



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Adaptações curriculares de pequeno porte para o estudante com Deficiência Intelectual

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2022, Maria Serrati Cunha



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria Serrati Cunha

Adaptações curriculares de pequeno porte para o aluno com Deficiência Intelectual

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Profa. Doutora Maria Madalena Belo de Oliveria Baptista

Arguente: Profa. Doutora Sonia Teresa Simões da Costa

Orientador: Prof. Doutor João Vaz

Junho 2022 Provas Públicas (v. definitiva)

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, pela dádiva de vivenciar a realização deste sonho, minha eterna gratidão.

Ao meu marido, Odirley Araújo Lago, parceiro nessa trajetória que, com muito amor e sabedoria, sempre esteve ao meu lado. Gratidão sempre...

Ao meus pais, Antônio Cunha e Maria das Graças Barros Cunha, que desde sempre incentivaram a todos os filhos, demonstrando a importância do estudar.

Aos meus sogros, Ana Maria Araújo Lago e Odilon Lago, por acreditar e somar com os meus objetivos.

Ao meu filho, Rodrigo Robson, à minha nora, Eliane Ribeiro, e aos meus netos, Valentina Robson e João Gabriel Robson, por serem meus combustíveis em busca de dias melhores.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, que direta ou indiretamente sempre estiveram torcendo pelo meu sucesso.

Ao meu orientador, professor João Vaz, por tantos ensinamentos, por sempre ter estado atento aos meus chamados, gratidão...

À minha professora, Elisângela Gonçalves, por toda sabedoria e paciência para a conclusão deste trabalho, gratidão.

A Izaurete Ribeiro, por me oportunizar o pontapé inicial para que todo esse projeto se concretizasse, meu sincero agradecimento.

À aluna e sua família, além da professora regente e a professora do AEE, por aceitarem participar da pesquisa, obrigada pelo acolhimento.

Enfim, a todos e todas que colaboraram para a conclusão desta importante etapa da minha existência, meu muito obrigada.

Adaptações curriculares de pequeno porte para o estudante com Deficiência Intelectual

Resumo: A pesquisa discorre sobre a importância das adaptações curriculares de pequeno porte para alunos com Deficiência Intelectual no Brasil, investigando como ocorrem a partir de um estudo de caso com uma aluna com essa deficiência devidamente matriculada no ensino regular de uma escola pública do município de Turiaçu – MA, na perspectiva de promoção de atitudes inclusivas no contexto escolar.

Inicialmente, buscou-se a literatura necessária para fundamentar a pesquisa, o seu sujeito central, uma aluna que cursa o 4º ano do ensino fundamental, com dificuldades de leitura e escrita devido a deficiência.

Foram realizadas entrevistas junto à professora regente da turma da aluna e a sua professora do Atendimento Educacional Especializado.

Nas entrevistas foram constatados aspectos desafiadores à educação especial sob a perspectiva inclusiva, como a ausência de formação contínua sobre adaptação curricular de pequeno porte, porém também aspectos positivos, como a consciência das professoras entrevistadas em oferecerem metodologias diferenciadas ao público investigado.

No estudo de caso, constatou-se que a aluna, até então, não havia realizado atividades adaptadas à sua realidade. A intervenção trouxe resultados à estudante, que transitou da fase silábica, com valor sonoro, para uma etapa silábico-alfabética inicial.

Portanto, o trabalho realizado foi de grande pertinência para a estudante, para a escola e para o município, contribuindo para que os educadores cumpram com a inclusão de alunos na sala comum de ensino, eliminando a sua invisibilidade no contexto escolar.

Palavras-chave: Deficiência intelectual, Adaptações curriculares, Inclusão.

Small curricular adaptations for the student with Intellectual Disability

Abstract: The research he research discusses the importance of small curricular adaptations for students with Intellectual Disabilities in Brazil, investigating how they occur from a case study with a student with this disability duly enrolled in regular education in a public school in the city of Turiaçu - MA, from the perspective of promoting inclusive attitudes in the school context.

Initially, the necessary literature was sought to substantiate the research, its central subject, a student attending the 4th year of elementary school, with difficulties in reading and writing due to disability.

Interviews were held with the student's class teacher and her Specialized Educational Service teacher.

In the interviews we found challenging aspects to special education under the inclusive perspective, such as the absence of continuous training on small curricular adaptation, but also positive aspects, such as the awareness of the interviewed teachers in offering different methodologies to the investigated public.

In the case study, it was found that the student, until then, had not carried out activities adapted to her reality. The intervention brought results to the student, who went from the syllabic phase, with sound value, to an initial syllabic-alphabetic stage.

Therefore, the work done was of great relevance to the student, the school, and the municipality, contributing for educators to comply with the inclusion of students in the common classroom, eliminating their invisibility in the school context.

Keywords: Intellectual disability, Curricular adaptations, Inclusion.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA	5
1.1 Caracterização da deficiência intelectual.....	6
1.2 Aprendizagem da lectoescrita pelo deficiente intelectual	10
1.3 O papel do professor como mediador da aprendizagem.....	11
CAPÍTULO II – CURRÍCULO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E O PARADIGMA DA INCLUSÃO	14
2.1 Concepções de currículo.....	15
2.2 Currículo na escola inclusiva.....	16
2.3 Proposições oficiais no Brasil.....	18
2.4 Adaptações curriculares de pequeno porte no Brasil.....	20
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	26
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Motivação e objetivo	28
3.2 Percorso metodológico.....	29
3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	30
3.4 Análise dos dados.....	30
CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CASO	36
4.1 Escola/turma.....	37
4.2 Perfil da estudante.....	37
4.3 Competências desenvolvidas.....	38
4.4 Competências a desenvolver.....	39
CAPÍTULO V – INTERVENÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
5.1 Intervenção.....	42
5.2 Pontos forte.....	42
5.3 Pontos fracos.....	43
5.4 Resultados alcançados.....	44
5.5 Discussão.....	45

CONCLUSÃO.....	47
Bibliografia.....	49
Apêndices.....	56
Anexos.....	69

Lista de abreviaturas

1. DI - Deficiência Intelectual
2. AEE - Atendimento Educacional Especializado
3. LDB - Lei de Diretrizes e Bases
4. AAMR - Associação Americana de Deficiência Mental
5. AAIDD - Associação Americana de Deficiência e do Desenvolvimento
6. QI - Quociente de Inteligência
7. DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
8. LBI - Lei Brasileira de Inclusão
9. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
10. BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Lista de Tabelas

TABELA 1 - ÁREAS DE AVALIAÇÃO DA DI.....	7
TABELA 2 - FATORES CAUSAIS DA DI.....	8
TABELA 3 - CLASSIFICAÇÃO DA DI A PARTIR DOS NÍVEIS DE QI.....	9
TABELA 4 - APOIO NECESSÁRIO ÀS PESSOAS CONFORME NÍVEL DE DI.....	10
TABELA 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
TABELA 6 - PERGUNTAS E RESPOSTAS DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AEE.....	33

INTRODUÇÃO

É sabido que a inclusão escolar dos aprendentes com Deficiência Intelectual (DI) no Brasil é um desafio que perpassa por diferentes aspectos do processo educativo, devendo, a priori, iniciar-se pelo currículo, como matriz norteadora desse processo. Nesse sentido, surgem as adaptações curriculares de pequeno porte, palco de vários questionamentos e incertezas por parte da comunidade escolar brasileira. Vale frisar que, em alguns contextos, é interpretado como um outro currículo.

Essas controvérsias acerca das adaptações curriculares de pequeno porte colocam esses estudantes à margem de uma efetiva inclusão no contexto escolar e em demais espaços sociais, já que, indubitavelmente, a escola é o “carro chefe” para esses sujeitos serem inseridos em diferentes contextos sociais. Dessa forma, somente frequentar o espaço escolar é insuficiente para a inclusão desses estudantes. A escola tem que garantir adaptação curricular para esses estudantes. Ao contrário, não existe inclusão.

Nessa holística, a Política da Educação Especial no Brasil vem garantir às escolas adaptações em seus currículos, privilegiando o perfil de cada aprendente, o que conduziu a pesquisadora a abordar esse tema, visando legitimar o proposto pelo aparato legal, que ainda é, em grande parte, negligenciado no espaço escolar.

O presente estudo tem como objetivo discorrer sobre a importância das adaptações curriculares de pequeno porte para alunos com Deficiência Intelectual no Brasil, investigando como ocorrem a partir de um estudo de caso com uma aluna com essa deficiência devidamente matriculada no ensino regular de uma escola pública do município de Turiaçu – MA, na perspectiva de promoção de atitudes inclusivas no contexto escolar.

Para tanto, o estudo iniciou com o levantamento da literatura, visando melhor compreensão sobre o assunto a partir de referenciais teóricos já existentes, corroborando com a comunidade escolar quanto à construção do aprendizado dos estudantes com DI. Esse levantamento sustentou as apreciações realizadas no estudo de caso, contemplando adaptações curriculares de pequeno porte no aprendizado da lectoescrita para estudante com DI.

Nos dois primeiros capítulos, realiza-se uma abordagem teórica da temática, considerando seus aspectos essenciais, como a caracterização da DI, com ênfase na

aprendizagem da lectoescrita, e o papel do professor como mediador da aprendizagem; e as concepções de currículo e adaptações curriculares de pequeno porte no Brasil. Já o terceiro, quarto e o quinto capítulos abordam, respectivamente, os aspectos metodológicos da pesquisa, o estudo de caso e a intervenção, resultado e discussão desse estudo. Logo em seguida, tem-se a conclusão da pesquisa coerente com o objetivo que a norteou.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

1.1 Caracterização da deficiência intelectual

De acordo com Almeida (2012), desde 1876, quando foi fundada a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, que há um esforço permanente para compreender e definir o campo da Deficiência intelectual (DI).




Assim, a DI é definida como um prejuízo na funcionalidade por importantes limitações, tanto no funcionamento do intelecto quanto no comportamento adaptativo ao nível conceitual, social e prático.

Nos primeiros manuais sobre a Deficiência Mental, as pessoas que a possuíam eram definidas como idiotas, mais tarde, imbecis ou retardados mentais, terminologias que foram mudando ao longo do tempo. Pan (2011) questiona qual o termo politicamente correto para os tempos atuais: deficiência mental, retardo mental, deficiência intelectual, excepcional, deficiente, pessoa com deficiência ou pessoas com necessidades educativas especiais. Segundo este autor, o termo mais comum encontrado nas legislações e na produção científica atual é deficiência mental.

Em 2010, chegou-se a um consenso, no que tange ao melhor termo para essa deficiência, passando a ser definida como Deficiência intelectual (DI). E, recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, adotou-se este termo.

O surgimento dos testes de QI (Quociente de Inteligência), no século XX, pelo psicólogo Lewis Terman (1877 – 1956), da Universidade de Stanford (EUA), representou o suporte para a definição e classificação dos níveis de DI a partir da concepção de inteligência como a capacidade para o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, torna-se importante salientar que o diagnóstico da DI não pode se vincular somente ao teste de QI, e sim a um conjunto de avaliações adaptativas, como sejam as relativas às habilidades ao nível da linguagem, das competências sociais e das atividades práticas (Almeida, 2012). A Tabela considera essas habilidades.

Tabela 1. Áreas de avaliação da DI

<p>Habilidades conceituais</p> 	<p>Linguagem</p> <p>Alfabetização; uso do dinheiro; noção de tempo e conceito de número, autodireção;</p>
<p>Habilidades sociais</p> 	<p>Habilidades interpessoais</p> <p>Responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade, resoluções de problemas sociais, capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser crítico;</p>
<p>Habilidades práticas</p> 	<p>Habilidades práticas</p> <p>Atividade de vida diária (higiene pessoal), qualificação profissional, saúde, viagens, transportes, horários, rotina, segurança, uso de telefone.</p>




Esta abordagem de Almeida (2012) ressalta que a inteligência se constitui como uma competência mental geral, ligada a aprendizagens e experiências, englobando a resolução de problemas, a compreensão de ideias complexas, o raciocínio e o planejamento. A partir desse conceito, a DI se refere ao intelecto abaixo da média, caracterizando-se pelo comprometimento do desenvolvimento, com limitações expressivas na linguagem, capacidades motoras e habilidades sociais.

Segundo Malloy-Diniz et al. (2010), a DI corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, comprometendo o nível global de inteligência, ou seja, as funções cognitivas, que determinam, por exemplo, as capacidades de linguagem e dificultam as tarefas de leitura e escrita.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), a DI é considerada um transtorno do desenvolvimento, com diversidade de causas. Algumas situações são influenciadas por condições ambientais, como o uso de álcool, drogas, e fatores nutricionais, frisando que a DI não é uma doença, por essa questão não existe cura até ao momento, porém existem terapias e intervenções pedagógicas que vêm contribuir para que o sujeito tenha uma vida com condições mais salutareas.

Considerando as alterações genéticas frequentes da DI existem alguns fatores de risco conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2. Fatores causais da DI

<p>Pré-natais</p> 	<p>São fatores que acometem a gestante desde a concepção até ao parto. Por exemplo: desnutrição materna, ausência de assistência médica para a gestante, incompatibilidade sanguínea, fertilidade reduzida, idade materna superior a 40 ou inferior a 15 anos, doenças infecciosas, consumo de drogas, fumo, ou álcool, excesso de vitamina A e B, hipertensão, Epilepsia;</p>
<p>Perinatais</p> 	<p>Acometem o bebê no início do trabalho de parto até aos 30 dias de vida. Exemplos: prematuridade, lesão no nascimento, falta de acesso aos cuidados do parto, rejeição dos pais aos cuidados da criança, abandono da criança pelos pais, falta de encaminhamento para intervenção após alta hospitalar;</p>
<p>Pós-natais</p> 	<p>Do 30º dia de vida até à vida adulta. Por exemplo: lesão cerebral traumática, desnutrição grave, meningite, encefalite, desordens convulsivas, distúrbios degenerativos, doenças crónicas na família, diagnóstico retardado, prejuízo cognitivo dos pais, violência doméstica, pobreza de estimulação...</p>

Considerando que as causas mais comuns da DI são genéticas e congênitas (presentes antes do nascimento), destacam-se neste grupo: a síndrome de Down, a síndrome fetal alcohólica, a intoxicação por chumbo, a síndrome neuro cutâneo, a síndrome de Rett, síndrome do X frágil, a má formação cerebral e a desnutrição proteico-calórica (Trentin, 2018).

