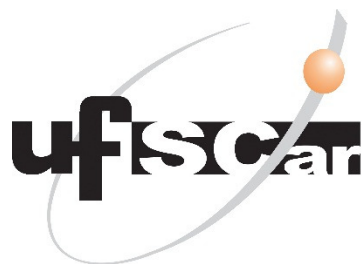


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS



LARISSA GUADAGNINI

**ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

São Carlos
2018

Larissa Guadagnini

**ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani

São Carlos
2018

Guadagnini, Larissa

ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL /
Larissa Guadagnini. -- 2018.
105 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Márcia Duarte Galvani

Banca examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; Maria de
Fátima Joaquim Minetto

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Adaptação Curricular. 3. Deficiência Intelectual.
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática
(SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Larissa Guadagnini, realizada em 27/03/2018:

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Maria de Fátima Joaquim Minetto
UFPR

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria de Fátima Joaquim Minetto e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos profissionais da educação, que mesmo conhecendo todas as dificuldades da área, não desistem de seu ofício e acreditam sempre em um mundo melhor. Que este trabalho sirva de alento e inspiração a todos aqueles que dedicam sua vida ao ensino e respeito às diferenças.

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo essa página é porque eu consegui, depois de um longo percurso de formação e amadurecimento, finalmente eu me tornei mestra em Educação Especial. Não foi uma tarefa fácil e como dizem “somente a sola do pé conhece toda sujeira da estrada”.

Durante esse processo contei com a confiança, carinho e incentivo de muitas pessoas, para as quais descrevo aqui meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus por guiar meu caminho e sempre me cercar de pessoas de bom coração, capazes de aceitar o outro sem julgar ou ao menos conhecer.

Aos meus pais, por terem me dado educação e assim transmitirem a mim seus valores. Ao meu pai pela amizade, paciência e conselho. À minha mãe, pelo amor incondicional. Mãe foi você que me ensinou a ler e escrever viu como aprendi direitinho? Obrigada por acreditarem em mim.

À minha irmã Ana Carolina, pelas conversas, risos, puxões de orelha e incentivo. Obrigada por tudo, mas principalmente por estar sempre ao meu lado, mesmo quando eu não merecia.

Ao meu afilhado Kauã, que com a pureza de uma criança enche minha vida de alegria e me mostra cotidianamente que vale a pena acreditar no futuro.

Ao Murilo Eduardo Zuzzi, pelo companheirismo e paciência comigo. Você é minha inspiração para escrever. Muito obrigada pelo exemplo de superação e perseverança. Com você eu aprendi o significado verdadeiro da palavra fé: tudo aquilo que se deseja com o coração. Conviver contigo foi fundamental para efetivação dessa conquista. Muito obrigada por esse privilégio.

Aos alunos e funcionários da escola EE Prof^a. Altimira Pinke, com vocês aprendi a olhar minha profissão de forma leve, doce, bonita e única! Foi com vocês que eu pude entender que ensinar vai além daquilo que se faz em sala de aula porque envolve gente, sentimento e surpresa.

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim. Em especial as minhas amigas irmãs Daniele, Liz, Cariza, Thereza, Melina, Joice e Talita que acompanharam toda minha caminhada, me ampararam nos momentos de angústia e vibraram comigo a cada vitória, não sei se conseguiria sem vocês. Agradeço ainda, a Bruna, Laís, Cleide, Érica e Rafael que mesmo distantes nunca me abandonaram.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), pelas contribuições com minha pesquisa, compreensão das minhas angústias e, sobretudo por me incentivarem a não desistir.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs – UFSCar), pela partilha de saberes que muito contribuíram com essa pesquisa.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani, por sempre acreditar em mim, estar ao meu lado e me incentivar quando o cansaço me abatia. Juntas partilhamos sonhos, rimos, nos desesperamos e acima de tudo crescemos. Obrigada por todos os desafios que me impôs, tenho certeza que eles me tornaram melhor, profissionalmente e pessoalmente. Um dia você me disse que Deus coloca anjos em nossas vidas, e você foi o meu! Muito obrigada por me acompanhar, sem você eu não teria conseguido!

Às professoras da minha banca examinadora, Dr^a. Juliane de Paula Perez Campos e Dr^a. Maria de Fátima Minetto, pelo profissionalismo, sugestões e análises significativas destinadas ao meu estudo.

Aos profissionais participantes desta pesquisa, pelo acolhimento e compromisso. Sem dúvidas, vocês proporcionaram aprendizagens significativas que serão levadas sempre comigo.

A todos que cruzaram meu caminho durante essa jornada muito obrigado!

*“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens”
(Provérbio africano).*

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 104 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RESUMO

A adaptação do currículo regular, por meio de ajustes, é uma estratégia educativa que facilita e promove a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. As adaptações curriculares nas aulas de Língua Portuguesa tornam os conteúdos dessa área menos distantes da realidade dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que em razão de sua patologia são deixados de lado nessa disciplina. Assim, a pesquisa tem como objetivos: (a) identificar e descrever as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa dirigidas ao aluno com DI; (b) elaborar e aplicar propostas de adaptação de atividades dos conteúdos de Língua Portuguesa para esses alunos e; (c) avaliar na perspectiva do professor de Língua Portuguesa a aplicabilidade do registro de adaptação curricular proposto na resolução 61 de 2014 do Governo do Estado de São Paulo. Participaram deste estudo a pesquisadora, enquanto professora de educação especial; uma professora da disciplina de Língua Portuguesa da classe comum que leciona essa disciplina para duas alunas com deficiência intelectual com laudo, matriculadas e frequentes no 7º ano do Ensino Fundamental II, uma delas aluna na classe do 7º ano A e a outra na classe do 7º ano D. De abordagem qualitativa, a pesquisa caracterizou-se por ser participante, com foco na interação entre o pesquisador e os membros das situações investigadas, de modo que ambas as partes pudessem construir novos saberes. Para isso, este estudo percorreu quatro etapas, sendo elas: observações das aulas de língua portuguesa, entrevista inicial, elaboração e aplicação de atividades adaptadas e entrevista final com a professora de Língua Portuguesa. Utilizou-se como instrumento para coleta de dados: (a) roteiro de observação das aulas e; (b) roteiro de entrevista. Os dados foram classificados em categorias, contando com a apreciação de juízes para dar fidedignidade à análise efetuada. Os dados foram tratados de modo qualitativo mediante categorias temáticas. Os resultados revelaram que a prática pedagógica da professora era baseada em aulas expositivas, o que inibia a participação das alunas com deficiência intelectual, que ficavam andando pela sala de aula. Fatores como esses apontam para a necessidade de formação tanto para elaborar como para utilizar as atividades adaptadas em sala de aula. No processo de elaboração e aplicação das atividades curriculares adaptadas, observou-se o envolvimento da professora bem como a participação das alunas com deficiência intelectual nas aulas, visto que, após a aplicação das atividades adaptadas, as alunas passaram a participar das aulas, dando motivação à professora, que se sentiu mais responsável pelo ensino e aprendizagem delas. Já em relação às fichas de registro de adaptações curriculares propostas pelo Governo do Estado de São Paulo em 2015, verificou-se a necessidade de reformulação das fichas, para que se tornem mais funcionais e integrem o planejamento dos professores, e não somente um documento a ser preenchido e entregue na coordenação da escola. A ficha de registro de adaptações curriculares deve englobar as estratégias de ensino para os alunos com deficiência intelectual, bem como as instruções e materiais para uso dos professores. Conclui-se, portanto, que são necessárias ações de planejamento e formação para os professores sobre como elaborar adaptações curriculares.

Palavras-chave: Educação Especial. Adaptação curricular. Deficiência Intelectual. Língua Portuguesa.

GUADAGNINI, Larissa. Adaptations of the curriculum in Portuguese language classes for students with intellectual disabilities. 2018. (104) f. Masters Thesis. Graduate Special Education Program. Federal University of São Carlos, São Carlos, 2018.

ABSTRACT

Adapting of the regular curriculum, through adjustments, is an educational strategy that facilitates and promotes the learning of students with intellectual disabilities. The curricular adaptations in the Portuguese Language classes make the contents of this area less distant from the reality of the students with intellectual disability, since because of their pathology they are left aside in this discipline. Thus, the research aims to: (a) identify and describe the pedagogical practices of Portuguese language teachers addressed to the student with ID; (b) prepare and apply proposals for adaptation of activities of the Portuguese Language content for these students; (c) to evaluate from the perspective of the Portuguese Language teacher the applicability of the curricular adaptation register proposed in Resolution 61 of 2014 of the Government of the State of São Paulo. The researcher participated as a teacher of special education; a teacher of the discipline of Portuguese Language of the common class who teaches this discipline for two students with intellectual disabilities with a report, enrolled and frequent in the 7th year of Elementary School II, one of them student in the 7th grade class A and the other in the 7th grade class year D. From a qualitative approach, the research was characterized by being a participant, focusing on the interaction between the researcher and the members of the investigated situations, so that both parties could build new knowledge. In order to do so, this study covered four stages, namely: observations of the Portuguese language classes, initial interview, elaboration and application of adapted activities and final interview with the Portuguese Language teacher. It was used as an instrument for data collection: (a) observation script of the classes and; (b) interview script. The data were classified into categories, counting on the judges' appreciation to give reliability to the analysis made. The data were treated in a qualitative way using thematic categories. The results revealed that the pedagogical practice of the teacher was based on lectures, which inhibited the participation of students with intellectual disabilities, who were walking in the classroom. Factors such as these point to the need for training both to devise and to use adapted classroom activities. In the process of elaboration and application of the adapted curricular activities, it was observed the teacher's involvement as well as the participation of the students with intellectual deficiency in the classes, since, after the application of the adapted activities, the students began to participate in the classes, giving motivation to the teacher, who felt more responsible for their teaching and learning. Regarding the curriculum adaptive registration sheets proposed by the Government of the State of São Paulo in 2015, there was a need to reformulate the records, so that they become more functional and integrate the teachers' planning, not just a document completed and delivered in the school's coordination. The curriculum adaptation record should cover teaching strategies for students with intellectual disabilities, as well as instructions and materials for use by teachers. It is concluded, therefore, that planning and training actions are needed for teachers on how to make curricular adaptations.

Keywords: Special Education. Curriculum adaptation. Intellectual Disability. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

FOLHA DE REGISTRO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES 1ª SEMANA ALUNA KARINA	63
ATIVIDADES DADAS AOS ALUNOS DA SALA DE AULA REGULAR 7º A	63
ATIVIDADES DADAS A ALUNA KARINA.....	63
ATIVIDADE DA ALUNA KARINA (VERBOS PASSADO).....	64
FOLHA DE REGISTRO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES 2ª SEMANA ALUNA KARINA.....	65
ATIVIDADES DADAS SEGUNDA SEMANA 7º A.....	65
ATIVIDADES DADAS A ALUNA KARINA (VERBO FALAR)	65
FOLHA DE REGISTRO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES 3ª SEMANA ALUNA KARINA.....	66
ATIVIDADE REALIZADA PELA KARINA TERCEIRA SEMANA DE INTERVENÇÃO.....	68
FOLHA DE REGISTRO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES 1ª SEMANA ALUNA JÉSSICA.....	68
ATIVIDADES DADAS AOS ALUNOS DA SALA DE AULA REGULAR 7º D.....	68
ATIVIDADES DADAS A ALUNA JÉSSICA.....	69
FOLHA DE REGISTRO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES 2ª SEMANA ALUNA JÉSSICA.....	70
FOLHA DE REGISTRO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES 3ª SEMANA ALUNA JÉSSICA.....	72
ATIVIDADE REALIZADA PELA JÉSSICA NA TERCEIRA SEMANA DE INTERVENÇÃO.....	72

LISTA DE QUADROS

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES	44
CRONOGRAMA DE REUNIÕES COM A PROFESSORA.....	50
OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. INCLUSÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	23
1.1 Inclusão escolar na legislação do Estado de São Paulo.....	24
2. O CURRÍCULO ESCOLAR E O ATENDIMENTO A DIVERSIDADE.....	28
2.1 Aportes legais sobre as adaptações curriculares.....	33
2.2 Adaptação do currículo escolar aplicado à disciplina de língua portuguesa.....	36
3.MÉTODO.....	42
3.1 Aspectos éticos.....	42
3.2 Procedimentos para a seleção dos participantes.....	42
3.3 Participantes.....	43
3.3.1 Caracterização dos participantes.....	43
3.3.2 Participantes secundários.....	44
3.4 Local.....	45
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	46
3.6 Procedimentos de coleta de dados.....	47
3.7 Procedimentos de análise de dados.....	51
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	52
4.1 Prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e o processo de inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual.....	52
4.2 Adaptação do currículo regular para o aluno com deficiência intelectual nas aulas de Língua Portuguesa.....	59
4.3 Proposta de adaptação de atividades dos conteúdos de Língua Portuguesa para o aluno com deficiência intelectual.....	61
4.4 Avaliação e aplicabilidade da proposta de adaptação curricular.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
APÊNDICES.....	87
ANEXOS.....	104

APRESENTAÇÃO

No ano de 2011 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no primeiro semestre do curso me deparei com a disciplina de Processos investigativos I e II, cujos objetivos eram elaborar e desenvolver um projeto científico relacionado a uma área de interesse da Educação Especial.

Assim escolhi como temática de estudo a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e ao me deparar com as pesquisas da área e confrontá-las com as práticas pedagógicas existentes nas salas de aula, percebi a necessidade de estudos que visassem estratégias de ensino a esses alunos, visto que minha pesquisa apontava que na maioria das vezes os alunos com deficiência intelectual estavam apenas inseridos nas salas de aula regulares, sem que houvesse nenhum tipo de atendimento voltado a eles e deste modo passei a dedicar parte do meu tempo na busca por pesquisas voltadas a este tema.

Minha busca, possibilitou que eu entrasse em contato com a temática adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual, a qual me apaixonei e respondendo a um convite da professora Dr^a. Márcia Duarte escrevi um projeto de iniciação científica.

Passados quatro meses, recebi a notícia de que tinha sido contemplada com a tão sonhada bolsa de iniciação científica e assim dei andamento a minha pesquisa, que tinha como foco caracterizar a visão dos professores do ensino fundamental e médio sobre as adaptações curriculares.

Os primeiros meses como bolsista de iniciação científica foram desafiantes, pois eu pouco conhecia a cidade de São Carlos, o que dificultava encontrar escolas que aceitassem participar de meus estudos. Nesse momento, contei com a ajuda das minhas amigas, as quais me apresentaram a algumas escolas e me ajudaram em todo o processo de coleta e análise dos dados.

Findado um ano, minha bolsa de iniciação científica terminou, e eu continuei minha pesquisa, pois a mesma seria o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse período ainda, participei de diversos eventos científicos, na qual apresentei meus estudos e como o mesmo demonstrava-se muito promissor sempre fui muito elogiada, o que me motivava continuar pesquisando na área, o que mais tarde culminou na publicação do meu primeiro artigo “Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas”, que foi fruto dos estudos

desenvolvidos durante minha iniciação científica e trabalho de conclusão de curso e tinha como foco a análise dos relatos dos professores da rede regular e da educação especial em relação à adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual.

A publicação desse artigo, na época representou para mim, meu amadurecimento enquanto pesquisadora e se transformou no desejo de me tornar mestra em educação especial, assim após um ano enquanto professora do ensino colaborativo no Município de Araras, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, e assim meu objetivo e prioridade focaram na obtenção do título de mestra.

A experiência em sala de aula, me impulsionou a querer realizar algo que pudesse ser trabalhado colaborativamente nas salas de aula regulares, que respeitasse os limites e possibilidades dos alunos com deficiência, pois a realidade que tinha me deparado era muito distante daquilo que tinha aprendido nos quatro anos de graduação.

A aluna que eu acompanhava em função de fatores psicológicos atrelados a deficiência intelectual ficava em sala de aula por apenas dez minutos e depois disso, em função de seu comportamento agressivo e impulsivo era convidada a retirar-se da mesma, passando assim a perambular pela escola.

Deste modo, sem perder minha identidade enquanto pesquisadora optei por desenvolver um trabalho propositivo e que pudesse ser replicado em outros contextos, assim passei a estudar a aplicabilidade das atividades adaptadas para o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual, por meio da elaboração de uma proposta de ensino, pois acredito que o aluno com deficiência intelectual só se beneficiará da inclusão escolar se esta estiver atrelada a práticas pedagógicas condizentes com a realidade de seu alunado, fatores estes que são apontados neste estudo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, por muito tempo, a Educação Especial foi vista como uma modalidade de ensino dissociada do ensino regular, em que as pessoas com deficiência eram escolarizadas separadamente, em classes e escolas especiais. Essa visão perdurou até o final dos anos 90, quando diversos movimentos pela inclusão escolar desencadearam o surgimento de legislações e decretos voltados à inserção e permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares (MENDES, 2006).

Dentre esses movimentos, destaca-se a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu em 1994 e resultou na Declaração de Salamanca, que ao lado de outras medidas destaca a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2001a).

Nessa perspectiva, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9394/96), que, de acordo com o artigo 58, prevê atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996; JANNUZZI, 2004).

Desde então surgiram outras medidas para propiciar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, com destaque para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2008). O documento assegura o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas desde a educação infantil até o ensino superior, bem como define como alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)^{*1} aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Outra medida para salvaguardar esses direitos foi a promulgação do Decreto 7611, de novembro de 2011, que garante a distribuição e produção de recursos educacionais para acessibilidade, aprendizagem e permanência dos

*O termo público-alvo da Educação Especial representado pela sigla PAEE tem sido utilizado atualmente nas pesquisas e aparece no presente artigo em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Esse grupo é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, optamos por manter em todo o texto essa terminologia.

alunos PAEE nos sistemas regulares de ensino, por meio da oferta de serviços e ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo escolar. Ainda nessa perspectiva é publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, que visando à inclusão escolar propõe: garantia de acessibilidade aos alunos com deficiência, combate ao preconceito e discriminação, atendimento educacional especializado, dentre outros.

Tais medidas culminaram na expansão do número de matrículas dos alunos PAEE nos sistemas regulares de ensino, pois, segundo os dados do Censo Escolar de 2017, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), foram registrados 48,6 milhões de alunos matriculados na educação básica, dos quais, 827.243 eram alunos com deficiência inscritos na rede regular de ensino.

Entretanto, esse aumento não significa que o sistema educacional está organizado para atender à singularidade das pessoas com deficiência, pois muitos desses alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem o domínio da leitura e escrita (LIMA; DANTAS, 2013).

O estudo de Drago (2011) apontou como um dos principais anseios dos pais com filhos no Ensino Fundamental II a alfabetização, pois, para a família, a leitura e a escrita estão estreitamente ligadas à autonomia e independência diante da sociedade letrada, e há certa defasagem desses alunos na aprendizagem dos conteúdos curriculares escolares relacionados à leitura e escrita. Segundo o Programa São Paulo faz Escola, de 2008, cabe à etapa II do ensino fundamental o aprofundamento dos conteúdos concernentes à língua (gramática, ortografia) bem como o reconhecimento e produção de diferentes gêneros textuais, ficando a alfabetização e letramento a cargo do Ensino Fundamental I.

Nesse contexto, o Programa São Paulo faz Escola propõe que a competência de ler e escrever seja desenvolvida em todas as séries/anos, em todas as disciplinas e de acordo com a realidade de cada estudante, pois, segundo a diretriz do programa, a leitura e a escrita representam a conquista de autonomia e o acesso a informações (SÃO PAULO, 2008).

De acordo com isso, no currículo estadual paulista há a compreensão de que o domínio da leitura e da escrita possibilita a construção e aplicação de conceitos não somente da disciplina de Língua Portuguesa, mas também das ciências naturais, dos conhecimentos histórico-geográficos, das tecnologias, das manifestações artísticas, dentre outros saberes (SÃO PAULO, 2011). Dessa forma, cabe ao Ensino Fundamental II o conhecimento e a compreensão de diferentes gêneros textuais, bem como o poder

interpretar, agrupar e argumentar com tais textos (SÃO PAULO, 2011), e, por isso, nos anos finais do Ensino Fundamental os conceitos atinentes à leitura e escrita devem ser aprofundados, dando vazão à aprendizagem de novos gêneros textuais, e desenvolvido o domínio e interpretação dos códigos em sua totalidade.

Nesse sentido, a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II representa um desafio, pois, à medida que os alunos avançam para esse ciclo, o ensino torna-se mais distante do cotidiano dos educandos, uma vez que a língua nessa etapa passa a ser vista como um sistema de normas e regras gramaticais que os alunos devem dominar, impossibilitando a liberdade de escrita e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens de cada aluno (LEITE, 1997).

Muitas são as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem dessa disciplina para os alunos com deficiência intelectual, em virtude de suas características biológicas e cognitivas que, muitas vezes, os impossibilitam de beneficiar-se dos processos de ensino tradicionais (BRASIL, 2005).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual é marcada por limitações significativas no desenvolvimento da inteligência (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas), o que, para Rossato, Constantino e Mello (2013), dificulta a aquisição da leitura e da escrita, porque, segundo os autores, a pessoa com esse tipo de patologia, ao não poder compreender a estrutura social e cultural que está inserida, tende a não ter o entendimento da importância e usabilidade da leitura e da escrita, ficando à margem da estrutura social e cultural.

O ensino de Língua Portuguesa para os alunos com deficiência intelectual vem sendo tratado de forma muito tímida em estudos acadêmicos, conforme buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), com as seguintes palavras-chave: língua portuguesa e deficiência intelectual, leitura, escrita e deficiência intelectual e alfabetização e deficiência intelectual, individualmente e/ou cruzadas entre si, o que gerou um total de 10 estudos, cujos títulos foram lidos na íntegra, eliminados os trabalhos em duplicidade e descartados aqueles sem nexos com a temática. Isso resultou na seleção de quatro estudos, sendo eles: Lima et. al (2002), Shimazaki (2005), Freitas (2008) e Silva (2015), que enfocavam a alfabetização e o letramento para alunos com deficiência intelectual.

