

**PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

GISELE SOARES DA ROCHA

**ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SÃO PAULO

2016

**PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

GISELE SOARES DA ROCHA

**ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, sob a orientação da Professora Doutora Darcy Raiça.

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SÃO PAULO

2016

Gisele Soares da Rocha

**ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, ao Departamento de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a todos alunos público alvo da Educação Especial que já enfrentaram ou enfrentam as dificuldades inúmeras postas na nossa sociedade; que lutam e tem coragem de se auto superarem. A minha família e colegas de caminhada que se entregam e se dedicam a essa causa e que jamais abrem mão de acreditar em uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, saúde, força para superar as dificuldades, por ter me possibilitado pertencer a minha família e receber instruções tão lindas de afeto e valores tão primordiais para a vida, bem como para o ofício desta profissão, à qual requer nossa sensibilidade para que possamos humanizar àqueles que percorrem o caminho escolar sob nossos cuidados.

Aos meus pais e minha irmã que têm sido o meu suporte em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo e amigo, Diego, com quem decidi dividir minha vida, que sempre me apoia com seu amor e paciência.

A minha filha, Mel, que me dedica um amor incondicional diariamente

A todos os mestres que já passaram pela minha vida e, também, aos desta instituição que tão bem me instruíram com tão rico conhecimento e muito me acrescentaram com ímpar dedicação. Muito obrigada, pois sem estes, não teria sido possível chegar tão longe.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

ROCHA, GISELE SOARES DA – Adaptação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo aos alunos com deficiência intelectual: o caminho para a educação inclusiva – 51 páginas – Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2016.

A Educação Inclusiva é, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade. A legislação é explícita em termos de obrigatoriedade. Entretanto, não basta apenas inserir os alunos público alvo da Educação Especial nas escolas, é preciso criar condições para que todos possam desenvolver suas capacidades perante o ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, este Trabalho de Conclusão de Curso tem o objetivo de propor uma análise sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, com enfoque no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a partir de uma sugestão de adaptação de uma situação de aprendizagem da proposta Curricular do Estado de São Paulo, com intuito de refletir sobre a possibilidade e desafios de se fazer adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual e, ainda, sobre a importância de se fazer adaptações para a inclusão e aprendizagem dos alunos nessa condição.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Adaptação Curricular. Currículo.

ABSTRACT

ROCHA, GISELE SOARES DA- Adaptation of the Official Curriculum of the State of São Paulo to students with intellectual disabilities: the path to inclusive education - 51 pages - Monograph presented to the Specialization Course in Inclusive Education and Intellectual Disability of the Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC / SP 2016.

Inclusive Education is undoubtedly one of society's greatest challenges. Legislation is explicit in terms of mandatory. However, it is not enough just to insert the target public education students in the schools, it is necessary to create the conditions so that all can develop their capacities before teaching and learning. Thus, this Course Conclusion Paper aims to propose an analysis on the inclusive education of students with intellectual disabilities in regular education, focusing on the Official Curriculum of the State of São Paulo, based on a suggestion of adaptation of a situation of the Curricular proposal of the State of São Paulo, in order to reflect on the possibility and challenges of making curricular adaptations for students with intellectual disabilities, as well as on the importance of making adaptations for the inclusion and learning of students in this conditions.

keywords: Inclusive education. Curricular adaptation. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	34
Figura 2: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	35
Figura 3: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	36
Figura 4: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	36
Figura 5: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	37
Figura 6: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	38
Figura 7: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	39
Figura 8: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	39
Figura 9: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1	40

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	13
1. Da concepção de deficiência à educação inclusiva	13
1. 1 Deficiência	13
1.2 Deficiência Intelectual: conceituação	13
1.3 A educação da pessoa com deficiência intelectual.....	15
1.4 Escola Inclusiva.....	17
1.5 A Formação do professor para uma educação inclusiva	20
CAPÍTULO II	23
2. O Currículo e adaptações curriculares.....	23
2.1 Currículo.....	23
2.2 Proposta Curricular Oficial do Estado de São Paulo – Contextualização histórica	23
2. 3 Adaptações curriculares: conceituação e importância	27
2.4 Adaptação curricular: regulamentação legal	30
2.5 Como fazer Adaptações Curriculares?	31
2.6 Recursos necessários para se fazer adaptação curricular aos alunos com deficiência intelectual.....	32
CAPÍTULO III	34
3. Adaptação de uma sequência didática do Currículo Oficial do Estado de São Paulo – sugestão.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
BIBLIOGRAFIA	43
ANEXO	47

INTRODUÇÃO

Considerar a diversidade entre os discentes no cotidiano escolar requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais dos que apresentam deficiência(s), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade, condição ou classe social. O acesso à escola está além do ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar.

Essas condições exigem a atenção de todos os envolvidos no processo educacional, buscando viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas no ambiente educacional, a despeito de necessidades diversas que possam apresentar.

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem. Com isso, são rotulados pela própria família, professores e colegas. É importante que todos os envolvidos no processo educacional estejam atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem há algum tempo.

As dificuldades podem advir de fatores orgânicos, ou mesmo emocionais, e é essencial que sejam descobertas a fim de auxiliar no desenvolvimento educacional. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação em relação às pessoas com deficiência presente na sociedade e nas escolas, de modo geral, independente de qual seja a limitação que a pessoa tenha.

Entretanto, atualmente, percebe-se um movimento satisfatório em prol da inclusão, o qual defende a ideia de que todos devem mudar a maneira de lidar e de se relacionar com quem têm alguma deficiência. Isso é um ganho para a nossa sociedade, pois é muito importante que todo cidadão aprenda a conviver e a respeitar as particularidades de cada um.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo propor uma análise sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, sob o prisma do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a partir de uma sugestão de adaptação de uma situação de aprendizagem da proposta Curricular do Estado de São Paulo, com intuito de refletir sobre a possibilidade e desafios de se fazer adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual e, ainda, sobre a importância de se fazer adaptações para a aprendizagem dos alunos nessa condição.

Para isso foi selecionada uma situação de aprendizagem do caderno do aluno de Língua Portuguesa, do 6º ano, por se tratar de uma fase de transição para os discentes, das particularidades dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, principalmente pela ampliação na quantidade das matérias e professores.

CAPÍTULO I

1. Da concepção de deficiência à educação inclusiva

1. 1 Deficiência

O termo deficiência, quando relacionado a pessoas, diz respeito a quem tem algum impedimento ou dificuldade permanente em desenvolver atividades cotidianas, devido à alteração de suas funções intelectuais ou físicas.

Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 456) deficiência significa "1. Imperfeição, falta, lacuna. 2. Deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental."

A deficiência, ao longo dos anos, foi sendo vista de diversas maneiras pela sociedade. No século XX, ela era associada a uma condição ou função considerada inútil, à situação geral de um indivíduo. O termo costumava fazer referência à deficiência física, à deficiência sensorial, à deficiência cognitiva, à deficiência intelectual, às doenças mentais e a diversos tipos de doença crônica. Nestes últimos anos, todavia, a deficiência passou a ser considerada pelos direitos humanos. Desde então, tem-se vindo a iniciar uma busca no sentido de manter as pessoas com deficiência na sociedade, com atitudes de inclusão e normas de acessibilidade.

1.2 Deficiência Intelectual: conceituação

A deficiência intelectual segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se pela redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média (QI), associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo, como: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, que ocorrem antes dos dezoito anos de idade.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103)

Sua identificação se dá através do atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, que se refere ao desenvolvimento do sistema nervoso, do aspecto psicológico e do desenvolvimento da coordenação motora. Quando há um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar e falar. Também, apresenta dificuldade na compreensão de normas, ordens e dificuldade no aprendizado escolar.

É preciso que haja vários sinais para que se suspeite de deficiência intelectual. Um único aspecto não pode ser considerado como indicativo de qualquer deficiência. Seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais.

O diagnóstico de deficiência intelectual está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção. (CARVALHO et al., 2003, p. 56)

A maior parte dos estudos aponta para uma frequência de 2% a 3% sobre as crianças com mais de 6 anos. No Censo Demográfico de 2010, a deficiência intelectual foi declarada por mais de 2,6 milhões de brasileiros. Não é a mesma coisa determinar essa frequência em crianças mais novas ou em adultos. Os Estados Unidos considera o valor de 3% para efeitos de planificação dos apoios a conceder a alunos com atraso cognitivo.

Segundo a Unicef, as principais causas das deficiências no Brasil são a nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós-natais. Além de problemas sociais que são responsáveis por deficiências como violência, acidentes, baixo nível socioeconômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social. (HONORA & FRIZANCO, 2008)

É importante ressaltar que quando alguém tem deficiência intelectual não implica, necessariamente, que tenha uma lesão cerebral. É sabido que há casos os quais a pessoa com esse comprometimento cognitivo tem lesão cerebral, no entanto há outros

motivos os quais desencadeiam essa deficiência, como, por exemplo, causa sócio-afetivo-culturais, neonatais, genéticas, entre outras. Além disso, diferentemente do que se pensa, a deficiência intelectual não implica aspecto físico diferente; a grande maioria apresenta o mesmo aspecto físico de qualquer outra pessoa, exceto em casos de síndromes.

1.3 A educação da pessoa com deficiência intelectual

Sempre existiu segregação das pessoas com deficiência na história da humanidade, tanto no âmbito econômico como no político, social e cultural, afetando principalmente as pessoas nessa condição, pertencentes às classes menos favorecidas. As pessoas com deficiência intelectual também compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente.

O progresso científico verificado na sociedade moderna e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, cultural e social, refletiu na maneira de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento. Apesar dos avanços, o que se verificou foi o processo de institucionalização das pessoas com deficiência.

Entretanto, nos dois últimos séculos houve grande expansão da Educação Especial. O paradigma da institucionalização passa a ser criticamente examinado e denunciado como sendo uma prática que viola os direitos do homem. É estabelecido, então, o modelo da integração que se alicerçou na oferta de serviços, com a finalidade de normatizar as pessoas com deficiência.

Integrados ao convívio em sociedade, essas pessoas tinham que se adaptar a sociedade, e não o contrário. Após muitas críticas e militância, vislumbra-se o paradigma da inclusão, o qual tinha como parâmetro uma sociedade que garante os suportes necessários para que todos usufruam da vida em comunidade, e não a pessoa que deve se ajustar ao meio social. Infelizmente esses ideais ainda não estão consolidados, no entanto, percebe-se que há uma perspectiva inclusiva sendo difundida na sociedade, por diversos meios.

É sabido que a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações da ordem do biológico e do cultural, no entanto, isso não significa que ele é incapaz. Vigotsky (1989, p. 127) é claro quando diz que “a capacidade não é uma função íntegra, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo”. Além disso,

ressalta que é preciso criar instrumentos que consigam tirar a pessoa com deficiência do desenvolvimento limitado das funções superiores.

Para isso, o mesmo autor ressalta que

Os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros 5 caminhos porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada" (VIGOTSKY, 1988, p. 22).

A escola precisa estar atenta para que as práticas pedagógicas propostas favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos com deficiência intelectual. Contudo, Padilha acredita que

A escola vai tratando o aluno com deficiência como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar...". PADILHA (2005, p. 122 e 123)

Isso não é aceitável, visto que a sociedade atual precisa ter novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento, tendo em vista que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos que não têm deficiência: "o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes" (LEONTIEV, 1978. p. 323).

A criança com deficiência intelectual deve ser analisada como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, presentes em um determinado momento histórico e estabelecidos por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Na abordagem sócio-psicológica a deficiência passa a ser a força impulsionadora para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. A educação deste deve basear-se no fato de que

simultaneamente com a deficiência sejam dadas as possibilidades de compensação para vencer as dificuldades.

Segundo Vigotsky, é necessário

estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista. (1997, p. 32-33)

Para esse modelo, a permanência da pessoa com deficiência intelectual em ambientes segregados e segregadores reforça a sua deficiência, não gerando a força matriz, o que vem a impedir o desenvolvimento do processo de super-compensação, pois quem faz parte desse público alvo deve ser educado em sociedade e para a sociedade.

Outro ponto importante a ser destacado, para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na sociedade atual, é que deve ser levado em conta o grau de comprometimento funcional e não a classificação que leva em conta o QI, qual seja a deficiência leve, moderada, severa ou profunda da pessoa.

