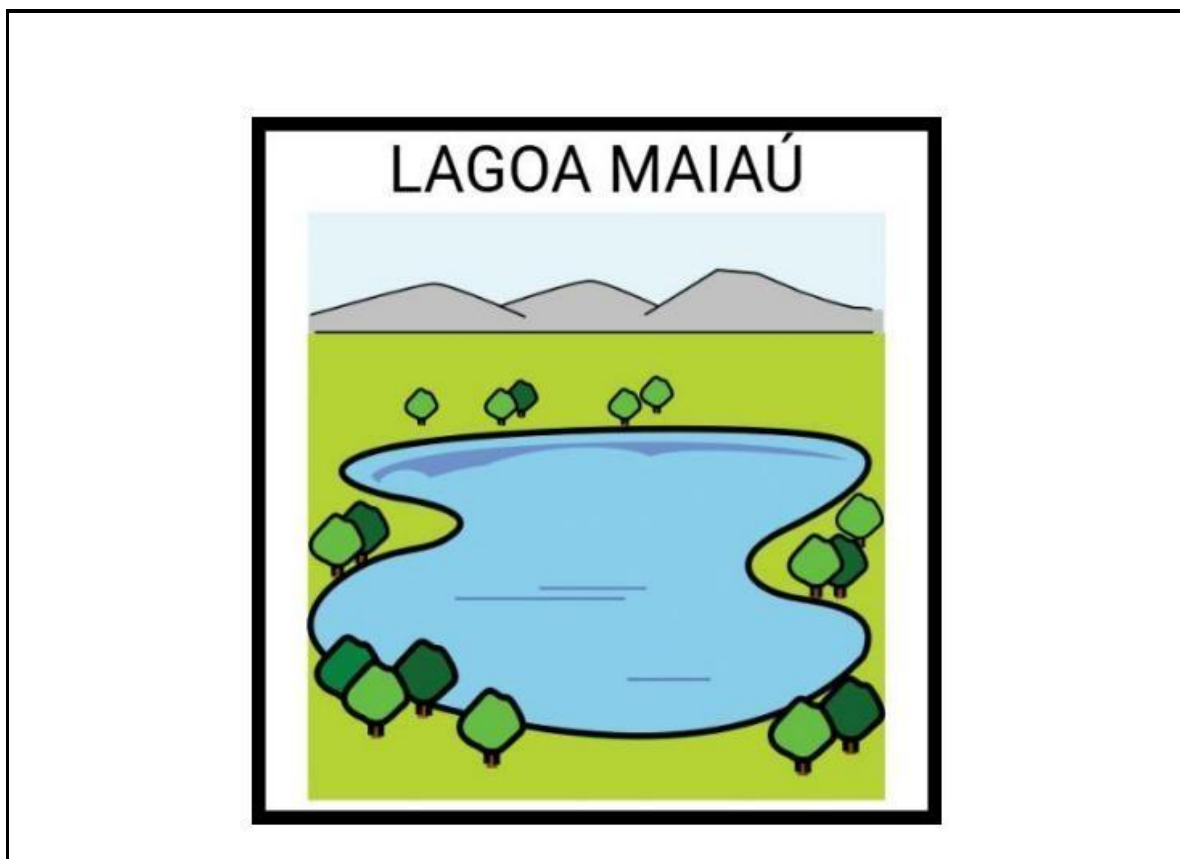
Noratinho não permitia que sua irmã namorasse.