Diante disso, verifica-se a relevância de estudos que enfatizem não somente os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos relacionados à leitura e a escrita, mas também os demais conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa dirigidos aos alunos com deficiência intelectual. Fazem-se prioritários ainda estudos que proponham intervenções pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa para esse alunado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, compete ao ensino fundamental a formação básica do cidadão por meio do desenvolvimento da habilidade leitora, escritora e de raciocínio lógico, compreensão do ambiente natural, social, político e tecnológico, bem como o cultivo da tolerância e criticidade.

Fatores como esses vão ao encontro das expectativas de aprendizagem do Governo do Estado de São Paulo, quando pretende que no ensino fundamental sejam abordados os fatores sociais, econômicos, políticos, científicos e tecnológicos, com vistas à compreensão da sociedade atual e de sua composição, bem como o domínio da leitura e da escrita (SÃO PAULO, 2015). É incumbência do ciclo II do ensino fundamental o aprofundamento desses fatores, sobretudo aqueles vinculados à competência de ler e escrever, visto que de acordo com as diretrizes curriculares paulistas:

[...] o domínio das linguagens representa um primordial elemento para conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso às informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimento e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Assim, embora o Governo do Estado de São Paulo compreenda que as habilidades inerentes ao domínio da Língua Portuguesa sejam essenciais para o acesso e compreensão dos conteúdos curriculares de outras disciplinas, não é isso o que de fato ocorre nas salas de aula regulares, nas quais é comum nos depararmos com práticas pedagógicas tradicionais restritas, preocupadas apenas com a absorção dos conteúdos por meio de exercícios maçantes e pouco condizentes com a realidade dos educandos, acarretando dificuldades na efetivação da inclusão escolar, sendo que tais práticas devem indistintamente englobar todas as disciplinas.

Nesse contexto, a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual precisa englobar tanto a disciplina de Língua Portuguesa como as atividades que propiciem sua autonomia e emancipação, para expandir suas possibilidades e derrubar os limites de sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2008).

Em conformidade com isso, o professor deve estar continuamente repensando sua prática pedagógica, a fim de analisar e proporcionar estratégias para o aprendizado de todos os alunos, respeitando deste modo a singularidade de cada aluno. Para Stainback e Stainback (1999), um único conjunto de objetivos e atividades não supre a capacidade individual de aprendizagem de cada aluno.

A adaptação do currículo escolar constitui-se em alternativa de auxílio para professores na organização de estratégias educativas que subsidiem a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, independentemente de sua dimensão (LOPES, 2010; MINETTO, 2008; OLIVEIRA, 2008).

No estado de São Paulo há uma determinação na legislação das escolas estaduais prevendo a garantia da adaptação do currículo regular: a Resolução 61, de 11 de novembro de 2014, que prevê a necessidade de registrar o desempenho dos alunos com deficiência intelectual com base nas adaptações realizadas pelos professores na sala de aula comum, o que legalizou o uso das adaptações curriculares nas escolas da rede estadual paulista.

Nesse sentido, em 2015, o Governo do Estado de São Paulo colocou em vigor a nota técnica nº. 4, que, dentre outros aspectos, enfatiza a adaptação do currículo regular como um planejamento das ações pedagógicas dos professores, de forma a permitir variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades na avaliação e na temporalidade dos conteúdos curriculares (SÃO PAULO, 2015).

Assim sendo, a adaptação do currículo escolar vem auxiliar os professores a fazer das aulas de Língua Portuguesa uma plataforma de inclusão para seus alunos com deficiência intelectual. Entretanto surgem algumas questões: Os professores elaboram adaptação do currículo regular na disciplina de Língua Portuguesa para os alunos com DI? Como essas adaptações são elaboradas? A adaptação do currículo regular contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI nas aulas de Língua Portuguesa? E qual a perspectiva do professor sobre a utilização da adaptação do currículo no processo de inclusão de alunos com DI?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar se a adaptação do currículo regular pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina para os alunos com deficiência intelectual, e específicos: (a) Identificar e descrever as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao aluno com DI; (b) elaborar e aplicar atividades de Língua Portuguesa adaptadas para o aluno com deficiência intelectual e; (c)

Avaliar na perspectiva do professor de Língua Portuguesa a aplicabilidade de atividades adaptadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Para responder a tais perguntas, o presente estudo foi estruturado da seguinte forma: no capítulo primeiro são apontadas a pertinência do assunto abordado, a introdução ao problema e a justificativa tangente à proposta de estudo. No segundo capítulo encontra-se a literatura que fundamenta esta pesquisa, a qual se subdivide nos seguintes tópicos: inclusão escolar na legislação nacional e no estado de São Paulo, currículo escolar e adaptação do currículo escolar e adaptação do currículo escolar aplicada à disciplina de Língua Portuguesa, os quais tem como propósito contextualizar o estudo por meio dos aspectos teóricos associados à literatura atual. O terceiro capítulo pauta-se na apresentação do método utilizado, bem como estuda o contexto em que a pesquisa ocorreu, os participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos de análise dessas informações. No quarto capítulo são apresentados os principais resultados do estudo e o confronto desses com a literatura da área. Ao final do trabalho, são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

1. INCLUSÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

A escolarização das pessoas com deficiência surgiu pela primeira vez na legislação brasileira em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 4024/61, que, dentre outras finalidades, garantia aos “excepcionais” o direito à educação nos sistemas gerais de ensino, fato esse complementado pela LDBN de 1971, que assegurava “tratamento especial” para os alunos com deficiência e definia como público-alvo da educação especial as pessoas com “deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

Segundo Caiado e Laplane (2009), esse período pouco colaborou para que a inclusão escolar ocorresse efetivamente, pois, ao garantir “tratamento especial” aos alunos com deficiência matriculados nos sistemas regulares de ensino, a legislação dava ensejo ao surgimento de classes e escolas especiais, o que evidenciava ainda a exclusão escolar.

Pautado nessa premissa, em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, que desde então passou a ser responsável pela gerência da educação especial no Brasil, e este Centro, sob a égide

integracionista (inserção e adequação do aluno com deficiência nas escolas regulares), impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (BRASIL, 2008).

Nesse período, portanto, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo assim a concepção de políticas especiais voltadas à educação dos alunos com deficiência (CAIADO; MENDES, 2009).

Em 1988, influenciado por movimentos mundiais sobre a expansão do ensino público, o Brasil promulga a Constituição Federal, determinando o acesso universal à educação, e assim salvaguardava o pleno desenvolvimento das pessoas, no exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho, por meio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), o que foi reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº. 8069/90, que determina que cabe aos pais ou responsáveis matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Esses fatores impulsionaram as discussões sobre a educação das pessoas com deficiência e, sob a influência internacional e participação do país na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, fizeram com que fosse sancionada no Brasil em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, que dentre outros fatores condicionava a inclusão escolar das pessoas com deficiência (BRASIL, 1994).

Para Deimling e Moscardini (2012), a Política Nacional de Educação Especial, ao condicionar os alunos com deficiência a acompanharem o mesmo ritmo de aprendizagem que os demais alunos, reafirma a existência de padrões homogêneos de participação e aprendizagem nas salas de aula comuns, não provocando assim uma reformulação das práticas educacionais que levem em conta as peculiaridades de cada estudante, e mais que isso propagava a ideia de que a educação especial era responsável pela educação dos alunos com deficiência.

Esse modo de ver perdurou até 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que ao lado de outras medidas propõe o atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos PAEE currículo, métodos e recursos para suprir suas necessidades (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, com o objetivo de fortalecer a proposta da inclusão escolar são publicados, em 1998, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, que tinha como foco instruir os professores quanto à identificação dos alunos que careciam de adaptações curriculares, de modo a orientá-los quanto a sua elaboração, aplicação e avaliação, ressaltando assim que os sistemas de ensino devem organizar-se no sentido de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nos sistemas comuns de ensino, e estes por sua vez devem responder às necessidades especiais dos alunos com deficiência (BRASIL, 1998).

Ainda pautada nessa premissa foi aprovado, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que tinha como objetivo o aumento do nível de escolaridade global, e assim contava com o financiamento do Banco Mundial, mas precisava moldar-se a uma série de exigências de diversos órgãos mundiais, das quais destacam-se a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis e modalidades de ensino, a redução das desigualdades sociais e escolares, com destaque ao financiamento de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos para o atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

Ainda quanto à Educação Especial, o PNE propunha como metas a serem alcançadas, ao longo de dez anos, a generalização do atendimento dos alunos com deficiência da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e a implementação, se necessário, de classes especiais, salas de recursos ou alternativas que favorecessem e apoiassem a inclusão escolar dos alunos com deficiência (BRASIL, 2001).

A expansão dos serviços ofertados pela Educação Especial nas salas de aula comuns ocorreu em 2006, quando, pela aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil passou a incorporar essa modalidade de ensino da educação infantil ao ensino superior, de forma igualitária e gratuita (BRASIL, 2009a).

No ano de 2008, o Ministério da Educação, visando efetivar as políticas inclusivas, publicou o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo era promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Educação Especial – PAEE (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) na rede regular de ensino, com a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência no contraturno e da capacitação profissional para lidar com esse alunado.

Para essa finalidade, o Ministério da Educação, no mesmo ano, promulgou o Decreto 6571 (BRASIL, 2008), que versava sobre as diretrizes para o atendimento educacional AEE e determinava apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

As diretrizes operacionais para a implementação do atendimento educacional especializado só ocorreram após a publicação da resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), que almejava a articulação entre os professores especializados e os professores da rede regular de ensino, de modo a promover a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, por meio de recursos e serviços de acessibilidade. Essa resolução foi complementada, no ano seguinte, mediante a publicação das Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado – Nota técnica n. 9/2010, que tratava da garantia da oferta do AEE aos alunos PAEE, mediante a oferta de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e da garantia de matrícula tanto na sala de aula comum quanto no AEE (BRASIL, 2009b).

Em 2015, com o intuito de regulamentar a inclusão escolar nacional foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em meio a outras medidas garante a acessibilidade aos alunos com deficiência, mediante o uso de práticas de ensino condizentes com as condições físicas e cognitivas dos educandos, oferta do atendimento educacional especializado, capacitação profissional para lidar com os alunos público-alvo da educação especial e o combate a qualquer forma de preconceito ou discriminação no contexto educacional, fatores esses regulamentados pelo Decreto 9296, de 1º de março de 2018 (BRASIL, 2018).

Segundo Siqueira (2008), o incremento das políticas públicas nacionais representou avanços quanto à garantia da matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e oferta de serviços especializados, o que, conforme a autora, não assegura que a inclusão escolar venha acontecendo de fato, pois para isso acontecer são necessários ajustes no que tange às práticas pedagógicas nas salas de aula, a fim de que tais alunos consigam beneficiar-se das propostas de ensino das salas de aula comuns.

Tais condicionamentos podem ser agravados mediante a não implantação de uma política nacional inclusiva, pois, conforme previsto na LDBN 9394/96, compete aos Estados e Municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”, ou seja, os Estados e municípios têm autonomia para criação de suas próprias políticas públicas, podendo estas serem seguidas ou não pelos entes da

Federação, como ocorre no estado de São Paulo, cujas escolas estaduais possuem uma política própria de inclusão.

Assim, as políticas nacionais servem de parâmetros para a existência de diretrizes locais, que na maioria das vezes são ajustadas às condições culturais e econômicas de onde estão inseridas. No próximo item serão descritos os principais marcos políticos alusivos à inclusão escolar no Estado de São Paulo.

1.1 Inclusão escolar na legislação do estado de São Paulo

A primeira vez que as pessoas com deficiência foram mencionadas na legislação do estado de São Paulo foi em 1972 quando foi elaborado o Grupo Setorial de Educação Especial da Secretaria da Educação – 1972 a 1975, cujo objetivo era fixar o direito das pessoas com deficiência frequentarem as escolas da rede estadual de ensino e, por isso, trazia toda uma filosofia inclusiva, em que uma das vertentes era a garantia do acesso à matrícula e frequência na rede estadual de ensino, o que representou um avanço no sentido da escolarização das pessoas com deficiência (SÃO PAULO, 1972).

Em nenhum momento trazia informações sobre a forma pela qual se daria a inserção das pessoas com deficiência na rede estadual de ensino, o que só foi instruído com a aprovação da Deliberação n. 13 de 1973, que fixava normas gerais para a educação das pessoas com deficiência, definindo assim o público-alvo a que se destinava o trabalho da área da Educação Especial no momento:

Art. 1º: Os alunos excepcionais, deficientes ou superdotados, deverão receber educação especial de acordo com as presentes normas:

Do ponto de vista educacional, são considerados excepcionais os alunos que devido a condições físicas, mentais ou socioculturais, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

O aluno só poderá ser considerado excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial (SÃO PAULO, DELIBERAÇÃO N. 13, 1973).

A mesma deliberação atribuía à Educação Especial a responsabilidade pela oferta de experiências adequadas às necessidades da pessoa com deficiência, ou seja, a cada tipo de excepcionalidade deveria ser oferecido uma forma diferente de atendimento, norma reforçada em 1976 com a criação da Divisão de Currículo e de Supervisão, que dava enfoque ao estabelecimento de currículos flexíveis às pessoas com deficiência.

Assim, a legislação estadual referente à pessoa com deficiência permaneceu por longos 13 anos, quando em 1989 o estado de São Paulo reescreveu sua constituição e desse modo passou a abranger todas as modalidades de ensino, que desde então eram de alçada federal. Dessa maneira, o Governo do Estado de São Paulo passou a responsabilizar-se também pela educação especial, e por isso, desde esse ano, criou diversas classes especiais, as quais de acordo com a constituição propunham a oferta do atendimento educacional especializado (SÃO PAULO, 1989); porém, diferentemente do que se previa, a existência dessas salas nas redes estaduais de ensino deu vazão à integração escolar.

De acordo com Mendes (2006), na integração escolar o aluno com deficiência tem sua matrícula assegurada na rede regular de ensino, mas deve adequar-se às condições do meio educacional.

Esse modelo de ensino às pessoas com deficiência perdurou até meados de 1999, quando o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Indicação nº. 12, que trazia as normas gerais para a Educação Especial no estado de São Paulo, versando assim, sobre os aspectos curriculares, metodológicos e avaliativos a serem utilizados com os alunos público-alvo da educação especial (SÃO PAULO, 1999), sendo complementado no ano seguinte com a publicação da Deliberação n. 5 de 2000, que abordava a implementação dos serviços de apoio pedagógico especializado, tais como sala de recursos, atendimento itinerante e classes especiais (SÃO PAULO, 2000).

Dava-se início assim às medidas inclusivas no estado de São Paulo, processo que se fortaleceu em 2007 e 2008, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº. 68 e a indicação nº. 70/2007 (SÃO PAULO, 2007) e o parecer nº 11, de 2008, que em meio a outras medidas preconizava o uso das adaptações curriculares e do ensino colaborativo em todas as instituições de ensino da rede estadual, de forma a garantir a máxima evolução dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, bem como a ampliação dos serviços de apoio especializado e a adoção de projetos e metodologias de trabalho diferenciados (BOER, 2012).

Em 2008, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape) desenvolveu também um projeto em parceria com a Federação Estadual das Apaes (Associação de Pais e amigos do Excepcional), denominado “Termo de Cooperação Técnica entre as Apaes e a rede Estadual de Ensino”, que defendia o atendimento educacional aos alunos com deficiência, necessitados de apoio socioeducacional e ocupacional, nas instituições

apaeanas. Para tanto, o Cape investiu na formação continuada dos professores por intermédio de palestras e cursos de orientação técnica, cujas temáticas referiam-se à deficiência intelectual, aos transtornos globais do desenvolvimento, à leitura e à escrita (ARANTES, NAMO; MACHADO, 2012).

Esses cursos, devido a sua curta durabilidade, não repercutiram no atendimento dos alunos com deficiência na rede estadual de ensino. Procurando solucionar a necessidade de formação para atuar com alunos com deficiência, o Governo do Estado de São Paulo promulgou, em 2009, a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, que tratava da oferta de formação continuada aos profissionais da área educacional.

Um ano depois, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), em parceria com a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, desenvolveu o projeto Mais Diferenças, cujo objetivo era articular, promover e executar práticas e políticas inclusivas com os diversos setores da sociedade, resultando na propagação de decretos e leis para a efetivação da inclusão escolar e social, as quais na maioria das vezes pautavam-se na necessidade de formação dos professores e eliminação de barreiras arquitetônicas e sociais, tendo em vista, sobretudo, os alunos com deficiência intelectual (ARANTES, NAMO e MACHADO, 2012).

Ainda em 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu uma parceria com a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, que deu ensejo ao desenvolvimento da Organização não Governamental Mais Diferenças e do Projeto Enscer (Ensinando o Cérebro), que propunham a análise dos saberes e práticas que permeavam a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista e a aplicação e validação de um instrumento de avaliação para identificar o público com deficiência intelectual matriculado nessa rede. Essa avaliação, atualmente, engloba uma série de itens a serem assinalados pelo professor especializado, tais como habilidades sociais, habilidades acadêmicas e raciocínio lógico (SÃO PAULO, 2013).

Em 2013, foi publicada a resolução conjunta nº. 1, fruto de uma parceria entre escola e setores sociais e vigente até os dias atuais, com a premissa de atendimento gratuito e de qualidade aos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino, a ser feito por profissionais capacitados para lidar com este público ainda na educação infantil, de modo a propiciar intervenções precoces e garantir o estímulo adequado ao desenvolvimento de tais alunos, implantando, portanto, uma

política de avaliação do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino.

Essa política foi complementada com a publicação da resolução 61, de 11 de novembro de 2014, que versa sobre a necessidade do uso das adaptações curriculares para registro das atividades e desempenho dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede estadual de ensino, medidas estas detalhadas pela Instrução 14, de janeiro de 2015.

De acordo com essa Instrução, os alunos com deficiência intelectual terão acesso aos conteúdos curriculares por meio do Plano de Atendimento Individualizado, a ser elaborado e ofertado em salas de recursos específicas para a área da deficiência intelectual, por profissionais especializados no contraturno, e durante sua frequência no sistema regular de ensino; esse acesso se dará por meio do uso de adaptações curriculares que, segundo esse documento, “[...] implica no planejamento das ações pedagógicas docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e na temporalidade (SÃO PAULO, 2015, p. 5).

Nesse contexto, a adaptação curricular é vista como um instrumento para os alunos com deficiência intelectual poder acessar o currículo regular da rede estadual de ensino e, por isso, deve basear-se na aplicabilidade dos saberes escolares, sendo, portanto, aquilo que o aluno precisa compreender e dominar para a vida em sociedade e no mercado de trabalho.

A legislação do estado de São Paulo foi ao longo dos anos sofrendo modificações com vistas ao acesso e permanência dos alunos com deficiência na classe regular de ensino. No entender de Santos e Brocanelli (2008), somente com o suporte de políticas públicas específicas da área é que os princípios norteadores da educação inclusiva podem ser colocados em prática de modo condizente ao grupo a que se destinam.

Estudos como os de Ferraz (2007), Oliveira (2008), Boer (2012), Guadagnini e Duarte (2015) têm como alvo o uso das adaptações curriculares nas escolas estaduais paulistas e por isso mostram que a legislação estadual foi sofrendo alterações ao longo dos anos, no sentido de dar garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência intelectual matriculados nos sistemas regulares de ensino, indo ao encontro, portanto, das legislações federais destinadas à temática (inclusão dos alunos com deficiência intelectual na rede pública estadual).

Entretanto, para que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual aconteça de fato faz-se necessário o incentivo à formação continuada de professores bem como a extinção de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e informação.

No capítulo seguinte, serão discutidos os conceitos de currículo escolar, as principais teorias do currículo, focalizando nos processos educativos e nas adaptações curriculares como possibilidades para trabalhar os conteúdos com todos os alunos.

2. O CURRÍCULO ESCOLAR E O ATENDIMENTO A DIVERSIDADE

O currículo escolar é uma construção cultural, ou seja, trata-se de um modo de organizar as práticas educativas, as quais, no dizer de Grundy (1987), têm como função o desenvolvimento social das pessoas.

Corroborando com essa visão, Sacristán (2000) afirma que:

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota conteúdo e missão, que se expressam por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos e mecanismos que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Pode-se asseverar que o currículo escolar abrange as tradições e filosofias dos sistemas escolares em que está inserido e, por isso, ao descrevermos o currículo de uma determinada instituição de ensino, estamos também descrevendo a forma pela qual os conhecimentos se tornam acessíveis em contato com uma determinada cultura ou espaço (MCNEIL, 1981). O currículo escolar reflete a prática pedagógica existente nas salas de aula, articulando assim um diálogo entre os agentes sociais, os elementos técnicos, alunos e professores.

Para Sacristán (2000), esse tipo de diálogo só é possível porque os currículos escolares enquanto objeto cultural e social expressam pelos seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas, o conjunto de interesses de uma determinada sociedade, bem como os valores dominantes que regem os processos educativos.

No entendimento de Menezes e Araújo (2007), a construção de modelos e propostas curriculares define o tipo de sociedade e cidadão que se quer construir, já na seleção dos conteúdos a serem ministrados, os quais na maior parte das vezes são pré-estabelecidos por órgãos governamentais, e estes não consideram qualquer perspectiva de contextualização entre o que se deve aprender e os saberes locais e não científicos.

Nesse sentido, o currículo escolar passa a ser concebido não somente como um objeto que espelha os valores culturais e sociais, mas também os interesses políticos e pedagógicos: político porque reflete os interesses e valores das classes dominantes e

pedagógico porque norteia os conteúdos e aprendizagens esperados para determinados níveis de ensino (SILVA, 1994).

Esse ponto de vista pode ser verificado por meio da compreensão das teorias sobre currículo, que, na medida em que a sociedade e o panorama político foram modificando-se, passaram também por transformações, transparecendo assim a influência de ambos os setores sobre os currículos escolares (MOREIRA, 1990).