Ballone afirma que

o importante é saber em que área a pessoa com deficiência intelectual necessita de apoio. Observando-se critérios qualitativos (adaptativos) de avaliação, que consideram mais a pessoa sob o ponto de vista das oportunidades e autonomia, do que sua classificação (QI). (2003, p. 38)

Esse mesmo autor discorre, ainda, que as maiores limitações das pessoas com deficiência intelectual, não estão relacionadas com a deficiência em si, mas sim com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas a essas pessoas. Desse modo, é necessário que a concepção inclusiva seja difundida na sociedade atual, para que as pessoas que apresentem essa condição não sofram preconceito e tenha uma vida plena.

1.4 Escola Inclusiva

Os primeiros manifestos sobre a inclusão são vislumbrados através dos movimentos anti-segregacionistas iniciados na França no século XX, entretanto, a educação inclusiva extensiva a todas as crianças só veio a se fixar nesse país a partir de 1948.

Segundo Tessaro

O discurso da inclusão apareceu relativamente cedo no Brasil (anos 1960/70), mas, como aponta Castro (1997), apenas na década de 1980 é que começou a proliferar, quando foi criado, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE. 2005, p.43)

Garantir a todos, igualdades de condições para o acesso e permanência na escola, é um princípio que está na Constituição Federal.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (1988).

A UNESCO, em 1979, teve a iniciativa de reunir países da América Latina, a fim de ser apresentado um projeto com objetivo de definir medidas capazes de combater a exclusão.

Em 1994, realiza-se a Conferência em Salamanca, Espanha, com participação de mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de assegurar a educação para todos. A declaração de Salamanca recomenda que as escolas devam se ajustar as necessidades dos seus alunos, independentemente de suas condições físicas e sociais. No Brasil, embora pareça estar muito mais presente no texto legal, do que na sua efetivação, tem-se assumido o compromisso político de colocá-la em prática.

Para que haja um ensino produtivo e eficaz há de se considerar as características e peculiaridades de cada aluno. O sistema educacional deve direcionar as respostas que dará a cada um e a todos os seus alunos.

A escola deve ser o espaço na qual se deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua

utilização no exercício efetivo da cidadania. Também precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica, resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; Garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania, é objetivo primário de toda ação educacional.

“... todas as crianças deveriam aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégicas de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...)" (Unesco, Mendes, 2002, p. 75).

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Numa escola inclusiva há participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

A construção de uma escola inclusiva significa transformações no contexto educacional, transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no setor político, administrativo como também no didático pedagógico.

1.5 A Formação do professor para uma educação inclusiva

Por muito tempo, a formação inicial foi considerada satisfatória para a preparação do indivíduo enquanto profissional. No entanto, com o avanço do conhecimento, nas últimas décadas, e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional, foi constatada a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação.

Nesse sentido, Rodrigues e Esteves afirmam que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (1993, p. 41)

Sendo assim, é essencial o estabelecimento de uma formação inicial que proporcione ao futuro docente um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que o conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente, em função das mudanças que acontecem com o passar do tempo.

Por conseguinte, atualmente, a formação inicial mantém particularidades na sua gênese, que não a faz ser mais entendida como *locus* que encerra a aquisição da competência necessária “ao ser professor” (NÓVOA, 1995b). A necessidade de continuidade na formação docente é criada a partir da responsabilidade pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e de aprender, do fracasso escolar expresso nos índices de repetência e evasão dos alunos e das reformas empreendidas no sistema e nos currículos.

Nos últimos anos, a literatura especializada tem defendido, reiteradamente, a necessidade de se estar constantemente pensando a formação inicial e continuada do professor, devido à situação em que se encontra o ensino público ou a carência de sua formação.

O professor, em sala de aula, precisa estar ciente de que sujeito e objeto de conhecimento se constroem simultaneamente. Essa relação, porém, ganha uma conotação ainda difícil de ser alimentada quando o assunto é trabalhar, simultaneamente, com alunos neurotípicos, sem prejuízo intelectual e alunos com deficiência intelectual, em sala de aula.

Melo, Lira e Fación (2008) ressaltam sobre a necessidade da presença, nas escolas regulares, de profissionais que estejam realmente preparados para lidar com essa realidade.

Segundo os autores, a viabilização da inclusão nas escolas regulares exige não somente professores especializados, mas que as salas de apoio sejam uma realidade e explicam que esse professor não necessita ser exclusivo de uma escola, podendo atender a um grupo de escolas, mas deve ser especializado e saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento e definir estratégias.

Infelizmente, como frisam os autores acima citados, as capacitações e as formações na área, que deveriam alcançar as redes regulares de ensino público, acabam sendo quase que uma exclusividade de grupo e/ou instituições específicas.

Portanto, a estruturação de uma política continuada para professores da educação básica seria um dos caminhos para uma educação numa perspectiva realmente inclusiva (FERREIRA & FERREIRA, 2004, apud. MELO & FACIÓN, 2008, p. 70).

A necessidade de tais políticas de formação, bem como a própria estruturação arquitetônica das escolas, viriam responder aos anseios e angústias de professores que, para Castro e Fación (2008), necessitam de uma formação baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

O pressuposto é de que alguns saberes podem estar ausentes da academia e precisam estar constituindo os processos de ensino-aprendizagem no contexto da educação especial. Apesar do fortalecimento crescente das políticas educacionais para oferta de formação de professores, não se percebe que os problemas iniciais em relação à educação especial tenham sido superados, especialmente como processo de aprendizagem, preparo dos professores e transposição desse conhecimento para a prática pedagógica.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com alguma deficiência no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de

maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Essa transformação vai exigir uma visão mais realista e equilibrada do ensino e do pensamento do professor. Reestruturar não é algo que possa ser entendido da mesma forma, em todas as situações, porque o significado somente será encontrado no contexto. É evidente que os controles centralizados terão que ser substituídos por formas administrativas mais flexíveis e mais ajustadas a cada situação, requerendo maior autonomia das escolas e, especialmente, dos professores, e, para tanto, o trabalho terá que ser concebido no coletivo e a partir de proposições mais amplas.

CAPÍTULO II

2. O Currículo e adaptações curriculares

2.1 Currículo

Se tomarmos a etimologia da palavra (do latim *curriculum*) veremos que, literalmente, currículo significa corrida, um percurso a ser realizado. Ele é o percurso de busca que deve ser sempre questionado e reavaliado. É produzido pela experiência. Experiência essa, que abrange a vivência imediata de situações individuais e/ou coletivas e a sua elaboração investigativa. A experiência se realiza quando na vivência nos apropriamos de dispositivos de observação, análise, registro, reflexão, crítica e interpretação do que está sendo vivenciado.