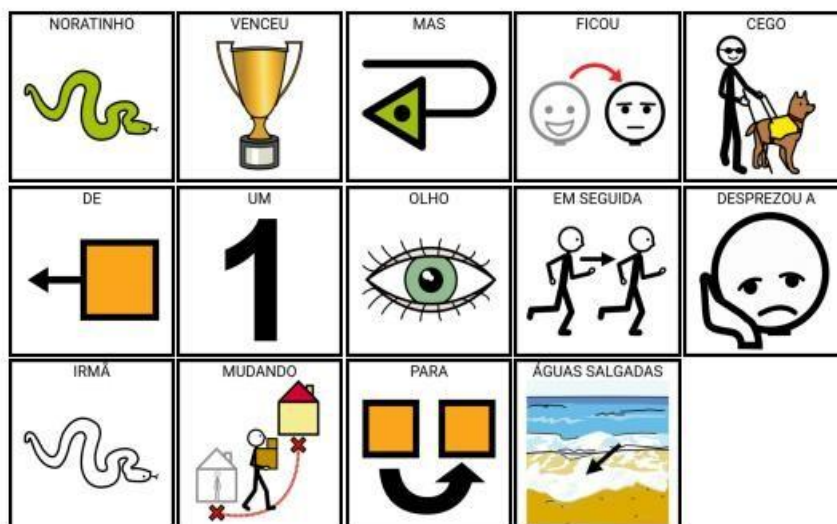


Maria já estava grávida gerando a fúria do irmão.

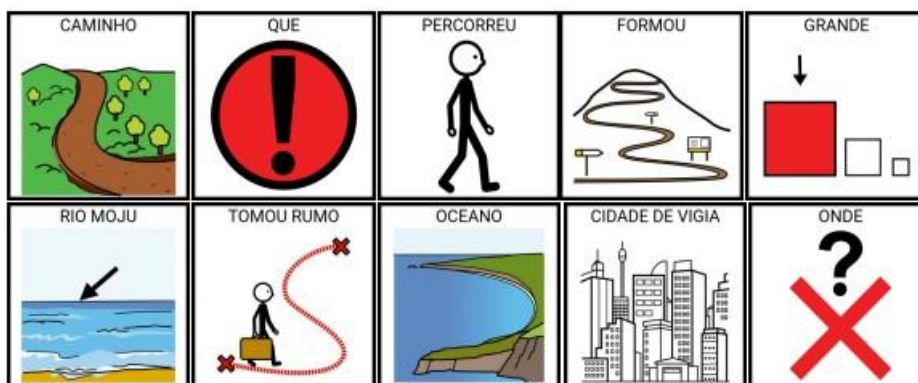


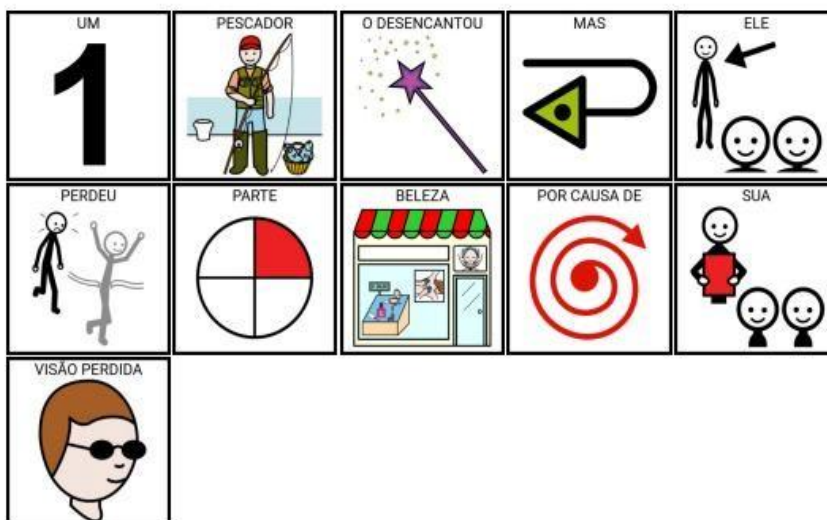
Após um duelo entre Noratinho e o namorado, o rio se alargou, transformando a lagoa Maiáú.



