

Multiletramentos e Educação Inclusiva: ressignificando a aprendizagem de um aluno com paralisia cerebral no contexto de ensino remoto

Multiliteracies and Inclusive Education: giving new meaning to the learning of a student with cerebral palsy in the context of remote education

Cristina PAGLIARINI*
Ana Patrícia Sá MARTINS**

RESUMO: A pandemia mundial desencadeada pelo Covid - 19 implicou uma série de transformações nas mais diversas esferas da sociedade. As instituições educacionais, já tão assoladas por problemas de distintas naturezas, precisaram convocar discentes e docentes a se reinventarem. Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar como práticas multiletradas podem oportunizar maior inclusão de alunos com paralisia cerebral em seu processo de aprendizagem, mesmo em contextos de ensino remoto. Sob o aporte dos Novos Estudos do Letramento e da Educação Inclusiva, desenvolvemos uma pesquisa-ação interventiva, durante o segundo semestre letivo de 2020, com um aluno da rede municipal de ensino da cidade Balsas, no Sul do Maranhão, diagnosticado com paralisia cerebral. A partir dos resultados gerados através de entrevista e observações on-line com a mãe do aluno, bem como das proposições pedagógicas desenvolvidas, é possível afirmar que o aluno com paralisia cerebral precisa de acompanhamento multidisciplinar, para que possa ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Argumentamos também que os recursos tecnológicos, quando didaticamente adaptados, podem transformar-se como instrumentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam e contribuem para o desenvolvimento de múltiplas práticas letradas na ação educativa, possibilitando às crianças com deficiência a inclusão no espaço escolar e no convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Educação Inclusiva. Paralisia cerebral. Ensino remoto.

ABSTRACT: The world pandemic triggered by Covid - 19 implied a series of transformations in the most diverse spheres of society. Educational institutions, already so plagued by problems of different natures, needed to call on students and teachers to reinvent themselves. In this sense, the present work aims to analyze how multiliterate practices can provide greater inclusion of students with cerebral palsy in their learning process, even in remote teaching contexts. Under the contribution of the New Studies in Literacy and Inclusive Education, we developed an intervention research-action, during the second academic semester of 2020, with a student from the municipal education system of the city Balsas, in the south of Maranhão, diagnosed with cerebral palsy. From the results generated through interviews and online observations with the student's mother, as well as the pedagogical proposals developed, it is possible to state that the student with cerebral palsy needs multidisciplinary monitoring, so that he can be successful in the teaching-learning process. We also argue that technological resources, when didactically adapted, can become fundamental instruments in the teaching-learning process, as they facilitate and contribute to the development of multiple literate practices in educational action, enabling children with disabilities to be included in the school space. and social interaction.

KEYWORDS: Multiliteracies. Inclusive Education. Cerebral palsy. Remote education.

* Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professora da rede pública do município de Balsas – MA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-44822>. E-mail: cristina.pagliarini@hotmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>. E-mail: apsm121285@gmail.com.

1 Introdução

Crianças especiais são como borboletas; cores, formatos e texturas diversas, algumas voam rápidas, outras nem tanto, mas todas se esforçam para voarem do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, única e especial.

Leh Girão

A crise sanitária e o distanciamento social impostos pelo Covid-19 em todo mundo, a partir dos primeiros meses de 2020, desencadearam muitas transformações nas atividades sociais de todos os indivíduos e instituições. Nesse contexto, as instituições educacionais, visando minimizar a propagação de um vírus que tem se mostrado letal, independente de classes sociais, níveis de escolaridade, etnia e localização geográfica, reinventaram-se com diferentes estratégias pedagógicas e de infraestrutura para efetivar o ensino remoto.

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação, por meio de dispositivos legais, determinou e regulou o ensino remoto nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, nos diferentes níveis escolares – da alfabetização à universidade. Assim, durante todo o ano de 2020 (e continuamos!), nós, educadores, fomos sobrecarregados de múltiplas tarefas e potencialidades pedagógicas para (re)inventarmos a educação, (re) inventarmos os modos de ensinar e aprender. Os universos escolares encontrados em um país continental como o Brasil têm descortinado problemáticas de toda ordem, sobretudo, nas escolas públicas, mais especificamente, as das redes municipais de ensino.

Em nosso caso particular, endossamos a problemática da viabilidade do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sob a perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino da cidade de Balsas, na região Sul do estado do Maranhão. Sendo mais específicas, colocamos em pauta nossa realidade educacional no contexto de ensino remoto durante o segundo semestre de 2020, quando um aluno com laudo de paralisia cerebral foi matriculado em uma turma do ensino regular de Ensino Fundamental.

Destacamos ainda que o contexto de ensino remoto durante a pandemia do Covid – 19 impulsionou gestores políticos, órgãos reguladores da educação e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, principalmente, das licenciaturas a buscarem alternativas para efetivar o direito constitucional à educação. Desde a distribuição de chips e *tablets* à palestras e oficinas on-line em plataformas digitais, como *Meet*, *Teams*, *Zoom*, *You Tube*, *Instagram* etc. Nessas plurais estratégias, identificamos diferentes paradigmas educacionais e, conseqüentemente, foram percebidas diferentes concepções sobre o diálogo com as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, as quais vêm sendo elencadas (e,

por vezes, ovacionadas!) como as principais, senão únicas, soluções para (o futuro da) educação, como observado em várias propagandas de cursos de formação inicial e continuada para professores nas distintas mídias sociais.

Desse modo, ressaltamos que nosso lugar de fala é circunscrito em uma perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada com a Educação Inclusiva e os Novos Estudos do Letramento (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013; ROJO, 2006), haja vista o objetivo de discutir a formação (inicial e continuada) de professores. Assim, norteadas por essas grandes áreas do conhecimento, entendemos que o processo de aprendizagem perpassa o diálogo com as reais práticas sociais letradas do cotidiano do aluno, que se preocupa não só com os modos como os professores ensinam, mas, sobretudo, nos modos em como os alunos aprendem.