O DSM-5 (APA, 2014) enfatiza que a DI é uma limitação contínua na vida do sujeito e que, para ser considerada como tal deve se manifestar durante o chamado período de desenvolvimento cognitivo, ou seja, até aos 18 anos. Assim, é de grande relevância a parceria entre a escola, os serviços de saúde e a família para que o diagnóstico aconteça precocemente, evitando maiores complicações e permitindo uma evolução mais favorável ao indivíduo, mesmo com suas limitações.

O protocolo para identificação da DI considera o seu diagnóstico, independentemente dos fatores causais, fundamentando-se em testes padronizados para a análise da capacidade cognitiva (ou psicométricos), que permitem estabelecer o Quociente de Inteligência (QI). A Tabela 3 demonstra a Classificação da DI a partir dos níveis de QI.

Tabela 3. Classificação da DI a partir dos níveis de QI.

QI	Classificação da DI
Inferior a 20	Profunda
Entre 20-34	Grave
Entre 35-49	Moderada
Entre 50-69	Leve

Nota. Adaptado de “Portaria Conjunta, nº 21, de 25 de novembro de 2020, que aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual.”

De acordo com a referida Portaria (Brasil, 2020), a definição de DI está relacionada ao conceito de inteligência, porém deve ser analisada como componente de avaliação global do indivíduo, considerando a redução de suas funções intelectuais e déficits do comportamento adaptativo, que causam limitações em suas habilidades sociais e práticas do cotidiano e são iniciadas antes de seus 18 anos.

Para avaliar o nível do déficite intelectual, a AAMR (2002) leva em consideração os apoios externos de que o sujeito necessita. A Tabela 4 sintetiza os critérios para esta classificação.

Tabela 4. Apoio necessário às pessoas conforme nível de DI

Nível de dificuldade	Apoio a fornecer
Limitado	Apoio enquanto o sujeito não adquire habilidades suficientes para uma vida autônoma;
Extenso	Com afinco em alguma das áreas em que ainda não atingiu autonomia;
Generalizado	Necessidade de suporte em áreas diversas.

Torna-se necessário frisar que a prevenção da DI ocorre em três níveis:

Prevenção primária, que envolve ações como não ingerir álcool durante a gestação, sendo importante para a prevenção da síndrome fetal alcohólica, uma das principais causas de DI em bebês;

Prevenção secundária, envolve ações para evitar uma condição existente que pode resultar em DI. É o caso da necessidade de uma dieta especial dirigida à pessoa nascida com fenilcetonúria (doença genética em que ocorre acúmulo de fenilalanina no sangue), podendo causar a DI;

Prevenção terciária, tendo em vista prevenir complicações da DI e proporcionar a reabilitação (Almeida, 2012).

1.2 Aprendizagem da lectoescrita pelo deficiente intelectual

De acordo com o documento brasileiro “Educação Inclusiva–Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental”, “a escola comum tem um compromisso

primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem o direito a essa introdução” (Brasil, 2006, p. 8).

A aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para o exercício da cidadania, conforme exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394/1996, que em seu art. 32, inciso I, salienta ser este um dos objetivos no ensino fundamental obrigatório - o “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (Brasil, 1996, p.23). É, pois, inquestionável, que a leitura e a escrita são aquisições essenciais para a inserção social do indivíduo.

Para os sujeitos com DI essas aquisições são desafiantes, já que enfrentam grandes barreiras a ultrapassar. Como aprendizes requerem um ensino que sirva como prática social, ou seja, favoreça suas ações cotidianas, sendo necessário que os educadores compreendam como aprendem e a escola ultrapasse os limites extraclasse no cumprimento da sua função social de inclusão das pessoas com deficiência.

A aprendizagem dos estudantes com DI assemelha-se ao estudante típico, em muitos aspectos, pois necessita de adaptação curricular, já que possuem especificidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, torna-se importante que a alfabetização do aluno com DI ocorra de forma mais lúdica possível, com a utilização de metodologias estimulantes, como são os jogos, de modo a potencializar suas possibilidades de aprendizagem pelo desenvolvimento das suas funções cerebrais (Silva, 2013).

Destarte, defende Oliveira (2012) ser necessário que as práticas da leitura e da escrita ocorram de forma mais prazerosa e mais concreta, permitindo à criança com DI identificar suas funções em contextos significativos, no interior das salas de aula, de modo que se sinta instigada a buscar conhecimentos pela prática da leitura e da escrita.

1.3 O papel do professor como mediador da aprendizagem

No Brasil, a necessidade de formação específica do professor em Educação Especial considera o fato de que os aprendizes com deficiência apresentam características

específicas que precisam ser conhecidas, tendo em vista serem articuladas às estratégias metodológicas comuns a todos no ensino regular, visando que a perspectiva inclusiva se consolide na prática.

Para uma resposta apropriada às exigências colocadas pelo aluno com DI, os professores devem ser preparados para a promoção da inclusão destes alunos e para lhes oferecer a orientação e o suporte necessários na escola. Nesse sentido, foram definidas algumas Políticas Públicas no Brasil. Algumas delas são sintetizadas na Tabela 5.

Tabela 5. Políticas públicas brasileiras para a educação especial

Política Pública	Ano	Determina
Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	De acordo com art. 59, inciso III, os professores devem ter formação adequada em nível médio ou superior para atuarem junto aos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular;
Resolução nº 2, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Art. 6, inciso I, salienta a experiência do corpo docente e demais profissionais da educação como indispensável para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, visando à tomada de decisão para que sejam atendidas;
Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais	2002	Art. 4º define que as diferentes esferas do sistema educacional brasileiro devem garantir o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	2008	Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos que lhes possibilite, além de outros aspectos, atuação no atendimento educacional especializado;
Resolução nº 04, que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	2009	O art. 12 enfatiza que a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer que o professor tenha formação específica para a Educação Especial.

A formação continuada de professores pode possibilitar a atribuição de significado à representação social da deficiência, potencializando saberes em prol das reais

necessidades dos alunos. Para esse entendimento é necessário que, tanto a formação continuada quanto a formação inicial de professores, seja sustentada em fundamentos teórico-metodológicos que os leve a refletir sobre os seus saberes e as suas práticas (Miranda, 2011).

A esse respeito, alerta ainda Miranda (2011) que a discussão sobre a formação docente deve propiciar mudanças nas metodologias, no planejamento de atividades, no currículo, nos sistemas de avaliação e na organização das disciplinas nos cursos oferecidos. De outro modo, agindo apenas sobre aspectos isolados, os professores não ficarão preparados para atuarem em ambientes inclusivos.

O professor do AEE deve trabalhar de modo que o aluno com algum tipo de deficiência desenvolva a sua capacidade adaptativa e autonomia, despertando ou aperfeiçoando competências. O seu trabalho é preparar materiais específicos às necessidades dos alunos em salas de recursos multifuncionais, baseados na elaboração de um plano construído em articulação com as famílias e demais serviços setoriais, de saúde e assistência social, necessários para o efetivo atendimento (Brasil, 2008).

É pertinente esclarecer que as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade diferenciados daqueles que são realizados na sala de aula comum do ensino regular e que prezam pela eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos. Estas práticas consideram as necessidades específicas, não substituindo a escolarização e acontecem no contraturno, ou seja, em horário diferenciado daquele em que o aluno estuda (Brasil, 2008).

Segundo Omote (2004), algumas funções são reservadas aos professores especializados em educação especial: assessorar os professores de ensino comum para práticas pedagógicas na perspectiva de educação inclusiva; atender, de maneira direta, os estudantes com deficiência, já que precisam de ambientes ou recursos especiais a serem bem geridos no contexto de classe especial; e atender às crianças e jovens com deficiência, que não têm possibilidade de iniciar nenhuma escolarização.

**CAPÍTULO II – CURRÍCULO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E O PARADIGMA
DA INCLUSÃO**

2.1 Concepção de currículo

A ideia de currículo, de acordo com Moreira (1990), nasce em solo americano no século XIX, mas ganha notoriedade apenas no século XX, contemplando uma vasta literatura sobre o assunto no Brasil a partir da década de 1980, quando surgem palcos de discussão no que se refere ao currículo.

Partindo desse cenário, Arroyo (2011) afirma que o currículo se constitui de contextos para experimentar realizações, frustrações e até crises docentes e discentes, enfatizando que a diversidade curricular vem gerando indagações, incertezas, tornando fragilizado o fazer pedagógico.

Vale então ressaltar a importância de que novos caminhos sejam percorridos para a construção de um novo currículo, já que o padrão antigo não dialoga com a geração atual. Assim, Sacristán (2000) destaca ser o currículo uma construção social. Logo, Pacheco (2013) salienta ser necessário que o currículo não marginalize nem o interesse dos estudantes, nem a cultura em que estejam inseridos, ressaltando que todos tenham acesso e oportunidades iguais, pautadas nos ideais de cada geração.

Similarmente, Roldão (1999) vem mencionar que, com a evolução social, mudanças reais estão acontecendo, e faz-se necessário que o currículo esteja em concordância com essas transformações, como a globalização, e assim não seja mais concebido de forma estática, como um padrão. Para tanto, precisa se desprender do modelo arcaico, engessado.

Logo, Silva (2009) menciona a origem do currículo como objeto de estudo que se deu nos anos de 1920 nos Estados Unidos, em pleno cenário da industrialização, o que justificaria, acrescenta-se, a concepção engessada de currículo.

Assim, o currículo escolar era pautado nos ideais de Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico estadunidense idealizador dos princípios da Administração Científica, e nos moldes das fábricas, de onde urgia a necessidade de mão de obra técnica a ser suprida pelas escolas, sendo necessário que os alunos fossem treinados como “robôs”, baseado em um currículo como produto de um processo industrial e administrativo.

Esses pressupostos sustentaram as teorias tradicionais do currículo, que vieram salientar que cabe ao estudante preparar-se para o mercado de trabalho, considerando os ideais de eficiência e produtividade prevalentes na sociedade industrializada. Esses ideais foram contrapostos por John Dewey, através tendência progressivista, logo, privilegiando uma visão de currículo com o objetivo de formação integral do estudante.

Partindo do entendimento de Dewey, não seria a escola um instrumento de adequação das pessoas ao mundo existente, mas um espaço propício à sua formação integral, o que carecia refletir sobre o seu papel na perspectiva de mudança social.

Demais estudiosos sobre o assunto, como Bobbit, confirmam o currículo tradicional ao acreditar que o estudante deveria ser preparado para o mercado de trabalho, sendo então um instrumento reprodutor da sociedade capitalista, conforme destacado por Althusser.

Em contraposição aos ideais reprodutivistas de currículo, Apple defendia a ideia que a produção e a educação não caminham juntas, acreditando que não se pode confundir os ideais de fábrica com a educação. E Giroux, a favor da cultura popular, depreciava o currículo nos moldes fabril, argumentando que o currículo nos padrões das fábricas seria reprodutor das desigualdades sociais.

Já a teoria pós-crítica trouxe uma visão pautada no currículo multiculturalista, valorizando as diversidades culturais e uma nova roupagem para o campo da educação, visando à valorização das culturas marginalizadas e discussões emergentes no cenário social, como a identidade sexual, rompendo com a concepção tradicional de currículo.

2.2 Currículo na escola inclusiva

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva veio assegurar um currículo que valoriza as diferenças com ênfase na necessidade de a escola e os docentes compreenderem a importância da flexibilização curricular, sustentada na adaptação do currículo para o atendimento das pessoas com deficiência. É válido ressaltar que essa flexibilização abarque não somente os estudantes com

deficiência, mas sim todo o público escolar que precise dessa flexibilização, buscando sempre como critério o perfil do estudante (Brasil, 2008).

Logo Mantoan (2011) destaca a importância de atividades abertas e diversificadas para que possam ser contemplados diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, sem colocar em evidência aqueles que sabem mais ou menos.

Não se trata de um currículo novo, e sim de flexibilizar todas as ações escolares para atender às diversidades na escola inclusiva. De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2003), as adequações curriculares implicam na planificação pedagógica, sendo indispensável aos docentes definirem o que o aluno deve aprender; como e quando aprendem; as formas de organização do ensino que sejam mais eficientes ao processo de ensino e aprendizagem; e como e quando deve avaliar.

Partindo desses pressupostos, as adaptações não remetem a uma decisão a ser tomada exclusivamente pelo professor. Frequentemente, elas implicam decisões da gestão e da coordenação pedagógica, ressaltando a necessidades da orientação do professor do AEE. Assim, as flexibilizações são delineadas de acordo com as necessidades de cada estudante, sendo importante que a família tenha conhecimento sobre a importância de flexibilizar o currículo para atender às especificidades do sujeito.

Cabe evidenciar que as flexibilizações curriculares nas escolas do Brasil seguem linhas de atuação próximas ao que é feito nas escolas em Portugal. Isto posto, salienta-se o que determina o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, em seu art.2º: define acomodações curriculares como medidas de gestão curricular, permitindo o acesso ao currículo e atividades de aprendizagem em sala de aula, por meio da diversificação e combinação adequada de métodos e estratégias de ensino, com distintas modalidades e instrumentos avaliativos, adaptação de materiais e recursos, remoção de barreiras na organização do espaço e dos equipamentos, visando atender estilos de aprendizagem de cada aluno para a promoção do sucesso educativo.

Assim, ao citar a política da inclusão em Portugal, observam-se pontos comuns com a do Brasil, a exemplo, as adaptações de materiais, o acesso ao currículo comum. É importante salientar que a flexibilização em Portugal acontece em toda a comunidade escolar e a sua ação vai além do conteúdo. No Brasil, a proposta ainda vem acontecendo de forma tímida, precisando que a comunidade escolar tenha consciência de que, uma vez negada a flexibilização curricular para os estudantes com deficiência, não existe inclusão escolar.

Segundo Roldão e Almeida (2018), o currículo de um país, de uma escola, de uma turma, corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo, circunstância, para que se consiga as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado: por um lado, corpo de aprendizagem, o que se quer fazer, adquirir; e do outro, o modo, a organização, a metodologia, que se põe em marcha para que se consiga colocar em prática o que se pretende.