Assim, a primeira teoria de currículo a surgir foi a teoria tradicional que, em decorrência da expansão da industrialização, apoiava-se no modelo organizacional e administrativo das empresas de Frederick Taylor, em que o foco era a eficiência e a produtividade por meio de atividades repetitivas e de memorização, sendo o aprendizado medido por testes orais e escritos, provas, trabalhos de casa e testes objetivos (HORNBURG, SILVA 2007).

Essa teoria foi superada em meados de 1960 pela teoria crítica, que surgiu juntamente com a expansão do capitalismo e o aparecimento de movimentos sociais e culturais, desfavoráveis à teoria tradicional, tendo como principal precursor Karl Marx, que, embora reconhecesse as diferenças culturais e sociais em que a escola estava inserida, não realizava nenhuma ação para modificá-la e, quase sempre, reproduzia o discurso de domínio das classes sociais favorecidas da época, mantendo assim as desigualdades sociais e culturais (HAMILTON, 1989).

Posteriormente a essa teoria, surgiram as teorias pós-críticas que, no entender de Hornberg e Silva (2007), não representam uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas que albergam uma diversidade de campos, cuja principal característica é a identificação das diferenças sociais e culturais nos espaços escolares, e, mais que isso, a busca por ações que as superem, mediante a valorização do multiculturalismo, teoria essa mais aceita nos dias atuais (HORNBURG, SILVA; 2007).

Nesse sentido, ao elaborar um currículo fundamentado nas teorias pós-críticas, as instituições de ensino, juntamente com os órgãos públicos, devem decidir quais experiências devem ser desenvolvidas pelos alunos, com vistas a responder a suas necessidades e possibilitá-los a compreender sua realidade para atuar sobre ela de forma crítica.

O currículo escolar não deve resumir-se ao conteúdo a ser ministrado e/ou ao reconhecimento da cultura e política que cerca os estudantes, mas deve levar em consideração a relevância do que deve ser ensinado, a fim de que tanto os alunos quanto

os professores se sintam engajados nos processos de ensino e aprendizagem (SILVA, 1994).

Conforme Moreira (1997), o currículo escolar contempla a teoria (os aspectos sociais, culturais e políticos), a prática em sala de aula, os princípios escolares, o planejamento e a ação pedagógica, o qual pode ser categorizado da seguinte maneira: currículo oficial (conjunto de experiência pedagógica organizada e oferecida aos alunos pela escola), currículo em ação (o que de fato acontece na escola) e currículo oculto (normas e regras não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na escola), caracterizando-se, portanto, como um documento que norteia e viabiliza todo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Giroux (1997), Moreira (2002), Sacristán (2008) e Santomé (2008), os estudos atinentes ao currículo escolar concentram-se em temas ou questões bastante diversificadas e, na maior parte das vezes, deixam clara a necessidade de uma melhor reflexão entre a teoria e a prática em sala de aula, pois, conforme os autores, são comuns práticas de ensino serem estabelecidas mecanicamente, isto é, sem nenhuma relação com as peculiaridades do grupo a que os conteúdos se destinam.

Lopes, Macedo e Paiva (2006) endossam essa afirmação, ao analisarem a produção no campo do currículo nacional, por meio de uma pesquisa bibliográfica que contou com a análise de 453 trabalhos, os quais quase sempre focalizavam as práticas curriculares desenroladas nas salas de aula, as propostas curriculares oficiais e a seleção dos conteúdos a serem ministrados, fazendo as autoras concluírem que os trabalhos não problematizam nem a seleção nem a organização dos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, Moreira (2002) propõe que sejam efetuadas pesquisas que tenham como foco tanto a teoria como a prática curricular de maneira que o currículo escolar se torne ajustável à necessidade de seu público, e assim compreenda o maior número possível de alunos.

Consideração esta compactuada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs (1999), que define o currículo escolar como uma:

[...] ferramenta básica da escolarização; que busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos da escola (BRASIL, 1999, p.15).

Stainback e Stainback (2006) afirmam que, pelo fato de não haver mais homogeneidade na sala de aula, a existência somente do currículo formal, sem adaptações personalizadas, pode ser contestada desde o princípio.

Assim, ter um currículo ajustado às necessidades dos alunos não é uma opção para a escola, e sim um direito que deve ser garantido ao aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (LDBEN/9394/96), no seu artigo 59, inciso I, regulamenta que:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 44) [...]

Diversas pesquisas indicam os benefícios da adaptação curricular na aprendizagem dos conteúdos escolares para o aluno com deficiência intelectual (DUARTE, 2008; MINETTO 2008).

De acordo com Mendes (2002, p. 17):

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção de sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Assim, a adaptação curricular auxilia o currículo escolar, norteando a prática pedagógica, por meio do planejamento desenvolvido pelos professores tanto da rede regular de ensino quanto da educação especial, de modo a apoiar os alunos com deficiência intelectual no processo de escolarização.

As adaptações curriculares devem ser vistas como medidas capazes de adequar o currículo escolar às peculiaridades dos alunos com deficiência, indicando assim, uma nova dimensão do currículo formal, já que este deve ser ajustado aos alunos e, por isso conforme definido por Aranha (2000) sofrer modificações quanto aos seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade.

Sendo assim, as adaptações curriculares de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 1998) consistem prioritariamente em:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p.15).

Dessa forma, pressupõe-se que sejam feitas adaptações curriculares, quando necessárias, a fim de tornar o currículo apropriado às singularidades existentes na sala de aula, sobretudo diante dos alunos com deficiência. Contudo, o documento não deixa claro como realizar a adaptação de atividades do currículo regular, pois os maiores desafios enfrentado pelos professores são: o que é adaptação e como adaptar o currículo escolar.

É importante salientar que, antes de proporcionar intervenções pedagógicas por meio das adaptações curriculares, é relevante considerar que os objetivos do ensino estabelecidos pelas adaptações devem ser os mesmos prescritos pelo currículo escolar, sendo assim as ações flexíveis, conforme Brasil (1998), devem englobar três níveis: o projeto pedagógico, o currículo desenvolvido na sala de aula e o nível de aprendizagem individual.

No parecer de Valle e Maia (2010, p. 25):

O primeiro nível deve focalizar, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer nos níveis subsequentes, a saber, na sala de aula e no aluno individualmente. O segundo nível faz referência, principalmente, à programação das atividades elaboradas para a sala de aula. E, por fim, o terceiro nível abrange as atividades de acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Contudo, para Stainback e Stainback (1999), adaptar e organizar o currículo da educação comum, de modo que ele atenda às necessidades educacionais especiais de todos os educandos, não é uma tarefa fácil, pois para Duarte (2008), os professores das escolas do ensino comum devem articular-se com os professores de educação especial, no sentido de obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência consigam aprender os conteúdos que o currículo formal do ensino regular exige.

Nesse contexto, o trabalho entre o professor da rede regular de ensino e o educador especial é uma estratégia didática inclusiva importante para planejar, avaliar, organizar recursos e procedimentos de ensino para os alunos com deficiência intelectual, visto que o professor do ensino regular tem conhecimento de conteúdo e currículo, enquanto o educador especial é especialista em avaliação, instruções e estratégias de ensino (SILVA, 2007).

No entanto, para Fonseca (1995), pontuar as reais necessidades dos alunos, bem como identificar quais os suportes necessários requer que os sistemas educativos modifiquem não somente suas expectativas e ações em relação aos alunos público-alvo da educação especial, mas que também se reorganizem, a fim de constituir uma escola para todos.

Nesse sentido, o professor deve estar continuamente repensando sua prática pedagógica, a fim de analisar e proporcionar estratégias que tornem fecundo o aprendizado de todos os alunos, respeitando desse modo a singularidade de cada educando, uma vez que, de acordo com Stainback et al (1999), um único conjunto de objetivos e atividades não satisfaz a capacidade individual de aprendizagem de cada aluno.

No processo de inclusão escolar subentende que o currículo é ajustado progressivamente para dar uma resposta adequada às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência (POKER, 2008).

Assim, pode-se perceber que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino muito depende da forma pela qual os conteúdos escolares são transmitidos, dentre outros aspectos.

No próximo item serão apresentados os aportes legais concernentes às adaptações curriculares, uma vez que estes viabilizaram a criação de leis federais e estaduais correlatas às práticas pedagógicas inclusivas.

2.1 Aportes legais sobre as adaptações curriculares

A primeira vez que as adaptações curriculares foram sinalizadas na legislação nacional foi em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, que universalizou o ensino, e, segundo Boer (2012), Neto (2012) e Camara (2013), fez com que ele tivesse que ser reorganizado, a fim de que as escolas se adequassem a diferentes etnias, classes sociais e níveis de aprendizagem.

Esse modo de ver perdurou até 1996, quando foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação básica nacional, com a proposta de atendimento às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, indicando desse modo que todos deveriam aprender juntos (BRASIL, 1996).

Dessa forma, no artigo 59 da referida lei, foram garantidas mudanças no currículo comum, com vistas ao atendimento à diversidade, surgindo assim pela primeira vez na legislação nacional a necessidade de adequar os currículos escolares às singularidades de seus estudantes. Propósito reafirmado em 1997 com a publicação do Plano Nacional de educação que, em suas indicações, destaca o uso das adaptações curriculares e a

qualificação profissional dos professores para lidar com os alunos PAEE no contexto das salas de aula regulares.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o Parecer n. 17, elaborado por meio de diversos estudos próprios da área da educação especial, que resultaram na introdução de diversas recomendações tangentes à organização das classes do ensino regular, prevendo:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especializadas (BRASIL, 2001, p.322).

Segundo a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (2008), é prioritário oferecer aportes teóricos que resultem na promoção do acesso, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado, capacitação profissional e uso de currículo condizentes com a realidade dos estudantes.

Tendência esta que foi dimensionada, no ano seguinte, com a publicação do Parecer do Centro Nacional de Educação n. 13, que dispõe sobre a necessidade de parceria entre os professores da sala de aula comum e o professor de educação especial para disponibilização de recursos e serviços que visem à inclusão escolar, sendo este um trabalho que deve perpassar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assim ocorrer nas salas de aula comuns, por meio do planejamento, elaboração e avaliação de adaptações curriculares.

Embasado nas legislações federais alusivas às adaptações curriculares, o Governo do Estado de São Paulo sancionou, em 2014, a Resolução 61, que prevê que as adaptações curriculares visem ao atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas da rede estadual de ensino. São, portanto, as adaptações curriculares, estratégias de ensino que possibilitam aos alunos com deficiência o acesso aos conteúdos curriculares, mediante adequação da ação educativa às maneiras peculiares de aprendizagem de tais alunos (SÃO PAULO, 2014).

Nesse contexto, são requeridos apoios e suportes para melhor inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos meios sociais e educacionais, a fim de que eles atinjam o mais alto nível de desenvolvimento. Tais recursos podem ser caracterizados como apoio intermitente (de natureza episódica), apoio limitado (aquele cuja intensidade vai

diminuindo ao longo do tempo), apoio amplo (caracteriza-se pelo apoio regular – apoio diário) e apoio permanente (constante e de alta intensidade) (ALMEIDA, 2004).

Portanto, o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual deve pautar-se nos tipos de suportes e apoios necessários para que esses alunos completem seu desenvolvimento, e uma das formas de se dar esse ensino é por meio do uso das adaptações curriculares.

Corroborando com esses dados, os estudos de Antunes et. al (2008), Guebert e Bueno (2013) e Valera (2015) mostram as adaptações curriculares como importantes recursos para dar aos alunos com deficiência o acesso aos conteúdos curriculares, principalmente se condizentes com as peculiaridades de cada aluno, de modo que este participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Já o estudo de Antunes et al (2008) teve como objetivo investigar a gestão do currículo escolar nas classes comuns de pré-escola em que estavam matriculados alunos com deficiência intelectual. Para tanto, os autores realizaram entrevistas com professores de uma escola municipal da cidade de São Paulo que atuam na educação infantil e tinham em suas salas de aula ao menos um aluno com deficiência intelectual matriculado. Isso permitiu aos autores compreenderem que os professores, embora não efetuassem ajustes no currículo escolar, em razão de sua falta de formação, viam como relevante a promoção desses ajustes para atender aos alunos com deficiência intelectual matriculados na educação infantil, pois, ademais, é por meio desses ajustes que esse alunado desenvolve habilidades sociais, cognitivas e motoras de forma ativa.

Guebert e Bueno (2013) identificaram as estratégias de alfabetização desenvolvidas por uma docente alfabetizadora durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas no 3º ano, em uma escola regular do ensino fundamental, que atendia um aluno com deficiência intelectual. Os dados do estudo indicam que, embora seja percebido esse procedimento em alguns estudos, a professora participante do estudo não fazia uso de adaptações curriculares para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa ao aluno com deficiência intelectual. Por isso, as estratégias de ensino utilizadas pela professora culminavam em poucos resultados, visto que o ensino da língua a esses alunos se moldava pelo ensino mecânico da escrita, sem que houvesse nenhuma contextualização com as peculiaridades do educando e/ou com seu meio social.

O estudo de Valera (2015) teve como objetivo identificar e analisar as teses e dissertações sobre Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências e Adaptação Curricular que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes). Foram encontradas dez produções; destas, quatro estavam diretamente ligadas ao uso das adaptações curriculares para ensino dos conteúdos pedagógicos a alunos com deficiência intelectual, cinco a adaptações curriculares e deficiências e uma às práticas pedagógicas planejadas pelos professores para atendimento aos alunos com deficiência mental. A abordagem utilizada na pesquisa foi prioritariamente qualitativa e os instrumentos para coleta de dados baseavam-se em análises documentais, observações e entrevistas, permitindo aos autores concluir que os professores não fazem uso das adaptações curriculares por não terem informações quanto a sua utilização.

Nesse contexto, pode-se dizer que os estudos vinculados ao uso das adaptações curriculares têm como enfoque sua aplicabilidade e relevância em sala de aula, mas não se encontram estritamente ligados à sua utilização em diferentes níveis e modalidades de ensino, como no caso do presente estudo ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa constatação enfatiza a importância de compreender a forma pela qual os conteúdos de Língua Portuguesa são trabalhados com alunos com deficiência intelectual matriculados nessa modalidade de ensino na rede estadual.

2.2 Adaptação do currículo escolar aplicado à disciplina de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, desde 1997, tem sido priorizado como uma das formas de melhorar a qualidade da educação no Brasil, pois, consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino dessa disciplina propicia aos estudantes o acesso aos demais conteúdos escolares, por meio da leitura e da escrita.

Corroborando com essa visão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, enuncia o ensino de Língua Portuguesa como um fator fundamental para constituição social do sujeito, por meio do desenvolvimento da linguagem, pois conforme esse documento, é por meio da linguagem que o indivíduo incorpora outras disciplinas curriculares, como a arte, a educação física e a língua inglesa. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se em cinco elementos principais: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística (BRASIL, 2017).

De conformidade com esse documento, os índices brasileiros de repetências, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais, estão estritamente ligados a dificuldades no domínio da língua, seja em função das dificuldades na alfabetização seja por dificuldades na compreensão de textos de diferentes gêneros textuais.

Tais fatores apontam para a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com vistas a garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, o que, para Dorneles (2011), depende de uma reorganização curricular e da formação continuada dos profissionais do magistério, pois somente assim as práticas de ensino tradicionais serão superadas e darão fluxo à aprendizagem contextualizada e dinâmica, em que o estudante torna-se capaz de compreender a aplicabilidade daquilo que lhe é ensinado.

A configuração da disciplina de Língua Portuguesa passou por diversas reestruturações, as quais a tornaram mais dinâmica e condizente com a realidade social e cultural dos estudantes, priorizando a leitura e a interpretação de diferentes tipos de textos e sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos, e não a compreensão e reprodução de regras gramaticais e ortográficas (BRASIL, 1998).

Passou-se, então, a ser utilizado como base para o ensino da língua seu uso cotidiano, manifestado por meio de textos verbais e não verbais, com o intuito de promover a plena participação social daqueles que a utilizassem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p.19).

Tal modo de ver é compactuado por Brandão (2002), que considera o domínio da linguagem como um elemento de mediação entre o homem e a realidade que o cerca, ou seja, para a autora ela possibilita aos seres humanos compreender o mundo que os circunda e, por isso, não deve ser estudada fora de um contexto social, já que para a autora a linguagem auxilia na formação de conhecimentos e valores.

Assim sendo, a linguagem enquanto instrumento de ensino da disciplina de Língua Portuguesa deve servir, juntamente com a compreensão e domínio de seus códigos, como uma ferramenta de ensino capaz de promover a reflexão entre seus usuários e transformar a realidade em que estão inseridos, a partir de seu reconhecimento social.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), de 2008, pressupõe que o ensino da Língua Portuguesa não deva ocorrer de modo fragmentado, limitado à decodificação de conteúdos descontextualizados e transmitidos de modo mecânico, com ênfase apenas na reprodução de ideias e uso correto da gramática, mas ser organizado e ministrado de modo que este seja um objeto de ensino e um meio para atingir não só os

conhecimentos da língua mas os de todas as outras áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2008).

Fundamentada nisso, a competência leitora e escritora está presente em todas as disciplinas e atividades da rede estadual, uma vez que esta pressupõe que não basta apenas o domínio técnico da língua legitimado pela norma padrão, mas a compreensão de sua aplicabilidade em diferentes contextos, ou para interpretar fatores históricos, compreender problemas matemáticos e/ou produzir conhecimentos por meio da escrita de textos (SÃO PAULO, 2011).

Entretanto, é importante ressaltar que o domínio técnico da língua cabe exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa, a qual tem como enfoque principal o domínio da leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, a compreensão e uso da língua de acordo com suas normas cultas, o sistema ortográfico e verbal e a organização textual (SÃO PAULO, 2011).

Sendo um dos objetivos do Ensino Fundamental II o conhecimento e a compreensão de diferentes gêneros textuais, bem como sua interpretação, agrupamento e capacidade argumentativa (SÃO PAULO, 2011), ou seja, compete a essa etapa do ensino aprofundar os conteúdos relacionados à leitura e à escrita.

É nessa etapa do ensino também que as diferenças de aprendizagens entre um aluno e outro se tornam mais discrepantes, pois na maioria das vezes o ensino dessa disciplina torna-se mecânico e menos dinâmico. Baseado no ensino de regras gramaticais e textuais que os alunos devem dominar, essa didática atinge apenas uma parcela do corpo discente presente nas salas de aula atuais (LEITE, 1997).

Um dos públicos que dificilmente se beneficia da proposta de ensino tradicional – baseada na aprendizagem de forma mecânica e pouco dinâmica – é o dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino, sobretudo quando se trata da deficiência intelectual. De acordo com Duarte (2008), os alunos com esse tipo de patologia necessitam de um tempo maior para a realização das tarefas, ensino individualizado e aulas dinâmicas e condizentes com suas necessidades educativas. E isso somente será possível por meio do uso de adaptações curriculares nas aulas de Língua Portuguesa, estratégia esta prevista pela Resolução 61, de 11 de novembro de 2014, da rede estadual de ensino.

Os estudos de Rosseto (2005), Oliveira (2008) e Lopes (2010), que tiveram como objetivo investigar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, apontam que as adaptações curriculares, como expediente para acessar os conteúdos do

currículo, podem privilegiar o ensino e aprendizagem de tais alunos na rede regular de ensino.

Entretanto, existem poucas pesquisas que comprovem esses dados, principalmente quando estes se encontram vinculados ao ensino de Língua Portuguesa aos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental II, já que a maioria dos estudos se dedica ao ensino da leitura e da escrita a esses estudantes, como é o caso das pesquisas de Lima et. Al (2002), Shimazaki (2005), Freitas (2008) e Silva (2015).

O estudo de Shimazaki (2005) propôs como objetivo comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos com deficiência intelectual, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de letramento. Para tanto, foi aplicado um questionário aos responsáveis pelos alunos com o intuito de levantar as condições de letramento das famílias, bem como de levantar os limites e possibilidades desses alunos na leitura e na produção escrita, para posteriormente ser elaborado um programa com base no uso e práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, foram realizados, ao longo de oito meses, dois encontros semanais com os participantes, nos quais textos de assuntos variados eram apresentados aos participantes e discutidos. Os resultados apontaram que, apesar de serem considerados alfabetizados, os alunos com deficiência intelectual apresentavam pouco domínio do uso social da leitura e escrita, constatação que se modificou ao longo dos encontros semanais, pois consoante os autores, os participantes tornaram-se mais reflexivos em relação ao uso social da leitura e da escrita.

O estudo de Freitas (2008) buscou investigar quais condições eram necessárias para o ensino de crianças com deficiência intelectual, por meio da utilização de um programa computadorizado de ensino de habilidades de leitura e escrita fundamentado no paradigma da equivalência de estímulos. Nesse estudo, a autora utilizou-se de um delineamento de linha de base múltipla com critério móvel e assim submeteu três crianças com idade de dez e doze anos ao procedimento, o que após algumas seções resultou em ganhos significativos às crianças, uma vez que estas desenvolveram habilidades atinentes à leitura e à escrita semelhantes às dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Já os estudos de Lima et. al. (2002) e os de Silva (2015) tiveram como intuito investigar quais os procedimentos didáticos e metodológicos conduzidos por professores de alunos com deficiência intelectual na alfabetização destes. Os estudos de Lima et. al. (2002) buscaram identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual

nível moderado. Os pesquisadores observaram as aulas de aproximadamente cinco professores que lecionavam a alunos com deficiência intelectual moderada, matriculados na APAE do Paraná e concluíram que os procedimentos didático-metodológicos empregados pelos professores no processo de alfabetização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em nível mental moderado, embasa-se na tendência tradicional de ensino. Assim, de acordo com os autores, os objetivos, estratégias de ensino e o tipo de avaliação adotados pelos professores não se constituem numa proposta inovadora capaz de propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos.