Assim, após o receio e o desespero de saber que teríamos um aluno com paralisia cerebral naquele semestre, passamos, em sistema de colaboração¹, a assumir uma postura etnográfica na ação docente no processo de planejamento e desenvolvimento das atividades com o aluno. Vale ressaltar que a angústia inicial se deu em virtude de não termos formação e qualificação específicas para assistir a esse tipo de alunado, nem atuarmos nos sistemas de apoio do Atendimento Educacional Especializado, encontrado em algumas escolas. Desse modo, a questão que conduziu essa pesquisa foi: como desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem o ensino-aprendizagem aos alunos com paralisia cerebral na perspectiva inclusiva?

Para responder à referida problemática, apresentamos no presente artigo nossa pesquisa-ação interventiva, sob a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada e da Educação Especial e Inclusiva em diálogo com os Novos Estudos do Letramento, objetivando analisar como práticas multiletradas podem oportunizar maior inclusão de alunos com paralisia cerebral em seu processo de aprendizagem em contextos de ensino remoto.

Diante do exposto, organizamos o trabalho em seis seções. Inicialmente, pontuamos discussões sobre a educação inclusiva e seus desafios no contexto de ensino remoto. Em seguida, apresentamos nossas bases teóricas acerca dos multiletramentos no

¹ A primeira autora desse trabalho desenvolveu a referida proposição de pesquisa durante os meses de abril a setembro de 2020, sob a orientação e intervenção colaborativa da segunda autora, a partir de oficinas e discussões acadêmicas ministradas em seu grupo de pesquisa na pós-graduação.

ensino e as (novas) perspectivas para aprendizagem. Logo após, explicitamos nossos procedimentos metodológicos para uma prática pedagógica interventiva. Posteriormente, analisamos os dados apreendidos em nossas práticas multiletradas com o referido aluno portador de paralisia cerebral durante o segundo semestre de 2020, em contexto pandêmico. E, na última seção, tecemos nossas considerações finais a respeito do desenvolvimento da pesquisa-ação proposta.

2 A educação inclusiva e seus desafios no contexto de ensino remoto

Como alega Almeida (2004), a escola tem em seus principais objetivos a função de garantir a aprendizagem, com habilidades e valores inerentes à formação social do aluno, participando do processo de socialização para que permita àquele maior interação e protagonismo em comunidade. Nesse sentido, é importante que o docente esteja preparado para lidar com as diferenças e diversidades na sala de aula.

Santos (2008) complementa que é preciso o docente estabelecer, por meio de observações, intervenções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, valorizando os aspectos afetivo, educacional e cultural. Contudo, além dessas habilidades requeridas aos docentes, com a política oficial da educação inclusiva, foi necessário que os professores revissem as concepções nos processos de ensino-aprendizagem, enfatizando peculiaridades às formações docentes, bem como aos modos de ensinar, em virtude de um aluno com universos distintos do que comumente se encontra nas salas de aula brasileiras.

A esse respeito, Mantoan (2006) adverte que vieram à tona inúmeros questionamentos e dúvidas acerca da forma de trabalhar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais - NEE. De acordo com Mantoan (2006, p. 54),

[...] ensinar numa perspectiva inclusiva, significa dar um novo sentido ao papel do professor, da escola, da educação e da prática pedagógica [...]. Contudo, a formação do professor enfatiza a sua importância, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais do ensino.

Como é possível percebermos, ensinar numa perspectiva inclusiva requer competências e habilidades dos professores que estão intimamente relacionadas à sua formação. Contudo, embora disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, que cabe ao docente e à instituição de ensino proporcionar a formação para assistência a esses educandos, sabemos que não é bem essa a realidade

encontrada em nossas escolas; ao menos não foi essa a nossa! Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 59,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 20).

No âmbito da necessidade especial, que compõe a maior parte da Educação Inclusiva, esse esforço é marcado pela luta contra o quadro de segregação escolar vigente até o início desse século. Esse quadro faz referência à separação da escola regular da escola especial, mediante o diagnóstico de perfis e laudos médicos, situação que limitava o desenvolvimento pleno dos alunos segregados (SILVA, 2009). Como resultado dessa luta, a partir dessa década, a Educação Inclusiva aparece como realidade e não mais como mera proposta ou hipótese ideal, instaura-se como política educacional e realidade escolar, onde usa da diversidade e da diferença como instrumento da educação pessoal e de ensino.

Fonseca (1995) explica que essa realidade é reflexo de uma geração docente que se preparou em pelo menos um nível para a tarefa inclusiva. Há de se lembrar também que a inclusão escolar, quiçá dizer social, acontece em níveis e depende de diversos fatores, portanto, o fato da Educação Inclusiva já existir como realidade educacional não garante a sua plena realização.

Tecnicamente, segundo Carvalho (2005), a Educação Inclusiva não pretende substituir a educação especial, mas englobá-la dentro de uma filosofia maior, mais abrangente e socialmente construtiva: a inclusão. Nesse ponto de vista, a educação inclusiva não limita a especial; o que ocorre é uma expansão dos seus recursos, tanto no sentido da técnica didática e pedagógica quanto no movimento de construção de um verdadeiro acolhimento a partir da necessidade especial na escola; entendendo que a necessidade especial não é um fator cristalizado na pessoa, mas uma situação que acomete a todos em determinadas fases da vida, desse modo, a educação dos diferentes será regida pela e para a inclusão.

