



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA

LUANNA EMANUELLE RODRIGUES DUARTE

**POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA
CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA

2020

LUANNA EMANUELLE RODRIGUES DUARTE

**POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA
CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

BRASÍLIA

2020

LUANNA EMANUELLE RODRIGUES DUARTE

**POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA
CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Data da aprovação: ____ / ____ / 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Doutor Paulo Sergio de Andrade Bareicha (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Esmeralda Figueira Queiroz (Suplente)
Instituto de Letras da Universidade Federal do Tocantins

Dedico este trabalho a meus pais e a meus avós, que acreditaram na minha capacidade de ser uma educadora e me motivaram todos os dias ao longo deste percurso; ao meu namorado, que sempre me apoiou, reconheceu e valorizou a minha profissão; ao Jotinha, criança que iluminou a minha vida e minha carreira profissional; às demais crianças, que me ensinam e me fazem acreditar que a educação é o meu lugar; e a todo educador que tem como propósito a construção de uma nova escola que acolha e reconheça todos os estudantes que precisam ser inclusos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua infinita Misericórdia e Amor, por ter sido minha fortaleza durante essa caminhada e por nunca ter me desamparado e deixado desistir. Sem a sua Graça nada disso teria acontecido.

Aos meus pais, Jaqueline e Juarez, e aos meus avós, Patrícia e Antônio, que sempre me motivaram e me inspiraram. Eles foram a minha força e meu apoio ao longo desse percurso, principalmente nos dias difíceis, acreditando na minha capacidade, no meu potencial e no meu esforço todos os dias.

Ao meu avô Antônio, em especial, que sempre me motivou a ser melhor. Ele que esteve comigo em todos os momentos dessa caminhada, foi meu porto seguro, minha sabedoria nas horas difíceis e minha inspiração. Obrigada, vovô, por nunca ter medido esforços para me ajudar, sem o seu exemplo e suas orientações, não chegaria até aqui.

À minha vózinha querida, Patrícia, que tanto cuida de mim. Por ter dado o seu melhor para me ver bem, segura e feliz ao longo de toda essa trajetória, pelo apoio e encorajamento fundamentais para o meu processo de lutas e conquistas. Vovó, obrigada pelo seu infinito amor e cuidado, sem a sua companhia tudo seria mais difícil.

À toda minha família pela demonstração de carinho e palavras de motivação.

Ao meu namorado, Gabriel Inácio, pela sua imensa dedicação, paciência e companheirismo. Por toda sua atenção com meu trabalho, por me incentivar e sempre me lembrar a dimensão da minha potencialidade como pessoa e profissional, além do amor e compreensão nos momentos de aperto no coração.

À minha estimada e querida orientadora, Paula Cobucci, por ter acreditado em mim e no meu processo de escrita, por ter me incentivado e por fazer parte da construção deste trabalho brilhante. Agradeço também, pela compreensão, carinho e confiança.

Ao professor Paulo Bareicha, que sempre me incentivou a ir além. Por me conceber a oportunidade de realizar minha primeira pesquisa científica e

publicação de artigo sob orientação dele, e por ter me ensinado tanto ao longo desses anos.

À Larissa, minha amiga, pela parceria no desenvolvimento deste estudo. Agradeço pelos momentos de escuta, auxílio e atenção com meu trabalho, além das palavras de conforto.

Às minhas amigas Amanda, Ana Beatriz, Dândara, Nathália e Victória por todos os momentos juntas, pela força e apoio, e por toda a demonstração de amor e carinho nesse período.

Às minhas companheiras e amigas de trabalho Aline, Camila e Cris, com quem pude aprender e compartilhar diversos momentos de aprendizagem, afeto e carinho.

À professora colaborada desta pesquisa, por me inspirar e permitir compreender mais sobre sua prática inclusiva ao participar um pouco da sua rotina. Agradeço, também, à criança colaboradora desta pesquisa e a todas as outras por me concederem a oportunidade de vivenciar momentos construtivos.

A todos, muito obrigada!

“Educar é ter coragem para encarar o desafio de trabalhar com pessoas, tão diferentes entre si e em alguns momentos tão semelhantes, problemáticas, encantadoras, imprevisíveis, surpreendentes. Educar é preparar para a vida, possibilitando aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados” (Silmara Lopes, p. 11, 2017).

RESUMO

A questão da inclusão de crianças com espectro autista nas instituições de ensino regular é de suma relevância no cenário do Distrito Federal, no Brasil e no mundo, assim como a necessidade de alterações nos modos de apropriação e construção de conhecimentos e significados por esses indivíduos. Essa situação comprova as exigências de um ensino inclusivo de qualidade, por isso, pesquisa-se sobre a importância das adaptações curriculares, recurso didático a contemplar crianças com necessidades educacionais específicas. Objetiva-se investigar a relação teórica que pode ser estabelecida com a prática e que favoreça o ensino aprendizagem desses estudantes, a construção de uma sala e escola responsiva com a inclusão, com o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico do educando, o que tornará seus conhecimentos significativos. Portanto, é preciso discorrer sobre a legislação da Educação Especial no Brasil e no mundo e ressaltar seus marcos evolutivos e significantes; identificar e reconhecer as adaptações curriculares como respostas educativas indispensáveis para a promoção da inclusão escolar, indicando suas categorizações e formas de organizações dentro de um espaço educativo; fazer referência sobre o que é o autismo e a importância das adaptações curriculares para crianças que apresentam esse transtorno, para, desse modo, identificar como e quando essa implementação pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes que precisam ser inclusos. Realiza-se, nesse sentido, uma pesquisa com abordagem qualitativa e participante, indicando o valor da construção das adaptações curriculares por meio de sequências didáticas, recurso de destaque na mediação pedagógica, para, então, apresentar o engajamento do estudante colaborador da pesquisa, contemplado com as atividades propostas. Assim posto, a partir da apreciação e embasamento teórico apresentado, verifica-se que é possível realizar adaptação curricular para crianças com autismo, e que essa, quando bem construída e de acordo com as capacidades do estudante, apresenta possibilidades ao desenvolvimento efetivo e inclusivo dentro do ensino regular, que oportuniza vivências que respeitam a equidade de aprendizagem, além de capacitar esses educandos.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Educação Especial. Adaptação Curricular. Equidade de aprendizagem.

ABSTRACT

The issue of including children with autism spectrum in regular education institutions is extremely relevant in the Federal District scenario, in Brazil and worldwide, as well as the need for changes in the ways of appropriation and construction of knowledge and meanings by these individuals. This situation proves the requirements of an inclusive education of quality, therefore, research is done on the importance of curricular adaptations, a didactic resource to contemplate children with specific educational needs. The objective is to investigate the theoretical relationship that can be established with practice and that favors the teaching and learning of these students, the construction of a classroom and school responsive to inclusion, with the personal, social and academic development of the student, which will make their knowledge more significant. Therefore, it is necessary to talk about the legislation of Special Education in Brazil and in the world and highlight its evolutionary and significant milestones; identify and recognize the curricular adaptations as indispensable educational responses for the promotion of school inclusion, indicating their categorizations and forms of organizations within an educational space; make reference to what autism is and the importance of curricular adaptations for children with this disorder, in order to identify how and when this implementation contributes to the development of students who need to be included. In this sense, a research with a qualitative and participatory approach is carried out, indicating the value of constructing curricular adaptations through didactic sequences, an outstanding resource in pedagogical mediation, in order to then present the engagement of the student collaborator of the research, contemplated with the proposed activities. Thus, from the appreciation and theoretical basis presented, it is possible to carry out curricular adaptation for children with autism, when well-constructed and according to student's abilities, presents possibilities for effective and inclusive development within regular education, which provides experiences that respect the equity of learning, in addition to empowering these students.