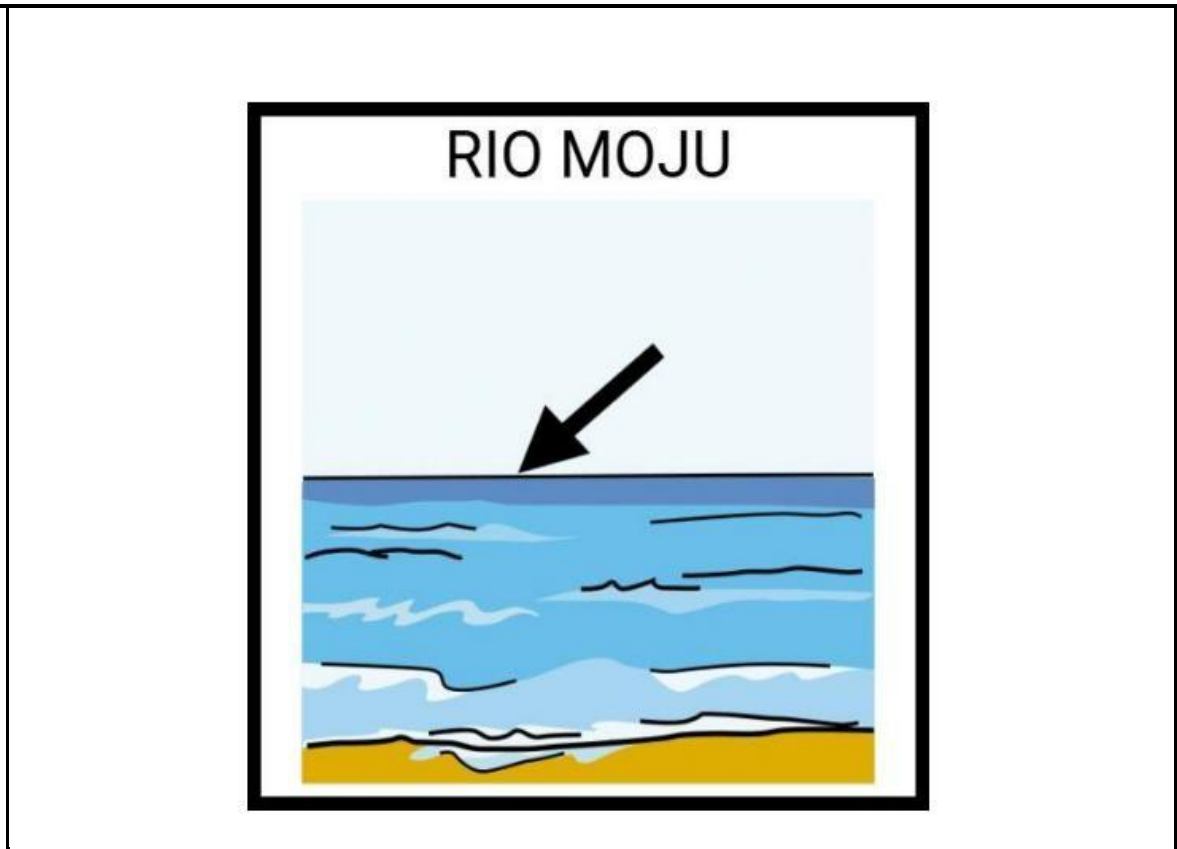


Noratinho venceu, mas ficou cego de um olho, em seguida, desprezou a irmã, mudando para águas salgadas.





O caminho que percorreu formou o grande Rio Moju, tomou o rumo do oceano a cidade de Vigia, onde um pescador o desencantou, mas ele perdeu parte da beleza por causa de sua visão perdida.



FICHA TÉCNICA**Título:** Lenda A Cobra Norato**Texto:** Ana Márcia P. da Silva**Edição:** Impressão/ Carliane Barros da Cunha**Ilustração:** Símbolos Pictogramas: Sistema ARAASAC**Direção criativa:** Carliane Barros da Cunha**Coordenadora do Projeto Inclusivo:** Célia Sousa (ESECS/CRID/CICS.NOVA.IPLeiria/Politécnico de Leiria)**Tradução e adaptação para pictogramas:** Carliane Barros da Cunha**Revisão dos pictogramas (SPC):** Célia Sousa (ESECS/CRID/CICS.NOVA.IPLeiria/Politécnico de Leiria)**Impressão e encadernação:** Carliane Barros da Cunha**Versão adaptada do livro original:** Lenda A Cobra Honorato

FIM