Em termos de Brasil, a ideia de 'educação para todos' "ganhou força desde o Manifesto dos Pioneiros, no qual se almejava tornar a escola um espaço acessível em todos os graus, para todos os cidadãos" (SILVA, 2012, p.1). Porém, em se tratando de inclusão, o foco, em âmbito político, nem sempre esteve nas crianças e em suas necessidades educacionais diferenciadas, mas sim nos ideais de uma política hegemônica. Em seu pano de

fundo, o contexto histórico que deu base para discussão de uma educação inclusiva, que atenda à clientela educacional em sua diversidade, vem do discurso advindo da lógica neoliberal, discurso que visa:

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, [sic] jovens e [sic] adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1990, 06).

A universalização, prevista no excerto acima, motiva promover a equidade, ou seja, objetiva que todas as crianças, todos os jovens e os adultos tenham acesso à escola, mas sem especificar qual sua concepção de qualidade, até porque, nesse mesmo artigo da referida declaração - quando contemplam as pessoas com deficiência -, é mencionado que as necessidades básicas de aprendizagem devem receber uma “atenção especial”. Contudo, essa falta de especificidade na qualidade e na atenção à integralidade da pessoa com deficiência demonstra que "o movimento de educação inclusiva no Brasil pode ser também entendido como um ‘imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado!’." (SILVA, 2012, p.1, grifos da autora).

Nesse contexto, entendemos que a questão da inclusão não é apenas constituída por razões estruturadas no cerne idealístico de pensadores e educadores em geral, que desejam uma sociedade igualitária e mais humana, mas também há de se refletir acerca do contexto político no qual foram sendo construídos esses ideais. Contudo, isso não anula o anseio de uma sociedade igualitária, que respeite toda pessoa enquanto ser humano, abandonando a discriminação por cor, etnia, gênero, condições físicas ou intelectuais, religião e tantos outros aspectos da humanidade em geral.

A condição de equidade social, segundo Skliar (2015), é um sonho almejado há muito tempo por aqueles que sofreram atrocidades durante séculos, àqueles cuja humanidade fora desprezada, e foram sendo intitulados de 'anormais', por uma parcela de pessoas que se considerava dentro dos padrões (socialmente constituídos) da normalidade. Dentre as atrocidades elencadas por Skliar (2015), destacamos a máxima errônea de que as pessoas com necessidades especiais seres consideradas incapazes de se tornarem sociáveis ou educáveis, equívoco bárbaro cometido pela ignorância de culturas essencialmente excludentes.

Resultante desse complexo social instável, de políticas públicas atreladas às articulações econômicas síncronas e de curto prazo, as pessoas com necessidades especiais

foram em alguns momentos perseguidas, julgadas e executadas, em outros eram alvos de caridade, da piedade, que, em seguida, os remetia à uma reclusão, e, como consequência, à marginalização. O rótulo 'deficiente' continua intrínseco à concepção que esta sociedade civilizada, porém excludente e algumas vezes desumana com o diferente, tem das crianças que possuem diferenças físicas ou/e psíquicas, enfim, todo aquele que não se amolda nos padrões da 'eficiência' (SANFELICE, 1989). Na contemporaneidade, mesmo com tantos debates sobre a inclusão, bem como o estabelecimento de leis que garantem os direitos das pessoas com necessidades especiais, de terem suas diferenças respeitadas e sua humanidade valorizada, ainda é possível identificarmos as dificuldades e barreiras impostas a essas pessoas, especialmente, quando se trata da educação (MACIEL, 2000).

No que se refere à paralisia cerebral, segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral (2014), é uma condição que provoca um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança e a lesão no sistema nervoso central pode comprometer a área sensorial, cognitiva ou motora, provocando alterações no tônus muscular, percepção e capacidade de aprender, interpretar os estímulos ambientais e o movimento. As sequelas podem agravar-se pela dificuldade em explorar o meio e de se comunicar (BRASIL, 2014).

Conforme Limongi (1998), a Paralisia Cerebral é conceituada como distúrbio de movimento e da postura. Tal distúrbio é resultado de uma lesão no cérebro, tendo características comuns: o comprometimento neuromotor, a alteração do tônus muscular, causando problemas de comunicação e das funções fonoarticulatórias. Ela explica ainda que:

A paralisia cerebral é tida como uma incapacidade neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro. A lesão no cérebro não acarreta somente uma perda de controle muscular funcional, mas também provoca alterações do sistema sensorial da pessoa. Essas alterações devem acontecer até os dois anos de idade, que é fase mais importante da maturidade neurológica, na qual também ocorrem as principais aquisições motoras e perceptuais. Temos de considerar que a lesão no cérebro não é progressiva. Porém, ao longo do desenvolvimento físico da criança com paralisia cerebral, podem ocorrer modificações em seus padrões motores anormais apresentados, deixando sequelas por toda a vida (LIMONGI, 1998,p.32):

Conforme pontuado acima, entendemos que a paralisia cerebral interfere no movimento e na postura do indivíduo, o que pode afetar áreas do cérebro, impedindo o desenvolvimento das habilidades para a aprendizagem da fala e da escrita. Braga (1995, p.29) argumenta que, dependendo do quadro clínico da pessoa com paralisia cerebral, há as seguintes classificações:

Espástica: é a mais frequente na população, caracterizada por aumento do tônus muscular, diminuição de força muscular e hiperreflexia (excesso de reflexos). A esse quadro chamamos de espasticidade, que ocorre como consequência de lesões piramidais, geralmente ocorridas no córtex motor, podendo causar contraturas que levam ao desenvolvimento de deformidades articulares. Os movimentos são restritos e requerem um grande esforço. Coreatetose: lesão extrapiramidal que ocorre nos núcleos de base, isso acarreta em movimentos espontâneos e involuntários, de difícil controle. Ao contrário do que acontece nas lesões piramidais, em que a maior dificuldade está no início do movimento, neste caso o maior problema é manter o movimento. Uma característica forte deste tipo de lesão é na face, parte fortemente afetada pela paralisia ocasionando graves problemas de articulação da fala. Distonia: também é uma lesão extrapiramidal, menos frequente, o músculo do tronco e a porção proximal dos membros são mais afetadas. Ataxia: lesão no cerebelo, as lesões motoras nem sempre são presentes no primeiro ano de vida. Apresenta-se falta de equilíbrio e de coordenação motora grossa, atraso no desenvolvimento motor, geralmente essas crianças só adquirem marcha independente após os três ou quatro anos. Hipotonia: caracterizada pela falta de tônus muscular. Tipos mistos: indica uma combinação de dois dos tipos descritos anteriormente, geralmente a classificação se faz de acordo a alteração motora predominante.