Keywords: Inclusion. Autism. Special Education. Curricular Adaptation. Equity of learning.

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO.....	11
PARTE II – MONOGRAFIA.....	22
INTRODUÇÃO.....	22
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E MUNDIAL..	26
1.1. Adaptação curricular como recurso pedagógico indispensável para promoção da inclusão escolar.....	32
2. ADAPTAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DAS ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	37
2.1 Adaptação de grande porte.....	38
2.2 Adaptação de pequeno porte.....	44
3. O ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	50
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	62
4.1 Questão de pesquisa.....	62
4.2 Objetivos geral.....	63
4.3 Objetivos específicos.....	63
4.4 Justificativa.....	63
4.5 Metodologia.....	69
4.6 Contextualização da escola colaboradora da pesquisa.....	70
4.6.1 Perfil da professora.....	71
4.6.2 Perfil da turma.....	72
4.6.3 Perfil da criança com espectro autista.....	74
4.6.4 Interação da professora pesquisadora com o alfabetizando com autismo.....	77
5. PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS DE ADAPTAÇÃO PARA ALFABETIZANDOS COM AUTISMO	79
5.1 Sequência didática de alfabetização e letramento	80
5.2 Interação Social de uma criança com espectro autista.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
BIBLIOGRAFIA.....	108
APÊNDICE A.....	117
APÊNDICE B.....	118
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	119
PARTE IV – ÚLTIMAS PALAVRAS.....	121

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Luanna Emanuelle, nasci no dia 21 de agosto de 1997, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. Filha única, uma das maiores alegrias da casa, fui planejada durante algum tempo pelos meus pais, Jaqueline e Juarez, uma brasiliense e um gaúcho, ambos com personalidades muito fortes. Nasci quando minha mãe tinha 19 anos, mas ela já era casada há um ano com meu pai.

Assim que se casaram, minha mãe descobriu que tinha dificuldades para engravidar, mas não era nada grave, ela realizou um tratamento com remédios por um tempo curto e logo nasci, cheia de saúde e rodeada de sentimento de felicidade. Com a minha chegada, também ganhei mais um casal de pais e padrinhos, Dona Patrícia e Seu Antônio, meus avós, nosso afeto é tão grande que, ao falar deles, me emociono facilmente. Esses dois foram anjos que Deus enviou às nossas vidas, ajudaram meus pais na minha criação e sempre foram presentes. Tenho muito orgulho da minha família, da minha história e admiro a mulher forte e responsável que me tornei.

Minha mãe sempre foi muito guerreira, uma mulher forte, que luta pela família, trabalha desde cedo e hoje é vendedora. Meu pai era mais observador, nunca foi de demonstrar muito as coisas, mas no fundo eu sempre soube que tinha um coração bom ali dentro, hoje, ele ocupa a função de motorista em uma empresa. Atualmente, nenhum dos dois possui Ensino Superior.

Seu Antônio, meu avô, meu grande exemplo de vida, sempre forte, determinado, com uma sabedoria que encanta todos os que estão ao seu redor, sempre me estimulou a ser uma pessoa melhor e reforçava todos os dias a importância dos estudos. Aprendo todos os dias com ele! Hoje ele é aposentado e trabalha de garçom nas horas vagas.

Dona Patrícia, meu segundo grande exemplo, nunca conheci alguém com um coração tão grande quanto o dela. Sempre cheia de amor e bons conselhos, me motiva diariamente para que eu possa ser uma pessoa melhor, agindo sempre com dedicação em tudo o que irei fazer. Ela luta como ninguém pela família, pela segurança e pelo conforto de todos nós.

Falar destas pessoas é essencial para o processo das minhas conquistas, dos meus avanços e de onde consegui chegar até hoje. Tudo devo a eles, minhas inspirações diárias.

Eu sempre fui uma criança muito comunicativa e espontânea, principalmente quando não gostava de alguma coisa, a cara feia e o choro vinham rápido. Desde pequena gostava de participar de tudo o que a escola proporcionava, dos projetos de dança e teatro até os esportes.

Ingressei na Educação Infantil aos 4 anos de idade no Centro Educacional 03 de Taguatinga, uma instituição de ensino pública. Eu amava ir à escola, me sentia à vontade, livre e me lembro até hoje da hora do soninho, era muito engraçado! No início chorava muito até me adaptar, mas, depois, virou um prazer. Essa escola era encantadora, ocupava um grande espaço, com salas arejadas que acomodavam bem todas as crianças, além de um imenso pátio para os momentos de recreação. Lembro que as salas eram coloridas, com vários cartazes de animais e letras que despertavam meu interesse.

A melhor parte de ter estudado nessa escola era o fato de ser pertinho da casa da vovó, eu amava isso! Depois de dois anos nessa instituição, meus avós e meus pais, começaram a se preocupar em relação se eu deveria ou não continuar nessa instituição, pois, a área onde se localizava era considerada perigosa, pertencente a um local muito marginalizado. Diante a essa situação e o fato de eu ser uma criança muito dedicada, elogiada pelas professoras desde pequena, minha família começou a analisar a possibilidade de me colocar em uma escola particular, mais próxima de casa, em um lugar mais seguro, que oferecesse uma melhor qualidade de ensino.

Meus avós e meus pais, sempre acreditaram que eu seria uma menina de futuro brilhante, por isso, na medida do possível, faziam de tudo para investir nos meus estudos. E dessa forma aconteceu, minha avó conversou com uma amiga dela, professora de uma escola particular, que morava na minha rua, para verificar a possibilidade de um desconto na mensalidade, a fim de que eu pudesse estudar nessa escola. Assim foi feito, meus avós foram a essa escola verificar o desconto que eu havia conseguido para efetuarem minha matrícula, os meus pais trabalhavam o dia inteiro e acabavam não tendo tempo suficiente para resolver essas questões.

Após efetivarem minha matrícula nessa instituição particular, chamada Rui Barbosa, ingressei no Jardim III (1º Ano). A nova escola era grande, tinha uma boa estrutura e acolhia bem os alunos. Minha alfabetizadora, professora Cleide, foi um doce, cheia de carinho e muito atenciosa, não nos pressionava para fazer as atividades e respeitava o tempo de cada um, por coincidência, viramos vizinhas e temos contato até hoje. Quando ela soube que eu decidi ser professora, assim como ela, se encheu de alegria e orgulho.

Minhas memórias durante essa fase são boas e construtivas e, como sempre fui muito falante, por vezes, as professoras reclamavam da minha conversa excessiva na sala de aula, mas toda criança gosta muito de falar, né? Permaneci nessa escola durante seis anos, ao longo desse tempo, tive recordações muito felizes, lembro-me de quase todas as apresentações e datas comemorativas celebradas. Lembro, também, das tarefas de sala, das tarefas de casa, dos livros, das histórias que eu tinha de levar para casa e ler com a minha família, dos projetos literários, da sacolinha sorteada toda semana com uma história a ser contada. Foi encantador! Ao longo desse tempo, tive professoras maravilhosas que marcaram a minha vida.