O currículo escolar deve ser a vivência de experiência sistematicamente planejada, visando o ensino e a aprendizagem de elementos culturais selecionados e institucionalmente tidos como relevantes para que as pessoas se tornem algo que essas experiências planejadas objetivam. Sendo assim, a escola tem uma vida, uma cultura, uma identidade e oferece condições para certas experiências.

O currículo é a peça central da atividade educacional. Inclui o conhecimento formal, manifesto que é central às atividades de ensino, bem como as mensagens tácitas e sublimadas que encorajam valores, atitudes e disposições particulares. O currículo representa a essência que serve a educação. Dentro da grande sociedade, encontramos grupos sociais com valores, prioridades, linguagens e situações estruturais alternativas, que afetam significativamente a forma como as pessoas entendem e percebem o conhecimento e valores tornando-os acessíveis em qualquer currículo formal.

2.2 Proposta Curricular Oficial do Estado de São Paulo – Contextualização histórica

No início dos anos 80, segundo Souza (2006, p. 204) começaram a surgir iniciativas estaduais de revisão e reformas curriculares em vários estados brasileiros,

como Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, por mais que estivesse em vigor, no Brasil, as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela lei n. 5692/71.

O mesmo ocorreu com o Estado de São Paulo, que iniciou sua reforma curricular, em 1983, com o ciclo básico (Decreto 21.833, de 21/12/1983) e em 1985 para o ensino de primeiro grau. Do ponto de vista político, esta reforma visava diminuir a seletividade escolar, cumprindo com o processo de democratização do ensino.

A marca principal do currículo na década de 1980 foi uma prática educativa baseada na articulação entre teoria e prática permeada por interesses políticos, processos de democratização, econômicos e de qualificação da mão de obra.

Entretanto, essa prática pedagógica passou por muitos entraves, os quais possibilitaram a percepção de que a mudança da prática docente era um processo complexo e lento, e o modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática era insuficiente, por não oferecer indicadores para a ação.

Diante desta problemática, no final da década de 1980 e início dos anos 1990 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) passou a investir na produção de outros tipos de materiais, que se caracterizavam pela redução drástica do conteúdo, com uma composição gráfica e linguística com maior número de ilustrações, cujo objetivo era o de tornar o material mais agradável ao leitor. As teorias que levavam os professores refletirem estavam implícitas, propiciando uma educação de cunho tecnicista, que estava em consonância com o momento político da década, mas que acabou apresentando problemas.

Em decorrência, ocorreu a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consentiu-se autonomia aos estados para a criação de suas próprias propostas curriculares. Desse modo, no ano de 2008, foi promulgada a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, segundo a qual “a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares. A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.

Sucintamente, esta proposta teve como objetivo, “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 5), de forma a constituir maior integração e um foco definido entre as escolas. Esta se fundamenta na contextualização do currículo na sociedade contemporânea, denominada pela proposta como sociedade do conhecimento, que demanda, portanto, uma educação correspondente aos elementos que elenca como os desafios contemporâneos.

Quanto a este conhecimento, a proposta se coloca a favor do currículo como espaço de cultura e que apresenta o potencial para garantir as competências necessárias para a vida em sociedade e para a compreensão das diversas linguagens, como a das artes, da literatura e da ciência.

Para atender a este objetivo de unificar o ensino do Estado, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo foi desenvolvido em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, para apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta proposta se divide em quatro partes principais, a fim de atender aos professores, equipes gestoras das escolas e alunos.

A primeira divisão se estabelece com a proposta geral, que traz as justificativas, os objetivos e as visões pretendidas. Apresenta a proposta para as diversas áreas do conhecimento, Ciências Humanas e suas Tecnologias, área que compreende as disciplinas de Filosofia, Geografia e História; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual estão contidas as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, como área geral de Biologia, Física, Ciências e Química; e Matemática.

A segunda divisão integra um documento de Orientações para a Gestão do Currículo na escola, dirigido aos dirigentes e gestores das escolas. E, como meio para a propagação da proposta nas salas de aula. Já a terceira parte, agrupa os cadernos específicos para os professores, separados em bimestres e em disciplinas, que apresentam os conteúdos e as orientações para o trabalho do professor e, a quarta, são os cadernos dos alunos.

Os princípios norteadores dessa Proposta Curricular são seis: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, articulação das competências para aprender e articulação com o mundo do trabalho.

O primeiro princípio defende uma escola na qual a capacidade de aprender terá que ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. Desse modo, a concepção de escola muda, de uma instituição que ensina, para uma que também aprende a ensinar, ou seja, que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais.

O segundo entende que o currículo é um espaço de cultura. Ele é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Nele, o conhecimento é tido como instrumento, mobilizado em competências, que reforça o sentido cultural da aprendizagem.

Já o terceiro princípio comprehende que o currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos, ou seja, ele supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno.

O quarto diz respeito sobre a prioridade para a competência da leitura e da escrita, o qual se justifica pois, em uma cultura letrada, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania e viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social.

O penúltimo princípio diz respeito à articulação das competências para aprender. As competências adotadas nessa vertente são tiradas do referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998) e tem como foco instrumentalizar os alunos para enfrentar os problemas do mundo de forma autônoma.

Por fim, o último princípio diz respeito a articulação com o mundo do trabalho. A prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. Isso supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do

currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular.

2. 3 Adaptações curriculares: conceituação e importância

As Adaptações Curriculares são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e, assim, favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (PORTELLA, 2011, p.105).

São modificações necessárias nas modalidades organizativas do currículo, sejam elas nos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e avaliações, às quais são desenvolvidas no âmbito escolar através de estratégias e critérios de atuação docente, que devem admitir 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 discentes na escola.

Por se tratar de uma oportunização de acesso ao currículo a todos os que têm alguma deficiência ou necessidades específicas, no âmbito escolar. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e favorecer-lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida e no processo de transformação da sociedade.

Elas devem se basear, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2008, nos seguintes aspectos:

1. atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
2. identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; (BRASIL, 2008, p. 38)

Desse modo, adaptar o currículo para os alunos que necessitam é essencial, por se tratar de uma maneira de organização do ensino, à qual possibilita uma maior

eficiência ao processo de aprendizagem e sempre deve responder aos questionamentos: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender e como e quando avaliá-lo.