Assim, a escola inclusiva é concebida como aberta, flexível, oportunizando todas as diversidades, rompendo com o currículo tradicional, engessado para atender às especificidades, tanto na sala comum, como na oferta do AEE, no contraturno escolar.

É preciso frisar que a educação inclusiva concebe a escola como espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressando suas ideias livremente, com participação ativa nas tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

2.3 Proposições oficiais no Brasil

A Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas que alinhou princípios, políticas e práticas voltados à Educação Especial Inclusiva, serve como norte para os sistemas educacionais de todo o mundo para que procedimentos sejam padronizados na perspectiva de equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência no ensino regular nas salas de aula comuns.

Os currículos devem ser adaptados às necessidades das crianças, e não o inverso. As escolas precisam oferecer oportunidades curriculares que valorizem as capacidades diversas dos seus sujeitos aprendizes. Nessa perspectiva, a LDB nº 9394/1996 definiu, em seu art.59, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 40).

Os PCNs (1998), em suas diretrizes, deixam claro que as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, visando tornar o currículo regular, quando necessário, apto a atender as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Dialogando com os PCNs, a LBI da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) assegura projetos pedagógicos que institucionalizem o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características do estudante com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício da sua autonomia

Nesse panorama, o Projeto Escola Viva (2000) destacou que essas adaptações deverão ser implementadas para garantir a cada aluno as respostas educacionais de que necessitam, independentemente da sua natureza e complexidade. A esse respeito, menciona-se que as flexibilizações e adaptações curriculares consideram o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, com metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados (Brasil, 2001).

Ainda de acordo com o Projeto Escola Viva (2000), essas adaptações curriculares constituem-se em respostas educativas do sistema educacional, de modo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas, obtenham acesso ao Currículo, à participação integral, bem-sucedida e efetiva, em uma programação escolar comum, o quanto possível, e o atendimento de suas peculiaridades no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar e do Plano de Ensino do Professor.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) alinham com os documentos que a antecederam, respaldando a flexibilização e adaptação curriculares com práticas de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequados para o desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais específicas.

Os saberes e as práticas norteiam as ações escolares inclusivas a partir de um currículo flexível e adaptado capaz de oportunizar às crianças, jovens e adultos, que necessitem de condições especiais de ensino, obterem recursos para que haja aprendizagem efetiva. Essas adaptações perpassam os níveis e etapas da Educação Básica, já que a modalidade da Educação Especial, conforme o art.58, da LDB nº 9394/1996, tem início desde a Educação Infantil e estende-se ao longo da vida (Brasil, 1996).

Em complemento ao exposto, a Lei nº 13.146/2015, em seu art.28, inciso I, deixa explícito que o poder público deve assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 2015, p. 9). Tal prerrogativa favorece o desenvolvimento das pessoas com deficiência, tendo em vista a conquista e o exercício da autonomia em diferentes espaços sociais em que participa esses sujeitos.

Na perspectiva da autonomia e formação para a cidadania, como sujeitos plenos de direitos e deveres, as pessoas com deficiência têm nas adaptações curriculares, garantidas legalmente, o aparato para a construção de uma escola inclusiva, que vincula o aprendizado escolar à realidade de seus alunos, reconhecidos em suas necessidades, para a construção de conhecimento socialmente legítimo e eficaz.

2.4 Adaptações curriculares de pequeno porte no Brasil

Embora seja o professor um dos principais responsáveis pelas adaptações curriculares de pequeno porte, ressalta-se que estas adaptações são uma construção coletiva, em parceria com a equipe pedagógica da escola, a família, sob orientação do professor do

AEE. Para tanto, torna-se fundamental que o professor possua competências e valores para:

I - Perceber as necessidades educacionais específicas dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades específicas de aprendizagem;

III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais específicas (Brasil, 2001, p.7-8).

Sendo assim, com as necessárias competências e com planejamento, é possível valorizar a criança com DI, como sujeito capaz de realizar as atividades propostas, desde que seja bem delineada a intenção pedagógica na proposição e realização dessas atividades, levando em conta as suas especificidades de aprendizagem em relação aos demais alunos da sala de aula comum.

Hein et al. (2010) salientam que os entraves ao processo de aprendizagem dos alunos com DI, além daqueles que são peculiares por conta da deficiência, podem ser explicados em razão de muitos dos procedimentos utilizados na alfabetização desses alunos serem os mesmos do currículo regular, sem as devidas adaptações que contemplem as especificidades de cada estudante.

Sob esse prisma, os critérios de adaptação são organizativos, de objetivos e conteúdo, avaliativos, contemplam procedimentos didáticos e as atividades e consideram a temporalidade (Brasil, 1998). Cabe ao professor, independente da característica da adaptação, ser responsável em fazer o que for cabível para cada estudante alcançar os objetivos propostos, priorizando e fazendo o que for necessário para uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, os critérios organizativos consideram a adaptação na organização do espaço da sala de aula, materiais didáticos, tempo para desenvolver as atividades e agrupamentos que possam facilitar a inclusão com seus pares e o trabalho do professor. A adaptação quanto aos objetivos e conteúdos salienta a priorização de áreas ou unidades

de conteúdos, eliminando aqueles que são secundários e trabalhando suas sequências, do menor para o maior, frisando, sempre que necessário, a retomada de conteúdos, para garantir que sejam apreendidos.

As adaptações avaliativas contemplam a adaptação ou modificação de técnicas e instrumentos avaliativos. Quanto aos procedimentos didáticos e às atividades, as adaptações introduzem atividades alternativas e complementares que contemplem as especificidades de cada estudante. E em relação à temporalidade é considerada a permanência do estudante na escola para que sejam direcionados os conteúdos de modo que haja autonomia e habilidades de leitura e escrita e cálculo de acordo com o seu perfil (Brasil, 1998).

O Projeto Escola Viva (2000) ratifica essas adaptações que, segundo este documento, podem ser realizadas em várias áreas e momentos de atuação do professor. Abrange a promoção de acesso ao currículo, os objetivos de ensino, o conteúdo ensinado, o método de ensino no processo de avaliação, a temporalidade, ou seja, quanto tempo serão ministrados os conteúdos e a permanência do aluno na escola, enfatizando que o que direcionará o tempo serão as potencialidades ou dificuldades do estudante. O ponto de partida para que essas adaptações aconteçam é o perfil do aluno, que servirá de referência para traçar os objetivos de ensino.

As adaptações curriculares na escola são maioritariamente de pequeno porte, traduzindo-se em pequenos ajustes no currículo. São planejadas, construídas e executadas pelo professor no momento do seu planejamento de ensino, normalmente, programadas de modo semanal, quinzenal, mensal, de acordo com a evolução da aprendizagem do aluno, não podendo ser inerte, e sim passível de avaliações assíduas.

Para Minetto (2008), a eliminação ou a introdução de conteúdos acontece quando ultrapassam as condições do aluno, seja temporária ou permanente, implicando na necessidade da introdução de recursos alternativos, não previstos para os demais alunos, como é o caso da comunicação alternativa ou do sistema Braille, dentre outros.

Nesse cenário, torna-se indispensável entender que a adaptação curricular abrange não somente as pessoas com deficiência, mas todos aqueles que assim necessitam,

temporário ou permanente, primando por uma aprendizagem que possa proporcionar a todos os alunos ferramentas indispensáveis para o convívio social como cidadãos

Dessa forma, o professor deve estar atento à diversidade nas salas comuns de ensino, para que realize, sempre que necessário, adaptações quanto ao acesso genérico e específico dos alunos aos conteúdos e demais meios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

É importante salientar que para a adaptação específica se faz necessário sempre que o professor recebe estudantes que tenham necessidade de introduzir materiais específicos para atender às suas necessidades, a exemplo, sistema Braille, sorobã, ilustrações táteis, Língua de Sinais, etc.

Em conformidade com Rodrigues (2006), a diferenciação curricular é uma tarefa coletiva, envolvendo toda a escola, não somente a gestão de sala de aula, o que implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.

Convém frisar que as adaptações precisam ser baseadas sempre nos conteúdos comuns a todos, encaixando às especificidades de cada sujeito, priorizando objetivos que venham ajustar-se às peculiaridades individuais ou coletivas, podendo prolongar o tempo de execução, e ampliando ou suplementando os componentes curriculares.

Logo, afirmam Barbosa, Buzetti e Costa (2019) que, quanto aos objetivos da atividade, a adaptação curricular se dá quanto ao tema/conteúdo, em que o professor adapta o objetivo de acordo com cada especificidade do aluno no momento. Por exemplo, caso esteja sendo alfabetizado, ao invés de escrever um texto, o aluno poderá escrever uma frase, encontrar palavras no texto, etc. Assim, o tema trabalhado é o mesmo e o que muda é o objetivo de ensino, adequado às suas potencialidades.

Portanto, no momento da adaptação curricular é importante que o docente faça modificações no nível de complexidade das atividades, podendo suprimir ou dar uma nova sequência à atividade, sempre dividindo-a em passos menores. É necessário, também, que as avaliações estejam em interface com as adaptações curriculares, seja por meio de modificações de técnicas ou dos instrumentos.

Salienta-se que é indispensável eliminar conteúdos que não sejam relevantes ao perfil do estudante, podendo inserir demais que contemplem uma melhor aprendizagem. No quesito metodologia, torna-se pertinente expor que o professor observe métodos que atendam cada particularidade, podendo usar metodologias de alta e baixa tecnologia, ou seja, aquelas que melhor se enquadrem nas singularidades de cada estudante (Brasil, 1998).

Ao nível de sala de aula, as adaptações de pequeno porte acontecem a partir do reconhecimento das potencialidades e dificuldades de cada aluno. Considerando a participação o mais comum possível em todo o processo de ensino aprendizagem, proporcionando ao aluno adaptações genéricas ou adaptação individual, se necessária.

Cabe à escola ofertar a diversificação curricular ao aluno que a necessite, ou seja, um currículo que venha a ser funcional para atender as suas particularidades. Nesse sentido, “as adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser uma ‘receita’ que possa ser aplicada a todos os casos” (Minetto, 2008, p. 55).

Mediante o exposto, torna-se essencial que as adaptações sejam associadas a imagens, desenhos, gráficos, tornando mais acessível a prática da inclusão (Brasil, 2003). Essas adaptações podem ser de diferentes tipos (Brasil, 2003):

Intermitente: fazendo de forma casual, de pouca duração de acordo com a situação de cada estudante. Por exemplo, em momentos de crise, em situação específica de aprendizagem;

Limitado: definir o tempo para alcançar o objetivo traçado. Por exemplo, reforço pedagógico de algum componente curricular necessário, de um programa de psicomotricidade;

Pervasivo: necessitando das adaptações prolongadas, com alta intensidade, constante, por toda a vida, envolvendo, além da gestão escolar, a necessidade de apoio de uma equipe transdisciplinar.

De certo, as adaptações curriculares são de grande relevância para que esses sujeitos adquiram autonomia, não somente nas habilidades acadêmicas, mas habilidades sociais, nas atividades de vida diária (AVD's), no trabalho, consolidando a inclusão nos ambientes

em que estejam inseridos, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e deveres, o que se dar em espaços educativos que primem pela qualidade. Esses espaços são assim definidos por Mantoan (2011, p.61): “escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas, autônomas e críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas.”

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Motivação e objetivo

A motivação para discorrer sobre o tema deu-se a partir da identificação da ausência da adaptação curricular na sala comum da Escola Pública dos anos iniciais e finais do ensino fundamental pesquisada, durante os anos de 2016 e 2017, em que a pesquisadora teve oportunidade de estar à frente da coordenação da educação especial na perspectiva da inclusão no município em pesquisa.

Eventualmente, percebeu-se a importância da implementação de um currículo aberto, flexível, adaptado, que viesse promover a toda clientela da educação especial, na perspectiva inclusiva, adaptações curriculares para o desenvolvimento desse público, valorizando as suas especificidades.

Frente a esse contexto, surgiu a necessidade de uma investigação mais ampla, com vista a um melhor entendimento no que se reporta à prática de adaptação curricular de pequeno porte, destacando-se o professor como protagonista na sua implementação e execução.

Por certo, cabe destacar que, para a flexibilização curricular fortalecer as práticas inclusivas na escola, torna-se necessária formação contínua, oportunizando ao corpo docente atuar frente ao seu tempo.

Dessa forma, o tema abordado foi de grande relevância, para a pesquisadora, como professora, para a escola pesquisada e para o município onde se situa, que muito necessitam de ações como esta para fomentar mudanças na educação para a efetividade da inclusão escolar, o que a motivou para a implementação das ações a serem descritas, ainda que em um universo resumido.

Assim, a escolha da temática da pesquisa se deve ao fato de a pesquisadora não apenas conhecer a realidade da escola investigada, mas também, como pedagoga e especialista em educação especial inclusiva, preocupar-se em desenvolver ações que possam impactar nesse cenário, despertando mudanças nas práticas de demais profissionais da educação que também se preocupam com esse cenário adverso à inclusão.

Considerando o objetivo principal da pesquisa já apresentado, têm-se como objetivos específicos:

- Investigar como acontece adaptação curricular de pequeno porte para o aluno com Deficiência Intelectual na sala comum de ensino;
- Promover atitudes inclusivas no contexto escolar.

3.2 Percorso metodológico

Para a realização do estudo proposto, partiu-se do entendimento de que a pesquisa tem como objetivo a resposta a uma problemática proposta (Gil, 2009).

A problemática proposta considerou o seguinte questionamento: “Como acontece adaptação curricular de pequeno porte para o aluno com Deficiência Intelectual na sala comum de ensino?” Após a definição da problemática da pesquisa, a pesquisadora realizou pesquisa bibliográfica para identificação dos referenciais teóricos, autores renomados que abordassem o tema mencionado, bem como legislações educacionais que sustentassem a temática proposta.

A pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem o fato de permitir ao investigador descobrir uma gama maior de fenômenos do que poderia pesquisar diretamente, possibilitando condensar dados concernentes ao objeto de estudo que estão dispersos no tempo e no espaço (Gil, 2009).

O caráter da pesquisa foi exploratório, tendo em vista alcançar maior familiaridade com o problema, ou seja, explicitá-lo, envolvendo levantamento bibliográfico e estudo de caso (GIL, 2009).