Por sua vez, o estudo de Silva (2015) procurou identificar e analisar as práticas pedagógicas usadas pelos professores no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental com alunos em processo de inclusão bem como a contribuição de tais práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar. Para isso, a autora primeiramente realizou um levantamento bibliográfico, a fim de obter um embasamento teórico no que tange às práticas pedagógicas, inclusão escolar e alfabetização dos alunos com deficiência intelectual e, posteriormente, submeteu a observações as aulas frequentadas pelos alunos com deficiência intelectual, além de aplicar entrevistas com onze professores das salas do ciclo de alfabetização de dez escolas distintas da rede regular de ensino. Os dados apontam que a aprendizagem da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual na escola do ensino regular não integra o trabalho docente, e isso se manifesta nas aulas, segundo a autora, pela ausência de empenho dos professores para a inserção de atividades para os alunos com deficiência intelectual.

Mediante o exposto, é importante haver mais pesquisas sobre o uso das adaptações curriculares não somente quanto à alfabetização e letramento dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que, como já descrito anteriormente, o ensino dessa língua deve ser visto como um fator emancipatório, capaz de permitir ao indivíduo o acesso e engajamento aos fatores sociais, culturais e econômicos que permeiam seu cotidiano.

Existem na literatura nacional diversas formas de se referir às alterações curriculares, as quais, segundo Garcia (2007), diferenciam entre si dependendo do autor que as utiliza. Assim é muito comum vermos o termo adequação curricular associado a alterações significativas na organização da sala de aula e no tempo de permanência do aluno na escola, enquanto os termos adaptação e flexibilização curricular são mais utilizados para mencionarem as alterações praticadas na sala de aula pelo professor com vistas ao acesso aos conteúdos curriculares (MINETTO, 2010; LOPES, 2011).

Para esta dissertação, em virtude da legislação estadual, optou-se pelo uso do termo adaptação curricular.

3. MÉTODO

A presente pesquisa define-se como uma pesquisa participante com enfoque qualitativo. A pesquisa do tipo qualitativa é dirigida em sua maior parte para a descoberta, identificação e descrição aprofundada dos fatos pesquisados (VILELAS, 2009).

Na pesquisa participante, segundo Bogdan e Biklen (1994), há participação tanto do pesquisador quanto dos participantes do estudo, no sentido de buscar soluções para atividades cotidianas por meio do uso de intervenções que visem à praticidade do conhecimento científico.

3.1 Aspectos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e aprovado conforme parecer CAAE: 57746816.5.0000.5504 (Anexo B). Todos os participantes receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual concordaram em participar da pesquisa (Apêndice I). A participação dos alunos com deficiência intelectual deu-se por meio da autorização dos pais ou responsáveis, os quais também receberam o TCLE para autorizar a participação de seus filhos na pesquisa (Apêndice II). Além do TCLE preenchido pelos professores de Língua Portuguesa e pelos responsáveis, todos os alunos receberam um Termo de Assentimento (Apêndice II). Foi assegurado ainda o sigilo da identidade dos participantes, e estes tiveram total autonomia para decidir.

3.2 Procedimentos para a seleção dos participantes

Inicialmente foi realizado levantamento das escolas da rede estadual na modalidade regular nas etapas do ensino Fundamental II e Ensino Médio, do Município de Leme pelo site Data Escola Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep, 2016). Em seguida foi feito contato com a Diretoria de Ensino de Pirassununga, a fim de obter autorização para a pesquisa por meio de ofício. O Professor Coordenador Pedagógico – PCNP de Educação Especial solicitou a pesquisadora para entrar em contato direto com as escolas do município pretendido para a execução da pesquisa explicando os objetivos e procedimentos de coleta de dados.

Após o contato com a direção da escola, a pesquisadora agendou uma reunião com a equipe de gestão para explicar a pesquisa. Nesse encontro, a pesquisadora obteve o assentimento da diretora da escola para realização do estudo (Apêndice A).

A seleção dos participantes deu-se numa reunião com os professores, agendada pela pesquisadora junto com a equipe de gestão da instituição de ensino participante deste estudo no horário de intervalo dos professores, com a duração de aproximadamente vinte minutos.

Nessa reunião, a pesquisadora esclareceu os objetivos da pesquisa aos professores. Em seguida foi entregue aos professores de Língua Portuguesa que demonstraram interesse em participar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 Participantes

Participaram deste estudo a pesquisadora, que é professora de educação especial; uma professora da disciplina de Língua Portuguesa da classe comum, que leciona essa disciplina para duas alunas com deficiência intelectual com laudo, matriculadas e frequentes no 7º ano do Ensino Fundamental II, uma delas aluna na classe do 7º ano A e a outra da classe do 7º ano D.

De acordo com os procedimentos éticos, foram dados nomes fictícios à professora de Língua Portuguesa e às alunas. A professora de Língua Português será identificada por Eliana e as alunas por Jéssica e Karina.

3.3.1 Caracterização dos participantes

Professora de Educação Especial/Pesquisadora

A Professora de Educação Especial, no momento da coleta de dados possuía 26 anos de idade, era graduada em Licenciatura em Educação Especial, com experiência de um ano como professora de Educação Especial – Deficiência Intelectual. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Professora da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II

A professora tinha no momento da coleta de dados 41 anos de idade, dos quais catorze foram dedicados à sua atuação no magistério, e estava em seu primeiro ano de atuação como professora de Língua Portuguesa. Quanto à formação profissional, observa-se que Eliana fez magistério e tem formação superior em Letras Português/Inglês e pós-

graduação em psicopedagogia e gestão escolar e metodologias de ensino a distância, todas concluídas na rede privada de ensino.

A professora conta em suas salas de aula duas alunas com deficiência intelectual, das quais uma frequenta o sétimo ano A do ensino fundamental II e a outra o sétimo ano D, tratadas neste estudo como participantes secundárias, visto que estas foram alvo das intervenções por parte da professora de Língua Portuguesa em parceria com a pesquisadora.

3.3.2 Participantes Secundárias

Foram, pois, participantes secundárias duas alunas com deficiência intelectual, as quais por questões éticas serão identificadas pelos seguintes nomes fictícios: Jéssica e Karina, ambas matriculadas no sétimo ano do ensino fundamental II. As caracterizações das alunas serão descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização dos alunos participantes

Identificação	Gênero	Idade	Ano	Diagnóstico	Nível de escrita
Jéssica	Feminino	12 anos	7º ano D	DI	Silábico com valor
Karina	Feminino	12 anos	7º ano A	DI	Pré-silábico

Fonte: Dados da entrevista e das observações em sala de aula.

As alunas Jéssica e Karina, como pode ser observado no quadro 1, são do gênero feminino, tem 12 anos de idade e estavam matriculadas no sétimo ano do ensino fundamental II, série esta que, segundo o Conselho Nacional da Educação (2005), corresponde ao desejável para a idade das alunas. Ambas as alunas possuíam diagnóstico de Deficiência Intelectual e por isso apresentavam algumas características típicas da patologia, tais como dificuldades cognitivas e adaptativas, ou seja, concernentes às habilidades acadêmicas, sociais e práticas do dia a dia (AIDD, 2010). Por esse motivo, ambas não possuíam caderno para as atividades escolares propostas pela professora, nem livro didático, uma vez que, conforme relatos da equipe de gestão da escola, essas alunas, não tendo conhecimento de como utilizar esses materiais, os recortaram e assim perderam esse material no início do ano letivo.

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com as informações da avaliação inicial das alunas na sala de recursos, Jéssica reconhecia todas as letras do alfabeto desde que estas estivessem em letra bastão e estava começando a relacionar o som às letras e/ou palavras, demonstrando, no entender de Piccoli e Camini (2013), que a aluna está no nível silábico com valor sonoro, ou seja, ela apresenta a capacidade de relacionar a linguagem escrita e verbal, e por isso a escrita das palavras é guiada pela letra de maior valor sonoro.

No período da coleta de dados, foi constatado mediante observações das aulas da disciplina de Língua Portuguesa que a aluna Jéssica conseguia reconhecer todas as letras do seu próprio nome, bem como o escrevia sem qualquer ajuda e/ou inferência da professora. Por não reconhecer as letras no modo cursivo, a escrita da aluna era bastão.

Já a aluna Karina reconhecia somente a primeira letra de seu nome, e as demais ela confundia às vezes com números, independentemente se estas estivessem escritas de forma bastão ou cursiva, bem como não relacionava letra/som.

A aluna grafava traços, como linhas e círculos, os quais, no dizer dela mesma, correspondiam à escrita das atividades dadas na lousa e/ou produções escritas. No entendimento de Piccoli e Camini (2013), o nível pré-silábico 1 se caracteriza pela grafia de traços típicos, relacionados ao tamanho da pessoa, animal ou objeto a que se referem.

3.4 Local

A pesquisa desenrolou-se nas dependências de uma escola da rede pública estadual da cidade de Leme – SP.

A escola participante localizava-se na periferia da cidade de Leme e foi construída e inaugurada no início dos anos noventa e atende crianças e jovens de 11 a 17 anos de idade, matriculados no ensino fundamental do ciclo II e médio, para os quais são ofertados alimentação, lazer e atividades pedagógicas. Tendo estas o objetivo de proporcionar ao educando aprendizagens significativas à sua vivência, como a leitura e a escrita (PINKE, 2015).

No momento da coleta de dados (primeiro semestre de 2017), a escola atendia 1201 estudantes; destes, 470 matriculados no ensino fundamental ciclo II (6º ao 9º ano), 357 no ensino médio e 374 na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em trinta e duas turmas regulares, dos quais quinze eram alunos PAEE.

Dos alunos PAEE matriculados na instituição de ensino participante deste estudo, um tinha diagnóstico de paralisia cerebral; uma, deficiência física; dois alunos diagnosticados com autismo e onze com deficiência intelectual.

O 7º ano A contava com trinta e três alunos, dos quais vinte eram meninos e treze eram meninas. E o 7º ano D contava com 32 alunos, dos quais quinze eram meninos e dezessete eram meninas, os quais permaneciam organizados em seis filas com carteiras individuais, voltadas para a lousa.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados valeu-se de quatro instrumentos, sendo eles:

Roteiro de Observação das Aulas de Língua Portuguesa – ROALP (Apêndice IV) – trata-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora e submetido à validação de conteúdo por juízes, cuja finalidade foi obter informações acerca das aulas de Língua Portuguesa, descrição da sala de aula, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, metodologias utilizadas, dinâmica da aula, participação e interação do aluno.

Roteiro de Entrevista para Professor da disciplina de Língua Portuguesa – REPLP (Apêndice V) – trata-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora e submetido à validação de conteúdo por juízes, composto por questões abertas, voltadas ao público de professores de Língua portuguesa da classe comum. Esse instrumento contava com três blocos, sendo eles: **Bloco I:** Caracterização do professor – este bloco é constituído por questões abertas referentes à formação inicial e continuada dos professores participantes e à experiência profissional em inclusão escolar de alunos com DI, e teve como finalidade obter uma base para o entendimento sobre as práticas pedagógicas adotadas por este profissional. **Bloco II:** Caracterização do aluno com deficiência intelectual – este bloco contém questões referentes às características pedagógicas dos alunos com deficiência intelectual que a professora lecionava (levantamento das facilidades e dificuldades dos alunos). **Bloco III:** Informações sobre práticas pedagógicas – este bloco é composto por questões abertas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa, e por isso voltava-se ao relato do professor quanto à participação e à aprendizagem do aluno com DI na rede regular de ensino, influências teóricas metodológicas e utilização (ou não) das adaptações curriculares como apoio à inclusão escolar dos alunos com DI.

Ficha de Registro de Adaptação Curricular (Anexo I) - Trata-se de uma ficha destinada ao registro das adaptações curriculares elaboradas pelos professores da rede regular de ensino para atendimento dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aula comum. Esse instrumento foi criado em 2014 pelo Governo do Estado de São Paulo, com vistas à efetivação da Resolução 61, que prevê o uso de adaptações curriculares para registro das atividades e desempenho dos alunos com deficiência intelectual da rede estadual de ensino.

Roteiro de entrevista para Avaliação das Atividades Adaptadas – REAAD (Apêndice VIII) – Trata-se de um roteiro de entrevista para avaliar a proposta de atividade adaptada para alunos com DI na disciplina de Língua Portuguesa. O instrumento foi elaborado pela pesquisadora e submetido à validação de conteúdo por juízes. O roteiro era composto por questões abertas e fechadas sobre os aspectos da participação, ensino e aprendizagem do aluno com DI e sobre a elaboração e aplicação da proposta.

3.6 Procedimentos de Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu em quatro etapas, sendo elas:

- ✓ Etapa 1 – Observações das aulas;
- ✓ Etapa 2 – Entrevista inicial;
- ✓ Etapa 3 – Elaboração e Aplicação das atividades adaptadas;
- ✓ Etapa 4 – Entrevista final com a professora de Língua Portuguesa.

As etapas serão descritas a seguir:

Etapa 1 - Observações das aulas

Nesta etapa foram realizadas as observações nas salas de aula, as quais atentaram às práticas pedagógicas da professora de Língua Portuguesa durante suas aulas, e aos principais comportamentos das alunas com deficiência intelectual participantes desse estudo e à interação professor/aluno e aluno/aluno.

As observações aconteceram nos meses de abril, maio e junho do ano letivo de 2017 em aulas duplas, de modo que a pesquisadora pudesse acompanhar a dinâmica da

sala de aula naquele dia, a organização dos conteúdos e atividades ministradas pela professora e sua prática pedagógica.

Foram realizadas 12 observações, sendo seis em cada turma, o que totalizou cinco horas de observação em cada sala de aula.

Durante as observações, a pesquisadora sentou-se ao fundo da sala de aula, pois assim teria visão ampla de toda a dinâmica da classe, e optou-se por registrar observações tanto na forma de narrativa no diário de campo quanto no Roteiro de Observação das Aulas de Língua Portuguesa – ROALP (Apêndice IV).

Entrevista com a professora de Língua Portuguesa

Esta etapa procurou compreender o trabalho da professora de Língua Portuguesa tangente aos alunos com deficiência intelectual incluídos em sua sala de aula e o uso das adaptações curriculares como estratégia de ensino para o aluno com deficiência intelectual, além de abordar questões sobre dados de identificação e formação da professora participante.

A entrevista aconteceu depois das observações nas salas de aula, tendo lugar na sala dos professores onde a professora lecionava, durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e teve duração média de quarenta minutos.

Valeu-se no momento da entrevista do Roteiro de Entrevista para Professor da disciplina de Língua Portuguesa (Apêndice V), submetido previamente à apreciação de juízes: graduandos, mestrandos e doutorandos da área da educação especial, que receberam as questões previamente via correio eletrônico e assim sugeriram possíveis modificações, as quais foram anotadas e analisadas.

Como forma de verificação e possíveis ajustes para melhor organização das questões elaboradas no roteiro de entrevista semiestruturada, houve uma entrevista-piloto com questões sobre a caracterização do professor (sexo, idade, tipo de formação e tempo de atuação no magistério), práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência intelectual e visão sobre a organização e funcionamento do serviço da área da educação especial no apoio a escolarização do aluno com DI e na elaboração de atividades adaptadas na sala de aula. Essa entrevista foi com uma professora de Língua Portuguesa, atuante na rede estadual de ensino, o que possibilitou que fosse de forma tranquila, sem que a participante demonstrasse nenhuma dúvida quanto às perguntas realizadas.

Todas as informações obtidas na entrevista foram gravadas em áudio, pois esse tipo de registro auxilia a compreensão e recuperação dos dados de forma fidedigna.

Elaboração e aplicação das atividades adaptadas

Após a entrevista, a fim de que a professora de Língua Portuguesa compreendesse o conceito de adaptação curricular e sua aplicabilidade, foi ofertada pela pesquisadora uma palestra referente ao tema, que se deu no momento de Planejamento Escolar e contou com a participação de todos os professores da escola.

Essa palestra durou cinquenta minutos (uma hora/aula) e abordou o conceito de adaptação curricular e sua aplicabilidade, por meio de uma apresentação em PowerPoint, com textos de autoria de diversos pesquisadores da área, tais como Stainback e Stainback (1999) e Blanco (2004), bem como vídeos concernentes ao tema (APÊNDICE VI).

Após esse momento, a pesquisadora entrou em contato novamente com a professora participante, com o intuito de propor o planejamento de atividades adaptadas às alunas com deficiência matriculadas em sua sala de aula.

Com consentimento da professora para elaboração conjunta de atividades adaptadas, a pesquisadora explicou cada item da ficha de Registro de Adaptação Curricular proposta na Resolução 61, de 2014, pelo Governo do Estado de São Paulo, e, após explicar seu uso, solicitou à professora que elaborasse individualmente uma atividade adaptada às alunas com deficiência intelectual e assim preenchesse a ficha de adaptação curricular.

O preenchimento das fichas de registro de adaptação das atividades e a elaboração deram-se nos intervalos de aula da professora, por exemplo, nos momentos de “janela”, ou seja, nos momentos em que o professor permanece na escola para ministrar mais aulas e também nos horários de planejamento.

Em seguida ao preenchimento das fichas de registro de adaptação das atividades e elaboração das atividades, a professora entregou as fichas para a pesquisadora, que, após as ler, sugeriu modificações sobre o uso de textos e explicações individualizadas para as próximas intervenções, a fim de tornar os conteúdos ainda mais acessíveis às alunas.

Esse procedimento ocorreu num total de três vezes, e a professora recebeu ajuda da pesquisadora para elaboração e aplicação das atividades somente na segunda semana de intervenção, de modo que ela retirasse suas dúvidas e sozinha conseguisse elaborar as demais atividades.

No Quadro 3 a seguir está descrito o cronograma com o nº das reuniões, conteúdo, objetivo, atividades realizadas e referências utilizadas nos encontros entre a professora de Educação Especial (pesquisadora) e a professora de Língua Portuguesa para elaboração das atividades adaptadas.

Quadro II – Cronograma das reuniões com a professora

Reuniões	Conteúdo	Objetivo	Atividades realizadas	Referências utilizadas
1	Adaptação Curricular	- Compreender e discutir o conceito e a elaboração de adaptações curriculares.	- Palestra ofertada pela pesquisadora a todos os professores da Unidade Escolar participante do estudo.	- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999. - BLANCO. R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo In: COLL, C. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004. Volume 3
2	Ficha de Registro de Adaptação Curricular	- Compreender os itens presentes na ficha de registro e adaptação curricular e orientar a professora quanto ao preenchimento da mesma.	- Explicação individual e sobre os itens presentes na Ficha de Registro de Adaptação Curricular proposta na Resolução 61 de 2014 pelo Governo do Estado de São Paulo (identificação do aluno, expectativas da aula para todos os alunos e para o aluno com DI, estratégias ou atividades trabalhadas com a sala de aula e com o aluno com DI), por meio do uso de exemplos de fichas já preenchidas.	- Resolução 61 de 2004 do Governo do Estado de São Paulo.
3	Preenchimento da ficha de Registro de adaptação curricular	- Devolver a primeira ficha de Registro de adaptação curricular preenchida pela professora.	- Explicação das observações da pesquisadora em relação à ficha de Registro de adaptação Curricular e das sugestões dadas pela pesquisadora.	_____
4	Preenchimento da ficha de Registro de adaptação curricular	- Preencher em parceria pesquisadora e professora a ficha de Registro de adaptação curricular, atentando-se às expectativas de aprendizagem para a sala de aula e para as alunas com deficiência intelectual e verificando os possíveis avanços das alunas após a aplicação da primeira semana de intervenção.	- Exposição dialógica e discussão sobre as atividades desenvolvidas.	_____

5	Preenchimento individual da ficha de Registro de adaptação curricular	-Preencher individualmente (professora) a ficha de Registro de adaptação curricular e verificar os possíveis avanços das alunas após a aplicação da segunda semana de intervenção.	- Discussão sobre as atividades desenvolvidas na segunda semana de intervenção e diálogo sobre as atividades a serem desenvolvidas.	
---	-----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Logo após o preenchimento da ficha de registro de adaptação curricular (pela professora), deu-se início à aplicação das atividades adaptadas, das quais uma foi observada pela pesquisadora, a fim de verificar o trabalho da professora com a aplicação de atividades adaptadas para alunas com deficiência intelectual.

As atividades adaptadas, respondendo ao desejável na ficha de registro de adaptação curricular do Governo do Estado de São Paulo, foram elaboradas semanalmente e tiveram objetivos de ensino diferenciados para cada aluna, de maneira a respeitar suas singularidades.

A aplicação das atividades pela professora teve duração de três semanas e transcorreu nos momentos das aulas.

Aplicação da entrevista final

Na última etapa da coleta de dados deste estudo, houve uma entrevista final com a professora de Língua Portuguesa, com objetivo de avaliar a proposta de atividade adaptada para os alunos com deficiência intelectual na disciplina de Língua Portuguesa, a participação e aprendizagem desse aluno, bem como a usabilidade da ficha de registro de adaptação curricular do Governo do Estado de São Paulo.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

As informações coletadas foram organizadas e analisadas conforme os instrumentos empregados e objetivos focados. Para isso, leram-se os dados obtidos, a fim de identificar os pontos relevantes à construção das categorias descritivas. Os dados obtidos foram transcritos na íntegra e analisados qualitativamente o conteúdo. Segundo Vilelas (2009), esse tipo de análise possibilita a compreensão dos dados em sua totalidade, em contraponto com a realidade que os cerca.

As categorias de análise foram organizadas com base nos temas abordados nas entrevistas, observações em sala de aula e elaboração da proposta de adaptação de atividade dos conteúdos de Língua Portuguesa para o aluno com deficiência intelectual.

Os dados coletados foram classificados em quatro categorias, a saber: (1) Práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa; (2) Adaptação do currículo regular para

o aluno com DI nas aulas de Língua Portuguesa; (3) Proposta de adaptação de atividade dos conteúdos de Língua Portuguesa para o aluno com deficiência intelectual e (4) Avaliação e aplicabilidade da proposta do registro de adaptação curricular proposto na resolução 61, de 2014, do Governo do Estado de São Paulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dos dados coletados foram organizados de forma a abranger a temática do estudo. Optou-se por agrupá-los em quatro tópicos, a saber: (1) Prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual; (2) Adaptação do currículo regular para o aluno com DI nas aulas de Língua Portuguesa; (3) Proposta de adaptação de atividade dos conteúdos de Língua Portuguesa para o aluno com deficiência intelectual e (4) Avaliação e aplicabilidade da proposta do registro de adaptação curricular proposto na resolução 61, de 2014, do Governo do Estado de São Paulo.