Para adaptações curriculares acontecerem é necessário considerar as características individuais dos alunos, as áreas prioritárias a serem apoiadas, os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isso, que profissionais participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Segundo Portella, as adaptações curriculares classificam-se em:

Adaptações de Grande Porte: são as adaptações significativas. Dão-se nas seguintes modalidades: organizativas, objetivos de ensino, conteúdo, avaliação, método de ensino, temporalidade. A escola regular precisa promover as modificações que forem necessárias para atender às necessidades de seus alunos: acesso ao currículo; participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração do plano municipal de educação, do projeto político da escola e do plano de ensino do professor. (2011, p.26)

Em relação às modalidades citadas, as *adaptações de objetivos* dizem respeito à possibilidade de eliminar objetivos ou de introduzir objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer aos alunos com deficiência a convivência regular com seus pares, beneficiando-se das possibilidades educacionais disponíveis.

As adaptações de conteúdo estão relacionadas às outras formas de adaptações curriculares de grande porte, determinadas pelas adaptações dos objetivos já realizados previamente.

Há, ainda, as adaptações do método de ensino e da organização didática, às quais se tratam da adoção de métodos bastante específicos de ensino.

Além dessas, pode-se também acontecer as adaptações do sistema de avaliação, que estão relacionadas à introdução de critérios específicos de avaliação e a eliminação de critérios gerais, a adaptação de critérios regulares de avaliação e a modificação dos critérios de promoção, que devem ser retomados em novo processo de ensinar não tendo como função principal classificar o “melhor” ou “pior” da sala.

Por fim, existe também as adaptações de temporalidade, que são os ajustes no tempo de permanência do aluno em uma determinada série/ciclo, sem que exista prejuízo quanto à sua idade/ série.

De acordo, ainda, com Portella as adaptações também podem ser

De Pequeno Porte: não são adaptações significativas. Também podem ser efetivadas nas mesmas modalidades, mas de responsabilidade direta do professor regente. Dizem respeito às ações sob a responsabilidade do professor nos componentes curriculares desenvolvidos em sala de aula, sem que para isso necessitem de decisões ou autorização de instâncias superiores, enquanto tal procedimento fizer parte da sua área de competência. (2011, p.30)

Do mesmo modo que as adaptações de grande porte, as de pequeno porte também são divididas em modalidades, às quais se dão em adaptações de objetivos, que se referem a ajustes que o professor deve fazer nos objetivos pedagógicos que constam no seu plano de ensino, de forma a adequá-los às características e condições dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Há, ainda, as adaptações de conteúdo, às quais dizem respeito à priorização de tipos de conteúdos, priorização de áreas ou unidades de conteúdos, reformulação da sequência ou, ainda, eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.

Também, as Adaptações do método de ensino e da organização didática, que visam procurar as estratégias que melhor respondam às características individuais de cada aluno faz parte do ato de ensinar.

Além dessas, há as Adaptações do sistema de avaliação, às quais são necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos, são adaptações no processo de avaliação que visa modificar as técnicas ou os instrumentos utilizados para avaliar os alunos.

Por fim, podem acontecer, também, as Adaptações de temporalidade, que possibilita o professor poder organizar o tempo das atividades, dependendo da particularidade de cada aluno.

Ainda em referência ao tema adaptação curricular, pode-se citar como uma força positiva que fortalece as ações de adaptação curricular as Modalidades de apoio, que se tratam de recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades das

pessoas, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive.

As Modalidades de apoio classificam-se em Serviços especializados e Serviços de apoio pedagógico especializado. A primeira é de natureza pedagógica e/ ou terapêuticos ofertados fora do contexto regular de ensino, substituindo os serviços educacionais comuns. Incluem-se, neste caso, as iniciativas das organizações governamentais e não governamentais. Compõem esses serviços: classe especial, escola especial, classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar.

Já os Serviços de apoio pedagógico especializado é de natureza pedagógica ofertados no contexto da escola regular para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos. Destacam-se: sala de recurso, centro de atendimento especializado, interprete de Libras, atendimento pedagógico itinerante.

2.4 Adaptação curricular: regulamentação legal

No Brasil, os procedimentos de adaptações curriculares estão respaldados pela Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V, artigo 59, o qual trata do assunto. Consta em tal artigo que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”.

Nos PCNs (BRASIL,1998) há, também, referências válidas para guiar a educação dos alunos com deficiência e também para todos os demais alunos. Seus pressupostos, objetivos e indicações consideram questões pedagógicas atuais, admitindo a pluralidade de concepções pedagógicas e do fazer educativo, de forma a atender a diversidade dos alunos na escola e às particularidades de sua cultura, a partir da adaptação curricular.

Ainda a esse respeito, reportando aos Parâmetros Curriculares Nacionais/1999 - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, elaborado pelo Ministério de Educação e Desporto, pode-se observar que ele discriminou as maneiras de se fazer adaptações curriculares e, a partir daí, passou a utilizar as seguintes denominações: adaptações organizacionais, adaptações relativas aos objetivos, adaptações relativas aos conteúdos, adaptações relativas à avaliação, adaptações relativas aos procedimentos didáticos e adaptações na temporalidade. (BRASIL, 1999, p.26)

Há referência ao tema Adaptação Curricular, também, no artigo 11 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, à qual regulamenta a oferta de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino. Nela, fica explícito que a adaptação curricular é essencial para se fazer um registro de desempenho do aluno com deficiência, o qual é o resultado de sua avaliação. (BRASIL, 2014)

Para complementar a resolução citada acima, foi encaminhado meses depois pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB a Instrução de 14-01-2015 à qual, na sua íntegra, reitera sobre a necessidade da adaptação curricular aos alunos com deficiência intelectual, conforme segue:

A adaptação do currículo regular implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e na temporalidade. Essas ações constituem possibilidades educacionais, a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns. Sugere-se no Anexo III desta instrução, um roteiro para registro da adaptação curricular realizada pelo professor da classe/aula regular. Entende-se por currículo regular:

- a) para os anos iniciais do Ensino Fundamental: as expectativas de aprendizagem, sendo o ponto de partida para a adaptação de acesso a rotina semanal e as modalidades organizativas;
- b) para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio, o ponto de partida para a adaptação de acesso é o Currículo do Estado de São Paulo para as diferentes disciplinas e seus materiais de apoio.