É evidente que esses possíveis alunos apresentarão alterações no desempenho motor e também implicação das funções neurovegetativas. Podem também apresentar deficiências sensoriais, dificuldades com a noção de espaço, além de ser muito comum apresentarem dificuldades visuais. Como advertem Prado e Leite (2004), o aluno com paralisia cerebral necessita de cuidados com locomoção, alimentação, utilização de equipamentos e aparelhos médicos, a presença de um acompanhamento na sala de aula comum é necessária. Daí, a necessidade que as leis brasileiras garantam ao cidadão com deficiência ajuda técnica, onde o professor de AEE deve ajudar aos alunos com necessidades especiais, identificando os recursos necessários para a efetivação de sua inclusão em sala de aula.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2006, 04). Neste sentido, para acolhimento desses alunos em sala de aula, a escola precisa respeitar as diferenças, na perspectiva não só de incluí-los no ambiente educacional, mas trabalhar uma pedagogia que venha organizar o ensino de forma que os mesmos participem ativamente do processo escolar, utilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade como Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA e a Tecnologia Assistiva – TA.

As discussões sobre a “inclusão de todos” na rede de ensino regular pública no Brasil desencadeiam uma série de divergências sobre a adaptação da escola e do currículo à inclusão da diversidade humana, como menciona Sanfelice (1989, p. 31):

Podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a 'crise da escola'. Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientela distintas. A democratização do acesso à educação formal não se converteu em uma conquista imediata da escolarização efetiva.

Não que seja uma tarefa fácil a adaptação das escolas regulares às mudanças estruturais desta nova política, porém, mais difícil é a tarefa de romper com os paradigmas de uma sociedade excludente e refazer seus ideais na mentalidade dos profissionais da educação, bem como dos próprios alunos e pais. É na mentalidade que está o verdadeiro problema, enquanto a concepção de que o deficiente ou diferente (pelos padrões da normalidade) não é capaz ou é um "coitadinho" prevalecer, não haverá espaço em nossas escolas ou na sociedade em geral para incluí-lo. Nessa perspectiva, consideramos e enfatizamos a urgência de mais pesquisas intervencionistas, sob orientação profissional e acadêmica, que visem à inclusão social e educacional das pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, entendemos que o professor, sabendo das dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral, precisará de orientação para atender à necessidade particular das crianças portadoras dessa condição e permitir que possam ter as mesmas oportunidades em relação à aprendizagem. No entendo, refletimos que a necessidade de assistir educacionalmente crianças com necessidades especiais é coerente com a realidade da diversidade humana, pois nenhum indivíduo é igual a outro, nem todos têm as mesmas potencialidades ou dificuldades, seja na vida escolar ou em outros aspectos do seu cotidiano.

Diante da realidade encontrada no contexto de ensino remoto com a matrícula de um aluno com paralisia cerebral, decidimos empreender estratégias didáticas para oportunizar a construção e desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva sob o viés dos multiletramentos, objetivando conhecer, analisar e discutir (novas) possibilidades de atuar na educação especial, ainda que não tenhamos formação e/ou experiência profissional específica para o Atendimento Educacional Especial da escola cenário dessa pesquisa.

3 Multiletramentos e ensino: (novas) perspectivas para uma aprendizagem inclusiva

Novos contextos, novos sujeitos e novos diálogos têm incitado os educadores a buscarem (in)formações acerca dos processos de ensino-aprendizagem. A realidade pandêmica do COVID-19 intensificou a necessidade das instituições escolares e nós professores a repensarmos o diálogo com as práticas sociais reais de leitura e escrita, principalmente, em virtude das (inter)ações que se agudizaram por meio de plataformas digitais.

Nessa complexa rede de habilidades requeridas, trazemos como uma de nossas bases teóricas da pesquisa a Pedagogia dos Multiletramentos, que, conforme nos explicam Rojo e Moura (2012, p. 12), trata-se de uma proposta teórico-didática que surgiu em 1996, a partir publicação do manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (‘Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’)*”. Esse manifesto tem origem em um Colóquio do Grupo de Nova Londres, quando um grupo de estudiosos do letramento, reunidos em Nova Londres, nos EUA, sentiu a necessidade de abordar os letramentos na escola de forma que abrangesse o alunado e contemplasse as múltiplas culturas, linguagens e as novas formas de comunicação daqueles jovens.

Rojo e Moura (2012, p.13) argumentam ainda que uma das frentes dos multiletramentos é “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Argumentamos que essa perspectiva dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e Linguagens, que pressupõem um ensino pelo qual se contemple as múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais.

Nesse sentido, trazemos para nossa discussão também a proposição de um programa de multiletramentos didáticos (PROMULD), pensado como uma pedagogia de projetos colaborativa que visa oportunizar a (futuros) professores a apropriação didática de artefatos digitais como instrumentos de ensino (MARTINS, 2020). Martins, em sua tese de doutoramento, demonstra que é preciso oportunizarmos aos (futuros) professores uma formação compreendida como processo, em que a construção do trabalho didático com os gêneros é inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar.