Ao chegar à 5ª série (6º Ano), deparei com vários professores, um para cada disciplina, tudo novo, uma experiência desafiante. Mesmo diante dessa adaptação, permaneci centrada nos estudos, sempre muito dedicada, participativa e proativa, queria fazer parte de tudo que a escola oferecia. Nesse período, identifiquei uma dificuldade tremenda em Matemática e, por alguns anos, tive que buscar o auxílio de uma professora de reforço.

A questão com a Matemática sempre me incomodou, mas, com a didática da professora Luciana durante a minha 6ª série (7º Ano), consegui adquirir gosto pela matéria. Através da sua prática, ela trouxe um novo sentido à minha aprendizagem, nesse momento, conseguia compreender de forma mais significativa os conteúdos e ainda construí uma relação com o cotidiano. Hoje, percebo o quão importante é o papel do professor na vida de um estudante, e o quanto este pode enriquecer a aprendizagem de seus alunos.

Esquecendo um pouquinho da Matemática, a vontade de sempre participar de tudo ainda estava acesa em mim, eu amava os eventos que a escola oferecia ao longo do ensino fundamental, tínhamos jogos interclasses todo ano, era magnífico! O gosto por esportes me instigou a ser um pouco

competitiva, às vezes chorava por conta de algumas derrotas, mas, aos poucos, pude perceber o quanto era importante perder e o quanto era necessário amadurecer em busca de um aperfeiçoamento diário, isso levei para a vida. Em um misto de emoções, aprendi muito com o outro, com as relações que estava firmando ao longo de cada vivência e etapa concluída.

Ao chegar ao 8º ano, mudei-me novamente de escola. Meu tio havia conversado com meu avô sobre a possibilidade de me colocar na escola dos meus primos, uma instituição que também era particular. Ele acreditava que eu tinha um potencial muito grande e poderia ser explorado em uma escola melhor, a qual poderia aprimorar meu desenvolvimento e ainda tinha a possibilidade de ganhar uma bolsa socioeconômica. Depois de decidirem sobre essa mudança, minha mãe deu entrada nos papéis da bolsa escolar e, logo depois, fui contemplada com um desconto de cinquenta por cento para ingressar nessa nova instituição, chamada Jesus Maria José, onde permaneci até finalizar o Ensino Médio, local que me traz lindas recordações e grandes laços de amizades que permaneceram até hoje.

Nesse sentido, mesmo em um processo de adaptação nos primeiros dias, eu já estava completamente apaixonada por esse espaço educativo, então, continuei participando dos jogos que a nova escola oferecia, mas agora com outro nome, olimpíadas. Fiz parte da frente do handebol por um tempo e até comecei a fazer escolinha no período contrário às aulas, foi quando me chamaram para participar do desfile em homenagem ao aniversário de Taguatinga, representando o time de handebol da instituição, foi a maior alegria!

No 9º Ano, comecei a participar dos grupos de teatro. Em um dos saraus que a escola realizou, declamei um poema sobre a Segunda Guerra Mundial com uma colega, foi um momento muito marcante e me recordo exatamente de todos os detalhes. Esses dois anos antes do ensino médio foram muito importantes para o meu aprimoramento cognitivo, aprendi e ressignifiquei meu aprendizado de diversas formas através da conduta dos professores com quem tive a honra de ter contato, pelos quais tenho enorme apreço. Foi nesse ano também que fui aluna destaque por desempenho, dedicação e notas boas.

Ao chegar ao ensino médio, logo no 1º Ano, já deparava com a preparação para o vestibular e, logo eu, não fazia noção do que queria cursar, mas como sempre estudava em grupo com meus outros amigos, gostava muito de explicar

as matérias que eu tinha mais facilidade, amava Português e Física. Por esse gosto, comecei a achar que seria engenharia e fiquei com essa ideia por algum tempo.

Ainda no primeiro ano, participei de um festival de teatro no qual interpretei a Esmeralda, da obra o Corcunda de Notre Dame, e ganhei o prêmio de melhor atriz. Apesar das dúvidas, o Jesus Maria José, foi uma instituição que promoveu uma experiência incrível de aprendizado, através dos seus diversos projetos, conseguia trabalhar valores, cidadania, cultura, a relação com o outro, o trabalho em grupo e o estímulo à autonomia. Assim sendo, mesmo envolvida nos projetos que a escola oferecia, permanecia dedicada e muito empenhada com os meus estudos, agindo com responsabilidade e dedicação.

Dessa forma, no primeiro trimestre do segundo ano, fui aluna destaque novamente. Dias depois, recebi uma carta da escola na minha casa, a qual dizia que eu havia sido contemplada com uma bolsa integral de estudos devido ao meu empenho e conduta de boa aluna. Foi um momento muito marcante durante toda minha trajetória escolar, eu e minha família transbordamos de alegria nesse momento!

Ao chegar ao 3º Ano, ano final, estava quase certa de que iria prestar o vestibular para Psicologia, entender a mente humana sempre foi um desejo, mas ainda não tinha total certeza, existia outra coisa que mexia comigo. Eu tinha uma admiração e respeito enorme pela professora Marisa de Gramática, além de sempre amar a sua postura, o seu jeito de ensinar. Além disso, a forma como explicava e declamava alguns poemas me fascinava!

Dentre esses exemplos, o que mais me chamava atenção e me fazia interessar ainda mais pela disciplina, era a forma como a professora conduzia as suas aulas, as suas metodologias, a forma como explicava, era um conjunto que me encantava e me fazia ter vontade de ser assim um dia. Hora e outra, dizia a ela que, ao me formar no curso que eu decidisse, iria cursar Letras Português futuramente e tentar ser uma docente como ela. Mas isso seria segunda opção, depois de me formar em outra área. Mal sabia que a educação havia me escolhido há muito tempo.

Mesmo com esse desejo respaldado na prática da professora de Gramática, ainda não havia decidido o meu curso superior. Preocupada e ansiosa com essa dúvida, optei por fazer o cursinho pré-vestibular durante seis

meses, com a intenção de amadurecer mais minhas ideias, para, assim, chegar a uma decisão.

Durante o período do cursinho, me apaixonei cada vez mais pela didática dos professores de Português e, nos últimos meses, decidi que iria cursar Letras. Quando comecei a pesquisar mais sobre o assunto, me surgiu a Pedagogia, novamente uma indecisão. Comecei a pensar em todo o meu contexto de vida, já havia descoberto minha paixão pela docência e buscando algumas informações, consultando outras pessoas, pude perceber que a Pedagogia poderia me oferecer um campo maior de oportunidades, principalmente em relação a estágios e empregos.

Como nesse momento era importante eu ajudar minha família, decidi cursar Pedagogia, na certeza de que seria uma profissional de excelência, sempre em busca do melhor e do aperfeiçoamento. Meus avós e meus pais sempre me apoiaram em todas as decisões ao longo da minha vida, foram minha calma nos momentos de dúvidas e meu braço direito no momento das incertezas. Eles também acreditavam que eu buscava o melhor em tudo o que fizesse.

Então, chegou o grande dia, fui aprovada na primeira chamada do vestibular de 2016 da Universidade de Brasília. Foi um misto de emoção, alegria, choro e muita felicidade!!!! Minha família ficou radiante e muito orgulhosa, todos me apoiaram nessa decisão. Com essa conquista, eu fui a primeira pessoa da minha casa a ingressar no Ensino Superior. Nesse momento, eu comecei a mudar a história da minha família. Mas ainda tinha o Enem, quando recebi o resultado, havia passado para Letras Português na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Minha alegria se multiplicou, mas decidi ficar em Brasília e futuramente fazer uma segunda graduação.