O estudo de caso é adequado quando se propõe à investigação do como e o porquê de um fenômeno, dentro de um contexto real, sendo assim uma investigação empírica (YIN, 2005). Apresenta alguns propósitos, destacando-se: explorar situações da vida real; preservar o caráter unitário do objeto estudado; e descrever o contexto em que está sendo feita a investigação.

3.3 Técnicas e instrumento de coleta de dados

Como instrumentos para a coleta de dados, adotou-se a entrevista semiestruturada, em consonância com o objetivo do trabalho, com intuito de obtenção de informações acerca de como se dá a adaptação curricular de pequeno porte na sala comum da escola em estudo, contrapondo o olhar da professora regente da sala comum com a professora do AEE. Os roteiros de entrevista encontram-se nos Apêndices 1 e 2.

De acordo com Gil (2002), a entrevista apresenta maior flexibilidade e distingue-se da simples conversação. A parcialmente estruturada, quando é guiada por uma relação de pontos de interesse, proporciona ao entrevistador explorá-los ao longo de seu curso. Os dados coletados serão analisados qualitativamente e pela análise de conteúdo.

Assim, buscou-se informações relevantes acerca de como acontece a adaptação curricular de pequeno porte na sala comum para o estudante com DI, realizando um contraponto sob olhares diferentes, mas considerando o eixo norteador da pesquisa que são adaptações curriculares de pequeno porte para alunos com DI. Essa busca foi facilitada pelo fato de as professoras investigadas fazerem parte da mesma rede de ensino da pesquisadora.

A coleta dos dados subsidiou as adaptações curriculares na disciplina de Língua Portuguesa, conforme Apêndices 5 a 8, que se basearam no livro utilizado pela professora regente da turma de ensino regular (Anexo 1). Os anexos 2 a 5 correspondem às atividades dos livros que foram adaptadas e encontram-se na ordem dos Apêndices.

3.4 Análise dos dados

A análise das entrevistas foi feita pelo entrelaçamento com a literatura utilizada na pesquisa, procurando compreender a realidade investigada, com base no objetivo da pesquisa.

No primeiro momento, houve a aplicação da entrevista com a professora do 4º ano da sala de aula comum. As perguntas foram as seguintes:

1. Formação / atuação?
2. Segmento em que atua/ ano?
3. Você já havia trabalhado com estudantes com necessidades educacionais específicas - NEE?
4. Já havia trabalhado, especificamente, com alunos com Deficiência Intelectual?
5. Em sua concepção, o que vem a ser adaptação curricular de pequeno porte?
6. Já fez algum curso de formação contínua sobre adaptação curricular de pequeno porte para estudante com Deficiência Intelectual?
7. Como caracterizaria a Deficiência Intelectual?
8. Quais tipos de intervenção pedagógica realizou com estudantes com Deficiência Intelectual?
9. Você se sente seguro para trabalhar com esse público? Justifique seu posicionamento.
10. A escola onde você trabalha trilha na perspectiva da adaptação curricular de pequeno porte? Justifique seu posicionamento.

A professora investigada respondeu que possui formação em Língua Portuguesa e Especialização em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (Questões 1 e 2).

A professora respondeu “sim” quando questionada se já havia trabalhado com estudantes com NEE (questão 3), bem como com estudantes com DI (questão 4). No entanto, quando questionada (questão 9) se sentia segura para trabalhar com esse público, respondeu:

Não me sinto segura, talvez pela falta de formação na área da educação especial, principalmente na questão de adaptação curricular.

Sou insegura para trabalhar com esse público. Entendo que essa clientela precisa ser olhada com atenção, assim como de profissionais especializados na área, e que os profissionais que atuam em salas comuns e recebem alunos com deficiências, na perspectiva de inclusão, precisam ser orientados de como trabalhar para que realmente a inclusão destes alunos aconteçam, principalmente no que diz respeito à adaptação curricular para que eles sejam envolvidos em todas as atividades e não se sintam excluídos.

A resposta foi reforçada quando a professora respondeu (questão 6) que não possuía formação contínua sobre adaptação curricular de pequeno porte para estudante com Deficiência Intelectual.

Prontamente, Barbosa, Buzetti e Costa (2019) evidenciam o tema adaptação curricular como atual e recorrente na prática pedagógica do sistema de ensino brasileiro, e salientam que representa uma preocupação pela dificuldade de diversos profissionais da educação que atuam na perspectiva da inclusão.

Na caracterização da DI (questão 7) destacou: *“acredito que seja a limitação do funcionamento intelectual que implica em dificuldades para aprender, realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive.”*

O entendimento da professora converge com o de Almeida (2012) quando define a DI como um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que ocorre de maneira concomitante com déficits no comportamento adaptativo e é manifestado no período de desenvolvimento.

Complementando a discussão sobre DI, a professora respondeu (questão 8) que utiliza para intervenção pedagógica com os estudantes com DI *“diferentes formas de apresentar informações sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. Realizei atividades em grupo com o intuito de envolver o aluno na atividade.”*

A esse respeito, salienta-se a necessidade de situar o aluno nos grupos para que possa trabalhar e assim alcançar melhores resultados, com base em suas particularidades (Brasil, 2003).

Quanto à concepção de adaptação curricular de pequeno porte (Questão 5), respondeu: “um currículo paralelo ao ensino comum.”

Por certo, a afirmação que seja um currículo paralelo ao ensino comum não causou nenhuma estranheza, pois uma grande maioria de professores, por falta de formação continua na área de educação especial, pensam da mesma forma. Assim Minetto (2008) ressalta que o professor precisa identificar suas percepções sobre sua prática pedagógica, para buscar soluções conscientes e aprimorar suas competências nas áreas que realmente estejam defasadas, sejam elas teóricas, práticas ou relacionais.

Partindo de que essas soluções podem ser fomentadas no espaço escolar, quando a professora foi questionada se a escola onde trabalha trilha na perspectiva da adaptação curricular de pequeno porte (questão 10), ela respondeu: *“Sim. No desenvolvimento dos trabalhos em conjunto com a coordenação pedagógica observa-se a preocupação com o atendimento a este público, no entanto falta o acompanhamento e direcionamento de um profissional especializado na área.”*

Em pesquisa realizada por Minetto (2008) foi constatado que 61% dos professores não se sentem preparados para receber alunos especiais em sala de aula, fato este que justificaria a afirmação de 71% deles que a inclusão não está acontecendo de forma harmoniosa na prática. E isto só pode ser modificado, complementa a autora, através da implementação de uma nova concepção de educação, que requer a existência de profissionais bem formados que atendam à diversidade das necessidades educativas a partir da sua própria diversidade.

Na sequência, buscou-se a entrevista com a professora do AEE. Segue a Tabela 6 com as perguntas e respostas da professora.

Tabela 6. Perguntas e respostas da entrevista com a professora do AEE

Perguntas	Respostas
1-Formação / atuação?	Pedagogia, Orientação Educacional/AEE
2-Segmento(s) em que atua?	Anos iniciais e finais do ensino fundamental

<p>3-Como você encara o real contexto da adaptação curricular na sala comum?</p>	<p>Vejo como necessário, porém desafiador. Nossos professores veem a adaptação curricular como algo difícil e muito trabalhoso, contudo não se propõem a fazer, gerando assim vários questionamentos na escola.</p>
<p>4-Em sua opinião, os alunos com Deficiência Intelectual (DI) têm acesso ao currículo adaptado? Justifique seu posicionamento.</p>	<p>Não. Os estudantes com DI são impossibilitados do acesso a esse currículo, fazendo uso de conteúdos incompatíveis com o ano que estão cursando.</p>
<p>5-Como você definiria e caracterizaria a DI?</p>	<p>É quando o cognitivo não corresponde com a média esperada. Caracterizado na dificuldade em resolver problemas, compreender ideias, regras e realizar ações do cotidiano.</p>
<p>6- Quais são as suas estratégias pedagógicas em relação aos alunos com DI, especificamente quanto à aluna pesquisada.</p>	<p>Usar metodologias diferenciadas, relacionar conteúdos curriculares, fazendo “ponte” com o cotidiano do estudante e sempre usar exemplos concretos para absorção do melhor entendimento.</p>
<p>7-Como você percebe o trabalho realizado pelo AEE na perspectiva de efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?</p>	<p>O real papel do AEE é intervir em situações onde o estudante ainda não tem autonomia, ajudando sempre no seu processo de desenvolvimento e sendo realizado de forma que se sinta sempre participativo desse meio.</p>
<p>8-Qual é a participação do professor do AEE no momento de adaptação curricular na sala comum?</p>	<p>Raramente tem essa parceria, pois os professores da sala comum veem o professor do AEE como o único agente dominante nessa tarefa e se esquivam de querer realizar em conjunto.</p>

A princípio, destaca-se o perfil da professora do AEE, que converge com o outrora mencionado por Minetto (2008) quanto trata da necessidade de professores especializados para que atendam à diversidade das necessidades educativas. A professora é pedagoga e possui especialização em Orientação Educacional.

Quanto ao fato de a adaptação curricular ser algo desafiador na sala de aula comum (questão 3), Mantoan (2003) vem dizer que a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper com o esquema prático de trabalho que aprenderam em suas salas de aula é inicialmente rejeitado.

Isto coopera para a invisibilidade dos estudantes com deficiência, que muitas vezes somente ocupam “um banco de escola”, mas nada aprendem, por não terem profissionais que se sintam desafiados a vencerem seus próprios limites, seguindo em seus esquemas práticos, sem abertura ao novo, que é necessário quando se trata de educação especial sob uma perspectiva efetivamente inclusiva.

A resposta à questão 4 reporta à necessidade de que se legitime o consolidado legalmente quanto à institucionalização do AEE no projeto pedagógico, bem como demais serviços e adaptações, de modo a atender às características dos estudantes com deficiência, visando à garantia do pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, com equidade, para que haja a promoção do exercício da autonomia desses alunos (Brasil, 2015).

A definição e caracterização da DI pela professora (questão 5) dialoga com o já exposto pela professora regente da sala de aula comum.

Nas questões 6 e 7 tornou-se evidente a propriedade da professora quanto à sua função no AEE. Nesse aspecto, o Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2010) evidenciam que o AEE tem função complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ainda em consonância com Brasil (2010) e considerando a resposta da professora à questão 8, faz-se necessário que o professor do AEE desenvolva parceria com o professor da sala de aula comum, para que as adaptações curriculares de pequeno porte aconteçam pela promoção de atividades compatíveis ao desenvolvimento do aluno.

CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CASO

4.1 Escola/turma

Os estudantes que compõe a turma são do 4º ano, dos anos iniciais, de uma escola pública do município de Turiaçu-MA, no Brasil. A turma possui 22 alunos e alunas na faixa etária entre 8 e 9 anos. De acordo com o relato da professora, a turma tem uma grande persistência em participar das atividades, porém destaca as dificuldades na leitura e escrita.

Nessa conjuntura, os entraves na leitura e escrita se evidenciaram em uma maior proporção, devido a pandemia, com as aulas online. Assim a caracterização da turma, se deu pela colaboração da professora regente, que mesmo no paradigma das aulas remotas, conhece o perfil da turma.

Ademais, destaca-se que entre os estudantes, existe uma aluna com deficiência intelectual, a aluna participante da pesquisa, que necessita de adaptação curricular de pequeno porte. É preciso esclarecer que toda turma que tem um estudante com deficiência e este não tenha autonomia de desenvolver suas atividades, tem o direito de profissional de apoio educacional (Brasil, 2015).

4.2 Perfil da estudante

A estudante que compõe esta pesquisa passará a ser chamada pelo nome fictício de Sara. Tem 9 anos, estuda em uma turma do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola da rede municipal de Turiaçu- MA e no contraturno participa do AEE em outra escola.

A aluna vive em situação de vulnerabilidade social e até o momento não dispõe de um profissional de apoio educacional, que é necessário, pois, de acordo com o relato da mãe, em 2014, a estudante recebeu um laudo de DI. Porém, ingressou na escola na idade regulamentar, não tem histórico de reprovação escolar e apresenta uma grande determinação em aprender.

Hoje, ao nível das competências de leitura, a estudante reconhece o alfabeto e está iniciando o processo de formação de sílabas, atribuindo-lhes o valor sonoro convencional. Seguindo Duran (2009) pode-se dizer que se encontra no período silábico. Outro aspecto que sinaliza que a estudante está iniciando a alfabetização e a escrita espelhada e bastão, que é uma característica marcante dos iniciantes da alfabetização.

No que tange à motricidade fina é perceptível, a habilidade copista, porém não consegue se localizar na margem correta da linha. Já em relação à motricidade ampla, a criança tem um melhor desempenho, consegue correr sem prejuízos nas brincadeiras, resolver comandos, saltar, pular, etc.

No quesito da linguagem apresenta uma certa timidez, porém consegue nomear objetos, imagens, cores e responder às perguntas quando questionada.

Ao nível das relações interpessoais e da socialização, indagada sobre os amigos, a criança relatou que participa das brincadeiras do seu bairro com os companheiros.

Pode-se afirmar, mesmo vivendo no contextual atual conturbado, estando isolada, longe da escola, sem mesmo conhecer seus colegas de turma, a estudante mostrou estabilidade no tocante ao aspecto socioemocional.

Apesar de vivenciar situações desfavoráveis para sua ascensão educacional e emocional, não se constatou frustração, nos momentos de algum equívoco, não demonstrou inquietações ou reação à frustração, e sim uma grande vontade de acertar.

4.3 Competências desenvolvidas

A intervenção foi traçada na perspectiva do perfil da estudante, levando em consideração suas competências e habilidades¹, segundo a BNCC (2017).

Por certo que a intervenção se deu a partir das características da DI, como reduzida memória de curto prazo, falta de concentração, dificuldades de articular diálogo, dentre

¹ Correspondem a aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos.

outras. De acordo com Silva (2013), a criança com DI apresenta dificuldade na linguagem, com déficit na comunicação que requerem estímulo.

Pode-se afirmar que essas características são entraves para a estudante avançar no processo da consolidação da alfabetização².

Considerando essas dificuldades, a princípio, a estudante encontrava-se no processo de formação silábica com valor sonoro convencional. Imediatamente, observou-se o atraso significativo na consolidação da alfabetização, fazendo leitura isolada das sílabas, com habilidade copista, sem compreensão da leitura, coordenação motora fina comprometida, escrita espelhada e utilizando a letra bastão, que segue nas atividades realizadas conforme Apêndices já descritos.