Ademais, como ressaltado pela autora supracitada, acreditamos que propor aos (futuros) professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir acerca do tema, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, propiciará um maior agenciamento na aprendizagem, ao construir conhecimentos a partir de si e com os outros, desenvolvendo letramentos didático-digitais. Ainda, como destacado em Martins (2020), os Letramentos didático-digitais são capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Diante disso, (re)construímos o planejamento das aulas remotas durante os meses de abril a setembro de 2020, visando oportunizarmos (novas) possibilidades de aprendizagens, sob a perspectiva inclusiva, com os multiletramentos no ensino, de modo a coconstruir letramentos didático-digitais com nosso aluno com paralisia cerebral.

4 Procedimentos metodológicos para uma prática pedagógica interventiva

O estudo teve abordagem qualitativa, adotando como modelo de investigação o aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), nesse tipo de pesquisa, há uma ação deliberada de transformação da realidade, que tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Vale ressaltar que a pesquisa-ação permite a intervenção do pesquisador, dentro de uma problemática social, promovendo novos saberes e a análise crítica sobre suas ações.

O cenário da pesquisa se constitui de aulas síncronas e assíncronas ministradas durante o contexto de ensino remoto com um aluno com paralisia cerebral e o acompanhamento de sua mãe. O referido aluno foi matriculado no início do ano letivo de 2020 na escola da rede pública municipal da cidade de Balsas, localizada na região Sul do Maranhão. A pesquisa foi desenvolvida em sistema de colaboração entre as autoras dessa pesquisa durante os meses de abril a setembro de 2020. Nesse sentido, participaram dessa investigação um aluno de 9 anos, portador de paralisia cerebral, sua mãe e sua professora. Usamos os nomes fictícios para identificar as parcerias colaborativas e facilitar a caracterização da entrevista: João (aluno), Maria (mãe). Ressaltamos ainda que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a análise macro do contexto de investigação, contamos com os seguintes instrumentos de geração de dados: o planejamento da professora; as atividades didáticas desenvolvidas com o aluno e sua mãe; anotações reflexivas da professora após os encontros síncronos com a mãe e o aluno, via *Meet*; entrevista com gravação em áudio realizadas com a mãe do aluno.

5 Ressignificando a Educação Inclusiva na pandemia: práticas multiletradas com um aluno com Paralisia cerebral

O protagonista da nossa pesquisa, João, encontra-se na faixa etária de 9 anos e estava cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I. Apresenta diagnóstico de paralisia cerebral e possuía alto grau de comprometimento motor, não falava, não andava e não conseguia manter-se muito tempo sentado sem sentir dores. Além disso, devido à falta de condições financeiras para aquisição de uma cadeira adaptada, a mãe acostumou a colocá-lo deitado, favorecendo à atrofia das pernas e dos braços, por passarem demasiado tempo sem movimentar-se. Em virtude da dificuldade em manter-se sentado, no breve período de aulas presenciais antes da suspensão em decorrência da pandemia da Covid-19, João era acomodado no colo de professores e/ou de sua mãe.

Apesar de sua situação delicada, engana-se quem imagina João como uma criança tímida e triste. Ao contrário, é uma criança sorridente que demonstrou interesse em manter a relação didático-afetiva com os professores da escola, fato que motivou e permitiu o desenvolvimento do presente trabalho.

A outra protagonista e colaboradora de nossa pesquisa é a mãe do João, identificada aqui como Maria. Visando um acompanhamento mais afetivo e etnográfico para nossa proposição pedagógica interventiva, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com Maria para identificarmos e conhecermos um pouco mais das práticas sociais do cotidiano com seu filho e, assim, (re) planejarmos nossas ações didáticas.

Desse modo, subdividimos essa seção em duas partes: na primeira, discutimos os dados gerados na entrevista realizada com a mãe do nosso aluno com paralisia cerebral e, na segunda parte, analisamos as estratégias pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos e do letramento didático-digital desenvolvidas com João.

5.1 O acompanhamento do João: entrevista com a mãe do discente

Discutiremos nessa seção percepções apreendidas durante a entrevista realizada com a mãe do João, senhora Maria, acerca do processo de ensino e aprendizagem do seu filho portador de paralisia cerebral. Logo no início da entrevista, consideramos relevante conhecermos como foi o processo de diagnóstico do filho com paralisia cerebral e quais os obstáculos enfrentados pela família no caminho. Segundo Maria,

“A gravidez dele foi tranquila, foi planejada, desejada. Tudo começou no parto, forçaram o parto normal, dilatei, mas não tinha espaço para a passagem de parto normal, [...] optaram fazer uma cesariana. Como passou da hora de nascer, o meu filho não chorou, o coração e o cérebro pararam. O médico depois de muitas tentativas conseguiu reanimá-lo”.

A partir das informações relatadas pela mãe, é válido ressaltar que alguns eventos como esse podem levar ao comprometimento cerebral, e a diminuição de oxigênio (O_2) é um deles. Segundo Rotta (2000), a redução da concentração de O_2 no sangue (hipoxemia) ou diminuição da perfusão de sangue no cérebro (isquemia) podem provocar o comprometimento do cérebro. Superada a aceitação do filho com paralisia cerebral, Maria e o esposo buscaram tratamento para o filho, conforme explica: “Começamos a tratar do nosso filho com fisioterapia, equoterapia e hidroterapia. Ele estava desenvolvendo muito”.

Destacamos, nesse ponto, a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento dos filhos. A respeito dessa papel, Lopez (2002, p.17) ressalta que:

A família tem um papel imprescindível na vida de seus filhos; é onde acontece o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos através da educação doméstica, na qual o filho aprende a respeitar os outros, a conviver com regras que foram criadas e reformuladas no decorrer da formação da sociedade.