Entende-se por currículo funcional natural uma proposta metodológica para atendimento de pessoas com dificuldades de comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Desse modo, é perceptível que a adequação curricular está regulamentada e deve ser feita para que os alunos tenham um desenvolvimento na aprendizagem significativo centrado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

2.5 Como fazer Adaptações Curriculares?

É essencial pensar em algumas medidas que são necessárias para desenvolver as adaptações curriculares. Essas medidas dizem respeito a criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento; propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na

comunidade escolar; favorecer a participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário específico necessário; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).

Algumas sugestões que podem ser adotadas pela escola, para esse favorecimento do acesso ao currículo, estão relacionadas ao agrupamento dos alunos de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo, em duplas, e incentive a comunicação e as relações interpessoais; propiciar ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação; encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e o desempenho do aluno;

Também, é importante adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser aprendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão etc.:

Outras sugestões dizem respeito a providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino-aprendizagem; favorecer o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-adultos; providenciar ações com plataformas educativas específicas, como Aventuras do Currículo +; despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno; apoiar o uso dos materiais de ensino-aprendizagem de uso comum; atuar para e eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso dos alunos; utilizar os espaços disponíveis na escola, como Sala de Leitura, Sala do Acessa Escola, laboratórios, entre outros, para desenvolvimento de adaptações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

2.6 Recursos necessários para se fazer adaptação curricular aos alunos com deficiência intelectual

Adaptar o currículo para os alunos com deficiência intelectual é essencial para seu bom desenvolvimento pedagógico. Para tal fim, será necessário propiciar ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: salas de leitura, oficinas (Escola de tempo integral), salas do Acessa Escola, etc;

Além disso, é essencial que as atividades propostas tenham como objetivo desenvolver as habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, autocuidado, vida no lar, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autonomia, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Também, que busque encorajar o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social; oportunizar e exercitar o desenvolvimento de suas competências; estimular a atenção do aluno para as atividades escolares; utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas; oferecer modelos adequados e corretos de aprendizagem, buscando sempre evitar alternativas do tipo “aprendizagem por ensaio e erro”, favorecendo, assim, o bem-estar emocional do aluno.

Adaptar o Currículo é um grande desafio para o professor do ensino regular, ainda. Percebe-se que há diversos entraves para que o aluno com deficiência intelectual tenha acesso ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, desse modo, justifica-se a adaptação do currículo, para que seu direito a uma educação significativa seja garantido.

CAPÍTULO III

3. Adaptação de uma sequência didática do Currículo Oficial do Estado de São Paulo – sugestão

Uma sequência didática do Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, do 6º ano, volume 1 (SÃO PAULO, 2014-2016), foi selecionada para ser feita a adaptação das atividades aos alunos com deficiência intelectual, com intuito de verificar se é possível adaptar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, na perspectiva da educação inclusiva.

No entanto, é importante ressaltar que se trata apenas de uma sugestão, pois o que pode servir para um aluno pode ser totalmente dispensável a outro. Além disso, para que o professor desenvolva adaptações curriculares é necessário que ele conheça a condição de seu aluno e sua hipótese de aprendizagem, pois as adaptações têm que estar adequadas a estes pontos citados, se não, elas serão ineficientes.

Essa sequência foi selecionada por ser a primeira do Caderno do Aluno, do 6º ano (SÃO PAULO, 2014-2016), fase de transição complexa para os discentes por eles estarem saindo dos anos iniciais, que é quando estudam com professor polivalente, para os anos finais do ensino fundamental, no qual terão diversos professores especialistas.

A Situação de Aprendizagem 1 (Anexo I) do Caderno do Aluno, 6º ano (SÃO PAULO, 2014-2016), é intitulada como “Quem conta a história?”. Nela, propõe-se que o professor faça a leitura do Texto A “A cigarra e a Formiga” (Figura 1) e do Texto B “A história de Gilberta” (Figura 2), com seus alunos.

Figura 1:

Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

- Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.
- A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.
- O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.
- Eu cantava; por favor, não fique irritada.
- Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Figura 1: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Figura 2:

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. *Corpo e sociedade*. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física – livro do estudante: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

Figura 2: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

O objetivo dessa leitura é fazer, após uma discussão oral mediada pelo professor, com que os alunos compreendam as semelhanças entre esses dois textos e registrem essas impressões num espaço determinado no caderno do aluno.

Para essa atividade, a sugestão de adaptação é que antes da leitura do Texto A “A cigarra e a Formiga” (Figura 1), o professor inicie apresentando o vídeo “A cigarra e a formiga”, que se trata da fábula em formato de vídeo (desenho), disponível no YouTube (link <https://www.youtube.com/watch?v=BPqr69ciZTQ>), visando oportunizar a compreensão dos alunos, em relação à sequência narrativa da fábula.

Em seguida, fazer a leitura do texto, para a sala. Ao final, fazer um levantamento na lousa, junto com os alunos, pode ser com palavras chaves, sobre as ideias sequenciais do texto.

Já o texto B “A história de Gilberta” (Figura 2) também deve ser lido pelo professor, sempre tomando cuidado para que essa leitura seja clara e respeite as pontuações. Se necessário, fazer duas leituras. Ao final, fazer levantamento na lousa, junto com os alunos, sobre as ideias sequenciais do texto, pode ser através de palavras chave.

É muito importante que, ao fazer a síntese da sequência narrativa, o professor já faça levantamento e explique as características das narrativas (personagem, enredo, tempo, espaço e foco narrativo), buscando antecipar o que será discutido na próxima atividade (Não dar a resposta, deixar o aluno pensar, chegar a uma conclusão).

Criar uma terceira coluna, na lousa, para registrar as semelhanças entre o Texto A “A cigarra e a Formiga” (Figura 1) e o Texto B “A história de Gilberta” (Figura 2), levantadas a partir da discussão com os alunos. Nesse momento, orientar os discentes

a registrarem as conclusões no Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014-2016),, no espaço disponível para esse fim, que se trata da atividade 1 dessa situação de aprendizagem (Figura 3).

Figura 3:

1. Com a orientação do professor, discuta em classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta?

Figura 3: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Se o aluno não conseguir fazer o registro nesse momento, o professor pode questioná-lo individualmente sobre as semelhanças do texto e ser transcritor para ele, nesta atividade.

Em seguida, o Currículo (SÃO PAULO, 2014-2016), propõe a atividade 2 (Figura 4) para que os alunos façam individualmente na sua mesa.

Figura 4:

2. Após as discussões feitas em sala, anote o que você compreendeu sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir. Leia o significado da expressão *foco narrativo* para relembrar:

- personagem;

- enredo;

- tempo;

- espaço;

- foco narrativo.