Ao analisar os pontos fracos da estudante, logo foi construída a adaptação curricular de pequeno porte, do livro didático de Língua Portuguesa da sala comum (Anexo 1), na perspectiva da alfabetização, contemplando o perfil de Sara.

Assim, focou-se em atividades para intervenção nos pontos fracos, no quesito coordenação motora fina, trabalhou-se na perspectiva de orientação da margem correta do caderno, com o treino ortográfico, que segue no Apêndice 4. No que se refere à letra bastão, introduziu-se a letra cursiva, que é umas das características dos alfabetizados.

No que concerne ao conteúdo comum a todos, a aluna não apresentava condições de se equiparar no mesmo ritmo dos demais. Nesse contexto, buscou-se adaptar os conteúdos de Língua Portuguesa na perspectiva da alfabetização; procurou-se sintetizar os textos, integrando somente a ideia principal, assim as atividades foram elaboradas sempre usando imagens associadas ao conteúdo, assim contemplando o perfil da estudante.

4.4 Competências a desenvolver

² De acordo com Duran (2009) estar alfabetizado significa a possibilidade de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de vários graus de dificuldade em virtude de propósitos variados, organizar e obter diferentes tipos de dados em papel ou tela, além de apreciar a beleza, a inteligência, a estética da composição.

A perspectiva da intervenção pretendia conseguir que a estudante atingisse uma alfabetização consolidada. No trajeto do desenvolvimento das atividades observou-se que Sara estava na fase silábica com valor sonoro convencional, fase que não é contemplada no ano que a estudante frequentava. Com efeito, era pressuposto que no 4º ano a aluna já fosse alfabetizada.

Percebeu-se, portanto, que um mês de intervenção seria insuficiente para a consolidação pretendida. Assim, em concordância com a professora regente e a família, firmou-se um compromisso de continuar com as atividades adaptadas até o termino do ano letivo.

Nesse sentido, decidiu-se que a pesquisadora iria construir os materiais e a professora regente aplicá-los. Cabe assinalar que um aspecto sensibilizou a pesquisadora a continuar a construção das adaptações: a disposição da estudante e o envolvimento da família e da professora em prosseguir na perspectiva das adaptações curriculares de pequeno porte.

Assim, esperou-se que a aluna progridisse na tão esperada consolidação da alfabetização, podendo permanecer na sala comum de ensino e participar de todas as atividades em condições de equidade a todos os colegas. Deste modo, a proposta da adaptação contribui para desenvolver igualmente a autonomia do estudante de modo a sentir-se pertencente à escola, partilhando a sala comum e evitando a exclusão.

CAPÍTULO V – INTERVENÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Intervenção

A proposta de intervenção baseou-se no perfil da estudante, com o intento de atender as especificidades de Sara. Nesse sentido, iniciou-se pelo rastreamento das habilidades da estudante (Apêndice 3), seguida de atividades de adaptação curricular de pequeno porte.

Como ponto de referência tomou-se o currículo comum e o livro didático de Língua Portuguesa do ano em curso. A intervenção ocorreu no ano letivo de 2021, uma vez por semana, na residência da estudante, com sessões de 50 minutos, durante um mês.

A investigadora adaptou e aplicou as atividades de forma individual, sendo necessário assinalar que a parceria da professora titular e da família foi imprescindível para que a implementação ocorresse de modo favorável.

Dado que o trabalho ocorreu na residência da estudante, não foi possível observar o entrosamento de Sara com os colegas da turma, o que teria sido também de interesse nesta pesquisa. Porém, foram as condicionantes da pandemia da COVID-19, que obrigou a realização de aulas online no município e impediu essa convivência escolar.

5.2 Pontos Fortes

A análise do processo desenvolvido permitiu-nos apontar alguns fatores que auxiliaram para o desenvolvimento da pesquisa. Um aspecto essencial foi a pronta colaboração da família para aceitar as intervenções na residência. Apesar de a mãe da criança não ter educação formal, mostrou uma imensa disposição para colaborar, acreditando na evolução de Sara. Segundo o relato da mãe, a estudante não conseguia desenvolver as atividades propostas comuns à toda a turma, e sentiu uma enorme satisfação em receber a pesquisadora para aplicar as adaptações propostas.

Outro fator positivo foi a coparticipação da professora em todo o processo e, particularmente, na aplicação das medidas delineadas. De outro modo, não teria sido

possível chegar aos resultados atingidos e, muito menos, dar continuidade ao processo para além do período restrito de intervenção direta da pesquisadora.

Evidentemente que a razão primordial para o alcance dos resultados foram as potencialidades de Sara, que se mostrou à vontade na realização das atividades adaptadas, demonstrando gosto por escrever, tornando essa motivação uma aliada para o desenvolvimento das atividades propostas.

Nesse sentido, o fator emocional foi o “carro-chefe” para as intervenções acontecerem de forma o mais natural possível, pois apesar de não estarmos no contexto da sala de aula, cumpriram-se fielmente os horários e rotinas, numa atitude muito empática com a pesquisadora, tornando os nossos encontros momentos agradáveis e produtivos.

5.3 Pontos fracos

De igual modo, identificamos alguns pontos fracos que dificultaram o alcance de melhores resultados, sendo que alguns desses aspetos negativos decorreram das próprias práticas anteriores.

Indubitavelmente, uma fragilidade para a execução da pesquisa foi não podermos observar a interação de Sara com seus pares, a relação professora e aluna, o comportamento com a comunidade escolar, em virtude da pandemia existente.

Salientamos que no percurso da sua trajetória estudantil, mesmo com as dificuldades inerentes à DI, um ponto crucial para que estudante não evoluísse foi a negação da adaptação curricular de pequeno porte e a ausência de um profissional de apoio educacional na sala comum. Tal falta de resposta impediu o progresso que teria sido possível com um atendimento personalizado, já que a Sara apenas foi, durante os anos anteriores, mais uma aluna entre os demais, mas não uma aluna incluída.

Evidenciando que o momento atual é delicado, o contexto da pesquisa não seria diferente, o que confirmou a intervenção de forma isolada, sem possibilidades de observar de perto as atividades propostas para a turma, o desempenho de Sara nas

atividades escolares e recreativas. Destaca-se que toda a descrição da turma foi feita pela professora regente.

Desse modo, registamos essa informação, pois uma observação direta e presencial teria fornecido claramente elementos importantes para o enquadramento do caso estudado.

Mas, apesar de alguma insatisfação pela não intervenção presencial, a pesquisadora não desanimou, levando adiante o seu projeto dentro das possibilidades que se lhe foram apresentadas.

5.4 Resultados alcançados

A partir das intervenções supracitadas, foi visível um avanço explícito da estudante, no que se refere à lectoescrita. De fato, a Sara transitou da fase silábica, com valor sonoro, para uma etapa silábico-alfabética inicial. Além disso, com a perspectiva assumida de continuidade do trabalho, assegurada pela professora regente em colaboração com a família, espera-se que a estudante trilhe as orientações da pesquisadora e alcance, até o término do ano letivo, a fase alfabetizada.

Outro ponto frágil era a escrita bastão e espelhada que a estudante apresentava. Ora, com a intervenção do treino ortográfico e a escrita cursiva, identificou-se um avanço consistente ao longo do ano escolar, conforme apresentado nas atividades em anexo.

Assinala-se que os resultados das intervenções afluíram a cada dia de trabalho, nomeadamente no referente aos aspetos gráficos. Sara conseguiu localizar-se rapidamente dentro das margens corretas do caderno.

Dando ênfase com o treino continuado espera-se que a professora regente dê continuidade e consolide estas aquisições e avance no domínio ortográfico, realizando atividades no cotidiano escolar de Sara que a permita superar suas principais barreiras de aprendizagem, tendo em vista obter sucesso nos estudos.

5.5 Discussão

A presente pesquisa se deu a partir da inquietação da pesquisadora sobre a ausência de adaptações de pequeno porte para uma estudante do 4º ano, com DI, na sala de ensino comum.

Pretendia-se com este estudo não só perceber o que era habitualmente feito pela escola, mas igualmente intervir no sentido de apoiar esta aluna para a aquisição das competências de lectoescrita, que se apresentavam comprometidas.

De acordo com o relato da mãe da estudante, durante o seu percurso escolar, não haviam sido adaptadas quaisquer atividades, motivo responsável pela fraca evolução escolar da aluna. Verificou-se, assim, o não cumprimento da legislação educacional brasileira (Brasil, 1996), que advoga, em seu art. 59, inciso I, a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, conforme já mencionado e que visa atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

Assim, procurando corrigir esta situação, foram planejadas e construídas adaptações curriculares de pequeno porte na área da Língua Portuguesa, visando promover a alfabetização da estudante em causa. Para tal, e de acordo com Barbosa, Buzetti, Costa (2019), tivemos em consideração as características e particularidades do aluno com DI e as indicações recomendadas para a facilitação desse processo, com vista à promoção da alfabetização.

As adaptações efetuadas ao nível das atividades de Língua Portuguesa conduziram a resultados satisfatórios, promovendo um salto significativo na alfabetização da estudante alvo da intervenção. Após o trabalho realizado com a aluna, foi possível verificar que a sua competência leitora, que inicialmente estava ao nível silábico com valor sonoro convencional, passou a um estado inicial de leitura silábica-alfabética.

De certo, que este novo patamar alcançado, mesmo não estando ainda em consonância com o nível de consolidação da alfabetização brasileira, que segundo o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) é que todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental sejam alfabetizadas, revela um progresso assinalável, face ao ponto de partida e à duração da

intervenção avaliada - um mês. E, acredita-se que, com a continuidade do trabalho da professora regente em colaboração com a família, a evolução de Sara terá continuidade, sendo previsível um avanço significativo até ao termo do ano letivo.

A avaliação dos resultados, a partir dos testemunhos fornecidos pelos implicados neste processo, é também francamente positiva e deixa-nos bastante agradados. Com efeito, e de acordo com o relato da professora regente, um fator que muito estimulou a ascensão da estudante foi o apoio educacional da pesquisadora na realização das atividades, apoio de que a aluna nunca havia se beneficiado, o que lhe causara estagnação no aprendizado ao longo dos anos de escolaridade anteriores.

Quando iniciamos a nossa tarefa, ao nível da escrita, a aluna apenas reconhecia e utilizava a letra bastão (letra de forma). Ora, uma das competências a atingir pelos alunos ao nível da escrita é o uso e reconhecimento da letra cursiva. De acordo com Monteiro (2016), a letra bastão é mais acessível às crianças que iniciam a alfabetização pela fácil visualização e decodificação.

No entanto, quando essa aprendizagem já está consolidada, podem aprender a letra cursiva. Na intervenção realizada essa foi também uma das vertentes trabalhadas com resultados animadores. De fato, no final da nossa intervenção, a estudante já começava a fazer a transição da letra bastão para a cursiva.

Em síntese, acreditamos que a pesquisadora forneceu algumas respostas às inquietações da professora-regente e da família, contribuindo para a melhoria do desempenho de Sara quanto à linguagem escrita e oral.

Entretanto, os objetivos propostos na intervenção não foram totalmente consolidados, apesar de satisfatórios. A curta duração do programa levado a cabo explica a modéstia dos resultados atingidos. Mas a recomendação para a supressão dos pontos fracos é o compromisso assumido pela professora e a mãe de dar continuidade à proposta do currículo adaptado, deixa-nos uma esperança no percurso e na vida estudantil da Sara.

CONCLUSÃO

O presente trabalho possibilitou reconhecer a importância da adaptação curricular na sala comum de ensino para o estudante com deficiência intelectual, dando ênfase à adaptação curricular de pequeno porte. Estas adaptações são uma via para permitir o progresso escolar do aluno com dificuldades e a efetivação da inclusão na escola e nos demais contextos em que está inserido.

As pesquisas bibliográficas realizadas e trabalho de campo levados à cabo contribuíram de forma significativa para melhor compreender o processo de inclusão dessa clientela na sala comum. Em particular, a importância das práticas de adaptação curricular de pequeno porte para o estudante com DI, como forma de concretizar o novo paradigma do ensino inclusivo, que passa pela frequência da escola na sala comum.

No caso em estudo, a adaptação curricular de pequeno porte respondeu às potencialidades e às dificuldades de uma aluna com DI, que durante o seu percurso estudantil não haiva tido até qualquer apoio específico dirigido às suas dificuldades. Apesar das fragilidades verificadas no início da intervenção, a adaptação das atividades permitiu observar um avanço significativo na área de competências trabalhadas – a Língua Portuguesa, com foco na alfabetização.

Seguindo as orientações de Barbosa, Buzetti e Costa (2019), é necessário que o professor conheça o seu aluno, as suas capacidades e dificuldades, os seus gostos, para poder pensar em estratégias de adaptação mais adequadas. Neste sentido, não há uma receita para oferecer ao aluno com deficiência intelectual um ensino adequado, pois cada aluno é único.

Assim, as adaptações propostas e planeadas contemplaram o perfil da estudante, adaptando-se os conteúdos definidos para o ano em curso, na área da alfabetização, às características e situação em que a estudante se encontrava no momento inicial da pesquisa.

Não tendo havido, até esse momento inicial, um trabalho específico com esta aluna, espera-se que, a partir das orientações e intervenções feitas pela pesquisadora, a gestão escolar venha a dar continuidade na adaptação curricular, por forma a consolidar os êxitos logrados e a permitir a evolução nas aprendizagens.

O nosso contato com as professoras revelou igualmente as suas inseguranças e dificuldades em trabalhar com o público que apresenta necessidades específicas. Por outro lado, a maioria dos educadores ainda não tem uma noção precisa do que é a adaptação curricular de pequeno porte, acreditando que seja um outro currículo.

Salientamos que a falta de clareza e de conhecimento sobre o trabalho possível com esta população específica aumenta a fragilidade da prática inclusiva na qual continua a haver grandes desafios a superar. É necessário que os docentes agucem as suas práticas pedagógicas no contexto inclusivo, sendo preciso banir da prática escolar a ideia de que o currículo é algo fechado. Só deste modo, acreditando e trabalhando a partir da adaptação curricular de pequeno porte, se poderá garantir aos estudantes, como os que têm DI, autonomia significativa para atuarem frente aos vários contextos em que se inserem.