No dia de realizar a minha matrícula, não me contive de tanta felicidade, me arrepiei ao entrar na Universidade, não acreditava que iria fazer parte de tudo aquilo, o frio na barriga e aquela dorzinha de ansiedade no estômago estavam presentes, eu não sabia o que me esperava, mas tinha certeza de que era ali que eu deveria estar. Assim como tinha certeza de que Deus havia preparado as melhores coisas naquele lugar para mim. Eu só sabia agradecer!

Ao chegar à Faculdade de Educação, caloura, perdida, comecei a criar amizades e percebi o quão rico esse lugar é. Estava encantada, andava pela

Universidade cheia de vontades, planos e novas metas. No primeiro semestre, me dediquei mais aos estudos, conheci melhor a faculdade e me adaptei à nova rotina.

Ao iniciar o segundo semestre, meus pais se separaram e eu precisava ajudar a minha mãe com as despesas, então comecei a trabalhar o dia todo em uma escola particular, próxima à minha casa. Durante a manhã, acompanhava um aluno com espectro autista do 8º ano e, durante a tarde, acompanhava as turmas da Educação Infantil. Foi uma experiência muito intensa, nova, cheia de aprendizados e descobertas.

Confesso que, no início, fiquei um pouco perdida, tinha apenas 19 anos e já estava à frente de inúmeras responsabilidades, mas essa sensação logo passou, construí um aprendizado único nessa instituição. Durante a noite, eu tinha aula e, por coincidência, estava cursando uma matéria chamada Educando com Necessidades Especiais, foi uma relação incrível que pude estabelecer com a prática que estava vivendo ao acompanhar uma criança autista, partindo disso, pude notar o quanto é necessário estar atento aos olhares da inclusão e como o professor é responsável por esse processo. Meu apego por essa área se inicia aqui.

Contudo, minha rotina começou a ficar pesada, não estava sendo fácil trabalhar o dia todo e longe da faculdade, por esse motivo, tive que procurar estágios mais próximos ao meu local de estudos. Então, no terceiro semestre, passei no processo seletivo de outra escola particular localizada na Asa Sul. Mesmo com uma experiência já construída anteriormente, tudo se tornava inédito nesse espaço. Pela primeira vez, pude ficar em sala, acompanhando uma professora na continuidade do processo de alfabetização de crianças que estavam no 2º Ano. E, foi nesse processo, que pude associar a teoria de muitas coisas que eu estava estudando à prática. Isso me deixava muito realizada e, a cada dia, me dava mais certeza de que aquele espaço era o meu lugar, experiência significativa para a minha formação.

No ano seguinte, continuei com a mesma turma, mas tive a honra de acompanhar e conhecer um aluno com espectro autista, que abrilhantou a minha vida.

Com ele, eu aprendi todos os dias o significado do amor, da perseverança e da equidade. Aprendi, também, a importância do papel do professor no ensino

aprendizagem que proporcione a inclusão. Aprendi a ter paciência, entendendo que cada um tem seu tempo e suas condições. Aprendi que a vida é muito maior do que nós pensamos, e que todas as conquistas têm um significado diferente, mas sempre muito importantes. Com ele, eu pude, também, vivenciar e buscar ainda mais estudos, referências, dicas e esforços que pudessem aprimorar todos os dias a inclusão efetiva de crianças com necessidades educacionais específicas¹, dentro dos ambientes educativos.

Foi com esse menino que descobri como adaptar materiais que o levassem às mesmas oportunidades da sua turma, materiais que buscam do concreto até a adequação de conteúdos e objetivos a serem trabalhados. Sendo assim, eu o acompanhei durante o 3º e 4º ano, e hoje, graças a ele, sou contratada da sua família, até concluir o período da minha formação, e continuo nessa instituição que eu amo, exercendo o que mais me preenche, auxiliar o seu processo de ensino com objetivo a sua inclusão diante de todas as crianças. Só tenho a agradecer a ele, à sua família e à escola, por me proporcionarem essa oportunidade. Sou muito feliz por tê-lo em minha vida, ele me ressignifica e ilumina todos os meus dias!

Nesse período, conheci uma professora sensacional, dedicada à profissão e muito comprometida com o aprendizado e o processo de inclusão desse aluno o qual eu acompanhava. Ela acreditava que era possível, sim, realizar as adaptações curriculares que o fizessem acompanhar toda a turma, a respeitar suas formas de aprender, o seu tempo e a sua maneira, isso me encantou. Juntas, construímos uma parceira muito significativa, que possibilitou um cenário repleto de socialização e equidade, o que me provocou, a partir das inúmeras práticas conjuntas, a pesquisar mais acerca do desenvolvimento da adaptação curricular e suas implicações na vida de uma criança que faz uso desse recurso pedagógico. Sendo assim, a partir disso, originou-se a escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso, voltado às adaptações curriculares desse estudante.

¹ A terminologia *necessidades educacionais específicas* pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar (FRIAS; MENEZES, 2008, p. 7)

De acordo com o aprendizado adquirido através dessas experiências, pude concluir que nada faria sentido sem a base teórica ofertada durante esses quatro anos de curso, era inacreditável o quanto a teoria se aproximava da prática, e como ela nos preenche de repertório, ideias e condutas bem elaboradas. Concretizei a minha maior dúvida, estava no lugar certo e no momento certo. A Pedagogia me encanta de todas as formas e me faz compreender ainda mais o processo de ensino e a construção dos conhecimentos de cada criança.

As demais disciplinas cursadas na Universidade também foram muito significativas. Tive contato com autores que deram sentido ao meu aprendizado e traziam a verdadeira importância da educação e como esta deve ser valorizada na sociedade. O currículo da Pedagogia é vasto e possibilita um leque de informações que visa à boa formação de um professor, com isso tive a oportunidade de conhecer teorias da aprendizagem, entendi como acontece o processo de alfabetização e letramento de uma criança e percebi a relevância desse momento na formação de um cidadão.

Agora, consigo olhar a infância com outros olhos, vejo que, através dela, podemos criar um mundo de estímulos e possibilidades que agregam o desenvolvimento de um ser humano. Nesses quatro anos, também vivenciei a alegria de adultos e idosos ao conseguirem realizar uma leitura, momento gratificante que mostra, a nós, professores, o quão importante é a construção do conhecimento na vida de uma pessoa e o quanto ela se significa todos os dias.

Diante dessas ricas experiências, através das matérias cursadas na graduação, tive contato com diversas escolas e metodologias, todas com um objetivo de pesquisa diferente, possibilitando relatos, realização de portfólios, diários de bordo, seminários e outras formas de conduzir o ensino dos estudantes. Além de entender o porquê é importante cada fase da aprendizagem e a construção de saberes aqui mencionados, foi necessário o contato com as matérias específicas do curso, direcionadas a legislação, documentos, diretrizes curriculares, entres outros, que asseguram o direito à educação e à formação dos professores, por exemplo, os respaldando em seus ambientes de trabalho e em sua vida profissional. Pois é relevante que o docente entenda toda a legislação que o ampara, seguindo os documentos e orientações de forma correta, seja em referência à sua profissão ou à conduta nos espaços educativos.