4.1 Prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual

Os dados descritos nesta categoria se referem à prática pedagógica da professora e foram coletados nas observações em algumas aulas da disciplina de Língua Portuguesa e na entrevista.

Quando perguntado à professora Eliane qual a sua visão sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, ela mencionou que se trata de um grande desafio, pois, no dizer da participante, a inclusão escolar se distingue como a primeira etapa da inclusão social.

Para mim é um desafio, porque toda a sociedade deve se preparar pra receber as pessoas com deficiência, a inclusão na escola é só uma parte dessa tarefa
(Professora Elaine)

De acordo com Anjos e Pereira (2009), a compreensão que o professor tem sobre a inclusão escolar e as deficiências em si interferem no modo como ele irá trabalhar com esse aluno, uma vez que a formação desse professor pode ou não contribuir em sua prática pedagógica, favorecendo o aprendizado efetivo dos conceitos de inclusão escolar.

Conforme os relatos da professora Eliane, a inclusão escolar é uma forma de inserção da pessoa com deficiência na sociedade, porém em nenhum momento cita sua importância para aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, o que

demonstra uma visão simplista da inclusão escolar, bem como a crença de que as pessoas com deficiência são incapazes de aprender e conviver em sociedade e, por isso, necessitam de medidas legais para que isso de fato aconteça na escola. Pode-se questionar o que de fato faz com que a professora tenha essa noção.

No entendimento de Silva e Oliveira (2010), a avaliação de que as pessoas com deficiência são incapazes de aprender e conviver em sociedade é consequência dos anos de segregação e exclusão a que as pessoas com deficiência estavam submetidas.

Corroborando com essa interpretação, Fumegalli (2012) aponta ainda para a necessidade de esclarecimentos sobre o tema, pois, ao simplificar a inclusão escolar como uma forma de socialização, o professor isenta sua responsabilidade educativa diante dos alunos público-alvo da educação especial. Com essa simplificação, ele passa a ignorar ou tratar com normalidade as diferenças presentes nas salas de aula regulares, as quais por sua vez devem ser respeitadas e tratadas em sua individualidade, por meio de atividades compatíveis com a realidade do alunado.

A necessidade de preparo para lidar com os alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular ressalta na definição dada pela professora sobre esses alunos:

A inclusão desses alunos (com deficiência intelectual) é algo amedrontador, tenho a sensação que não sei lidar adequadamente, sinto despreparada para realmente incluir. É difícil incluir !!! (Eliane)

Esses dados indicam que a professora Eliane ignora algumas especificidades da deficiência intelectual, e esse desconhecimento, para Brito, Campos e Romanato (2014), resulta em práticas pedagógicas insuficientes e incapazes de suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.

O desconhecimento das particularidades dos alunos com deficiência intelectual e a necessidade de práticas pedagógicas compatíveis com a realidade dos alunos com esse tipo de patologia é um tema muito abordado nas pesquisas da área da educação especial, e visto como um fator que pode vir a dificultar a inclusão escolar, portanto fazem-se necessários investimentos voltados à formação profissional em serviço.

Nas considerações de Rodrigues (2006) e Mendes (2011), o ideal seria investir em uma formação profissional que atrelasse informações sobre as características das deficiências com as indicações pedagógicas para cada patologia, para que assim o professor pudesse buscar estratégias de ensino para a inclusão escolar de modo efetivo.

Esse tipo de formação quando vinculado a um maior acompanhamento das aulas e práticas de ensino destinadas aos alunos com deficiência, por parte dos órgãos públicos,

tende a melhorar a qualidade do ensino e garantir a permanência dos alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino (POSSA, 2014).

A falta de formação profissional da professora participante notou-se durante as observações das aulas, onde foi possível confirmar que as aulas da professora participante têm caráter expositivo, nas quais a professora, após passar o conteúdo na lousa, explica aos alunos o conteúdo ministrado, por meio de inferências e posteriormente passa exercícios para verificar se esses compreenderam ou não aquilo que lhes foi transmitido (COIMBRA, s/d).

De conformidade com Marin et. al (2010), esse tipo de aula se assemelha à prática de ensino tradicional, uma vez que, ao manter a ordem da sala de aula, o professor torna-se o transmissor do conhecimento detido por ele, sem que haja a busca por soluções entre o professor e o aluno. Desse modo, para a autora esse tipo de aula não respeita os diferentes níveis de aprendizagem existentes em uma única sala de aula, uma vez que se espera que, após uma conversa sobre o tema das aulas, os alunos sejam capazes de desenvolver exercícios a respeito da temática abordada.

Teixeira (2005), corroborando com essa visão, mostra que as aulas expositivas atingem muitos ouvintes de uma única vez, e por conseguinte, na maior parte das vezes, é a mais utilizada nas salas de aula; entretanto, esse tipo de abordagem repercute na pouca extensão do interesse dos alunos, visto que não consideram suas diferenças individuais. Sendo assim, é interessante que diversas práticas de ensino sejam intercaladas durante as aulas, tais como atividades grupais e uso de tutorias, de modo a englobar o maior número possível de habilidades dos alunos e, dessa forma, proporcionar seu pleno desenvolvimento.

Já no que tange à inclusão escolar e à prática pedagógica, pode-se observar que das seis aulas acompanhadas em cada sala de aula, em duas delas Eliane levou atividades de alfabetização (preenchimento das letras do alfabeto que estavam faltando); sendo que para a realização dessas práticas oferecia apoio individualizado às alunas, as quais comumente não demonstravam interesse em fazê-las, sob o pretexto de desejarem executar as mesmas atividades dos seus colegas de classe. Fatores estes que podem ser visualizados no quadro III:

Quadro III – Observações da sala de aula

Data da Observação	Conteúdo	Atividades	Recursos Utilizados e tipo de aula	Participação do aluno com DI
20/04/2017 (duas aulas em cada sala acompanhada)	Relato Pessoal/ A música como fonte de relato.	Apreciação, leitura e interpretação da música Eduardo e Mônica do grupo Legião Urbana. Elaboração de um relato pessoal.	Rádio, aula expositiva e dialogada sobre o que é um relato e dos elementos de um relato presente na música Eduardo e Mônica.	Jéssica - Durante a aula expositiva a aluna participou da aula verbalizando sua compreensão sobre a mesma, porém no momento de elaboração do relato a aluna permaneceu a maior parte do tempo perambulando pela sala de aula, sem que houvesse nenhuma interferência da professora. Karina – A aluna não participou da aula expositiva, ficando em silêncio todo o período de explicação da professora, já na realização das atividades a aluna desenhou bolinhas no caderno como se estivesse escrevendo.
25/05/2017 (duas aulas em cada sala acompanhada)	Pontuação e elementos coesivos (pronomes)	Leitura e sequencia de um texto escrito fora de ordem e sem pontuação; reestruturação do texto conforme a norma culta.	Fotocópias do texto Futebol de rua de Luiz Fernando Veríssimo	Jéssica - ficou cortando papéis durante as aulas e realizou uma atividade de alfabetização levada pela professora que consistia em preencher as letras do alfabeto. Karina – desenhou bolinhas no caderno, as quais segundo a mesma correspondiam a execução da atividade escrita e se recusou realizar a atividade de alfabetização (preenchimento das letras do alfabeto) levada pela professora.
08/06/2017 (duas aulas em cada sala acompanhada)	Estudo da Estrutura de um jornal	Leitura e interpretação dos textos 1 e 2 do Caderno do aluno p. 45.	Caderno do aluno do Governo do Estado de São Paulo e aula expositiva sobre as diferenças dos textos 1 e 2 (notícia e carta).	Jéssica - permaneceu a maior parte do tempo perambulando pela sala de aula. Karina – durante a aula expositiva a aluna ficou em silêncio, demonstrando estar prestando atenção na aula, já m momento de execução das atividades, a aluna não realizou qualquer ação, ficando olhando para a frente sem nenhuma reação.

Data da Observação	Conteúdo	Atividades	Recursos Utilizados e tipo de aula	Participação do aluno com DI
20/04/2017 (duas aulas em cada sala acompanhada)	Relato Pessoal/ A música como fonte de relato.	Apreciação, leitura e interpretação da música Eduardo e Mônica do grupo Legião Urbana. Elaboração de um relato pessoal.	Rádio, aula expositiva e dialogada sobre o que é um relato e dos elementos de um relato presente na música Eduardo e Mônica.	Jéssica - Durante a aula expositiva a aluna participou da aula verbalizando sua compreensão sobre a mesma, porém no momento de elaboração do relato a aluna permaneceu a maior parte do tempo perambulando pela sala de aula, sem que houvesse nenhuma interferência da professora. Karina – A aluna não participou da aula expositiva, ficando em silêncio todo o período de explicação da professora, já na realização das atividades a aluna desenhou bolinhas no caderno como se estivesse escrevendo.
25/05/2017 (duas aulas em cada sala acompanhada)	Pontuação e elementos coesivos (pronomes)	Leitura e sequencia de um texto escrito fora de ordem e sem pontuação; reestruturação do texto conforme a norma culta.	Fotocópias do texto Futebol de rua de Luiz Fernando Veríssimo	Jéssica - ficou cortando papéis durante as aulas e realizou uma atividade de alfabetização levada pela professora que consistia em preencher as letras do alfabeto. Karina – desenhou bolinhas no caderno, as quais segundo a mesma correspondiam a execução da atividade escrita e se recusou realizar a atividade de alfabetização (preenchimento das letras do alfabeto) levada pela professora.
08/06/2017 (duas aulas em cada sala acompanhada)	Estudo da Estrutura de um jornal	Leitura e interpretação dos textos 1 e 2 do Caderno do aluno p. 45.	Caderno do aluno do Governo do Estado de São Paulo e aula expositiva sobre as diferenças dos textos 1 e 2 (notícia e carta).	Jéssica - permaneceu a maior parte do tempo perambulando pela sala de aula. Karina – durante a aula expositiva a aluna ficou em silêncio, demonstrando estar prestando atenção na aula, já m momento de execução das atividades, a aluna não realizou qualquer ação, ficando olhando para a frente sem nenhuma reação.

Fonte: Observações da sala de aula

De acordo com os dados descritos no quadro anterior, entrevê-se que a professora Eliane reconhecia a necessidade de trabalhar de forma diferente com as alunas Karen e Jéssica, porém o fazia de forma descontextualizada do currículo da disciplina, pois a professora passava atividades diferentes dos demais colegas de classe. Conforme Lopes (2010), as atividades diferentes do currículo escolar expõem ainda mais as diferenças de aprendizagem entre um aluno e outro, bem como desmotiva os alunos com deficiência intelectual a participarem das aulas.

Estudos como os de Rosseto (2008), Anjos e Pereira (2009), Antunes (2010) e Guebert e Bueno (2013), apontam que os alunos com deficiência intelectual precisam sentir-se engajados nas salas de aula e por isso devem participar dos mesmos tipos de atividades desempenhadas pelos demais alunos; porém com os ajustes necessários a suas peculiaridades, a fim de que consigam responder às expectativas de aprendizagem desejáveis para sua idade.

Para Fiorini e Manzini (2014), a execução de atividades não curriculares e de níveis anteriores ao ano escolar da matrícula em que se encontram os alunos com deficiência faz com que demonstrem pouco interesse para com as atividades, pois a pessoa com deficiência tem consciência de suas especificidades e daquilo que acontece a seu redor.

Essa consciência da aluna quanto ao que acontece à sua volta fica clara quando se pergunta à professora quais as principais dificuldades para lidar com os alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, e ela menciona que Karen não se interessa pelas atividades, e por isso não as realiza.

A Karen me assusta, pois ela não se interessa pelas atividades, ela se aproxima de mim para contar, sobre namorados imaginários ou não (não consigo saber...); perguntar quanto tempo falta para chegar a hora de ir embora... (Eliane).

Já para a aluna Jéssica, por ser ela bastante agitada durante as aulas e assim dispersar-se com facilidade, a professora optou por realizar atividades orais, as quais nem sempre eram executadas por ela, o que poderia trazer outros resultados se a professora engajassem a aluna nas discussões da sala de aula, ou pedisse desenhos como forma de registro das aulas, podendo assim fazer uso da capacidade argumentativa e artística da aluna.

Com a Jéssica parece mais simples, pelo fato dela ser toda expansiva, explosiva e expressiva, ela solicita minha atenção e isso faz uma total diferença, não tenho levado mais atividades diferenciadas, porém tenho lido e explicado a matéria executada, ela aparentemente compreende oralmente, embora nem sempre realiza a atividade, ela depende muito do dia (Eliane).

Essas declarações demonstram certo cansaço e desânimo da professora perante a inclusão escolar das alunas com deficiência intelectual. Qual será o motivo desse desânimo dos professores diante da inclusão escolar?

Na explicação de Tessaro (2005), falta preparo para lidar com os alunos com deficiência intelectual no contexto da rede regular de ensino, assim como falta apoio do profissional da área da educação especial para instruir o professor sobre a necessidade de adaptações curriculares voltadas à temporalidade, metodologia de ensino e objetivo das aulas. Tais carências tendem a dificultar a inclusão escolar, porquanto as práticas pedagógicas passam a ser simplistas e pouco afinadas com as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual.

A insuficiência de preparo para lidar com as alunas com deficiência intelectual, bem como a necessidade de práticas pedagógicas adequadas para tratar com os alunos com deficiência intelectual, conforme pensa a professora Eliane, fazem com que a inclusão escolar não aconteça de fato:

Não há inclusão, no caso da aluna Karen, ela apenas permanece na sala, cumpre horário, não há interação com os outros, prefere manter-se imóvel se necessário, mesmo quando eu proponho atividade em grupo, peço voluntárias para interagir com ela, ela não esboça um mínimo de interesse, com isso as outras alunas desanimam-se a deixando de lado automaticamente. Já no caso da aluna Jéssica, a situação inverte um pouco, pois há uma interação com os demais colegas, não para realização de atividades, e sim para discussões, agressões e bullying; ela é geralmente hostilizada chamada de feia, louca etc. Ela se comporta historicamente agride os agressores, surta e tumultua. Eu acredito que a inclusão escolar não acontece em nenhum dos dois casos, até porque nem atividades para elas os professores fazem, e se fazem elas não realizam. Assim fica difícil (Eliane).

Assim, o relato da professora mostra que ela reconhece a interação escolar e uso de atividades diferenciadas como fatores importantes para efetivação das políticas inclusivas; porém, em virtude de sua falta de informação de como atuar com esses alunos nas salas de aula. As atividades ministradas por ela acontecem de modo precário, e acabam repercutindo na interação e aprendizagem de ambas as alunas.

Sobre esse aspecto, Fantacini e Dias (2015) afirmam que a inserção dos alunos com deficiência em grupos deve ocorrer de modo sistematizado para que eles consigam participar valendo-se de suas habilidades; em outras palavras, as atividades devem ter focos distintos, de modo a favorecer a todos os alunos, ou seja, devem englobar a arte, o diálogo, a escrita, dentre outros fatores, e não somente o debate e a busca por soluções das atividades propostas tal como ocorreu durante as aulas observadas.

Essas indicações, quando relacionadas às diferenças individuais e em respeito a elas, também devem ser empregadas para a conscientização dos alunos, pois só existe inclusão escolar se existir uma equipe empenhada para elaboração, aplicação e avaliação de atividades pedagógicas e respeito à diversidade.

4.2 Adaptação do currículo regular para o aluno com DI nas aulas de Língua Portuguesa

Este tópico de análise tentou verificar como a professora compreende as adaptações curriculares, bem como se as utiliza como estratégia de ensino dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos com deficiência intelectual.

De acordo com os resultados das observações, é possível afirmar que a professora entende que as adaptações curriculares podem ser qualquer atividade ministrada aos alunos com deficiência intelectual, a qual pode ou não ter relação com os conteúdos curriculares ministrados aos demais alunos da classe. Foi constatado que a professora, ao levar atividades de alfabetização para os alunos com deficiência intelectual, afirmava estar realizando uma adaptação dos conteúdos trabalhados. As atividades eram descontextualizadas dos conteúdos propostos para os demais alunos da classe, servindo apenas para manter ocupados os alunos com deficiência intelectual, e não como uma ferramenta de acesso aos temas curriculares do ano em que estavam matriculados.

A adaptação curricular para a professora Eliane é:

Tudo que eu fizer para ensinar os alunos com deficiência intelectual, por exemplo eu vi que elas não sabem ler, quero ensinar isso e isso seria minha principal adaptação, mesmo que os outros alunos estejam vendo outra coisa isso é importante para elas (Eliane).

O relato da docente expõe um modo de ver equivocado a respeito do conceito de adaptação curricular, mostrando ser esta apenas uma atividade diferente oferecida ao aluno com deficiência intelectual, mas sem relação com os conteúdos trabalhados na sala de aula com os demais alunos. No parecer de Lopes (2010), as adaptações curriculares permitem aos alunos com deficiência o acesso aos conteúdos curriculares ministrados aos demais alunos, por meio da organização e flexibilização dos conteúdos curriculares.

Em relação ao planejamento, elaboração, aplicação de adaptação curricular, a professora Eliane relatou:

Tenho muitas dificuldades no uso das adaptações curriculares (...) a primeira e principal é a falta de conhecimento de como realmente trabalhar, como

adaptar este currículo? Alfabetizar? Estou perdida quanto ao tipo de atividade (...) Tenho muitas dúvidas na elaboração e avaliação das atividades, há seis meses leciono com estes alunos e até hoje não sei o que fazer, como proceder no momento de lançamento de notas? Como fechar notas desses alunos? Vermelhas? Temos esses alunos como um “problema” e fugimos o tempo todo dos problemas! (Eliane).

Essas reflexões revelam que, mesmo diante de políticas públicas inclusivas, os alunos com deficiência intelectual, devido à falta de formação profissional dos docentes para lidarem com eles, são vistos como um “problema” que os sistemas educacionais devem superar, e não como um aluno singular, que tem suas próprias características em relação à aprendizagem, ficando subentendida pelo relato da professora a conclusão de que os alunos com deficiência são incapazes de aprender. O que essa avaliação pode influenciar em seu trabalho em sala de aula? Até quando se pode associar a inclusão escolar à falta de formação profissional para lidar com os alunos público-alvo da educação especial?

Para Piccolo e Mendes (2013), conceber a pessoa com deficiência como alguém incapaz se contrapõe à proposta da inclusão escolar, já que para os autores a condição de deficiência revela a necessidade do meio adequar-se à pessoa e não o contrário.

Assim, as unidades de ensino precisam reorganizar-se para atender da melhor forma possível os alunos com deficiência nela matriculados, deve o professor sair de seu *status quo* e passar a refletir sobre sua prática de ensino e avaliação, além disso, deve repensar constantemente sua prática e colocar em xeque crenças e valores da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, o que só é possível mediante investimentos na formação profissional.

A ausência de informações a respeito dos processos avaliativos, além de salas de aula superlotadas e tempo escasso para planejamento de atividades aos alunos com deficiência tornam precária a inclusão escolar, que passa a ser vista erroneamente apenas pela inserção do aluno com deficiência nos sistemas regulares de ensino (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A não existência de práticas compatíveis com as particularidades de cada aluno, ao contrário do que a inclusão escolar propõe, acentua ainda mais as diferenças, especialmente quanto à aprendizagem e, dessa forma, tornam os sistemas educativos de ensino ainda mais excludentes.

Outro fator que pode comprometer as práticas pedagógicas inclusivas é a falta de monitoramento das redes regulares de ensino (ARANHA, 2004), pois, embora o uso das adaptações curriculares para ensino dos alunos com deficiência intelectual seja previsto pela legislação estadual paulista, conforme relatado pela professora Eliane, não há nenhuma exigência para que de fato tais registros ocorram.

Por outro lado, a professora participante desse estudo reconhece que a adaptação do currículo regular aprimora o ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, bem como seus limites e possibilidades:

A adaptação do currículo sem dúvidas, deveria favorecer o ensino de português, pois todos os alunos com deficiência intelectual são falantes dessa língua, dominam o português falado, portanto, esse conteúdo quando adaptado vem a acrescentar e enriquecer os vocabulários e interpretações do mundo das crianças. (Eliane).

Assim, pode-se dizer que a Eliane acredita que o uso das adaptações curriculares pode vir a incrementar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual porque são falantes desse idioma, por exemplo, na riqueza de vocabulário; porém, se refletirmos sobre a compreensão da professora quanto às adaptações curriculares, veremos que esses ajustes possibilitam aos alunos com deficiência não somente o aumento do vocabulário, mas o acesso aos conteúdos curriculares da disciplina.

De acordo com Plescht (2009), as adaptações curriculares não devem ser assumidas como uma simplificação ou redução do currículo escolar, mas como uma forma de ajustá-lo às condições de aprendizagem do aluno. Para tanto, o professor precisa cientificar-se plenamente de sua proposta de ensino e dos objetivos a serem atingidos para que não ocorra nenhum tipo de negligência e consequente frustração das expectativas de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual da rede regular de ensino.

4.3 Proposta de adaptação de atividades dos conteúdos de Língua Portuguesa para o aluno com deficiência intelectual

As atividades adaptadas foram esquematizadas pela professora junto com a pesquisadora, com o objetivo de consolidar os conhecimentos já adquiridos pelas alunas no decorrer de todo o semestre tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde a pesquisadora ministrava aulas.

Para esse propósito, foram planejados cinco encontros entre a pesquisadora e a professora Eliane, os quais se concentrariam na compreensão do conceito de adaptações

curriculares, no conhecimento e preenchimento da ficha de Registro de Adaptações Curriculares propostos na Resolução 61, de 2014, do Governo do Estado de São Paulo, por meio de observações do desempenho das alunas e da troca de informações entre a professora e a pesquisadora.