Como balanço final, diríamos que o trabalhado foi de grande pertinência para a estudante, para a escola e para o município. A nossa esperança é que esta pesquisa possa sensibilizar não só esta escola, mas também outras escolas do município, para a necessidade de assegurar suportes expressivos para que os educadores cumpram com a inclusão de alunos na sala comum de ensino, eliminando a sua invisibilidade no contexto escolar.

Mas o nosso trabalho não finda aqui. É nosso objetivo mergulhar com afinco no tema em discussão e contribuir para garantir, pelo menos no nosso município, os direitos que têm sido negados aos nossos alunos atípicos. Assim se estará falando a mesma linguagem quando se frisa a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola dos estudantes com deficiência, tal como garante as legislações educacionais brasileiras.

Portanto, acreditamos que a partir das orientações ministradas pela pesquisadora paradigmas poderão ser revistos e desafios superados no que tange à promoção de um currículo adaptado, aberto, flexível a partir de um olhar inclusivo, em especial conforme estudo, para os estudantes com DI na sala comum de ensino.

Bibliografia

Almeida, M. A.(Org.) (2012). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: SE.

American Association on Mental Retardation (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR.

American Psychiatric Association - APA (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.

Arroyo, M. G.(2011). *Currículo, território em disputa*. (2a ed.) Rio de Janeiro: Vozes.

Barbosa, R.da S., Buzeti, M. C., & Costa, P. R.da (2019). *Educação Especial, Adaptações Curriculares e Inclusão Escolar: desafios na alfabetização*. São Carlos- SP: Pedro e João.

Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal. http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf.

Brasil (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de educação especial, MEC, SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Brasil (2020). *Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020*. Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Ministério da Saúde/ Secretaria de Atenção Especializada à saúde Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos em Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticaspcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etilogico.pdf>.

Brasil (2006). *Educação Especial Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Ministério da Educação/MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>.

Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Saraiva.

Brasil (2003). *Saberes e Práticas da Inclusão - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. SEESP/MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>.

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/ SEF/SEESP.

Duque, R. (2017). Implementação do Decreto- Lei nº 3/2008: perspectivas dos docentes de educação especial. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, vol. 5, n. 1. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>.

Duran, M. C. G. (2009). *Emília Ferreiro: uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança*. Rio de Janeiro: Vozes.

Gil, A.C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed). São Paulo: Atlas.

Hein, J. M. et al. (2010). Avaliação da eficácia do software "Alfabetização Fônica" para alunos com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.1. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vmKtWCNCJRGjS4TLrsLX8Nn/?format=pdf&lang=pt>.

Malloy-Diniz, L. F. et al. (2010). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Mantoan, M. T. E. (org.) (2011). *O desafio das diferenças nas escolas*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Mantoan, M. T. E (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Minetto, M. de F. (2008). Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. (2a. ed.). *Revista Atual.Ampli*, Curitiba: IBPX.

Miranda, T.G. (2011). Desafios da Formação: Dialogando com Pesquisas. In Caiado, K.R.M., Jesus, D. M. de A & Baptista, C.R. *Professores e Educação Especial: formação em foco.* – vol. 2. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC.

Monteiro, C. (2016). Orientações sobre o ensino da escrita. In *Revista História da Educação*. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/54440>.

Moreira, A. F. B.(1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.

Oliveira, A. A. S. de (2012) de. Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do ensino fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. In *Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: Global.

Omote, S. (2004). Inclusão: da Intenção à Realidade. In Omote, S.(Org.). *Inclusão: da Intenção à Realidade*. Marília: Fundepe.

Pacheco, J. A. (2013) Estudos Curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.21, n.80. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/324>.

Pan, M. (2011). *Direito a Diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e Educação inclusiva*. Itanhaém: Ipex.

Projeto Escola Viva (2000). *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.

Roldão, M. C. & Almeida, S. de (2018). *Gestão curricular para a autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE).

Sacristán, J. G.(2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3a ed.) Porto Alegre: Artmed.

Silva, G. C. O. da (2013). *Autobiografia em movie maker: ferramenta para o letramento do deficiente intelectual em uma turma inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade da Madeira, Funchal. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1133/1/MestradoGiseleSilva%20.pdf>.

Silva, J. G.(2009). Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. *Trabalho necessário*, ano 7, n. 9.

Trentin, V. B. (2018). *Deficiência intelectual: fundamentos e metodologias*. Indaial/Santa Catarina (Brasil): UNIASSELVI.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista para a professora regente da turma da aluna com Deficiência Intelectual

Caríssima Professora,

Meu nome é Maria Serratti Cunha, sou professora da rede municipal de ensino de Turiaçu-MA, com formação em Pedagogia, Especialista em Educação Especial Inclusiva e cursando Mestrado em Educação Especial, na Escola superior de Coimbra- ESEC- PT. Peço a sua coparticipação para minha pesquisa de conclusão de curso, respondendo a entrevista abaixo.

Esta entrevista consiste em obter dados com finalidade acadêmica. Sinta-se livre em declarar sua opinião. Caso prefira, a entrevista poderá ser realizada pessoalmente, pedindo sua licença para gravá-la.

Sua participação é de suma importância para a realização desta pesquisa.

1. Formação / atuação?
2. Segmento em que atua/ ano?
3. Você já havia trabalhado com estudantes com necessidades educacionais específicas - NEE?
4. Já havia trabalhado, especificamente, com alunos com Deficiência Intelectual?
5. Em sua concepção, o que vem a ser adaptação curricular de pequeno porte?
6. Já fez algum curso de formação contínua sobre adaptação curricular de pequeno porte para estudante com Deficiência Intelectual?
7. Como caracterizaria a Deficiência Intelectual?
8. Quais tipos de intervenção pedagógica realizou com estudantes com Deficiência Intelectual?
9. Você se sente seguro para trabalhar com esse público? Justifique seu posicionamento.
10. A escola onde você trabalha trilha na perspectiva da adaptação curricular de pequeno porte? Justifique seu posicionamento.

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista para a professora do Atendimento Educacional Especializado

Caríssima Professora,

Meu nome é Maria Serratti Cunha, sou professora da rede municipal de ensino de Turiaçu-MA, com formação em Pedagogia, Especialista em Educação Especial Inclusiva e cursando Mestrado em Educação Especial, na Escola superior de Coimbra- ESEC- PT. Peço a sua coparticipação para minha pesquisa de conclusão de curso, respondendo a entrevista abaixo.

A entrevista consiste em obter dados com finalidade acadêmica. Sinta-se livre em declarar sua opinião. Caso prefira, a entrevista poderá ser realizada pessoalmente, pedindo sua licença para gravá-la.

Sua participação é de suma importância para a realização desta pesquisa.

1-Formação / atuação?

2-Segmento(s) em que atua?

3-Como você encara o real contexto da adaptação curricular na sala comum?

4-Em sua opinião, os alunos com Deficiência Intelectual (DI) têm acesso ao currículo adaptado? Justifique seu posicionamento.

5-Como você definiria e caracterizaria a DI?

6- Quais são as suas estratégias pedagógicas em relação aos alunos com DI, especificamente quanto à aluna pesquisada.

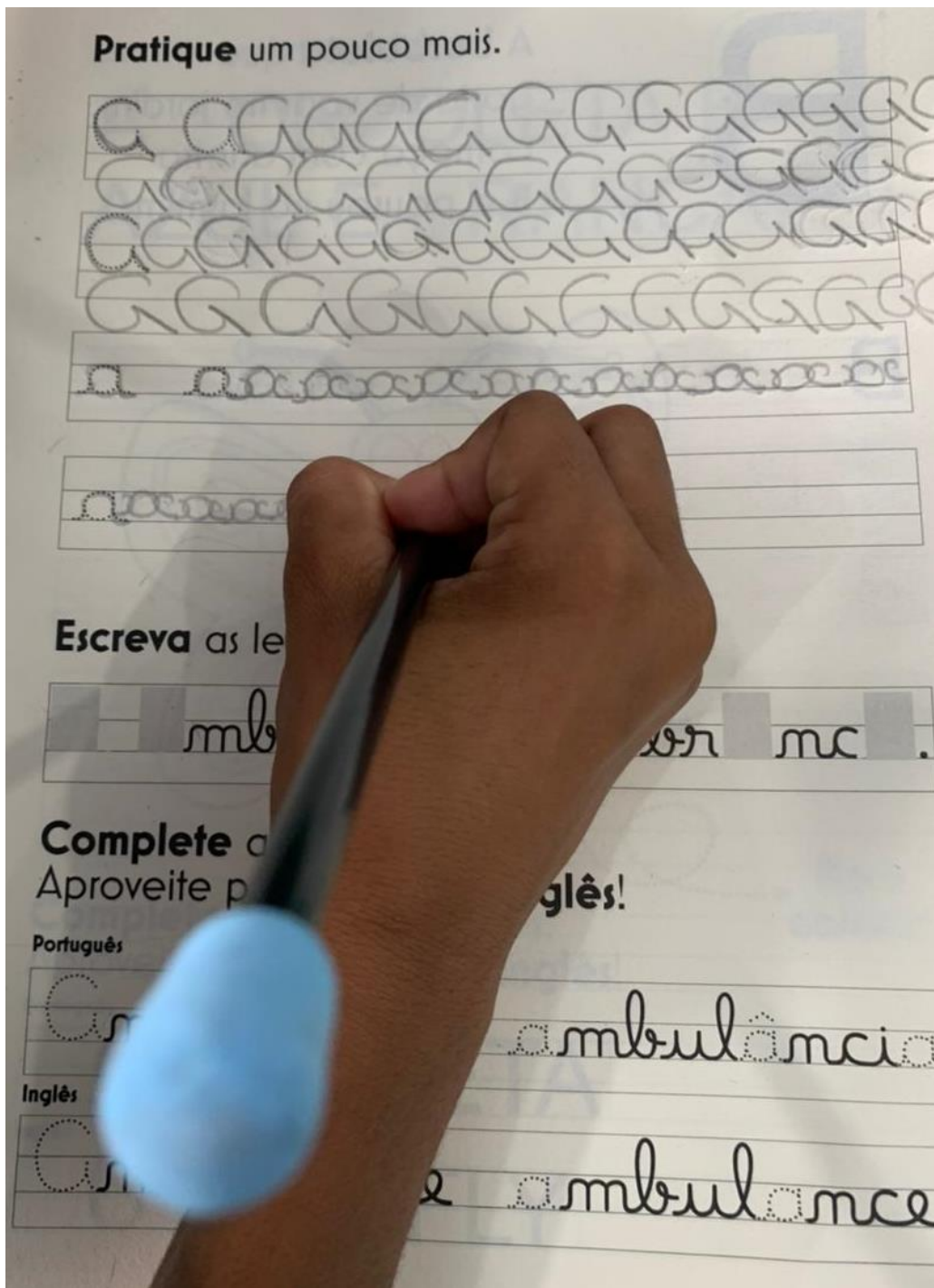
7-Como você percebe o trabalho realizado pelo AEE na perspectiva de efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

8-Qual é a participação do professor do AEE no momento de adaptação curricular na sala comum?

Apêndice 3 – Rastreamento das potencialidades e dificuldades da estudante com DI

FUNÇÃO COGNITIVA	Aspectos	Potencialidades	dificuldades	intervenção	obs.:
Atenção	Manutenção de foco				
	Concentração				
	Compreensão de ordens				
Linguagem	Oralidade				
	Leitura				
	Escrita				

Apêndice 4 – Atividade para desenvolvimento da coordenação motora fina




Apêndice 5 – Atividade adaptada sobre “a roda”

ESCOLA: _____
ESTUDANTE: _____
PROFESSORA TITULAR: ROSEANA SALGADO FERNANDES. TURMA: 4º ANO
TURNQ: MATUTINO DATA: ____ DE ____

**VISTO!
EXCELENTE!**

ATIVIDADE ADAPTADA 2- DE LÍNGUA PORTUGUESA-PG-22
ADAPTAÇÃO- PROFESSORA MARIA SERRATTI CUNHA
AGORA VEJA O USO DA PALAVRA RODA EM OUTRO CONTEXTO.

CIRANDA
CIRANDINHA!



BRINCAR DE
RODA É COISA
DE CRIANÇA!

1- PROCURE NO TEXTO TRÊS PALAVRAS QUE COMECE COM A LETRA **C** E
ESCREVA.

CIRANDA CIRANDINHA COISA

2- COMPLETE O NOME DA CANTIGA.

C	I	R	A	N	D	A		
C	I	R	A	N	D	I	N	H

ESCOLA: _____
ESTUDANTE: _____
PROFESSORA TITULAR: ROSEANA SALGADO FERNANDES. TURMA: 4º ANO
TURNO: MATUTINO DATA: ____ DE ____


ATIVIDADE ADAPTADA 2- DE LÍNGUA PORTUGUESA-PG-22
ADAPTAÇÃO- PROFESSORA MARIA SERRATTI CUNHA

AGORA VEJA O USO DA PALAVRA RODA EM OUTRO CONTEXTO.

VISTO!
PARABÉNS!

SENTADO DENTRO DA RODA



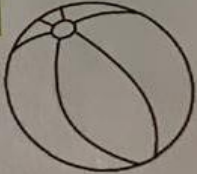
A BICICLETA É CONSTRUÍDA TODA EM FIBRA DE CARBONO E ALUMÍNIO.
A RODA TRASEIRA TEM 1,30 METRO DE ALTURA E O GUIDÃO, COM MARCHAS E FREIO POSTO AO LADO DO USUÁRIO, À ALTURA DO ASSENTO.



Texto adaptado, pagina,22- Maria Serratti Cunha

MARQUE UM X NA RESPOSTA CORRETA

1-O TEXTO FALA SOBRE:

2-DITADO DAS PALAVRAS DO TEXTO.

RODA, GUIDÃO, ASSENTO, BICICLETA
FIBRA, FREIO, CARBONO, POSTO
MARCHAS, ALTURA.

Apêndice 6 – Atividade adaptada “história em quadrinhos”


Centro Educacional Professora Olga Damous.

Estudante: MARIA EDUARDA *Visto*

Professora: _____


Atividade de Língua Portuguesa

1- Observe os quadrinhos e monte uma história em quadrinhos organizando a sequência dos acontecimentos



() CEBOLINHA () CASCÃO () CHICO BENTO

3- Escreva o nome dos animais e pinte o que aparece na história quadrinho.