As construções desses conhecimentos ao longo da graduação fizeram-me crescer e amadurecer, tanto pessoalmente, quanto profissionalmente, ampliando minha visão sobre o real papel do educador e suas responsabilidades ao se relacionar com crianças, infância e diversidades, a fim de propiciar um cenário inclusivo e que promova a equidade. Para dar mais sentido à vida dos estudantes e estes darem sentido à vida dos seus educandos, a graduação oferece uma gama de disciplinas optativas, projetos de extensão e pesquisas científicas.

Desse modo, decidi participar do Programa de Iniciação Científica (Pibic), ao realizar meu projeto, fui classificada como aluna pesquisadora e contemplada com uma bolsa de estudos durante um ano. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar propostas de artes no Ensino Fundamental, embasada na investigação de teses de mestrados de diferentes universidades do Brasil. Com o Pibic, pude verificar a importância do ensino de artes de acordo com o desenvolvimento infantil e juvenil, e como essas práticas podem possibilitar a aproximação dos jovens, principalmente os que precisam da ressocialização, às escolas e ao ensino.

Com a produção desse estudo (pude participar do II Simpósio Nacional em Socioeducação, apresentando o trabalho intitulado “Práticas docentes em artes: possibilidades para a socioeducação”, o qual investigava como as práticas docentes em artes poderiam provocar e estimular a educação e o ensino aprendizagem de crianças e jovens em regime de internação, semiaberto e aberto (BAREICHA; DUARTE, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, foi possível perceber que independentemente da condição social, é necessário compreender o contexto do outro e de determinados grupos, para que se possa desenvolver e possibilitar práticas que visem à educação de qualidade.

De acordo com os aspectos aqui mencionados, tenho a certeza de que estou no caminho certo, foi por meio de tanto saberes construídos que me descobri e consegui encontrar o meu verdadeiro lugar no mundo. Sou imensamente grata a todas as oportunidades e experiências que a Universidade de Brasília e o curso de Pedagogia me proporcionaram, consigo me enxergar em todos os lugares percorridos ao longo da minha graduação. Sou grata às crianças, com elas eu consigo enxergar a vida todos os dias de forma diferente,

percebo os valores, as virtudes e a potencialidade de um ser humano, e reafirmo constantemente, o real e o fundamental papel do professor na vida de todas elas.

Sou grata, também, aos professores. Eles me incentivaram e me ajudaram na construção de todos esses conhecimentos citados, os quais me tornam a cada dia uma profissional mais crítica e humana. Em especial, à professora Paula Cobucci, ela, com sua dedicação à profissão e aos alunos, com seu carinho e tamanha competência, me inspira diariamente a ser uma profissional mais capacitada, sempre em busca de novos aprendizados.

Em vista dos conhecimentos proporcionados, tenho orgulho de poder, em um futuro próximo, proporcionar educação de qualidade aos meus educandos, dessa forma, não vejo minha vida sem aprendizado, cultura, ensino e educação. Esta, por sua vez, sempre será capaz de mudar o mundo, começando nas crianças, chegando aos jovens e adultos, efetivando a inclusão, o respeito as singularidades e, mais importante, valorizando os professores.

Finalizo a graduação com o sentimento de dever a ser cumprido com a sociedade, com o ensino, com a construção do saber e com a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Sigo feliz, agraciada de conhecimentos importantes, mas com a certeza de que sempre será necessária a busca por mais. Desejo significar e ressignificar meus estudos constantemente, com o objetivo de renovar a educação e acompanhá-la em suas mudanças.

Hoje, consigo perceber o quanto a Pedagogia me transformou, além do aprendizado teórico, prático, rico e pluralizado que obtive na Universidade, ela, também me ensinou a ser mais humana, a enxergar o outro, a lidar com as diferenças e, o mais importante, a lutar pelas causas que escolhi fazer diferente. Tenho certeza de que serei uma professora comprometida, pronta para ensinar, aprender e vivenciar momentos de alegria e descobertas com as crianças, em busca de um contexto que assegure a inclusão de todas elas.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da adaptação curricular é essencial para que aconteça o processo de inclusão das crianças com espectro autista inseridas no ensino regular. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais *apud* Hedero (2010), as adaptações curriculares são consideradas subsídios à prática docente, pois, incluem alterações desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento dos conteúdos, nas propostas avaliativas e em toda a organização da prática didático-pedagógico com a intenção de favorecer o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Ressalta-se, nesse sentido, que as adaptações curriculares devem ser construídas, analisadas e desenvolvidas para todos os indivíduos com necessidades educacionais específicas inseridos no ensino regular de educação. No entanto, este trabalho tratará apenas de adaptações curriculares para crianças com espectro autista.

Visto a relevância da inclusão efetiva dos estudantes com espectro autista inseridos no ensino fundamental, anos iniciais, as adaptações curriculares, nessa visão, objetivam que esses estudantes, com algumas dificuldades específicas, possam ter a possibilidade de acompanhar a turma em seus conteúdos, atividades e dinâmicas, isto é, adequar a ação educativa escolar às peculiares que os alunos apresentam, seja a sua forma de aprender, a maneira como se socializam, interagem e brincam.

Assim sendo, este trabalho irá apresentar, também, que as adaptações curriculares estão além do currículo escolar, presentes em todos os espaços de um ambiente educativo, nas ações mais simples e complexas de um docente e nas diversas atividades propostas em uma classe de ensino regular.

Diante o exposto, este instrumento de estudo acadêmico justifica-se porque a promoção da inclusão nas instituições escolares é questão de suma importância no cenário do Distrito Federal, no Brasil e no mundo. E, para que aconteça essa inclusão, é necessário que os estudantes tenham acesso as adaptações curriculares, contudo, o despreparo dos professores ainda é notório ao se tratar de um ensino de qualidade aos estudantes com necessidades

educacionais específicas. Por esse motivo, buscou-se identificar em uma escola privada do Distrito Federal, uma proposta de inclusão e uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental que realiza cotidianamente propostas de adaptação curricular com o objetivo de capacitar o ensino e aprendizagem, a socialização e o desempenho pessoal de seu aluno com espectro autista.

Para tanto, o trabalho desenvolvido tem como questão de pesquisa constatar: Como uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental realiza práticas pedagógicas que visam à adaptação curricular para estimular o ensino aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista? Isto posto, definiu-se, também, como objetivo geral desta pesquisa identificar práticas bem-sucedidas que contemplem a adaptação curricular de criança com espectro autista em turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que possam garantir seu direito à educação e interação social a partir de alterações realizadas no currículo escolar.

E associado a ele, os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar se a professora colaboradora desta pesquisa contempla práticas de adaptações curriculares e se desenvolve o PEI (Plano Educacional Individualizado) amparado na Legislação Federal, que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas.
- Identificar quais são as práticas adotadas para desenvolver a adaptação curricular de criança com espectro autista.
- Analisar como a professora possibilita a aprendizagem de criança com espectro autista a partir de práticas que buscam adequação do currículo.
- Apresentar estudo sobre adaptação curricular para criança com espectro autista que poderá contribuir para a formação docente.

Para atingir os objetivos expostos acima, serão realizadas pesquisas em diferentes meios de estudos, entre eles, pode-se mencionar livros, revistas, artigos periódicos, trabalhos acadêmicos como monografias, teses de mestrado e doutorado e demais sites da internet, a fim de se deparar com teorias que irão enriquecer o embasamento teórico deste trabalho ao se tratar das adaptações

curriculares e sua relevância no ensino e aprendizagem de crianças com espectro autista inseridos no ensino regular do Ensino Fundamental.