Acerca da relevância do acompanhamento e apoio familiar, Maria desabafa, alegando que:

“[...] o pai dele como não aceitava a deficiência do filho; não teve a paciência de ver os resultados, sempre dizendo que gastava tanto e não via resultado. Chegou ao ponto de o médico pedir para ele não ir mais às sessões, porque o menino ficava nervoso com a presença dele. Isso afetou bastante nosso relacionamento e levou ao fim do casamento. Tive que parar com parte do tratamento, pois o pai não ajuda”.

Segundo Almeida et al (2016), o diagnóstico de paralisia cerebral afeta todo o núcleo familiar, gera medos, conflitos, dúvidas e muita insegurança. A família sofre um choque, pois a realidade não corresponde às expectativas geradas na gestação e passa a viver um processo de luto pelo filho ser diferente, causando nos pais a sensação de

impotência frente a situação, uma vez que eles, geralmente, não possuem conhecimento sobre a doença, tratamento e suas consequências. Dantas et al Moura (2010) explicam que os familiares têm dificuldade em compreender o que está acontecendo, pois sentem culpa e incapacidade de gerar filhos dentro dos padrões que idealizaram. Estes pesquisadores afirmam ainda que, diante da negação e do luto pelo filho esperado, a família pode apresentar dificuldades sem estabelecer vínculos com a criança.

Quanto ao comportamento do João nas interações presenciais na escola, a mãe relatou-nos que, em geral, os professores passavam uma atividade para o restante da turma e davam uma folha de papel em branco e lápis de cera coloridos para mim e para o João, a fim de ele desenhar. Algumas vezes, as professoras apontavam qualquer parte do livro e pediam que o João pintasse ou desenhasse.

A mãe ainda informou ainda que as cores chamam muito atenção do filho, principalmente, quando ele fica assistindo a desenhos animados e Dvds de músicas infantis com a prima criança em casa. Segundo Maria, os sons nos vídeos e as imagens bem coloridas prendiam a atenção do João e ainda o acalmavam, pois ele ficava tentando interagir com a prima e os vídeos, batendo palmas, sorrindo e querendo pular do sofá. Maria declarou também que, momentos como esses proporcionaram alegria e descanso a ela.

Essas informações da mãe acerca das práticas sociais do filho, bem como a relação que tinha com a multissemiose e multimodalidade da linguagem aguçaram nossa motivação em buscar estratégias pedagógicas que possibilitassem aprendizagens significativas e inclusivas com João. Ainda que abaladas pelo contexto de ensino remoto, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem com um aluno tão peculiar como João, acreditamos que as práticas interventivas construídas e desenvolvidas em colaboração com a família e discutidas nesta pesquisa possam ser pensadas para um ensino em perspectivas multi/inter/transdisciplinares e contextuais na e para além da pandemia.

5.2 Práticas interventivas no processo de ensino-aprendizagem do João

Kleiman (2006) argumenta que é interessante pensar nos projetos como estratégias de letramento, isto é, planos de atividades visando o letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho

coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Nesse sentido, ancoradas nos Novos Estudos do Letramento e na Pedagogia dos Multiletramentos, pensamos nosso trabalho a partir da concepção de letramentos para além do nível da palavra. Ainda, de acordo com a concepção de multiletramentos, consideramos as práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas também aos enunciados em diferentes semioses (COPE; KALANTZIS, 2015).

Com relação ao “como” empreender uma Pedagogia dos Multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem, o Grupo de Nova Londres (GNL) apresenta, segundo Rojo (2012 apud NÓBREGA, 2018, p. 152), alguns fatores que contribuem para a utilização dessa metodologia. São eles: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Mapa da Pedagogia dos Multiletramentos, proposto pelo GNL



Fonte: Cope e Kalantzis (2000 apud ROJO; MOURA, 2012, p. 29)

Assim, a partir dos dados gerados na entrevista, bem como nas observações pontuadas em nosso diário de campo, durante e após as aulas síncronas, começamos a discutir e construir algumas atividades pedagógicas para João. Essas atividades buscavam explorar e desenvolver o processo de construção de sentido multissemiótico da linguagem, estimulando, ao máximo, a interação e participação do aluno. Para o contexto da presente pesquisa, discutiremos uma dessas atividades.

Inicialmente, foi necessário fazermos uma busca por histórias infantis, mais especificamente, histórias que estivessem disponíveis em vídeo e que tivessem possibilidade

de trabalho pedagógico com as cores. Catalogamos algumas na plataforma *You Tube* que nos ajudaram a enxergar melhor o universo infantil e da educação especial. As atividades propostas eram relacionadas as diferentes áreas de conhecimento.

Dentre as várias, uma foi selecionada para nossa atividade com João. A história escolhida foi ‘Os pingos e as cores’, de Mary França e Eliardo França. A partir desse e outros vídeos catalogados, foi possível construirmos breves vídeos em animação no *Power Point*, adaptando as histórias aos objetivos elencados para aulas e, sobretudo, para a condição físico-motora e mental do João. Com base na história ‘Os pingos e as cores’, por exemplo, produzimos atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Na aula de Português, João precisaria (re)conhecer e colorir a letra E, reconhecer as cores amarela e verde, e estimulando a coordenação motora com traçado reto, além de acompanhar a leitura e pronúncia de diferentes palavras iniciadas com a letra E. Na aula de Matemática, João foi estimulado a colorir números, reconhecer a cor vermelha, além de trabalhar a coordenação motora com o dedo imerso na tinta para preencher os espaços ao pintar.

É preciso ressaltar que nos vídeos em animação no *Power Point*, produzidos para as aulas síncronas e assíncronas com o João, há uma explicação direcionada à mãe para a realização das atividades. Por outro lado, os vídeos com a devolutiva das atividades, em que constam a realização das atividades pelo João e sua mãe eram gravados por algum familiar e enviado a nós via *Whatsaap*. Na Figura 02, temos um *print* de um destes vídeos, mostrando o João realizando uma das atividades propostas.