Foram elaboradas um total de treze atividades, sendo sete para Karina e seis para Jéssica, as quais foram subdivididas em três semanas (02/10/2017 a 06/10/2017), (16/10/2017 a 20/10/2017) e (23/10/2017 a 27/10/2017) e visaram à identificação das vogais presentes nos verbos, à compreensão dos verbos no passado e ao preenchimento das vogais iniciais e finais dos verbos.

As atividades dadas individualmente para as alunas com deficiência intelectual, a cada semana, encontram-se descritas a seguir:

ALUNA KARINA

Semana I (02/10/2017 a 06/10/2017)

Na primeira semana de intervenções com a aluna Karina, o conteúdo interagido com essa aluna foi o reconhecimento das vogais presentes nos verbos, e para os demais alunos da classe foi a compreensão dos tempos verbais (presente, passado e futuro).

A atividade com a aluna Karina estava centrada no preenchimento dos verbos com as vogais; para esse exercício, uma semana antes da realização das atividades, a professora pediu a aluna que escolhesse quatro verbos de seu interesse para a confecção de atividades impressas com palavras e imagens alusivas aos verbos escolhidos.

Assim, enquanto os demais alunos concentraram-se, durante a semana, em atividades do Caderno do Aluno para a identificação de diferentes tempos verbais, a aluna Karina preenchia os verbos com as vogais sob a orientação da professora Eliane.

Dessa forma, pode-se dizer que foi mantido o mesmo tema da aula para todos os alunos: verbos, mas os objetivos e a metodologia do ensino foram adaptados às necessidades da aluna. Para Minetto (2008), ficou, desse jeito, caracterizado um tipo de adaptação curricular, uma vez que para a autora as adaptações curriculares podem ser definidas como qualquer ação que vise à organização de estratégias de ensino que facilitem, ajudem e promovam a aprendizagem do aluno, por meio da flexibilização do currículo, independentemente de sua dimensão.

A ficha de Registro das adaptações curriculares elaboradas pela professora na primeira semana, bem como as atividades dadas aos alunos regulares e à aluna Karina, podem ser visualizadas nas imagens 1, 2 e 3.

Imagem 1 - Folha de registro das adaptações curriculares 1ª semana aluna Karina

Expectativa de aprendizagem trabalhada na aula
Aprender os tempos verbais presentes, passado e futuro.

Expectativa para o aluno com DI
Identificar as vogais presentes nos verbos.

Estratégia/atividade trabalhada na aula
Explicação oral, uso do apostilo do aluno.

Estratégia/atividade para o aluno com DI
Atividade impressa com o conteúdo relacionado a localizações das vogais presentes nos verbos.

Data: 6 / 10 / 2017

Imagem 2 – Atividades dadas aos alunos da sala de aula regular 7º A

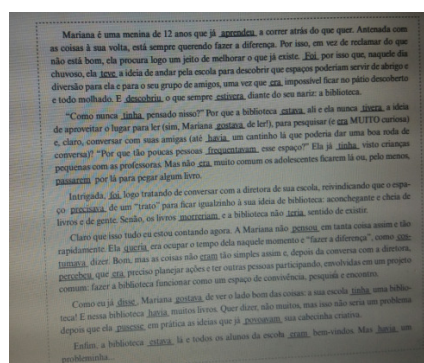
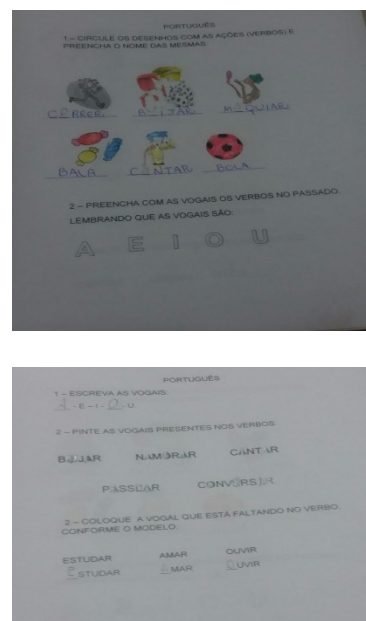


Imagem 3 – Atividades dadas à aluna Karina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O início da utilização das atividades adaptadas causou certo estranhamento para a aluna Karina, que passou a demonstrar desejos de fugir das atividades propostas, dizendo, sempre que possível, que não estava bem, fazendo com que a mãe da referida aluna procurasse as professoras regente e de educação especial para inteirar-se das atividades planejadas para sua filha. Segundo relatos da mãe da aluna Karina, sua filha não conseguiria aprender e estava na escola somente para se socializar, o que diverge da proposta de inclusão escolar, que espera que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso à matrícula e aos conteúdos desejáveis para sua idade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Pode-se depreender, portanto, que se fazem necessários também esclarecimentos aos pais sobre a proposta de inclusão escolar, que os pais possam até mesmo buscar alternativas de ensino para o atendimento às peculiaridades de seus filhos, possibilidade essa que, segundo Barbosa (2011), é o primeiro passo para que a inclusão escolar aconteça de fato, uma vez que a inclusão das pessoas com deficiência deve começar no âmbito familiar e refletir nos demais segmentos sociais.

Nesse momento, foram retomados também os objetivos da pesquisa e ressaltado a importância das atividades adaptadas à aluna, o que mais tarde (na segunda semana) fez

com que a mãe de Karina passasse a apoiar as atividades dadas, pedindo assim lições de casa como uma forma de reforço ao que foi ensinado/trabalhado em sala de aula.

A lição de casa é uma estratégia escolar que visa à consolidação do conteúdo abordado durante as aulas e que, na maioria das vezes, contribui para a aproximação entre a escola e a família, para que trabalhem juntas na avaliação e sondagem dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (AZAREDO, 2013). Assim, pode-se afirmar que, embora não tenha sido o objetivo deste estudo, a utilização de atividades adaptadas nas salas de aula comum proporcionou maior interação entre a escola e a família.

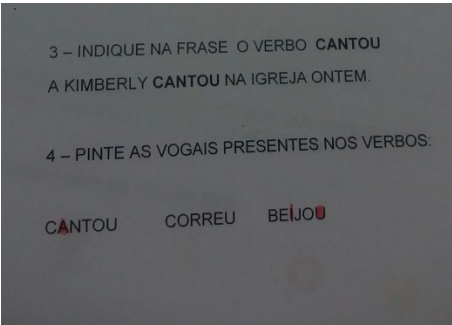
Semana II (16/10/2017 a 20/10/2017)

Na segunda semana da intervenção, o uso das atividades adaptadas não causou mais estranhamento para a aluna Karina, a qual passou então a esperar que a professora lhe desse as atividades. Desse modo, a aplicação das atividades nessa semana transcorreu sem conturbação, dando ensejo a uma maior participação da aluna.

Para essa aula, a professora, com verbos escolhidos pela aluna, elaborou uma atividade para que ela os identificasse no tempo passado, por meio de um modelo e de explicações individualizadas (Imagem 4).

A utilização de modelos para ensino dos conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual pode vir a favorecer à aprendizagem desses alunos, pois, ao tentar imitar o modelo, a criança precisa de atenção e concentração para atingir determinado resultado, fator favorável não só às aprendizagens acadêmicas, mas também da realização delas (LEITE et. al, 2011).

Imagem 4 – Atividade dada a aluna Karina (verbos no passado)



3 - INDIQUE NA FRASE O VERBO CANTOU
A KIMBERLY CANTOU NA IGREJA ONTEM.

4 - PINTE AS VOGAIS PRESENTES NOS VERBOS.

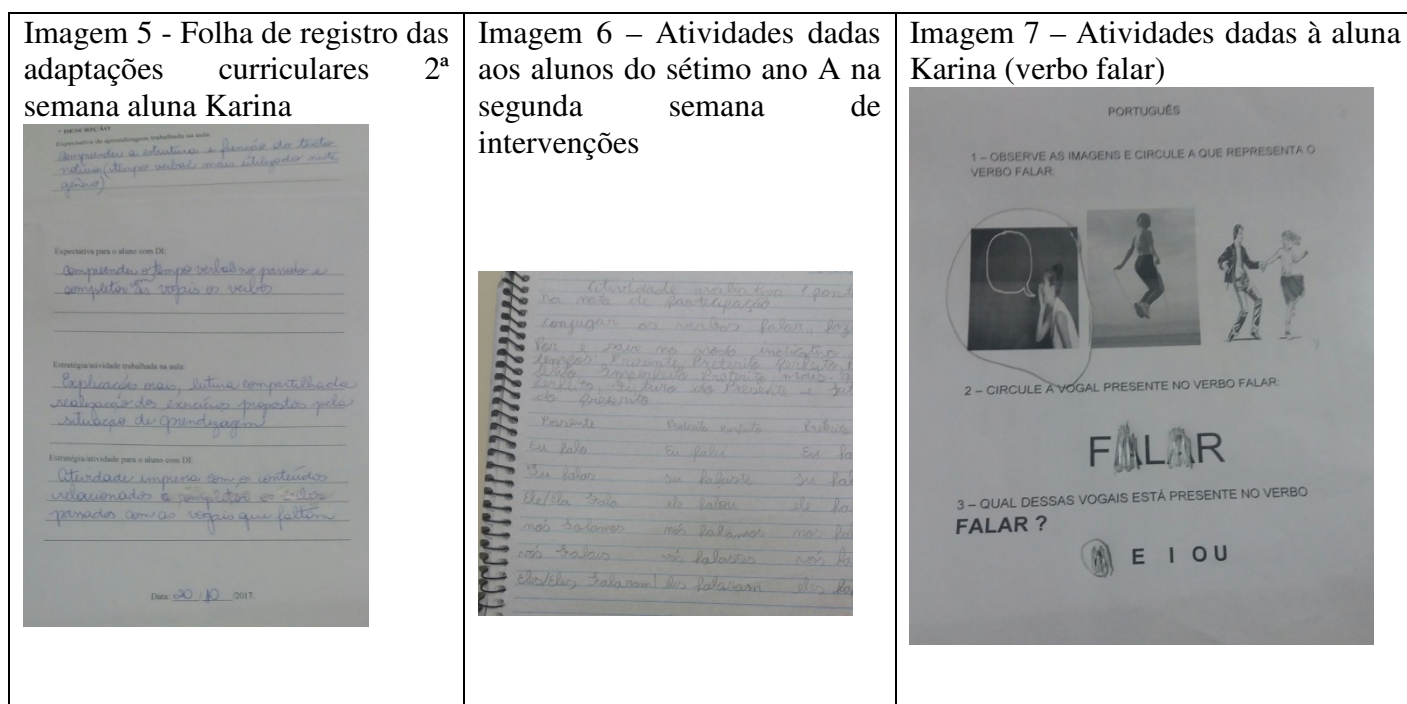
CANTOU CORREU BEIJO

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Assim, enquanto os demais alunos da sala de aula procuravam em textos jornalísticos, a aluna compreendia o tempo verbal do passado, por meio de explicações dadas pela professora.

Ainda nessa semana, ao mesmo tempo que os alunos terminavam a conjugação do verbo falar, a professora mostrava à aluna o verbo utilizado pelos demais alunos, e por intermédio de uma atividade impressa pediu à aluna que circulasse sua representação gráfica e posteriormente suas vogais, utilizando assim adaptações tanto de conteúdo quanto de estratégia de ensino.

A ficha de Registro das adaptações curriculares elaboradas pela professora na primeira semana, bem como as atividades relacionadas ao conteúdo sobre o verbo falar, pode ser visualizada nas imagens 5, 6 e 7.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Semana III (23/10/2017 a 27/10/2017)

Nesta semana foi transmitido, no sétimo ano A, os aspectos linguísticos da ortografia; para tanto, a professora Eliane dividiu os alunos em cinco grupos de aproximadamente seis alunos cada e distribuiu a fotocópia de um caça-palavras com palavras com ch e x, g e j, ss e z e uma cruzadinha de palavras com g e j. Assim, os alunos deveriam procurar juntos às palavras, mas registrar individualmente a atividade, vencendo o grupo que realizasse todas as tarefas primeiro.

Desse modo, assim como os demais alunos, Karina foi colocada em um dos grupos para a realização das atividades; porém, devido à sua dificuldade de leitura e escrita, a aluna pouco interagiu em grupo, sendo necessário que a professora explicasse individualmente a atividade à aluna, bem como orientasse os demais alunos a auxiliarem Karina; mas, após explicações da professora e ajuda dos demais alunos de seu grupo, ela conseguiu realizar uma das atividades propostas, conforme consta na imagem 9.

Imagem 8 – Ficha de registro da adaptação curricular terceira semana Karina

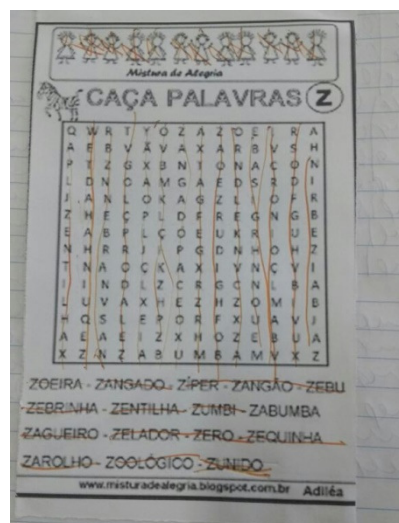
Expectativa para o aluno com DI:
 - Fornecer a leitura em voz alta das atividades propostas para as etapas 1, 2 e 3 de cada uma das páginas.

Entrega/atividade realizada na aula:
 - Atividades de leitura em voz alta e escrita de palavras com o alfabeto.

Expectativa/atividade para o aluno com DI:
 - Explicação individualizada das atividades de leitura e escrita.

Data: 29/10/2017

Imagem 9 – Atividade realizada pela Karina na terceira semana de intervenções



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A falta de interação entre os alunos com deficiência intelectual e seus colegas de turma revela o reconhecimento das diferenças pelos alunos presentes nas salas de aula regular, bem como a falta de tolerância dos alunos para lidar com elas, repercutindo na pouca sociabilidade da aluna, o que requer, ações no sentido do reconhecimento e da aceitação das diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem nas salas de aula. Essa premissa do reconhecimento das diferenças e da necessidade de buscar uma educação que englobe a todos está presente nas orientações do Ministério da Educação, constando na cartilha Saberes e Práticas da Inclusão-Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais de 2006.

Atentando-se para a data das orientações, é possível questionar até que ponto a inclusão escolar vem sendo efetiva, pois o reconhecimento das diferenças e a necessidade de práticas adequadas ao aprendizado dos alunos com deficiência são fatores previstos na

legislação nacional desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, reafirmada em 2006, nas orientações e cartilhas do Ministério da Educação, como é o caso da cartilha Saberes e Práticas da Inclusão-Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais citadas neste estudo.

Até quando a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual vai ser indicada pela falta de formação profissional e de ações que visem o reconhecimento as diferenças?

É importante ressaltar ainda que esta foi a primeira vez que a aluna aceitou participar de atividades em grupo e, embora ela não tenha conversado com os demais alunos de seu grupo, o fato de ela se agrupar demonstra avanços quanto ao desejo de aprender e fazer as atividades propostas. Para Brito, Campos e Romanatto (2014), isso é fruto do uso das adaptações curriculares na sala de aula, pois, pelo seu uso e aplicação, os alunos com deficiência intelectual sentem-se motivados a aprender e participar das atividades, refletindo em sua aprendizagem, pelo desafio em aprender e a se colocarem em situações diversificadas.

ALUNA JÉSSICA

Semana I (02/10/2017 a 06/10/2017)

Na primeira semana de intervenções com a aluna Jéssica, o conteúdo trabalhado com essa aluna foi o reconhecimento das sílabas BA, BE, BI, BO e BU presentes nos verbos, bem como o reconhecimento do tempo verbal passado, enquanto para os demais alunos o objetivo da aula foi a compreensão de todos os tempos verbais (presente, passado e futuro).

Para tanto, foram dadas à aluna atividades voltadas ao preenchimento dos verbos com as sílabas BA, BE, BI, BO e BU, assim como ao reconhecimento dos verbos no passado. Com tal propósito, a professora selecionou verbos com essas sílabas, tais como babar, beijar e balançar e elaborou atividades impressas com os verbos e sua representação gráfica.

Dessa forma, enquanto os demais alunos realizavam, durante a semana, atividades do Caderno do Aluno para identificar os diferentes tempos verbais no passado, a aluna Jéssica preenchia os verbos com as sílabas faltantes (BA, BE, BI, BO ou BU) e formava o passado dos verbos preenchendo-os com a letra U; ao final dos exercícios, ou com as vogais faltantes, a professora Eliane – depois de explicar as atividades a toda a sala de aula –, sentava-se individualmente com Jéssica para a execução das atividades propostas.

Com tal procedimento, pode-se verificar que foi mantido o mesmo tema da aula da todos os alunos: verbos, mas os objetivos e a metodologia do ensino foram adaptados às necessidades da aluna, fator esse que facilitou a participação da aluna nas aulas. Segundo Duarte (2008), os alunos com DI requerem um maior tempo para fazer as tarefas e ensino individualizado, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos curriculares.

A seguir, serão apresentadas tanto a ficha de Registro das atividades adaptadas pela professora Eliane na primeira semana como as atividades dos demais colegas de classe da aluna Jéssica.

Imagem 10 - Folha de registro das adaptações curriculares 1ª semana aluna Jéssica

Descrição
Expectativas de aprendizagem trabalhadas na aula
Compreender o tempo verbal passado, futuro

Expectativa para o aluno com DI
Compreender os verbos no passado, completando as frases finais e inicias alternadamente

Estratégia atividade trabalhada na aula
Usar de apostila e explicações oral

Estratégia atividade para o aluno com DI
Atividade impessoal com os conteúdos relacionados a sílabas e tempo verbal (passado)

Imagem 11 – Atividades dadas aos alunos do sétimo ano D

Mariana é uma menina de 12 anos que já aprendeu a correr atrás do que quer. Antecipada com as coisas à sua volta, está sempre querendo fazer a diferença. Por isso, em vez de reclamar do que não está bom, ela procura logo um jeito de melhorar o que já existe. Foi por isso que, naquele dia chuvoso, ela teve a ideia de andar pela escola para descobrir que espaços poderiam servir de abrigo e diversão para ela e para o seu grupo de amigos, uma vez que ela, impossível ficar no pátio descoberto e todo molhado. E descobriu o que sempre existira, diante do seu nariz: a biblioteca.

“Como nunca tinha pensado nisso?” Por que a biblioteca estava ali e ela nunca tinha a ideia de aproveitar o lugar para ler (sim, Mariana gostava de ler), para pesquisar (e era MUITO curiosa) e, claro, conversar com suas amigas (até Júlia, um cantinho lá que poderia dar uma boa roda de conversa)? “Por que tão poucas pessoas frequentavam esse espaço?” Ela já tinha visto crianças pequenas com as professoras. Mas não era, muito comum os adolescentes ficarem lá ou, pelo menos, passarem por lá para pegar algum livro.

Intregada, ela logo tratou de conversar com a diretora de sua escola, reivindicando que o espaço precisava de um “tratamento” para ficar igualzinho à sua ideia de biblioteca: acolhedora e cheia de livros e de gente. Então, os livros aumentaram, e a biblioteca não era, sentido de existir.

Claro que isso tudo eu estou contando agora. A Mariana não pensou em tanta coisa assim e tão rapidamente. Ela queria, era ocupar o tempo dela naquele momento e “fazer a diferença”, como gostava de dizer. Bom, mas as coisas não eram tão simples assim e, depois da conversa com a diretora, percebeu que era preciso planejar ações e ter outras pessoas participando, envolvidas em um projeto comum: fazer a biblioteca funcionar como um espaço de convivência, pesquisa e encontro.

Como eu já disse, Mariana gostava de ver o lado bom das coisas: a sua escola tinha uma biblioteca. E nessa biblioteca tinha muitos livros. Quer dizer, não muitos, mas isso não seria um problema depois que ela pensasse em praticar as ideias que já pensavam, sua cabezinha criativa.

Então, a biblioteca estava lá e todos os alunos da escola eram bem-vindos. Mas Júlia, um problema.

Imagem 12 – Atividades dadas à aluna Jéssica

PORTUGUÊS
1 – PREENCHA OS VERBOS COM BA, BE, BI, BO OU BU.

PA BAR
CA IJAR
PA LANÇAR

1 – PREENCHA COM O NOME DAS AÇÕES NO PASSADO.

C_AU
D_U/RM_I_U
S_C_RR_I_O

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Averiguou-se que as atividades adaptadas causaram entusiasmo e participação da aluna Jéssica nas aulas. De acordo com as observações, manifestou-se nos relatos da aluna o desejo dela de participar de atividades iguais às dos demais colegas, transparecendo que ela se sentiu integrada à classe.

Consoante Mendes (2013), a motivação dos alunos com deficiência intelectual para aprender deve ser trabalhada cotidianamente, de modo a não haver projeções negativas quanto à sua própria aprendizagem e, por isso, o aluno deve ser encorajado a aprender.

Semana II (16/10/2017 a 20/10/2017)

A segunda semana de intervenções coincidiu com a semana de aplicação da Avaliação de Aprendizagem e Progresso (AAP), do sétimo ano D, ocasião em que os alunos tiveram que passar por avaliações de língua portuguesa e matemática, e em virtude disso foram dadas poucas atividades dos conteúdos curriculares nessa semana.

As AAPs são avaliações individualizadas cujo objetivo é a identificação do nível de aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino paulista, buscando resultados que auxiliem no desenvolvimento de ações governamentais para a efetivação da aprendizagem de todos. Durante essas avaliações, o professor regente não pode fazer nenhum tipo de interferência, para garantir a fidedignidade de seus resultados, e assim não foi ofertado nenhum tipo de apoio à aluna Jéssica (SÃO PAULO, 2008).