A metodologia da pesquisa a ser exibida, será realizada por meio de abordagem qualitativa, de cunho subjetivo, a qual pretende identificar, por meio de observações participantes em sala de aula regular, quais são as práticas de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, que contemplem a inclusão efetiva de uma criança com espectro autista através das adaptações curriculares.

O trabalho será constituído por cinco capítulos. Os três primeiros irão abordar uma revisão bibliográfica e os dois últimos estarão relacionados ao desenvolvimento, observação e análise da prática pesquisada.

No capítulo 1 tratará da legislação da Educação Especial no Brasil e no mundo que embasam a perspectiva do ensino regular inclusivo e a criação das propostas de adaptação curricular. Além disso, trará informações que comprovem que esse recurso didático é indispensável para efetivação da inclusão escolar.

Nessa sequência, o capítulo 2 apresentará as adaptações dos procedimentos didáticos e das atividades de ensino aprendizagem, essas, se dividem em duas categorias distintas e de grande importância, são elas: adaptação de grande porte e adaptação de pequeno porte.

O capítulo 3, último da apreciação teórica deste trabalho, irá exibir informações acerca do autismo como a sua origem, definição, diagnósticos, possíveis causas, dificuldades encontradas na síndrome e a importância do papel da família, da escola, dos professores e das adaptações curriculares no desenvolvimento das crianças com espectro autista.

Para iniciar a parte prática deste trabalho acadêmico, o capítulo 4, demonstrará as questões de definição da pesquisa, assim como os instrumentos de dados utilizados, as ponderações relevantes e significativas que conceituam e qualificam a pesquisa, além da contextualização do espaço educativo, da professora e da turma e estudante colaboradores da pesquisa.

No último capítulo, será realizada a análise e descrição das adaptações curriculares observadas e construídas pela professora em sala de aula e pela autora deste trabalho, as quais, buscam estabelecer uma relação direta entre as referências teóricas a serem exibidas com a prática estabelecida, o que poderá

acarretar com um conhecimento rico sobre o tema. As considerações finais exibirão ponderações significativas que foram construídas a partir da realização e desenvolvimento desta pesquisa.

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E MUNDIAL

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida às pessoas com necessidades educacionais específicas² em todos os níveis³ e demais modalidades que estruturam a oferta educacional no Estado brasileiro (BRASIL, 2015). Essa modalidade de ensino compreende que a educação é direito de todos, para, assim, concretizar um sistema educacional inclusivo.

Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem como princípios a equidade⁴, a autonomia dos educandos, o direito à dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades educacionais, a educabilidade de todos independente de suas especificidades e o direito de ser diferente, ou seja, a implementação da inclusão (BRASIL, 2015).

A inclusão é um conjunto de meios e ações que combatem a segregação⁵, a exclusão da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade e deficiência, por exemplo. Dessa forma, a inclusão dos alunos com deficiência⁶, transtornos globais do desenvolvimento⁷ (TGD) e altas habilidades⁸ (alunos com necessidades educacionais específicas) tem como objetivo oferecer oportunidades iguais de acesso a todos os indivíduos,

² A terminologia *necessidades educacionais específicas* pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar (FRIAS; MENEZES, 2008, p. 7)

³ Segundo o Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), a Educação escolar é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica organiza-se em três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio (última etapa da Educação Básica).

⁴ A equidade é um conjunto de meios e ações que reconhecem o direito de cada indivíduo. No contexto escolar, a equidade acontece quando se disponibiliza de estratégias diferentes para atender às dificuldades de um aluno, com o objetivo de incluí-lo no contexto educacional. Ou seja, tratar de forma diferente para se tornar igual.

⁵ Nesse contexto, a palavra *segregação*, remete-se à ideia da Educação Especial com vista ao atendimento separado, em escolas distintas, sem ressaltar a importância da integração e inclusão daqueles com necessidades educacionais específicas (NEE) no ensino regular (HEREDERO, 2010).

⁶ Considera-se *pessoa com deficiência* aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

⁷ Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) referem-se aos transtornos caracterizados por danos severos nas áreas do desenvolvimento, entre elas estão as habilidades e capacidades de interação social, a comunicação e comportamentos repetitivos (SILVA et al., 2007).

⁸ As altas habilidades refere-se ao comportamento reconhecido, marcante e habilidoso em determinada área ou áreas, ou seja, apresenta-se um comportamento de elevada capacidade intelectual ou aptidão específica (BARRETO e METTRAU, 2011).

asseguradas pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011) – e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A expressão *necessidades educacionais específicas* (NEE) será a nomenclatura adotada ao longo de todo este texto, pois, de acordo com Crespo (2007), esse é o conceito mais adequado e considera os estudantes que necessitam de um atendimento educacional inclusivo, ou seja, uma medida educacional específica devido às suas limitações e dificuldades de aprendizagem.

Para respaldar essa nomenclatura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que o conceito declarado como necessidades educacionais específicas ressalta e considera as características individuais de cada indivíduo.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. (BRASIL, p. 14, 2008).

Entende-se que o termo *necessidades educacionais específicas* deve ser sempre utilizado ao se referir aos alunos que precisam de um ensino inclusivo. Esse termo substitui os impactos negativos de terminologias adotadas erroneamente como: portadores de deficiência, deficientes, excepcionais e anormais⁹.

Sob essa análise, a Educação de crianças¹⁰ com necessidades educacionais específicas, ou seja, a educação na perspectiva da educação inclusiva, é assegurada a partir da Constituição Federal de 1988 (CF), Art. 205, que estabelece que

⁹ O termo *portador de deficiência* foi substituído por *pessoa com deficiência* de acordo com a Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, pois, ninguém “porta” uma deficiência, pode-se portar uma arma, uma carteira, um documento etc., mas o uso do verbo “portar” não é adequado para “uma deficiência”. De acordo com Frias e Menezes (2008), o uso dessas nomenclaturas incorretas pode reforçar e aumentar comportamentos exclusivos.

¹⁰ A adaptação curricular pode ocorrer com jovens, adultos e idosos, no entanto, neste trabalho, será tratado sobre a adaptação para crianças.

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 (BRASIL, 1988).

Ainda conforme a Constituição Federal, em seu Art. 208 inciso III, o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “atendimento educacional especializado aos portadores¹¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com vista à promoção da inclusão e ao direito de todos os indivíduos à Educação independentemente de suas diferenças, a proposta de Educação para Todos¹², realizada em Jomtien, Tailândia, em Conferência Mundial de 1990, desponta para assegurar, também, o direito à educação.

Essa Conferência verificou a presença de empecilhos relacionados à garantia do direito à educação, por isso teve como objetivo principal a promoção de um plano de ação para sanar as necessidades básicas de aprendizagem de todos, com o intuito de garantir o desenvolvimento educacional em um contexto heterogêneo.

Para reafirmar o compromisso da Educação para Todos, a Declaração de Salamanca¹³ (1994) apresenta-se como uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, a qual teve como objetivo reconhecer a necessidade e urgência de garantir a educação para todos aqueles que têm necessidades educacionais específicas no sistema regular de educação.

Essa Conferência teve como compromisso o princípio de integração e a preocupação com a escolaridade de todos, ao promover o acesso e a qualidade em conjunto, assim como a criação de mecanismos para proporcionar a

¹¹ Ressalta-se que o texto da CF foi elaborado mais de vinte anos antes da Portaria n. Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, por isso o uso inadequado da expressão “portadores” para os estudos mais atuais sobre o tema.