Dizemos que o foco narrativo está em primeira pessoa quando quem conta é uma personagem que participa da ação, e que está em terceira pessoa quando quem conta é uma voz que não participa da ação.

Figura 4: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Essa atividade pode ser desenvolvida oralmente com os alunos. É interessante pedir para que eles sentem-se em duplas produtivas.

O professor pode utilizar as sistematizações feitas na lousa para fazer o levantamento detalhado das características estruturais de narrativa, proposta nessa atividade.

Pedir para os alunos sistematizarem as discussões feitas, registrando as conclusões no Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014-2016). É importante ter um olhar atento ao criar as duplas produtivas, para que, nesse momento, os alunos com deficiência intelectual que têm dificuldade na escrita sejam favorecidos, no sentido de sentarem com um aluno que possa ser um transcritor das ideias discutidas por eles e pela sala.

É essencial que o professor assegure-se que o aluno com deficiência intelectual participe da elaboração e da sistematização, podendo passar nas duplas e questioná-los oralmente sobre as características da narrativa levantadas.

Para correção desta atividade, o professor pode fazê-la indo de carteira em carteira ou oralmente, na lousa. É importante que ele julgue o que é mais produtivo com aquela sala. Na correção, considerar as respostas orais dos alunos com deficiência intelectual e que têm dificuldade na escrita ou, até mesmo, o registro que ele conseguir fazer, mesmo que ele não esteja ortograficamente adequado.

A próxima atividade proposta são algumas questões norteadoras para analisar o Texto A “A cigarra e a Formiga” (Figura 1), conforme figura 5.

Figura 5:

3. Analise o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, relembrando os conceitos apresentados na atividade anterior:
 - a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?

 - b) Quais são as personagens?

 - c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?

 - d) Em quanto tempo parece que a história se passa?

 - e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

Figura 5: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Para essa atividade o professor pode organizar a sala em pequenos grupos. É imprescindível ter atenção ao criar esses grupos, objetivando favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Nessa atividade, o professor pode passar de grupo em grupo, buscando incentivar as discussões e sistematização, como um mediador, sanando as dúvidas que forem levantadas.

É muito importante que o professor, ao passar nos grupos, tenha um olhar atento para a participação dos alunos com deficiência intelectual, fazendo as contribuições necessárias, com intuito de que eles participem ativamente das atividades propostas.

Posteriormente, o Currículo propõe uma sequência de atividades com a intenção de que ela resulte em uma produção escrita. Nessa sequência, o objetivo da atividade 1 (figura 6) é que o aluno crie o esqueleto do seu texto, a partir das questões norteadoras para tal fim.

Figura 6:

Produção escrita

Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: “um dia inesquecível”. Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes.

Para facilitar sua produção, faça primeiro um esquema – uma espécie de esqueleto – para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma geral, as informações que serão solicitadas a seguir. Elas servirão de base para sua produção final.

1. Esquema de produção textual:

- a) Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.
-
-
-

- b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas?
-

- c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?
-

- d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.
-
-
-

Figura 6: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Essa sequência de atividades pode ser feita individualmente pelos alunos. O professor deve iniciar explicando como fazer um ‘esqueleto’ do seu texto, para auxiliá-los na escrita, conforme a proposta de atividade do Caderno do aluno. Ele pode fazer uma prévia na lousa, com os alunos. Após, dar um tempo para que cada aluno faça o seu.

Nesse momento, ele pode ir à mesa do aluno com deficiência intelectual e questioná-lo oralmente sobre qual dia inesquecível ele quer falar, se o discente já conseguir escrever algo, auxiliá-lo nesta escrita. Se não, o professor pode registrar o que o aluno for contando.

Em seguida, a atividade 2 (figura 7) propõe que os alunos façam uma produção de texto com o tema “um dia inesquecível”.

Figura 7:

2. Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história no caderno.
-
-

Figura 7: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Para essa atividade, o professor pode flexibilizar o produto final, caso o aluno tenha uma deficiência intelectual, por exemplo, e ainda não consiga produzir um texto verbal simples. Ele pode pedir para que o aluno ilustre seu dia inesquecível e, até mesmo, escreva uma frase a esse respeito. É essencial que seja considerada essa participação do aluno.

Na sequência, na atividade 3 (figura 8), a proposta é que o aluno faça uma reflexão pessoal sobre sua produção textual.

Figura 8:

3. Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique.
-
-

Figura 8: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

Nessa atividade os alunos deverão responder se eles acreditam que seu texto representou tudo o que eles viveram e sentiram nos seus ‘momentos inesquecíveis’. O professor pode fazê-la oralmente e, em seguida, orientá-los a registrarem suas impressões. É essencial, no entanto, que o docente tenha um momento para orientar e acompanhar o desenvolvimento dessa atividade pelo aluno com deficiência intelectual. Pode ser que ele tenha que fazer essa atividade oralmente, caso o aluno não consiga fazer esse registro, ou, até mesmo, o professor poderá servir de transcritor para esse aluno.

Por fim, na atividade 4 (figura 9) o objetivo é que os discentes entendam a diferença entre narrador e autor.

Figura 9:

4. Leia as definições a seguir:

- **autor:** pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho etc.);
- **narrador:** figura inventada que narra uma história.

Agora, responda: Quem é o autor de sua história? E o narrador?

Figura 9: Situação de aprendizagem 1 - Caderno do aluno de Língua Portuguesa, 6º ano, volume 1.

O professor pode iniciar lendo as definições expostas no Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014-2016) e discutir com eles as duas definições.

Em seguida, pode trazer como exemplos: vídeo de desenho, excertos de histórias ou, até mesmo, exemplificar oralmente, contando uma história, questionando os alunos com intuito de perceber se eles conseguiram diferenciar os dois conceitos estudados. É importante que o exemplo selecionado pelo professor possibilite observar o narrador e o autor.

Após, os alunos terão que responder, no Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014-2016), quem é o autor e o narrador da sua história. O professor pode, nessa atividade, considerar a resposta oral do aluno com deficiência intelectual.

É importante ressaltar que foram escolhidas atividades, de uma sequência didática do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014-2016), visando propor adaptações que objetivem o desenvolvimento de alunos com deficiência

intelectual e, ainda, para validar sobre a possibilidade de se realizar adaptações curriculares no cotidiano escolar, com esse material.