Com essas premissas, foi exercitada na sala de aula uma única atividade sobre a compreensão dos aspectos linguísticos de palavras escritas com x, ch, j, g, s, ss e s com som de z, feita por meio do uso de agrupamentos e aplicada em três etapas, sendo elas: seleção de dez palavras com x e ch; g e j; e s, ss, sz; realização de cruzadinhas e caça-palavras e confecção de jogos.

Por ser uma atividade em grupo, não foi elaborada uma atividade impressa para a aluna Jéssica, mas instruída a participar como os demais alunos, pois consoante Eliane o engajamento da aluna nos grupos possibilitaria sua interação com os demais alunos por meio de trocas, facilitando sua aprendizagem; entretanto, ela não demonstrou interesse em agrupar-se; assim sendo, a professora optou por fazer oralmente a atividade com a aluna.

A fim de que Jéssica compreendesse o que lhe era solicitado, Eliane valeu-se de elementos do cotidiano da aluna, que ela já conhecia a grafia, tais como seu próprio nome e objetos presentes na sala de aula.

A ficha de registro de adaptação curricular preenchida pela professora no transcorrer da atividade pode ser visualizada na imagem 13.

Imagem 13 – Ficha de registro da adaptação curricular segunda semana, aluna Jéssica

• DESCRICÃO

Expectativa de aprendizagem trabalhada na aula
 Compreensão de aspectos linguísticos: palavras escritas com x, ch, gu, g, s, ss, z, zc, zcz

Expectativa para o aluno com DI
 (Atividade realizada individualmente)
 Compensação da tarefa y e g

Estratégia/atividade trabalhada na aula
 Trabalho em grupo em 3 etapas:
 1ª etapa: 10 palavras escritas (x, ch, gu, g, s, ss, z, zc, zcz) - 2ª etapa: analisar, reconhecer e classificar palavras (atividade) - 3ª etapa: troca de tarefas e troca de ideias entre os alunos

Estratégia/atividade para o aluno com DI
 Atividade adicional

Obs: não quer realizar atividades em grupo

Data: 20/10/2017

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O fato de a aluna se isolar enquanto os colegas de classe encontravam-se em grupos demonstra que, provavelmente, ao compreender suas especificidades, Karina não quis transparecê-las por medo de ser excluída ou sofrer algum tipo de preconceito. De conformidade com as orientações do Ministério da Educação, indicadas na cartilha Saberes e Práticas da Inclusão-Avaliação, de 2006, para a identificação das necessidades educacionais especiais, é crucial que as diferenças de ritmos de aprendizagem sejam reconhecidas por toda a escola, é importante que a aluna se sinta integrada à instituição de ensino a que pertence. Para tal é decisivo que haja conscientização, tanto por parte dos alunos quanto por parte de todos os agentes educacionais.

Em decorrência, pode-se dizer que não basta apenas inserir a aluna em atividades em grupo para que sua inclusão escolar ocorra de fato, é preciso priorizar uma série de medidas e ações que viabilizem essa prática, deve-se começar pela conscientização dos alunos quanto às diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula até a busca por práticas inclusivas, fazê-las de modo estruturado, e não isoladamente, como descrito nesta atividade, cabendo assim ao professor ensinar o diálogo, a interação e a troca de saberes entre todos os alunos.

Semana III (16/10/2017 a 20/10/2017)

No sétimo ano D, onde a aluna Jéssica está matriculada, a professora, durante a terceira semana de intervenção, deu continuidade à atividade de compreensão dos aspectos

linguísticos de palavras escritas com x, ch, j, g, s, ss e s com som de z, tendo sido feita por meio de agrupamentos.

Assim, a professora solicitou que novamente os alunos se agrupassem e dessem andamento às atividades propostas. Com esse objetivo, ela distribuiu fotocópias de alguns caça-palavras com palavras com x, ch, j, g, s, ss e s com som de z e instruiu os alunos a procurarem em grupo, mas registrassem individualmente as atividades.

Como Jéssica conversava muito em grupo e atrapalhava o andamento das atividades, a professora sentou-se junto ao grupo pertencente à aluna e a instruiu individualmente como proceder.

Desse modo, pode-se ver que foi mantido o mesmo objetivo da aula para a aluna com deficiência intelectual, mas a metodologia foi adaptada à necessidade da aluna, demonstrando que a professora tem compreendido o que são as adaptações curriculares e sua aplicabilidade.

A presença da professora no grupo em que a aluna estava fez com que esta prestasse mais atenção às atividades e demonstrasse um interesse maior em desenvolvê-las, pois assim tanto ela como os demais alunos mostrariam à professora as atividades; fator este que, no entender de Martins (2003), pode ser percebido como a necessidade de autoaceitação da aluna, uma vez que, ao compreender-se como membro de um grupo, ela passou a agir como o grupo, o que potencializou sua aprendizagem.

As atividades realizadas pela aluna durante a semana, bem como a ficha de registro das adaptações curriculares, podem ser vistas nas imagens 14 e 15.

Imagem 14 – Ficha de registro da adaptação curricular terceira semana Jéssica

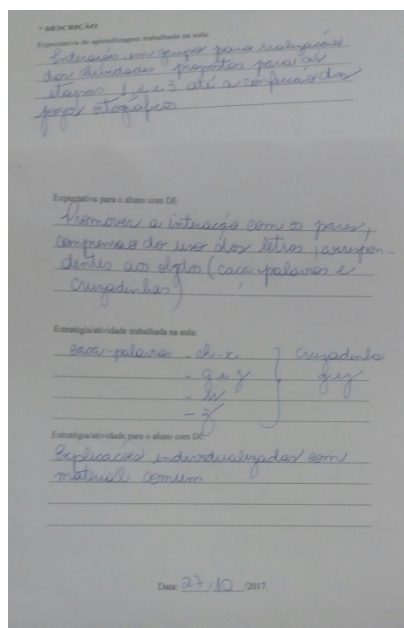


Imagem 15 – Atividade realizada pela Jéssica na terceira semana de intervenções



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.4 Entrevista Final com a professora de Língua Portuguesa

Foi perguntado à professora participante quais seriam as principais facilidades e dificuldades para a elaboração das atividades adaptadas. A professora Eliane apontou como facilidade decisiva a presença da professora de Educação Especial no planejamento das atividades para os alunos com deficiência intelectual.

Na elaboração da proposta de adaptação, acho que o fator que mais colaborou foi sua participação como professora de educação especial, porque assim eu conseguia trocar informações sobre a Jéssica e a Karina, eu sentia como se tivesse uma continuidade do meu trabalho na sala de recursos, isso me deixava segura (Eliane).

Semelhantes informações revelam que a parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor da educação especial no planejamento, elaboração e avaliação das atividades curriculares é um fator fundamental para concretização das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. A professora da sala de aula comum tem conhecimento a respeito da disciplina ministrada, já o professor da área da educação especial tem domínio das técnicas de ensino destinadas aos alunos público-alvo da educação especial, portanto ambas as áreas se complementam e juntas viabilizam o processo de ensino e aprendizagem (GUADAGNINI, DUARTE 2015).

Nesse sentido, pode-se inferir que para a efetivação da inclusão escolar é primordial investir na formação profissional pautada no trabalho em conjunto, na interdisciplinaridade, na teoria e nas atividades práticas a fim de serem dadas condições ao profissional para um trabalho afinado com as especificidades dos alunos com deficiência (MARTINS; ALENCAR 2011).

A carência de formação para atuar com os alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino foi apontada por Eliane como um dos fatores que mais dificultaram a compreensão do conceito e da elaboração da adaptação curricular.

A minha maior dificuldade foi desconhecer o que era adaptação curricular. A falta de formação mesmo. No início eu achava que adaptar era oferecer matérias lúdicas, algo que ocupasse as alunas, que não obrigava pensar. Agora eu compreendo que as atividades devem partir dos conteúdos da sala de aula, mas antes... (Eliane).

Os investimentos na formação continuada dos docentes são necessários, porquanto somente pelo aprimoramento de sua formação é que os professores se tornam reflexivos e capacitados para atuar perante a inclusão escolar, quando suas práticas de ensino se tornam coerentes com as políticas públicas educativas atuais.

Referindo-se à elaboração e aplicação das atividades adaptadas em sala de aula, Eliane apontou que, após compreender o que era adaptação curricular e a forma pela qual ela deveria ser realizada, passou a sentir-se útil, pois desde então pôde planejar atividades que não excluam as alunas com deficiência de suas aulas, motivando-a a planejar e aplicar atividades consoantes às necessidades de aprendizagem das alunas Jéssica e Karina:

Depois que eu consegui enxergar o que era adaptação curricular, eu consegui descobrir de fato o sentido da inclusão. Fazer as atividades para as meninas me fez sentir útil, porque eu não estava mais excluindo nenhum aluno e nem dando algo descontextualizado, que é muito frustrante! Não foi fácil entender sobre a adaptação curricular e começar a usá-las na sala de aula, mas agora que eu comecei, eu quero aprimorar, quero que elas aprendam mais e mais (Eliane).

Esses dados expressam que a elaboração e aplicação das atividades curriculares adaptadas potencializa não apenas a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mas também motiva os professores a estarem sempre aperfeiçoando suas práticas educativas; ao conseguirem desenvolver atividades inclusivas que satisfaçam a capacidade individual de aprendizagem de cada aluno, deixam de ser veiculadores do conhecimento e tornam-se sobretudo responsáveis pela efetivação das políticas inclusivas (POKER, 2008).

Eliane indicou ainda que o planejamento e a aplicação das atividades adaptadas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa para as alunas Jéssica e Karina, pois, no dizer delas, ambas as alunas, diante das atividades adaptadas nas salas de aula, demonstraram maior confiança e segurança no relacionamento com colegas, professores e funcionários da escola, bem como ampliaram sua participação nas aulas.

Nesse aspecto, pode-se assegurar que as adaptações curriculares, ao aproximar o aluno dos conteúdos curriculares, auxiliam sua participação e aprendizagem. No entender de Fierro (2004), cada pessoa aprende de uma maneira diferente, e é preciso estar atento a isso para proporcionar um ensino significativo e de qualidade, e as adaptações curriculares são uma das formas de proporcionar esse tipo de serviço.

Em referência às fichas de registro de adaptação curricular propostas pelo Governo do Estado de São Paulo, em 2015, e utilizadas neste estudo, a professora assinalou-lhes a importância apenas para o registro das atividades dadas, mas que estão marcadas tão somente pelo aspecto burocrático, que não auxilia na prática do professor em sala de aula, sendo exclusivamente mais um papel a ser preenchido:

A ficha de registro que você me deu para preencher, não me ajudou na elaboração das adaptações curriculares, você sim me ajudou (a pesquisadora), elas são importantes para registro das atividades dadas e tal. Na verdade eu acho que seja só mais um papel para ser preenchido, um documento para mostrar aos dirigentes que estamos fazendo algo para esses alunos (com deficiência), você sabe né... é burocracia, tem que documentar, tem que mostrar (Eliane).

Essas considerações denunciam o descontentamento da professora em ter que preencher as fichas de adaptação curricular, visto não a auxiliarem na prática pedagógica em sala de aula.

Aponta-se, portanto, para a necessidade de repensar esse documento, fazê-lo mais abrangente em relação às metodologias utilizadas em sala de aula, aos materiais utilizados e aos tipos de instruções dados pelo professor ao aluno com deficiência intelectual; aspectos estes que não aparecem na ficha e que, por fazerem parte do planejamento das aulas destinadas aos alunos regulares, deveriam também constar nesse tipo de documento.

Nesse sentido, é imperativo que se reveja essas fichas como algo funcional ao professor e não como um documento para mostrar as práticas com alunos com deficiência intelectual, tomá-las como uma parte do planejamento do professor, a ser elaborada e aplicada com base nos mesmos pressupostos.

Esses dados revelam ainda a importância do professor da educação especial para o planejamento das adaptações curriculares, visto que este profissional tem conhecimento do aluno com deficiência intelectual, enquanto o professor da classe regular tem conhecimento da sua área curricular. Daí a relevância do trabalho colaborativo que ainda não está previsto na legislação estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados coletados, ficou claro que os objetivos traçados foram atendidos, por ser possível identificar e descrever as práticas pedagógicas da professora de Língua Portuguesa e verificar a utilização de adaptações curriculares para alunas com deficiência intelectual, mediante o planejamento da ficha de registro de adaptação curricular proposto na resolução 61, de 2014, do Governo do Estado de São Paulo.

Os resultados expuseram que a prática pedagógica da professora era por aulas expositivas e dialogadas, e que ela, depois de explicar os conteúdos, passava exercícios, mas isso não favorecia a participação das alunas com deficiência intelectual, as quais, na maioria das vezes, permaneciam perambulando pela sala de aula, pois dificilmente eram oferecidas atividades adaptadas que lhes instigassem a participação nas aulas.

Fatores como tais apontam tanto para a necessidade de formação quanto para a elaboração e utilização de atividades adaptadas para os alunos com deficiência intelectual.

Em relação à elaboração e aplicação das atividades curriculares adaptadas foram observados o envolvimento da professora e a participação das alunas com deficiência intelectual nas aulas, pois, após a aplicação das atividades adaptadas, as alunas deixaram de perambular pela sala de aula e/ou recortarem papéis e passaram a participar das aulas, dando motivações à professora, que passou a sentir-se útil e mais responsável pelo ensino e aprendizagem das alunas.

É fundamental refletir como é decisivo à inclusão escolar o trabalho colaborativo, quão este é criativo no sentido de dar apoio para o planejamento e aplicação de atividades curriculares adaptadas para os alunos com deficiência intelectual.

Há manifesta necessidade de promoção de parcerias colaborativas entre ambos (professor do ensino regular e da educação especial), pois, se um domina conhecimentos dos conteúdos específicos da disciplina ministrada, o outro professor domina estratégias para o ensino dos conteúdos ao aluno com deficiência intelectual.

No quesito das fichas de registro de adaptações curriculares propostas pelo Governo do Estado de São Paulo, em 2015, foi possível perceber a carência de reformulação das fichas, para torná-las mais funcionais e parte integrante do planejamento dos professores, e não somente tomá-la como um documento a ser preenchido e entregue na coordenação da escola. A ficha de registro de adaptações curriculares deve englobar aspectos referentes às estratégias de ensino para os alunos com deficiência intelectual, bem como as instruções e materiais a serem utilizados pelos professores. Conclui-se, portanto, serem necessárias ações de planejamento e formação

para os professores sobre como elaborar adaptações dos conteúdos curriculares, principalmente numa perspectiva colaborativa.

Ao mesmo tempo há premência de políticas públicas que sustentem a real elaboração de adaptações do currículo escolar para alunos com deficiência intelectual nas escolas da rede regular de ensino.

Sabe-se, como dado importante, que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual já é referência no cenário educacional brasileiro; entretanto, os professores ainda se sentem inseguros em implementar propostas de adaptação curricular para que essa educação realmente se efetive.

Já em relação às limitações do estudo, é possível citar o pouco número de participantes pela não receptividade das escolas e pela falta de tempo e espaço disponível para debater a adaptação curricular, não permitindo assim generalizações.

Não obstante ser uma amostra que considerou a realidade de apenas uma disciplina, houve indicativos relevantes quanto à elaboração e aplicação de atividades adaptadas nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos com deficiência intelectual, fazendo ver que assim que esta ferramenta de ensino pode ser aplicada em outras disciplinas e com outros públicos.

Assim, espera-se que o conhecimento sobre adaptação do currículo regular para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa aqui apresentada, possa auxiliar futuros pesquisadores e profissionais da área da educação que almejam planejar e aplicar intervenções no campo das adaptações curriculares no contexto da disciplina de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Definition of mental retardation. (2010). Disponível em: http://www.aamr.org/polices/faq_mental_retardion.shtml. Acesso em 25 de novembro de 2017.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002, **Revista de Educação PUC** – Campinas, Campinas, n. 16, p. 33-48. 2004. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2018.
- ANJOS, H.P; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 40, p. 116-129, 2009
- ANTUNES, J. et al. **Sistemas de Produção: Conceitos e Práticas para Projeto e Gestão da Produção Enxuta**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp - Marília Publicações, 2000, p.1-10.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica?** In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.
- ARANTES, D. R. B.; NAMO, D; MACHADO, M. A. S. Contexto Histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no estado de São Paulo. In: ALMEIDA, M. A. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. Cap. 1. p. 15-33.
- AZAREDO, M. Lição de casa: um dever para todo dia. Educar para Crescer. 2013. 43 f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Programa de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARBOSA, J. S. B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. Monografia (especialista em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar), Universidade de Brasília, Ipatinga, 2011, 44 f.
- BOER, W. Ap. Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: Análise de uma realidade. 2012. 119 f. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. p. 290-308.
- BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. 8. ed., Campinas: **Editora da Unicamp**, 2002.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: . Acesso em 20 out. de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei 8069/90. São Paulo. Atlas, 1991.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: Acesso em: 18 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional especializado**: Deficiência mental. Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para identificação de deficiência**. Brasília, 2006.

_____. Resolução Conselho Nacional da Educação Básica. Câmara de Educação Básica n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de outubro de 2009.

_____. Conselho Nacional da Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 13 de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b

_____. Nota Técnica SEESP n. 9 de 9 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de abril de 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 9296** de 1 de março de 2018. Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2018.

BRITO, J.; CAMPOS, J. A. P. P.; ROMANATTO, M. C. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, dez. 2014.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ ago. 2009.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. **Congresso de Educadores**. Universidade Federal de Uberlândia. s/d.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Política e Gestão Educacional** (Online), v. 12, p. 03-29, 2012.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, Nov. 2003, do original em Francês: Réflexions sur Le concept de recherche collaborative. Lês Journées Du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur Apperntissag ET lê Développement em Éducation, Université du Quebec à Montreal, p. 31-46, oct. 1998

DORNELES, E. F. Discurso sobre a língua e a constituição da língua da escola. IN SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: **Ed. Universidade de Passo Fundo**, 2011.

DRAGO, R. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: **Walk Editora**, 2011.

DUARTE M. **Síndrome de Down**: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP. 2008. 181f. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o aluno com Deficiência Intelectual - **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan/mar, 2015.

FERRAZ, R. B. **Escola pública**: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J; (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004,2. ed.p.193-214.

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

FREITAS, M. C. de. Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental. 2008. 163 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? 2012. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, 2012.

GIROUX, H. A. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GUADAGNINI, L; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Revista Espaço do currículo**. Paraíba, 2015.

GRUNDY, S. **Producto o práxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

HAMILTON, D. Towards a theory of schooling. **Mudança social e mudança pedagógica**: a trajetória de uma pesquisa. (cap. 1); Sobre as origens do termo classe e curriculum.(cap.2). Londres: The Palmer Press, 1989.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, nº. 10, 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2017.

JANUZZI, G.M de. **A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. 211 p. (Coleção educação contemporânea).

LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de primeiro e segundo grau. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1997.

LEITE, L. P; SILVA, A. M.; MENNOCCHI, L. M; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Revista Psicologia da Educação** n. 32, vol. 2, São Paulo, jan. 2011.

LIMA, A. L. S; DANTAS, C. V. Alfabetização e letramento: um estudo de caso nos primeiros anos do ensino fundamental na escola pública de Jandira. **Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós**, 2013.

LIMA, T. F. A; NETO, W.G; FELTRAN, R;C.S; CARMO, A.A. Procedimentos didático- metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.2002. 160f. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

Lopes, A. C; Macedo, E.; Paiva, E. Mapping researches on curriculum in Brazil. **Journal of the American Association for the Advancement Curriculum Studies**, 2(1), 1-30, 2006.

LOPES, E. Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010.

McNEIL, J.D. **Finalidades do currículo**. Campinas, UNICAMP, 1981. mimeo.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S. & ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (1): 13–20; 2010

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores? Natal: **EDUFRN**, 2003.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.39, p.31-46, 2011.

- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp.387-405.
- MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.
- MENDES, M. S. Da inclusão à evasão: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos em Psicologia**, 30 (2), 261-265, 2013.
- MINETTO, M. de F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. **Revista Atual**. ampl.—Curitiba:ibpex,2008.
- MENEZES, A. C. S; ARAÚJO, J. S. Currículo, Contextualização e complexidade: Espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar**, v. 04, p. 33-49, 2007.
- MOREIRA. A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- _____, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.
- OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: As contribuições da educação especial**. Editora Cultura Acadêmica, Marília, 2008.
- PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
- PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**[online]. 2013, vol.34, n.123, pp.459-475.
- PINKE, A. Projeto Político Pedagógico. 2015.
- PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

POKER, R. S. Adequações Curriculares na área da Surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 166-178.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual**. Psicologia em estudo, Maringá, v.18, n. 4, 2013.

ROSSETO, A. **Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Serviço de Educação Especial. **Plano de Atendimento à Educação Especial**. São Paulo: SE/SEE, 1972. Mimeo.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Deliberação CEE n. 13 de 26 de julho de 1973. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 11 de agosto de 1973.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Decreto n. 7510, de 29 de janeiro de 1976, **Diário Oficial do Estado**, São Paulo de 30 de janeiro de 1976.

_____(Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. 1989.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Indicação CEE n. 12. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 14 de dezembro, 1999.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Deliberação n. 5/2000. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 5 de janeiro, 2000a.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Deliberação n. 68. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 de julho, 2007.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 12 de fevereiro, 2008.

_____(Estado). Secretaria de Educação. **São Paulo faz escola**. São Paulo, 2008.

_____(Estado). Secretaria de Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Diretrizes para cooperação técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo / Secretaria da Educação, **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE**. - São Paulo : SE, 2008.

_____(Estado). Secretaria de Educação. **Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI, de 6 de julho de 2009. Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 7 de julho, 2009.

_____(Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio.** São Paulo: SEE, 2011.

_____(Estado). Secretaria da Educação. **Resolução Conjunta n. 01/2013.** Diário Oficial do Estado. São Paulo, 14 fevereiro, 2013.

_____(Estado). Secretaria da Educação. **Resolução n. 61/2014.** Diário Oficial do Estado. São Paulo, 14 de janeiro de 2014.