¹² A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, aconteceu em Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990. Com o objetivo de relembrar que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.

¹³ A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, aconteceu na Espanha entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Essa Conferência reuniu delegados de 92 países, entre eles o Brasil, e 25 organizações internacionais e teve como objetivo principal a promoção da Educação para Todos ao analisar políticas que proporcionam a educação integradora, e a capacitação da escola para atender todas as crianças, em ênfase às com necessidades educacionais específicas.

educação inclusiva e a formação dos professores para que pudessem responder melhor os estudantes com necessidades educacionais específicas.

Além disso, a Declaração de Salamanca priorizou o reconhecimento das diferenças individuais, para, desse modo, atender às necessidades específicas de cada aluno, com o intuito de promover escolas sem níveis de distinções, ou seja, escolas inclusivas que atendam a todos os alunos independentemente de suas dificuldades, com a promoção de uma aprendizagem significativa.

A partir dos princípios apresentados nessa Declaração, os países e governos participantes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais se comprometeram a adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994).

Assim sendo, de acordo com Carvalho (1999):

Como parte integrante da Declaração de Salamanca, constam as Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, cujo objetivo é orientar organizações e governos em suas práticas de maneira que acolham todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras. Propõe-se, dessa forma, que as escolas acolham tanto as crianças com deficiência como as bem-dotadas, assim como as das mais variadas origens e situações. (Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 24)

Em vista dos princípios de inclusão e a efetivação da Educação para Todos, ainda na década de 90, conforme afirma Franco (2000), países como Brasil, Espanha e Estados Unidos fecham as chamadas *escolas especiais*¹⁴, consideradas espaços excludentes, separatistas e classificatórios.

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas¹⁵ (ONU) havia publicado documentos em defesa do pluralismo nas escolas, isto é, a presença de diferentes alunos, com diferentes necessidades no mesmo espaço escolar,

¹⁴ As *escolas especiais* eram consideradas espaços excludentes, pois, não incluíam os alunos com necessidades educacionais específicas com as demais crianças. Por muito tempo, adotaram medidas de atendimento separado, classificando os alunos de acordo com suas dificuldades, para, assim, determinar o que eles poderiam fazer parte. Hoje, no Brasil, com as conquistas de direitos das pessoas com deficiências e o avanço da educação, as escolas assumem um caráter inclusivo (HEREDERO, 2010).

¹⁵ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização internacional fundada em 24 de outubro de 1945, formada por países que se reuniram voluntariamente com o objetivo de trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento mundial. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>

incluídos em documentos e políticas de currículo, como o *Programa de Ação Mundial para pessoas com Deficiência*¹⁶, o qual luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência, além de equiparar, isto é, promover condições iguais para seu desenvolvimento.

Diante do desenvolvimento dessas ações com o objetivo de promover a inclusão e oportunizar condições de vida iguais a todos os indivíduos, legislações e outros documentos foram estabelecidos para reafirmar o direito à educação inclusiva.

No cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é reconhecida como um avanço para a educação inclusiva, ao destinar seu Capítulo V para os direitos à Educação Especial. Em seu Art. 58, define que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Em seguida, o §1º desse artigo prevê que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

O apoio especializado caracterizado como atendimento educacional especializado (AEE) é oferecido no ensino regular aos estudantes com necessidades educacionais específicas e tem como objetivo identificar, organizar e elaborar recursos pedagógicos que possam retirar os obstáculos que possam impedir a participação desses alunos no espaço escolar (BRASIL, 2008).

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (Ministério da Educação, SEE, 2008, p.1)

¹⁶ O Programa de Ação Mundial para pessoas com Deficiência foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982. Isso significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Disponível em: <

A partir do advento dessa e de outras legislações, acontece a passagem da escolarização das pessoas com deficiência das Escolas Especiais para as Escolas Regulares, configurando-se a educação inclusiva. Nesse momento, todas as crianças com necessidades educacionais específicas têm acesso e são atendidas no mesmo espaço que as demais, com as mesmas oportunidades de ensino e desenvolvimento, prevalecendo a promoção da equidade.

Contudo, para que a educação inclusiva aconteça de fato, não basta apenas garantir o acesso à Educação, é necessário que se garanta a permanência com qualidade para possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos, conforme cita a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB N° 02/01 em seu Art 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Para que se tenha o acesso à Educação e a permanência no espaço escolar com qualidade, é necessário que a escola se responsabilize, assim como os professores, para que juntos possam considerar a história educativa de cada estudante, ou seja, os fatores sociais, econômicos, culturais e as necessidades educacionais específicas de cada indivíduo (se for o caso), para, desse modo, propor a mediação pedagógica sempre de acordo com as individualidades apresentadas (HEREDERO, 2010).

Em relação às estratégias e mediações necessárias para consolidar uma educação inclusiva com qualidade, encontra-se como recurso o desenvolvimento das adaptações curriculares. As adaptações curriculares são respostas educativas fundamentais para atender e incluir os alunos com NEE nos espaços e atividades da escola. Nessa perspectiva, viabiliza-se o papel da escola como um espaço de transformação que deve proporcionar o direito e a permanência de todos, e são essas escolas que deverão adaptar-se aos educandos e não o contrário, como assinala Carvalho *apud* Hedero (2010, p. 197):

São escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes.

Dessa forma, as instituições escolares devem oferecer meios e condições que possam atender todos os alunos que precisam de uma resposta educativa para melhor se desenvolver.

1.1. Adaptação curricular como recurso pedagógico indispensável para promoção da inclusão escolar

A adaptação curricular é um recurso pedagógico indispensável para promoção da inclusão escolar, responsável por estimular o desenvolvimento educativo das heterogeneidades através da flexibilização e do acesso ao currículo. Ademais, permite aos alunos com necessidades educacionais específicas o aprendizado dos conteúdos e atividades previstos para os demais colegas da turma e pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem de todos aqueles que possuem alguma dificuldade.

Nesse sentido, a estratégia educativa mencionada é responsável por atender às demandas de diferentes alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, para que estes possam acompanhar e ser inseridos no contexto de uma aula regular. Além disso, as adaptações curriculares possibilitam, através do acesso ao currículo e aos saberes acumulados, a socialização entre os pares, onde todos podem usufruir de conteúdos e temas previsto nos planos de aula, mas de maneira diversificada, respeitando as peculiaridades de cada um.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais *apud* Hedero (2010):

A adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1999).

No entanto, o principal objetivo dessa adaptação é desenvolver nos educandos com dificuldades a possibilidade de acompanhar a turma em seus conteúdos, atividades e dinâmicas. Em destaque, torna-se relevante mencionar os motivos para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) *apud* Lopes (2017), conforme exposto:

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; 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 na escola. (BRASIL, 1999, p.15).

Diante disso, as adaptações curriculares podem ser consideradas como medidas pedagógicas a serem utilizadas nas escolas inclusivas, para, assim, garantir o acesso e a permanência de pessoas com NEE nos ambientes escolares, como o acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

Sendo o currículo ferramenta básica da escolarização, busca-se, por meio deste, uma forma flexível, dinâmica e alterável, para atender aos alunos que necessitam de modificações em todas as áreas previstas, sejam elas a eliminação ou priorização de conteúdos, objetivos, forma de avaliações e demais atividades que integrem o plano de ensino do professor, para, desse modo, garantir a presença da equidade no ensino regular, como previsto na resolução nº 1, de 28 de março de 2017, CEF, em seu Art. 13:

Os currículos, em sua organização e implementação, são de competência e responsabilidade da instituição educacional, atendendo ao princípio da flexibilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, zelando-se pela adequação e adaptação às especificidades dos estudantes. (BRASIL, 2017).