Figura 2 – O aluno realizando a atividade de Português



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Retomando os fatores da teoria de Multiletramentos, identificamos nessa proposta de uso de *slides* em *Power Point*, vídeos do *You Tube* com narrativas curtas para explanação dos conteúdos pode ser caracterizado como Prática Situada. Nossa afirmação dá-se pela imersão que essa atividade do projeto possibilitou por meio de práticas que fazem parte da cultura do aluno e em gêneros e *designs* disponíveis para essas ações, relacionando-as com outras de outras dinâmicas, de outros espaços culturais (ROJO, 2012, p. 30).

De acordo com Rojo (2012), sobre as práticas situadas, é possível se realizar uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente de práticas e de gêneros familiares ao aluno, bem como de seus processos de produção e de recepção. Consideramos que a receptividade e a interação que alcançamos com o João, dentro de suas limitações, foi possível em virtude de ele e sua mãe terem demonstrado interesse e participação ativa quando das atividades solicitadas.

Em relação ao Enquadramento Crítico, consideramos que este aconteceu de maneira mais significativa nos momentos das aulas síncronas, em que percebíamos a interação do João e sua vontade de ser agente ativo e demonstrar, de algum modo, aquilo que mais lhe agradava. Por exemplo, podemos citar as respostas de João nas atividades das cores e dos vídeos gravados pela professora, em que, além das histórias narradas com recurso da linguagem verbal e não-verbal; destacamos para os estímulos por meio de imagens e a voz da professora. Acreditamos que a participação mais ativa e interessada do aluno quando esses vídeos acompanhavam as atividades ajudaram-nos a desenvolver um olhar crítico e reflexivo para que selecionássemos e analisássemos os materiais didáticos cada vez mais adequados à realidade do João; além de promover uma mudança de comportamento desse estudante, ao assumir, dentro de suas peculiaridades, um papel de protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, reforçamos que o papel do professor continua sendo importante, pois auxilia, criando caminhos, mostrando alternativas e possibilidades aos estudantes; máxima corroborada na Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2006 apud PINTO, 2012), pela defesa de os professores exercerem função de orientar os alunos, servindo de mediadores, em contextos reais de aprendizagem, ajudando-lhes na sua autoconfiança e na tomada de decisões.

Rojo (2012) esclarece que, a partir de uma imersão em práticas situadas com análises sistemáticas dessas práticas e com o enquadramento de letramentos críticos, é possível a

produção de uma prática transformadora. Tal prática é a transferência de significados adquiridos na escola para outras realidades.

Para além do contexto de educação inclusiva com foco em discentes portadores de deficiências de ordens distintas, conforme Andrade Neta (2018, p. 28), se os quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos forem contemplados, a aprendizagem passa a ser significativa, haja vista que há um amadurecimento dos alunos à medida que foram ouvidos e valorizados como protagonistas no contexto escolar. Destacamos que, em nossa proposta de pesquisa interventiva, buscamos empreender essa prática transformada de maneira colaborativa, interativa e por meio da mediação do conhecimento, pois acreditamos que este seja um caminho atrativo para estudantes com necessidades especiais como o João.

Ainda analisando esse contexto complexo e dinâmico que é a educação (na sua estrutura geral), Silva (2011 apud MARTINS, 2020) reconhece que a tradição curricular tem privilegiado a educação formal e a legitimação do saber por meio de conteúdos padronizados. Nos seus estudos sobre currículo, o pesquisador discute a predominância da pedagogia dos conteúdos na educação brasileira e de concepções curriculares técnicas, argumentando acerca da necessidade de questionar currículos que sigam as filosofias tradicionais, no sentido de refletir acerca do conhecimento escolar e do próprio currículo como invenções sociais, cujos processos políticos, no sentido amplo do termo, são conflituosos e nunca neutros.

Por isso, além de acompanharmos João pelas aulas síncronas no ensino remoto, foi preciso, ao menos uma vez por semana, também irmos a sua casa, para viabilizarmos mais auxílio didático. Nesses encontros, questionamos à mãe acerca de suas impressões sobre as experiências de ensino-aprendizagem, com as várias formas de linguagem e tecnologia, e de como elas estariam ou não contribuindo para a aprendizagem do seu filho. Maria foi categórica em afirmar que “essas formas de ensino são ótimas, a cada dia ele está evoluindo. Ele consegue entender o que é transmitido pelos vídeos e facilitaram muito para a aprendizagem”.

Desse modo, como argumentado por Silva (2011 apud MARTINS, 2020), nossa experiência didática oportunizou reflexões em torno das práticas pedagógicas com alunos com necessidades especiais, em que foi necessário pesquisarmos e ressignificarmos perspectivas curriculares para a apropriação de novas tecnologias, tanto no âmbito profissional quanto no contexto de ensino remoto na educação básica, para viabilizarmos estratégias de ensino-aprendizagem. Ao final de cada aula síncrona e de cada visita ao João e à sua mãe,

registrávamos nossas angústias e incertezas sobre o processo de aprendizagem que desenvolvíamos. Quais artefatos digitais eram mais comuns em seu cotidiano, quais materiais escolares eram acessíveis à realidade sócio-econômica da mãe, quais familiares colaboravam com a mãe na assistência ao João, quais atividades pareciam mais interessantes a ele, qual a disponibilidade da mãe e dos familiares para acompanhá-lo na realização das tarefas, como era a qualidade do acesso à internet etc.

Ademais, conforme argumentado por Martins (2020) com base nos Novos Estudos do Letramento e dos Multiletramentos, acreditamos que as novas tecnologias possibilitam espaços legitimados de problematização nos currículos da educação básica, oportunizando práticas para a construção ubíqua de aprendizagem; conhecimentos democráticos, distribuídos e socialmente relevantes; formação crítica do sujeito; valorização ética e estética; criticidade; criatividade; domínio de diferentes semioses/modalidades; igualdade ao acesso, ao uso e à produção de objetos culturais eruditos e populares.