_____(Estado). Secretaria da Educação. **Nota Técnica 4/2015.** Diário Oficial do Estado. São Paulo, 15 de janeiro de 2015.

SANTOS, M. A. P; BROCANELLI, C. R. **Marcos legais da Educação Inclusiva no estado de São Paulo.** Unesp Rio Claro, 2008.

SHIMAZAKI, E. M. Letramento em jovens e adultos com deficiência mental. **Tese de doutorado.** São Paulo: FEUSP, 2005

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1994.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 1999.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais.** 130f. Dissertação de Mestrado – UFSCar: São Carlos, 2007.

SILVA, L. S. R. G. Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP. 2015. 127 f. **Dissertação de Mestrado** (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 301-347.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v.2, n.3, p.8, dez. 2006.

TEIXEIRA, G. **A aula expositiva** - tradução adaptada do artigo The Lecture and Discussion Method for Management Education: Pros and Cons GRIFFIN, R; CASHIN, W., 2005.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015, 168 F.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Edições Silabo: Lisboa, 2009.

APÊNDICE I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CLASSE COMUM**
(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Larissa Guadagnini, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa *Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual* sob orientação da Prof^a Dr^a Márcia Duarte Galvani.

O objetivo desse estudo é analisar se a adaptação do currículo regular pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina para os alunos com deficiência intelectual.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema estadual de ensino da cidade de Leme/SP, onde o estudo será realizado, e por lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em classes comum e ter alunos com deficiência intelectual frequentes.

O estudo envolve a realização de observações em sala de aula, entrevista e reuniões para planejamento e elaboração de atividades adaptadas do conteúdo da disciplina que você ministra.

A pesquisa ocorrerá na escola estadual onde regularmente você ministra aulas de Língua Portuguesa. As aulas que incluam a participação do (s) estudante(s) com deficiência intelectual serão observadas e tais procedimentos serão destinados ao uso exclusivamente acadêmico-científico. Ao término do período de observação, você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

Poderá ocorrer um possível desconforto psicológico durante o período da observação das aulas sob sua responsabilidade. Tais desconfortos deverão ser minimizados por meio de condutas específicas da pesquisadora, a qual procurará realizar a observação de maneira discreta, procurando não interferir no andamento das mesmas.

Poderá ocorrer constrangimento durante a sua participação na entrevista. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos

conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada a juízes para validação das informações.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, porém sua identidade não será revelada em nenhum momento. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 997820715. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dr^a Márcia Duarte
(orientadora da pesquisa)

Larissa Guadagnini
(pesquisadora principal - aluna de mestrado)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE II**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, _____, portador(a) do RG _____, responsável pelo(a) menor _____, estou ciente que meu (minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa *Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual* sob a responsabilidade da acadêmica Larissa Guadagnini, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, de responsabilidade da acadêmica Larissa Guadagnini, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani. Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar se a adaptação do currículo regular pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina para os alunos com deficiência intelectual. Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa se justifica pela importância das adaptações curriculares para o apoio a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Meu (minha) filho(a) foi selecionado(a) por ter diagnóstico de deficiência intelectual, frequentar as aulas de Língua Portuguesa na rede regular de ensino, apresentar necessidade de adaptação do currículo regular para aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa. O envolvimento do(a) meu (minha) filho(a) consistirá em participar regularmente das aulas de Língua Portuguesa, como normalmente, nos dias e horários estabelecidos pela escola. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola que meu (minha) filho(a) está regularmente matriculado(a) e frequenta e que não terei envolvimento na pesquisa. Permito que o(a) meu (minha) filho(a) seja observado(a) de maneira sistematizada durante as aulas de Língua Portuguesa. Concordo que os dados observados sejam protocolados por um roteiro de observação elaborado pelo pesquisador, sendo este aplicado nos períodos de observação das aulas de Língua Portuguesa para uso exclusivamente acadêmico – científico. Fui informado(a) também que a participação de meu (minha) filho(a) será voluntária, estando meu (minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em permitir que o(a) meu (minha) filho(a) participe da pesquisa ou a recusa do(a) meu (minha) filho(a) em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu (minha) filho(a) com o pesquisador ou com a instituição responsável. Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa no período da observação do(a) meu (minha) filho(a), que poderá ser desconfortos psicológicos, como timidez, insegurança, entre outros. Portanto tais desconfortos serão minimizados através de condutas específicas do pesquisador, como realizar a observação de maneira imparcial, ou seja, sem interferência na situação de aula proposta pelo professor do meu(minha) filho(a). Além disso, ocorrerá contatos muito breves entre o pesquisador e meu (minha) filho(a). Foi esclarecido que os possíveis benefícios

decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de analisar, discutir e implementar atividades de adaptação do currículo regular que sejam adequadas as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, esta pesquisa tem como benefício esperado o de contribuir de forma positiva para o processo de ensino- aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, visando garantir sua participação ativa nas aulas de Língua Portuguesa. Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Larissa Guadagnini, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani, a partir da observação sistematizada e de registros em uma ficha de observação. Fui informado(a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro para meu(minha) filho(a), uma vez que a presente pesquisa está vinculada à escola em que meu meu(minha) filho(a) está regularmente matriculado e frequentando as de Língua Portuguesa, não implicando em gastos extras para a participação do meu(minha) filho(a). Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade do meu(minha) filho(a) não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios. Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Larissa Guadagnini, a partir de observação sistematizada, que serão registradas em uma ficha de observação. Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o e-mail do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre do meu (minha) filho(a), além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Dr^a Márcia Duarte
(orientadora da pesquisa)

Larissa Guadagnini
(pesquisadora principal - aluna de mestrado)

APÊNDICE III**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO(A) SEM
DEFICIÊNCIA
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual* cujo objetivo geral é analisar se a adaptação do currículo regular pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina para os alunos com deficiência intelectual. Você foi selecionado (a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: ser aluno do ensino fundamental II e ter colega(s) com deficiência intelectual matriculado em sua sala. O estudo envolve a observação das aulas de Língua Portuguesa. Quanto aos riscos e desconfortos, apresenta riscos mínimos, que podem estar relacionados a observação das aulas de Língua Portuguesa na qual você está inserido. Os riscos serão minimizados através de condutas específicas do pesquisador, como realizar a observação de maneira imparcial, ou seja, sem interferência na situação de aula proposta pelo professor. A integridade dos participantes e a identificação dos mesmos será mantida em sigilo. A sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual em sala regular. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Dr^a Márcia Duarte
(orientadora da pesquisa)

Larissa Guadagnini
(pesquisadora principal - aluna de mestrado)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de

São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA –
ROALP

TURMA:	ANO/SÉRIE:	DATA:	
Nº DE ALUNOS: MENINOS:		MENINAS:	
OBJETIVOS:	<input type="checkbox"/> PREVISTO	<input type="checkbox"/> IMPROVISADO	
TEMA:	<input type="checkbox"/> PREVISTO	<input type="checkbox"/> IMPROVISADO	
CONTEÚDO:	<input type="checkbox"/> PREVISTO	<input type="checkbox"/> IMPROVISADO	
ATIVIDADES:			
MATERIAL E RECURSO:			
PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DI:	<input type="checkbox"/> Todas as atividades	<input type="checkbox"/> Não participa	<input type="checkbox"/> Parcialmente
Sobre didática de ensino, utilizada: <input type="checkbox"/> Aula expositiva <input type="checkbox"/> Dialogada <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Outro		Observações:	
Sobre as estratégias de ensino, utilizadas: <input type="checkbox"/> A mesma para todos os alunos; <input type="checkbox"/> Diferente para os alunos com DI, somente nas aulas teóricas; <input type="checkbox"/> Diferente para os alunos com DI, somente nas aulas práticas; <input type="checkbox"/> Diferente para os alunos com DI, em aulas práticas e teóricas.		Observações:	
Observações:			

Sobre o método:	
Sobre a prática pedagógica:	Observações:
Sobre a estratégia de inclusão, utiliza: <input type="checkbox"/> Tutoria; <input type="checkbox"/> Ensino colaborativo; <input type="checkbox"/> Não utiliza; <input type="checkbox"/> Outra: _____.	Observações:
Sobre o tipo de ensino (instrução) voltado ao aluno com DI: <input type="checkbox"/> Sem diferenciação; <input type="checkbox"/> Diferenciada.	Observações:
Recursos pedagógicos utilizados: <input type="checkbox"/> Adaptados; <input type="checkbox"/> Adaptados somente para o aluno com DI; <input type="checkbox"/> Igual para todos os alunos; <input type="checkbox"/> Não adapta (não é necessário adaptação); <input type="checkbox"/> Não adapta (é necessário adaptação). Qual:_____.	Observações:
Adaptação dos conteúdos/atividades: <input type="checkbox"/> Adaptados; <input type="checkbox"/> Adaptados somente para o aluno com DI; <input type="checkbox"/> Igual para todos os alunos; <input type="checkbox"/> Não adapta (não é necessário adaptação); <input type="checkbox"/> Não adapta (é necessário adaptação). Qual:_____.	Observações:

<p>Em caso de adaptação dos conteúdos/atividades:</p> <p><input type="checkbox"/> Adapta previamente;</p> <p><input type="checkbox"/> Adapta no momento da aula (improvisa).</p>	<p>Observações:</p>
<p>Sobre o nível de complexidade da atividade:</p> <p><input type="checkbox"/> Ajusta as necessidades do aluno com DI previamente;</p> <p><input type="checkbox"/> Ajusta as necessidades do aluno com DI após insucesso;</p> <p><input type="checkbox"/> Não ajusta as necessidades do aluno com DI (não é necessário ajuste);</p> <p><input type="checkbox"/> Não ajusta as necessidades do aluno com DI (é necessário ajuste).</p>	<p>Observações:</p>
<p>Sobre a ajuda ao aluno com DI, os alunos:</p> <p><input type="checkbox"/> Ajudam naturalmente;</p> <p><input type="checkbox"/> São escolhidos e orientados pelo professor LP a ajudarem;</p> <p><input type="checkbox"/> São sempre os mesmos alunos que ajudam;</p> <p><input type="checkbox"/> Vários colegas ajudam;</p>	<p>Observações:</p>
<p><input type="checkbox"/> Os alunos ajudam em todas as atividades;</p> <p><input type="checkbox"/> Em atividades específicas.</p> <p>Quais:_____.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e orientadora, com base nos objetivos referentes a esta pesquisa.

APÊNDICE V

Roteiro de Entrevista da Disciplina de Língua Portuguesa – REDLP

Bloco I - Caracterização do Professor de LP

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Em qual (is) escola(s) leciona?

Para qual (is) séries você leciona? Em qual(is) período(s)?

Formação

Qual sua formação inicial?

Há quantos anos obteve a graduação?

Em que tipo de instituição você obteve seu diploma de nível superior?

() Não concluiu o ensino superior

() Privada

() Pública

Qual: _____.

Sua graduação ocorreu em qual modalidade:

() Presencial () semipresencial () à distância

Possui outra graduação:

() Sim () Não

Se sim, qual? _____.

Possui pós-graduação? Se sim em qual área?

Tempo de atuação

Tempo de experiência docente

Tempo de experiência docente no Ensino Fundamental II

Tempo de experiência com alunos com DI

Bloco II – Prática pedagógica

Como você define os alunos com DI?

Como você percebe a inclusão do aluno com DI nas suas aulas?

Relate sobre a sua prática pedagógica

Relate sobre a sua prática pedagógica com o aluno com deficiência intelectual

Você planeja atividades adaptadas e /ou recursos a serem utilizados para ensino do aluno com DI? Se sim, de que forma isso ocorre?

Você tem dificuldades para lecionar aulas ao aluno com DI? Se sim, quais?

Bloco III - Organização, funcionamento do serviço de educação especial no apoio a escolarização do aluno com DI e na elaboração da proposta de adaptação do currículo regular

Na sua escola há sala de recursos multifuncionais? () Sim () Não

O que você entende sobre estas salas? E sobre o atendimento realizado nela?

Em sua opinião, quais alunos podem frequentá-la?

Quais são suas expectativas em relação a este atendimento?

Você notou alguma mudança na aprendizagem dos conteúdos de LP depois que o aluno com DI passou a frequentar a SRM?

Você estabelece contato com a professora da SRM? Se sim, com qual frequência? Se não, por quê?

A professora da SRM transmite a você informações sobre o trabalho que está desenvolvendo com o aluno com DI? Se sim, conte quais são as informações transmitidas. Se não, por quê?

Você transmite a professora da SRM informações sobre o trabalho que você desenvolve com o aluno com DI? Se sim, conte quais informações são transmitidas. Se não, por quê?

A coordenação pedagógica da escola exige que você faça adaptação do currículo regular da sua disciplina para o aluno com DI? Se sim, por quê?

Você realiza adaptação do currículo regular da sua disciplina para o aluno com DI? Por quê?

O professor da área da educação especial participa do planejamento de adaptação? Se sim, de que forma?

A adaptação do currículo regular favorece o ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina LP para os alunos com DI?

Aponte os limites e possibilidades da proposta de adaptação do currículo regular.

APÊNDICE VI

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES
ADAPTADAS – REAAD**

1 – Você já tinha conhecimento sobre a adaptação do currículo regular antes do desenvolvimento da proposta de atividade adaptada?

2 – Conte como foi para você elaborar e aplicar uma proposta de adaptação de atividades?

3 – A aplicação da proposta de adaptação de atividades contribuiu para a participação do aluno com DI em sua aula de LP?

() Sim () Não

De que forma: _____.

4 – A proposta de adaptação de atividades contribuiu no ensino e aprendizagem do conteúdo de LP para o aluno com DI?

() Sim () Não

Por que/ De que forma: _____.

5- Como você avalia o progresso acadêmico do aluno com DI, após desenvolvimento da proposta de atividade adaptada

6- Que mudanças você aponta no desempenho escolar do aluno nas suas aulas de LP?

7- Você teve alguma dificuldade na elaboração e aplicação da proposta de adaptação de atividades?

() Sim () Não

Se sim, qual (is): _____.

8 – A elaboração da proposta de intervenção em conjunto com a pesquisadora contribuiu com sua prática pedagógica com o aluno DI?

Se sim, de que forma: _____.

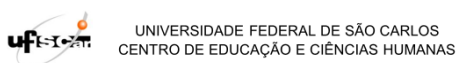
9 - Você ficou satisfeito com:

a) As reuniões (conteúdo abordado e modo como este foi abordado)?

b) A quantidade de reuniões, bem como os dias em que estes foram realizados (HTPC)?

APÊNDICE VII

SLIDES UTILIZADOS NA PALESTRA DE FORMAÇÃO



A ATENÇÃO A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA E AS ADAPTAÇÕES DO CURRÍCULO

Blanco (2004); Stainback & Stainback (2008) e Guadagnini; Duarte (2011)

Mestranda em Educação Especial – Larissa Guadagnini

17/03/2018

1



Introdução

- Apresentação
- Vídeo
- Adaptações curriculares
- Estudo de caso

17/03/2018

2



Introdução

Educação dos alunos com deficiência

- Ocorria de forma segregada e os alunos eram marcados por seus aspectos orgânicos.
- 1988 – Constituição Federal (Universalização do Ensino)

Inclusão escolar

- Todos os alunos devem frequentar preferencialmente a rede regular de ensino;
- Respeito a diversidade

17/03/2018

4



- A educação escolar tem como objetivo fundamental promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos em seu âmbito sócio cultural de referencia (BLANCO, 2004).

- Equilíbrio - resposta educativa tanto compreensiva quanto diversificada

17/03/2018

5



- Diversidade - Necessidades educativas individuais
- Para atender as necessidades de cada aluno são necessárias modificações na organização e funcionamento da escola, no currículo e no acesso a ele.

17/03/2018

6



Introdução

- Alguns elementos são necessários para responder a diversidade no âmbito da escola:
 - (a) Refletir e debater sobre a visão que a escola tem do desenvolvimento, da aprendizagem e da diversidade.
 - (b) É preciso assegurar que o currículo da escola seja mais amplo, equilibrado e diversificado possível;

17/03/2018

7



Introdução

(c) Aproveitamento máximo dos recursos materiais e humanos disponíveis e;

(d) Definição das dificuldades de aprendizagem, avaliação das necessidades educacionais especiais e as adaptações curriculares individualizadas.

17/03/2018

8



A resposta a diversidade no contexto da sala de aula

- É na sala de aula que ocorre os processos de ensino e de aprendizagem

- O planejamento das atividades da sala de aula deve conseguir equilíbrio entre responder ao grupo e a cada aluno dele.

- Responder a diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais, pelo contrário significa buscar maior interação e participação de todos os alunos. (BLANCO, 2004)

17/03/2018

9



Diferentes aspectos para responder a diversidade nas salas de aula

- A competência dos professores:
- Conhecer bem os alunos e suas possibilidades;
- Aprendizagem significativa
- Encorajamento dos alunos.

17/03/2018

10



Diferentes aspectos para responder a diversidade nas salas de aula

- A organização do ensino:
- Todos devem participar de uma mesma atividade;
- As adaptações curriculares individuais devem ser utilizadas somente quando esgotadas outras possibilidades de ensino.

17/03/2018

11



As adaptações Curriculares Individuais:

- As adaptações curriculares individuais podem ser entendidas como um processo compartilhado de tomada de decisões, cujo objetivo é ajustar e complementar o currículo comum de modo a responder as necessidades educativas especiais dos alunos e conseguir seu máximo desenvolvimento pessoal e individual. (BLANCO, 2004).

17/03/2018

12



Características das Adaptações:

- (a) Concepção mais educacional;
- (b) Avaliação inicial;
- (c) Foco nas estratégias metodológicas de acesso ao currículo;
- (d) Elaboração conjunta e;
- (e) Processo dinâmico e flexível.

17/03/2018

13



- As adaptações podem ser classificadas por seu maior ou menor grau de significação, isto é, quanto mais o aluno se afastar das propostas educacionais típicas do ensino comum, mais significativa será a adaptação. (BLANCO, 2004)

17/03/2018

14



Meios de acesso ao currículo

- Algumas necessidades educacionais especiais, para serem atendidas, requerem uma série de meios, recursos e ajudas técnicas que possibilitarão ao aluno acompanhar em grande medida o currículo comum, facilitando sua autonomia e aprendizagem, são elas:

- Condições físico ambientais;
- Materiais e equipamentos;
- Códigos de comunicação.

17/03/2018

15



Adaptações nos componentes do currículo

- São modificações ou os ajustes que se fazem com relação a que, como e quando ensinar e avaliar, ou seja, com relação aos objetivos, aos conteúdos e a sua sequência metodológica, bem como aos processos de avaliação.

- Em função, dos componentes modificados, pode-se falar de adaptações curriculares mais ou menos significativas.

17/03/2018

16



Fases do processo de adaptação curricular

- Pode-se considerar 4 etapas fundamentais no processo de adaptação curricular:
- Avaliação inicial;
- Identificação das necessidades educacionais especiais;
- Resposta educativa e;
- Acompanhamento.
- Trabalho em colaboração

17/03/2018

17



- Número crescente de alunos previamente excluídos estão sendo integrados no ensino regular (ALPER, 1992).
- Objetivos de ensino flexíveis – Visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno.
- Os objetivos educacionais básicos, podem ser os mesmos para todos os alunos, porém os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizado.

Exemplo: Aula de linguagem

17/03/2018

18



- Quando o que é exigido dos alunos não é considerado uma base individual, a apatia com relação ao conteúdo pode surgir (SELIGNVAN, 1975).

ADAPTAÇÃO DA ATIVIDADE

- Os professores também precisam modificar as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos.
- Exemplo: Guerra Civil

17/03/2018

19

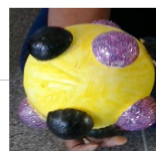
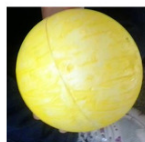


Considerações sobre a implementação

- Uma abordagem em equipe.
- Envolvimento dos colegas – participação dos alunos
- Habilidades funcionais – AVD (ambientes naturais)
- Altas expectativas sobre os alunos

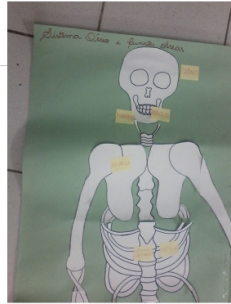
17/03/2018

20

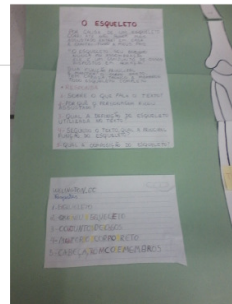


17/03/2018

24



17002018 25



17002018 26

1. Qual a origem do tubarão estudado?
TUBARÃO-BRANCO

2. Quanto mede um tubarão?
7,5 METROS DE COMPRIMENTO

3. O que o tubarão come?
CARNE

4. Qual o nome do tubarão?
NOMAR

5. Qual o peso do tubarão?
2,5 T

6. Como são os dentes do tubarão?
EM FORMA DE FURRÃO

7. Quantos dentes o tubarão apresenta?
1 VEZ A CADA 2 ANOS

8. Tem mais tubarões?
NÃO

17002018 27

ANEXO I

Ficha de registro para adaptações curriculares

REGISTRO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR- DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO SE 61, DE 11/11/2014 – INSTRUÇÕES CGEB DE 14/01/2015.

(Para uso do Professor da Classe Comum - Elaboração semanal)

de ____/____/____ a ____/____/____

* IDENTIFICAÇÃO

NOME DO ALUNO: _____

DATA DE NASC. ____/____/____

SÉRIE/ANO: _____

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA _____

PERÍODO:

matutino () vespertino () noturno () integral ()

*DESCRIÇÃO

Expectativa de aprendizagem trabalhada na aula:

Expectativa para o aluno com Deficiência intelectual:

Estratégia/atividade trabalhada na aula:

Estratégia/atividade para o aluno com Deficiência intelectual

Data:/...../.....

Professor Regente

Professor Coordenador

Diretor