O professor pode utilizar de recursos disponíveis na escola, como sala de leitura, sala do Acessa Escola, laboratórios, entre outros, visando realizar as adaptações curriculares.

É imprescindível ressaltar que a proposição aqui apresentada trata-se apenas de uma sugestão de adaptação, pois o que pode dar certo para um aluno, talvez não tenha a mesma eficiência com o outro. Isso porque cada aluno é único e há, ainda, variação no grau de cada deficiência. Por esse motivo, é somente o professor, na sua lida diária, conhecendo o seu aluno, que poderá pensar em qual alternativa será melhor para que o discente consiga desenvolver-se pedagogicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se a necessidade e relevância de se propor as adaptações curriculares, que são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente.

Visam o atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades específicas dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais.

Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos.

A flexibilidade e a dinamicidade do Currículo regular não são suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desse modo e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares fazem-se necessárias e são possíveis, quando feitas a partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Todavia, os professores apresentam grande dificuldade, ainda, em fazer adaptações curriculares no cotidiano escolar, e justificam-se de não terem conhecimentos específicos para tal fim.

É sabido ser essencial que o docente tenha uma boa formação, que procure sempre estar atualizado, esteja disposto a sempre melhorar sua prática, busque se especializar na sua área de atuação e, também, em relação ao público alvo da Educação Especial.

No entanto, com a proposição de adaptação de uma Situação de Aprendizagem do Currículo Oficial do Estado de São Paulo fica claro que é possível adaptar o Currículo e não, necessariamente, há a necessidade do professor do ensino regular ser especialista em Educação Especial, pois o mais importante é ele conhecer seu aluno, sua hipótese de aprendizagem, a partir daí procurar estimulá-lo nas suas habilidades adaptativas em prejuízo, buscando sua autonomia para a vida.

BIBLIOGRAFIA

BALLONE, G.J.(2003). Deficiência mental. Disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm.html> Acesso em 10 de setembro de 2016.

BAUTISTA, R. (org.). Necessidades educativas especiais. Lisboa: DINALIVROS, 1997.
BLANCO, R & DUK, C.A. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe. In: MANTOAN, M. T. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão. São Paulo: Memnon, 1997.

BRASIL. Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 12 de novembro de 2014. Seção 1, p.30.

BRASIL. Coordenadoria da Gestão da Educação Básica. Instrução Normativa de 14 de jan. de 2015. Necessidade de estabelecer procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com deficiências, matriculados na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 15 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 31 e 32.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997. Livro 1. MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação - sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CARVALHO, E.N.S. de. Escola integradora: uma alternativa para a integração escolar

do aluno portador de necessidades educativas especiais. In: SORIANO, E.M.L. de A. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: MEC, 1994.

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. (1988) Art. 205. Disponível no site <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 18 de abril de 2007.

FACION, José Raimundo et.al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (org.). Inclusão escolar e suas implicações. 2ª edição, Curitiba, Ibpex, 2008. FALSARELLA, Ana Maria

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FERREIRA & FERREIRA, 2004 apud MELO, Sandra Cordeiro de; LIRA, Solange Maria de.; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo (org.). Inclusão escolar e suas implicações. 2ª edição, Curitiba, Ibpex, 2008.

HONORA M. & FRIZANCO M. L. Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IVERSON, A. M.; Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: Stainback, S.; Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Lopes, M.F. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. Repensando a avaliação educacional. In: Leite e Zanata (orgs) Cadernos do CECEMCA, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, 2005.

LEONTIEV, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa. Livros Horizonte.

MANJÓN, D.G.; GIL, J.R. & GARRIDO, A.A. Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración.. Granada-España: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta – Escola & Democracia) 109-128.

MANTOAN, M.T.E. (org.) A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. O portador de deficiência e o direito à educação. Insight. Psicoterapia, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 25-7, 1993.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PADILHA, A. M. Lunardi. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005.

PORTELLA, A. B. P. Metodologia e Adaptações Curriculares. Paraná. 2011. Material da aula da disciplina Metodologia e Adaptações Curriculares, ministrada no curso de pós-graduação lato sensu televirtual em Libras – Faculdade Educacional da Lapa |EADCON.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.

SÁ, E. D. Verbete adaptações curriculares. Disponível em www.acessibilidade.net >. Acesso em: 11 de junho de 2015.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino fundamental. 2008, 60p.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. 2012, 269p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa: caderno do Aluno: 6º ano do Ensino Fundamental– vol.1 São Paulo. 2014-2017

SASSAKI, R. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343, fevereiro, 2003.

SOUZA, R.F. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. Cadernos de Pesquisa. Vol. 36, n.127, p.203-221, janeiro de 2006.

TESSARO, N.S. (2005). Inclusão Escolar Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIDAL, J.G.: Guia para realizar adaptações curriculares. EOS, Madrid, 1993.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1989). “Fundamentos de defectologia”. Obras Completas. Habana. Editorial Peeblo e Educaction, t.5

ANEXO

Língua Portuguesa – 5^a série/6^a ano – Volume 1



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA?



Leitura e análise de texto

Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

- Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.
- A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.
- O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.
- Eu cantava; por favor, não fique irritada.
- Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física – livro do estudante*. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

1. Com a orientação do professor, discuta em classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta?

Língua Portuguesa – 5^a série/6^a ano – Volume 1

2. Após as discussões feitas em sala, anote o que você compreendeu sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir. Leia o significado da expressão *foco narrativo* para relembrar:

- personagem;

- enredo;

- tempo;

- espaço;

- foco narrativo.

Dizemos que o foco narrativo está em primeira pessoa quando quem conta é uma personagem que participa da ação, e que está em terceira pessoa quando quem conta é uma voz que não participa da ação.

3. Analise o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, relembrando os conceitos apresentados na atividade anterior:

- a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?

- b) Quais são as personagens?

- c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?

d) Em quanto tempo parece que a história se passa?

e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

Produção escrita

Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: “um dia inesquecível”. Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes.

Para facilitar sua produção, faça primeiro um esquema – uma espécie de esqueleto – para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma geral, as informações que serão solicitadas a seguir. Elas servirão de base para sua produção final.

1. Esquema de produção textual:

a) Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.

b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas?

c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?

d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.

2. Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história no caderno.

3. Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique.

4. Leia as definições a seguir:

- **autor:** pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho etc.);
- **narrador:** figura inventada que narra uma história.

Agora, responda: Quem é o autor de sua história? E o narrador?