Segundo Pahl e Rowsell (2005, p. 23), o letramento está ligado à nossa identidade e às nossas práticas, essa articulação é o que eles denominam de terceiro espaço. A partir dos apontamentos dos pesquisadores, defendemos que assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve reconhecer que a escola é apenas um dos cenários onde as práticas de letramento ocorrem. Isso reconhece que os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas e outros contextos. Desse modo, acreditamos que as atividades construídas por meio de vídeos e atividades impressas proporcionaram ganhos no processo de aprendizagem do João. Os artefatos audiovisuais foram transformados em instrumentos de ensino e apropriados (e adaptados) pela professora para favorecer e viabilizar o processo de comunicação, interação e compreensão do aluno com paralisia cerebral.

É preciso ressaltar ainda que o processo de reflexão e (re)planejamento das ações didáticas perpassou todo o semestre letivo, quando foram discutidas e (re)avaliadas conjuntamente entre as autoras desta pesquisa. No caso em particular, com a educação transcorrendo no contexto remoto e com a experiência de termos um aluno com paralisia cerebral, consideramos que a pesquisa-ação interventiva permitiu-nos percepções valiosas para identificar, selecionar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, como também, para ações pedagógicas que dialogassem com os artefatos digitais e a multimodalidade da linguagem.

6 Considerações (que nunca serão) Finais!

Desde março de 2020, quando oficialmente decretada crise epidemiológica viral da Covid-19, as instituições escolares brasileiras suspenderam as aulas presenciais. O contexto de ensino remoto requereu novas habilidades dos docentes para continuar o processo de ensino-aprendizagem, independentemente das diversas realidades sociais e econômicas do nosso país. Somados a isso, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de vivenciar o processo de aprendizagem com um aluno no Ensino Fundamental I com paralisia cerebral. Assim, passados os momentos iniciais de receio e sentimento de despreparo para assistir a esse aluno, objetivamos responder à seguinte problemática: como desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem o ensino-aprendizagem aos alunos com paralisia cerebral na perspectiva inclusiva?

Nesse sentido, a investigação na perspectiva dos Multiletramentos e da Educação Inclusiva possibilitou a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem de um aluno com paralisia cerebral no contexto de ensino remoto. Além disso, as práticas pedagógicas, colaborativamente discutidas e desenvolvidas, foram relevantes no processo de formação e de desenvolvimento do letramento didático-digital das professoras autoras deste trabalho, haja vista que tais práticas oportunizaram momentos significativos de compartilhamento de saberes *para, sobre e no* local de trabalho do professor. A reflexão e a avaliação de eventos de letramentos voltados à construção de um terceiro espaço entre ensino e tecnologia, oportunizadas pela proposição de atividades com multiletramentos a um aluno com paralisia cerebral possibilitou a tomada de consciência de nossos letramentos didático-digital, isso é, revelou as capacidades individuais e sociais de mobilizarmos ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Embora reconheçamos a importante assistência que a mãe e alguns familiares do nosso aluno dão em suas práticas cotidianas, acreditamos que as ações pedagógicas desenvolvidas sob o viés etnográfico foram importantes para a uma intervenção didática adequada que dialogou e respeitou as práticas sociais letradas para o ensino e a aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral. Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa pode ser um instrumento acadêmico e pedagógicos para muitas outras possibilidades de intervenções didáticas com alunos com necessidades especiais durante o ensino remoto, mas, sobretudo, para acompanhamentos multidisciplinares no pós-pandemia, a fim de estimularmos

a inserção de práticas inclusivas que, efetivamente, rompam barreiras e superem as dificuldades próprias da paralisia cerebral, além dos diversos problemas quanto ao preconceito e exclusão que muitos desses alunos e seus familiares sofrem no cotidiano escolar.

Enfim, nesse processo contínuo de letramentos do professor, sabemos que estamos sempre (re) começando!

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.

ALMEIDA, T. C. S. de, et. al. Paralisia cerebral: impacto no cotidiano familiar. **Revista Brasileira De Ciências Da Saúde**, 19(3), 2016, p. 171-178. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/20488>. Acesso em 10 de setembro de 2020. DOI: <https://doi.org/10.4034/RBCS.2015.19.03.01>.

BRAGA, L. W. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B. **A pedagogy of multiliteracies**. New York: Macmillan, 2015. p. 1-36. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304983829>. Acesso em: 10 ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137539724_1.

DANTAS, M. S. de A. et al. Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 229-237, June 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000200003>.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FRANÇA, M., FRANÇA, E. **Os pingos e as cores.** Disponível em: <https://youtu.be/11MZH8ATA60>. Acesso em abril de 2020.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006, p. 409-424. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>.

PRADO, G.; LEITE, J; Paralisia Cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Revista Neurociências**, v. 12, nº1, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4181/RNC.2004.12.41>.

LIMONGI, S. C. O. **Paralisia cerebral: linguagem e cognição.** 2. Ed.rev.ampliada atual. São Paulo; Pró-Fono, 1998.

LÓPEZ, J. S. **Educação na família e na escola.** São Paulo: Loyola, 2002.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência a questão da inclusão social.** São Paulo Perspec. v.14 n.2 São Paulo abr./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>.

MANTOAN, M. T. E.; In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; AMORIM, V. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 16- 23.

MARTINS, A. P. S. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais.** Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

PAHL, K. & ROWSELL, J. **Literacy and Education:** Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. SAGE Publications, 2005.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 78, supl. 1, p. S48-S54, Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572002000700008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000700008>.

SANFELICE, J. L. **Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”.** Cadernos CEDES, São Paulo, n. 23, 1989.

SANTOS, I. A. DOS. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica.** PDE. Cornélio Procópio, Paraná, 2008.

SILVA, G. R. **As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa.** IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 05.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021