PORCO PATO RATO

Apêndice 7 – Atividade adaptada sobre “folclore”


Centro Educacional Professora Olga Damous.
Professora: Roseana Salgado Fernandes.
Estudante: MARIA EDUARDA turma: 4º ANO A
Data: 09 de DEZEMBRO de 2021.
Atividade de Língua Portuguesa


QUESTÃO 01- Ligue os personagens folclóricos aos seus nomes.


Nota: Visão 10,0

					
CURUPIRA ✓	SEREIA ✓	SACI ✓	LOBISOMEM ✓	MULA-SEM-CABEÇA ✓	BOITATÁ ✓

QUESTÃO 02- Escreva frases com os personagens abaixo.

 O SACI TEM UMA PERNA SÓ.

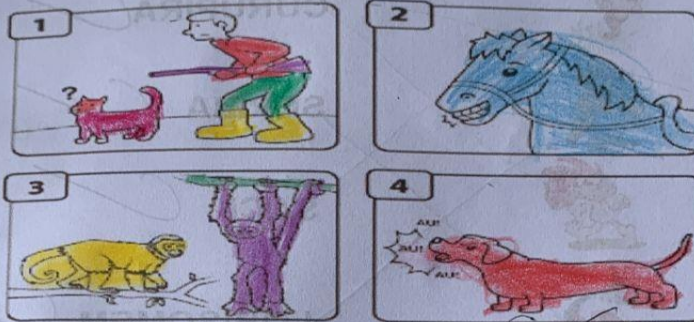
 O LOBISOMEM É MAL.

 O CURUPIRA TEM O CABELO VERMELHO.

QUESTÃO 03- Substitua as imagens por palavras e escreva a frase.

A  BOTOU AS  NA 
~~AVEIHA~~ ~~BOTOU AS MOEDAS~~ ~~NA~~ ~~BOLSA~~

QUESTÃO 04- Observe as cenas e enumere os ditados populares de acordo com as ilustrações.



- 4 CÃO QUE LATE NÃO MORDE.
- 2 CAVALO DADO NÃO SE OLHA OS DENTES.
- 1 QUEM NÃO TEM CÃO CAÇA COM O GATO.
- 3 CADA MACACO NO SEU GALHO.

QUESTÃO 05- Ligue cada personagem a sua característica.




- PROTETOR DAS MATAS E AMIGO DOS ANIMAIS.
- TRANSFORMA-SE NUM BELO RAPAZ DURANTE A NOITE.
- USA GORRO VERMELHO E FUMA CASHIMBO.
- DIZEM QUE É SENHORA FEIA QUE TOMOU A FORMA DE UM JACARÉ.

Apêndice 8 – Atividade adaptada sobre “o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”

MARIA EDUARDA BORBA

ATIVIDADE ADAPTADA-PAGINAS 16 A 19



O QUE DIZ O ECA

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ECA É CONSIDERADO UMA LEI MAIS AVANÇADA NESTA ÁREA. ELE GARANTE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTE.

MAS AFINAL QUEM É CRIANÇA? SEGUNDO A LEI SÃO TODAS AS CRIANÇAS QUE TÊM ATÉ 12 ANOS DE IDADE INCOMPLETOS. E ADOLESCENTE ENTRE 12 E 18 ANO.

O ECA GARANTE OS DIREITOS, FUNDAMENTAIS DE TODAS AS CRIANÇAS, DIREITO A VIDA, AO RESPEITO, À SAÚDE, AO LAZER, À DIGNIDADE, À ALIMENTAÇÃO, À BRINCADEIRAS, À LIBERDADE, AO ACESSO À CULTURA E AO CONVÍVIO COM A FAMÍLIA.

Texto adaptado das páginas,16 e 17, adaptação- Maria Serratti Cunha

ESTUDO DO TEXTO

1- COMPLETE AS PALAVRAS QUE ESTÃO DENTRO DAS PLACAS COM AS LETRAS QUE FALTAM

<u>C</u> RIANÇA	RE <u>S</u> PEITO
SAÚD <u>E</u>	F <u>A</u> MÍLIA

ALÉM DOS DIREITOS, AS CRIANÇAS TAMBÉM TÊM ALGUNS DEVERES

1- OBSERVE AS IMAGENS COM ALGUNS DEVERES DAS CRIANÇAS E COMPLETE AS PALAVRAS COM AS SILABAS QUE ESTÃO FALTANDO



 TUDAR



LI

2- DESENHE E PINTE OS DEVERES QUE VOCÊ COSTUMA FAZER TODOS OS DIAS



PINTE AS FIGURAS QUE REPRESENTAM OS DIREITOS DAS CRIANÇA



Anexos

Anexo 1 – Livro utilizado para a adaptação das atividades



Anexo 2 – Atividades do livro que foram adaptadas sobre “a roda”

ESTUDO DA LÍNGUA

O dicionário e o sentido das palavras

1. Você estudou que brincar é um direito de toda criança, não é mesmo? Leia a tirinha a seguir e veja como o menino se sente diante de uma brincadeira de criança.



Niquel Náusea, de Fernando Gonsales. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/illustrada/cartum/cartunsdiarios/#2/9/2017>>. Acesso em: 28 set. 2017.

a. Sobre qual brincadeira as crianças estão conversando?
Sobre a brincadeira de roda.

b. Qual é a opinião do menino sobre essa brincadeira? O que acontece após ele ouvir o comentário da menina?
Resposta nas orientações para o professor.

2. Agora veja o uso da palavra roda em outro texto.

Sentado dentro da roda

No futuro, o ciclista não vai ficar em cima da bicicleta, mas sim dentro da **roda** – ao menos, para o *designer* Michael Stapleton, do Centro de Estudos Criativos, em Detroit, nos Estados Unidos. A roda traseira tem 1,30 metro de altura e o guidão, com marchas e freio, foi posto ao lado do usuário, à altura do assento. A bicicleta é toda construída com fibra de carbono e alumínio.



Sentado dentro da roda. *Superinteressante*. São Paulo, Abril, 21 jul. 2009. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/saude/sentado-dentro-da-roda/>>. Acesso em: 28 set. 2017. Superinteressante/Rede Comunicações S.A.

22

aria Krieger pesquisou sobre o uso do dicionário escolar e a importância do estudo de uma psicografia pedagógica para a formação do professor. Ela discute ainda a importância do uso do dicionário como potencial pedagógico no ensino da língua materna.

Em relação ao desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual, são múltiplos os recursos que o dicionário oferece, a iniciar pela informação a respeito do sentido único ou dos múltiplos significados das palavras. A dimensão semântica, arti-

a. Sobre qual objeto o texto trata? **Sobre a bicicleta.**

b. De acordo com o texto, o que acontecerá com esse objeto no futuro?
A bicicleta será construída de uma maneira em que o ciclista andarà dentro da roda.

c. A palavra *roda* deste texto tem o mesmo significado da palavra *roda* da tirinha? **Não, elas possuem significados diferentes.**

3. Leia, a seguir, o verbete da palavra *roda*.

ro.da *sf* 1. Peça de forma circular e própria para o movimento em torno de um eixo; 2. *por ext.*, tudo aquilo que tem forma circular; 3. ajuntamento de pessoas em círculo; 4. rodada; 5. brincadeira infantil.

Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa, de Antônio Soares Amora. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 645.

a. Quantos sentidos essa palavra apresenta? Como você identificou isso?
Cinco. Pelos números indicados antes de cada definição.

b. Por que a palavra *roda* foi grafada *ro.da*, no início do verbete?
Para indicar a divisão silábica da palavra.

c. Releia um trecho de cada texto. Marque o número do verbete de dicionário que corresponde ao significado de *roda* nesses contextos.

1 No futuro, o ciclista não vai ficar em cima da bicicleta, mas sim dentro da roda.

5 Brincar de *roda* é coisa de criança!

O dicionário é muito importante, pois podemos consultá-lo com diversos objetivos: saber o sentido de uma palavra, confirmar uma grafia correta, verificar a forma como uma palavra é dividida silabicamente, consultar a classe gramatical de uma palavra (substantivo, adjetivo, verbo), entre outros.

No dicionário, o conjunto de informações apresentadas sobre uma mesma palavra é chamado de verbete.

23

4. Agora, leia um trecho da sinopse apresentada na quarta capa de um livro.

Ignácio de Loyola Brandão inspirou-se em sua própria infância para escrever esta história.

O protagonista deste livro é um menino que tem muito orgulho de seu pai, um homem culto, inteligente e que conhece as palavras como ninguém. Se os amigos do menino querem saber o significado de alguma palavra, é ao pai dele que sempre recorrem. Quer saber o que é epitélio? Alforje? Lunático? Ele sempre tem uma resposta.

A curiosidade dos amigos é tão grande que o menino logo percebe: e se começasse a negociar o significado das palavras? Gorgolão? Vale uma fotografia de um navio de guerra. Enfado? Um sorvete de picolé, trazido pelo dono da sorveteria. Pantomina? Um chiclete.

[...]



Capa do livro *O menino que vendia palavras*, de Ignácio de Loyola Brandão.

O menino que vendia palavras, de Ignácio de Loyola Brandão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. (Quarta capa)

- a. O que inspirou o autor a escrever a história do livro?
O autor foi inspirado por sua própria infância.
- b. Qual é o sentimento do protagonista pelo pai?
O protagonista da história sente orgulho do pai.
- c. Por que o pai do protagonista do livro era alguém tão especial?
Porque ele sabia o sentido de todas as palavras.
- d. O que você imagina que significa a palavra **culto** nesse texto?
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam que culto, neste contexto, significa inteligente, com bastante conhecimento.

e. Veja a seguir o verbete da palavra **culto**, que aparece em destaque na sinopse.

culto (cul-to) *subst. masc.* **1** Grande respeito a uma divindade, a uma pessoa ou a um fato. *O culto a são Sebastião é comum no Rio de Janeiro.* **2** Cerimônia religiosa. *O horário dos cultos está no mural da secretaria.* **3** Pessoa que tem cultura. *Nesta acepção, esta palavra pode ser usada como adj.: homem culto. – cultivar verbo*

Dicionário Ilustrado Houaiss, Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 119.

Com qual dos sentidos acima a palavra **culto** foi empregada no texto?

Sentido 3: pessoa que tem cultura.

Nos verbetes de dicionário, podemos encontrar mais de um significado para as palavras. Para saber qual é o sentido mais adequado de uma palavra, é preciso observar o contexto em que ela foi usada.

f. Veja abaixo outras palavras empregadas no texto.

alforje ■ lunático ■ gorgolão ■ enfado ■ pantomina

Reúna-se com um colega. Juntos, tentem inferir o sentido dessas palavras e anatem no caderno. Depois disso, preencham as manchetes a seguir com a palavra adequada.

Aquela peça é uma verdadeira pantomina.

O alforje é muito utilizado em bicicletas.

Aquele plano era muito lunático.

A expressão de enfado no rosto dele não nega o que ele está sentindo.

Um gorgolão de água caiu do telhado.



Anexo 3 – Atividades do livro que foram adaptadas sobre “história em quadrinhos”

ANTES DA LEITURA

Você vai ler a seguir uma história em quadrinhos criada pelo cartunista Mauricio de Sousa.

1. Uma história em quadrinhos também é chamada de HQ. Observe abaixo o título da HQ que você vai ler nas páginas seguintes.

OS ÍNDIOS

2. a. Com base nele, sobre o que você imagina que a história vai tratar?
 Resposta nas orientações para o professor.
 b. Por que você acha que foi colocada uma pena na palavra “índios”?
 Resposta nas orientações para o professor.

2. As personagens a seguir são criações de Mauricio de Sousa. Quais delas você conhece? Circule-as e comente com os colegas as características de cada uma.
 Resposta pessoal.

Mônica	Bidu	Magali	Horácio	Chico Bento
Cascão	Cebolinha	Papa-Capim	Anjinho	

3. De qual personagem da Turma da Mônica você mais gosta? Por quê?
 Resposta pessoal. Incentive os alunos a responderem destacando as características das personagens.

Nascido em 1935, na cidade de Santa Isabel, estado de São Paulo, Mauricio de Sousa é criador de várias personagens que, há anos, vêm encantando crianças, jovens e adultos de todo o Brasil e de diversos países.

Chico Bento, um simpático menino morador da zona rural, foi criado em 1961 e é uma das personagens favoritas do autor.

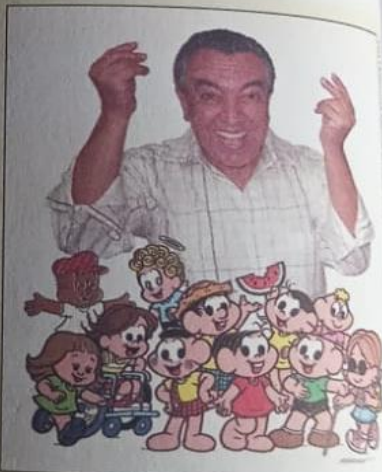


Foto de Mauricio de Sousa e suas personagens, em 2012.

42

LEITURA



Leia a história em quadrinhos a seguir para conhecer um pouco do modo de vida de alguns indígenas brasileiros.

OS ÍNDIOS



"ELES NÃO USAM ROUPA COMO A GENTE!"



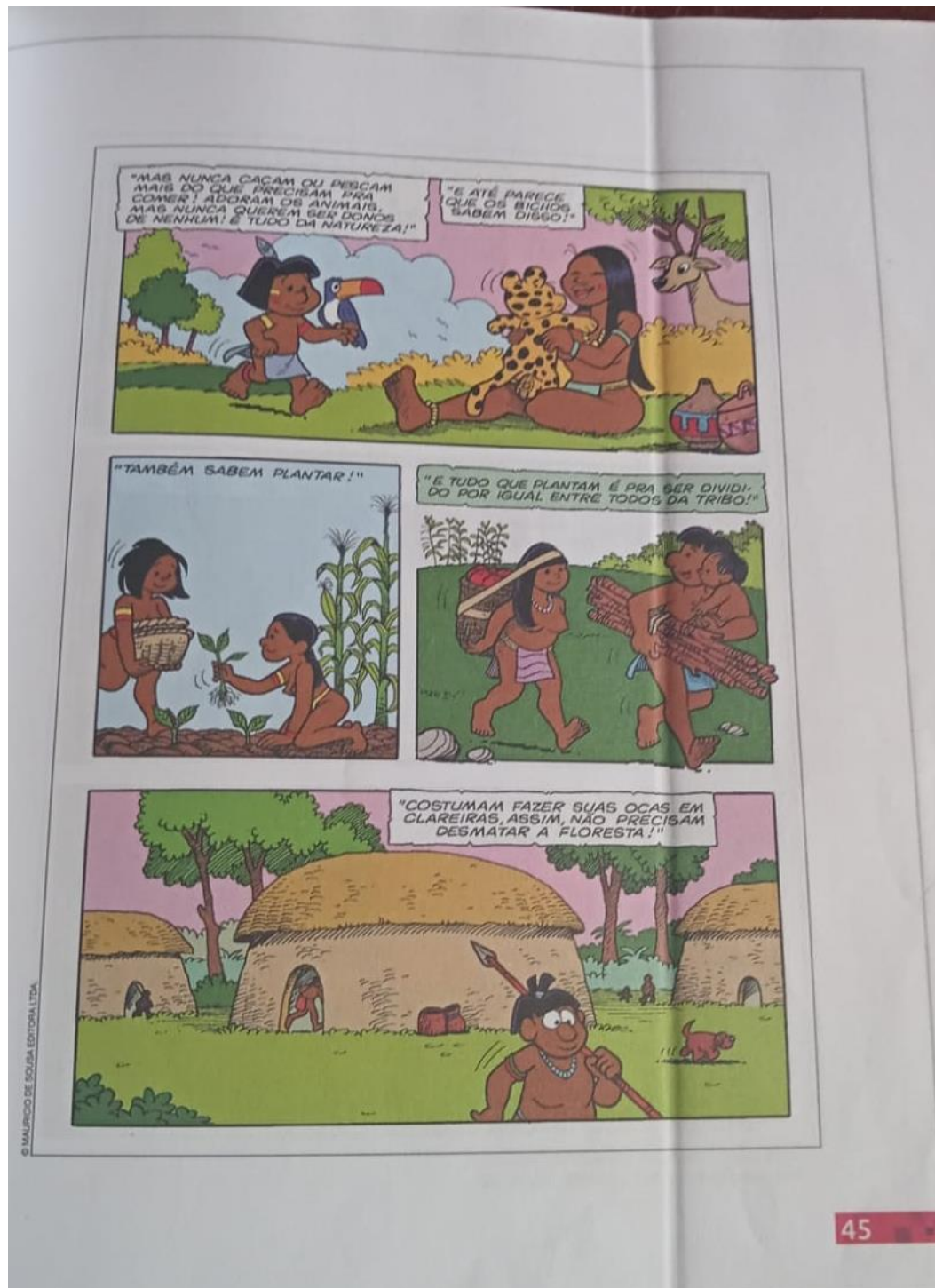
"ELES VIVEM NUS!"



"MAS UM NÃO FICA REPARANDO NO OUTRO, PORQUE PARA ELES É NATURAL ANDAREM ASSIM, SEM ROUPA!"

© MAURICIO DE SOUSA EDITORA LTDA









LENDO DE OUTRO JEITO

O professor escolherá dois alunos para ler o texto em voz alta:

- uma menina para ler as falas pertencentes à professora de Chico.
- um menino para ler as falas de Chico Bento.

ESTUDO DO TEXTO

1. Você acabou de ler a história em quadrinhos "Os índios", de Maurício de Sousa. A história tratou dos indígenas do modo como você imaginou?
Resposta pessoal.

2. Faça as atividades a seguir considerando os costumes indígenas apresentados na HQ.

a. Marque um X nos costumes indígenas apresentados na história.

- Os indígenas não usam roupas e adoram enfeites.
- Os indígenas cantam e dançam em dias de chuva.
- Os indígenas respeitam os mais velhos.
- Os indígenas caçam, plantam e constroem a própria moradia, respeitando sempre a natureza.
- Os indígenas possuem crenças e acreditam em vários deuses.


b. Quais desses costumes você já conhecia? *Resposta pessoal.*

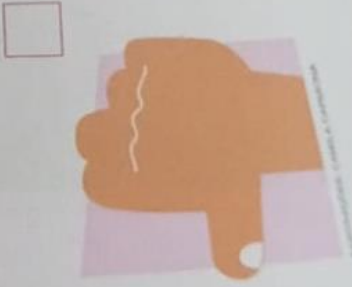
c. Quais deles você achou diferentes dos seus? *Resposta pessoal.*

d. Por que é importante conhecermos esses costumes indígenas? Compartilhe com seus colegas. *Resposta nas orientações para o professor.*

3. Faça as atividades a seguir, considerando a redação de Chico Bento.

a. A redação revela uma ideia positiva ou negativa em relação aos indígenas? Marque um X na alternativa correta.





48


b. Como você percebeu isso? *Resposta nas orientações para o professor.*

c. O que permitiu ao Chico Bento conhecer e escrever sobre os indígenas? Pinte a resposta correta.

Ler histórias sobre os indígenas.

Conversar e passar um tempo com os indígenas.

Imaginar como seria a vida dos indígenas.

 Como você pôde ver, algumas comunidades indígenas possuem um jeito particular de viver. Assim como Chico Bento, também temos muito o que aprender com a cultura desses povos, não é mesmo?

4. Releia uma das falas de Chico Bento.

A gente tem muito o qui aprendê cum eles!

a. Nesse trecho, foram empregadas algumas marcas de oralidade, ou seja, expressões típicas da língua falada. Identifique-as.

A gente, qui, aprendê, cum.

b. Por que, na redação escrita por Chico Bento, essas marcas de oralidade não estão presentes?

Pelo fato de a redação ser um texto escrito escolar, Chico Bento manteve o texto sem ajustes.

Pelo fato de a redação ser um texto escrito escolar, Chico Bento pôde fazer ajustes no texto e evitando as marcas de oralidade.

5. Com que finalidade essa HQ pode ter sido produzida?

Possível resposta: Com a finalidade de valorizar os indígenas e permitir que os leitores os conheçam mais, além de divertir o leitor.

49

Anexo 4 – Atividades do livro que foram adaptadas sobre “folclore”





ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler na próxima página é um causo, também conhecido como caso.

1. Observe abaixo a capa do livro onde esse causo foi publicado,



Capa do livro *Um Saci no meu quintal*, de Monica Stahel.

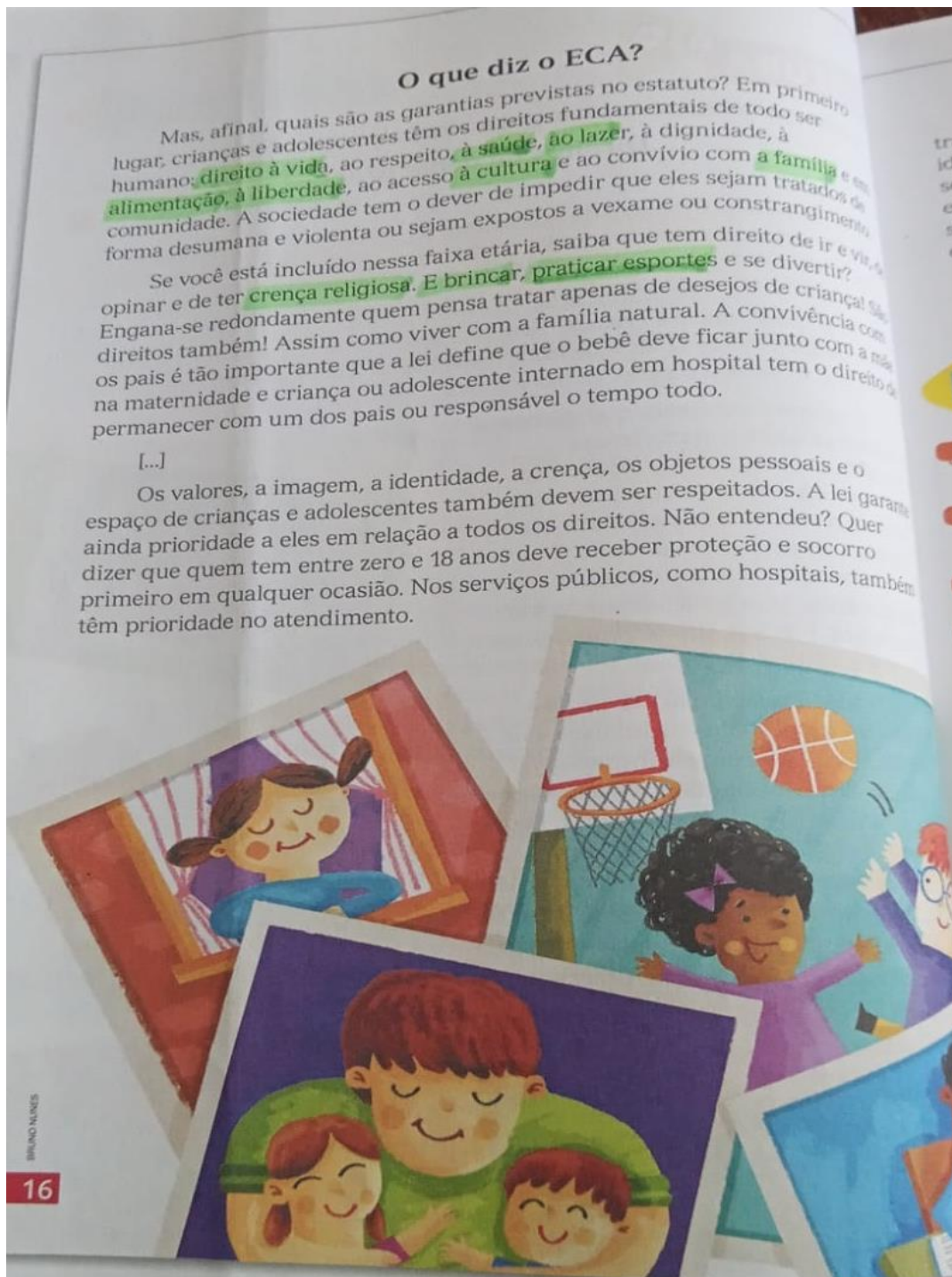
- a. Qual personagem do folclore está representada na capa? O que ela está fazendo? O Saci. Ele está fazendo um redemoinho de vento.
 - b. O que você sabe sobre essa personagem? Resposta pessoal.
 - c. Que elementos mais chamaram sua atenção nessa capa? Resposta pessoal.
 - d. Com base no título e na ilustração da capa, sobre o que você acha que o livro vai tratar? Resposta pessoal.
2. O título do causo que será lido é "Lobisomem". O que você sabe sobre esse ser folclórico? Resposta pessoal.
3. Na escola, escolha um livro sobre folclore. Leia-o em casa e, depois, comente com os colegas o que você achou da história. Resposta pessoal.

A paulistana Monica Stahel ouviu causos contados por brasileiros de diferentes origens e escreveu essas histórias no livro *Um Saci no meu quintal*.

Caso queira conhecer mais histórias de outros seres folclóricos e se informar sobre eles, leia essa obra.



Anexo 5 – Atividades do livro que foram adaptadas sobre “o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”



O ECA prevê ainda o direito à profissionalização. Mas é proibido o trabalho de crianças menores de 14 anos, exceto como aprendiz. Após essa idade, o adolescente pode ter um emprego. Mas, atenção: o trabalho não pode ser realizado entre 10 horas da noite e cinco horas da manhã, muito menos expor o adolescente a situação de risco. Além disso, não pode causar doença ou sofrimento, ser realizado em locais prejudiciais à formação do adolescente ou em horários e lugares que o impeçam de frequentar a escola.

[...]

Direitos de gente grande, de Carlos Roberto Cury e Maria Figueira.
Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, Instituto Ciência Hoje, ano 14, n. 119, p. 7-9, nov. 2011.

ESTUDO DO TEXTO

1. O que o texto expôs sobre os direitos da criança foi o que você havia imaginado antes da leitura?
Resposta pessoal. Promova uma discussão com os alunos e leve-os a concluir quais foram os direitos mais citados pelos colegas e se eles foram, de fato, apresentados no texto.
2. De acordo com o texto, que pessoas são consideradas crianças e adolescentes? Converse com seus colegas.
Resposta nas orientações para o professor.
3. Para quem o texto foi escrito? Como você identificou isso?
Resposta nas orientações para o professor.
4. Você acha que as pessoas, de modo geral, respeitam os direitos das crianças?
Comente. Resposta pessoal.
5. Qual é a visão do ECA sobre as crianças e os adolescentes? ^{2º}

021 O ECA reconhece que as crianças e os adolescentes têm características específicas e identidade própria.



9. Além dos direitos, as crianças também têm alguns deveres. Veja.

L.L

Toda criança deve:

- 1) Obedecer aos pais, familiares e professores;
- 2) Participar da convivência familiar e comunitária;
- 3) Estudar e frequentar a escola;
- 4) Fazer as tarefas diariamente;
- 5) Praticar os bons costumes;
- 6) Participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e lazer;
- 7) Preservar os espaços públicos e o meio ambiente;
- 8) Manter a escola limpa;
- 9) Respeitar a si mesmo e todas as pessoas independentemente de raça, cor, sexo, religião, classe social ou idade;
- 10) Procurar o conselho tutelar sempre que tiver dúvida sobre direitos e deveres a serem cumpridos.



Você tem muitos direitos e deveres também, de Aline Souza. Disponível em: <http://www.diariodepemambuco.com.br/app/noticia/diario/2013/10/11/interna_diario,466929/voce-tem-muitos-direitos-e-deveres-tambem.shtml>. Acesso em: 28 set. 2017.

- Resposta pessoal.**
Responda:
- a. Quais desses deveres você costuma praticar todos os dias? **Responda:** *Esses deveres são importantes para que tenhamos uma boa convivência com as pessoas.*
 - b. Quais você não pratica com frequência? Por quê? **Resposta pessoal.**

As crianças têm muitos direitos, mas também muitos deveres. Precisamos ficar sempre atentos a todos eles, você não acha?



RODA DE CONVERSA

Converse com os colegas e o professor sobre a pergunta a seguir. **Resposta pessoal.**

Em sua opinião, por que, além de direitos, é importante termos deveres?