Asseguram-se, assim, possibilidades de estratégias para a diversidade existente nas salas de aula. Dessarte, como afirma Carvalho (1999), o currículo deve ser desenvolvido como um conjunto de ações que proporcionem essas estratégias, desenvolvido como uma ideia ampla e não fixa.

Contudo, é necessário atenção ao utilizar o currículo como um recurso a ser adaptado, pois, quando este é visualizado de forma homogênea, isto é, sem perceber a diferença existente em uma sala de aula, pode ser considerado um empecilho à prática que objetive a inclusão de todos.

O levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, assim como suas dificuldades e potencialidades, ou seja, o diagnóstico sobre o que o estudante sabe são utilizados como ponto de partida para a fundamentação das

adaptações curriculares. Nesse sentido, a reflexão sob o currículo acontece em seguida por meio dos livros didáticos, conteúdos e outros materiais que subsidiem a série/o ano de determinada criança.

Nesse momento, a gestão escolar e os professores devem analisar e observar as perspectivas de aprendizagem, conteúdos, competências e habilidades possíveis de serem trabalhados durante o ano letivo por meio das adaptações curriculares, estas podendo ser significativas (mudanças e ajustes que precisam da autorização das instâncias administrativas) ou não, dependendo da especificidade de cada estudante (LOPES, 2017).

Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais específicas (ARANHA, 2000, p. 8). Possibilitando:

O acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor. (ARANHA, 2000, p. 9).

Em vista do exposto, o pensamento de Aranha (2000) fomenta que as necessidades educacionais específicas são responsáveis por revelar quais estratégias diferenciadas das de uso cotidiano serão necessárias para permitir que todos os estudantes, incluindo as pessoas com deficiência, possam participar de forma integral das oportunidades educacionais, a viabilizar resultados favoráveis dentro de um contexto mais próximo possível dos demais alunos. Diante disso, em relação aos educandos com necessidades educacionais específicas, segundo a Resolução CNE/CEB Nº 02/01 em seu Art. 5º reitera a seguinte informação:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Dessarte, as adaptações curriculares não são ajustes pedagógicos a serem utilizados apenas com alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos. Essa ferramenta deve abarcar todos os alunos que, de alguma forma, não estão conseguindo acompanhar o currículo regular, para, assim, poder atingir as adversidades encontradas (LOPES, 2017).

De acordo com os elementos supracitados, afirma-se que as adaptações acontecem em uma ordem decrescente partindo do âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar para o currículo desenvolvido na sala de aula, até chegar ao nível individual de cada aluno. Entretanto, salienta-se que a configuração de cada sala, no ensino regular, é diferente e, para haver a significação dos conteúdos, é necessário que aconteça a planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- O que o aluno deve aprender;
- Como e quando aprender;
- Quais são as formas de organização do ensino mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno. (ARANHA, 2003).

É importante que esse diagnóstico aconteça anterior à realização das adaptações curriculares, pois é através dele que se obtém um levantamento de conhecimentos prévios de cada estudante e se reitera a possibilidade de identificar dificuldades e potencialidades possíveis de serem trabalhadas. Essa relação que o professor constrói com os alunos é o ponto de partida do processo de ensinar. Nesse momento, alude-se ao docente uma gama de possibilidades referentes ao que se pode informar e ampliar em relação aos novos conhecimentos a serem adquiridos em todas as disciplinas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, a adaptação e o acesso ao currículo podem facilitar o nivelamento de conhecimentos das crianças, de acordo com as diferenças de cada uma. Salienta-se que esse recurso didático é construído para todos, embora não o faça com o mesmo grau de abstração e intensidade, ou seja, não

necessita ser de igual modo, deve-se levar em conta a peculiaridade de cada estudante, assim como sua necessidade educacional específica. No entanto, essa ferramenta estabelece uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular da sala de aula e do ambiente escolar (BRASIL, 2003).

É sabido que essa resposta educativa, quando construída de forma significativa aos estudantes, ou seja, de modo a integrar a relação de pares e construção de novas aprendizagens, pode contribuir, por meio dos conhecimentos obtidos na sala de aula regular, para o desenvolvimento de um processo de socialização com aqueles diferentes de si, como também desenvolver uma aprendizagem em torno dos saberes acumulados e necessários ao exercício da cidadania e o processo de humanização (LOPES, 2017).

Ressalta-se que as adaptações curriculares não podem simplificar ou descontextualizar o conhecimento, ou seja, não se deve diminuir a capacidade dos estudantes em relação aos conteúdos previstos. O mesmo conhecimento pode ser desenvolvido com todas as crianças, mas de forma diferente, por esse motivo, é necessário repensar o currículo escolar, para que aconteça a inclusão de forma real, com atendimento de qualidade amparado na equidade. Contudo, fomenta-se que as diferenças não devem ser excluídas, elas devem ser respeitadas. (MOREIRA e BAUMEL 2001).

Presumível a essa ideia, afirma-se que as adaptações curriculares são recursos didáticos que possibilitam o acesso ao currículo regular, no entanto, é preciso de mais. É preciso que se desenvolva de forma a significar todos os processos de integração pessoal de cada criança, seja dentro ou fora de sala de aula, a considerar sua socialização, a relação entre os pares e os desafios impostos para condicionar ainda mais o ensino aprendizagem dos educandos.

Ao considerar as relações sociais e as possibilidades de interação entre os educandos, através das adaptações curriculares, é fundamental que os desafios sobre a aprendizagem aconteçam, para, assim, viabilizar situações de continuidade e permanência daquilo que já se sabe e já foi aprendido. As novas

informações a serem inseridas no contexto escolar dos educandos podem potencializar a sua autonomia e fomentar a zona de desenvolvimento proximal (ZPD)¹⁷.

Por esse motivo, reitera-se a importância do olhar cuidadoso do docente sobre como será consolidado o ensino e aprendizagem de cada aluno.

2. ADAPTAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DAS ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

As adaptações dos procedimentos didáticos e das atividades de ensino aprendizagem, de acordo com Carvalho (1999), podem ser consideradas como um suporte no desenvolvimento da rotina escolar. Destina-se à inclusão de atividades complementares, quando necessária, assim como a sua alteração diante o nível de dificuldade das propostas e a modificação dos métodos escolhidos, em vista da previsão do currículo.

Em consonância ao pensamento de Carvalho (1999), as adaptações curriculares podem se dividir de forma mais simplificada, a envolver diversos aspectos do cotidiano escolar. Dessa forma, as adaptações organizativas referem-se à organização didática da aula, seja na sequência das atividades, como na disposição do ambiente. As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos, centram-se na ideia de priorizar ou eliminar elementos do conteúdo que seja mais essencial a aprendizagem dos educandos, assim como, a seleção e adição de objetivos a fim de aprimorar o ensino aprendizagem das crianças a serem contempladas. Em contrapartida, as adaptações avaliativas caracterizam a alteração de instrumentos e métodos avaliativos, sempre de acordo com a condição do estudante.

Por conseguinte, a autora afirma que as adaptações de temporalidade podem-se referir ao tempo destinado à realização das atividades pedagógicas, ao período de alcance dos objetivos selecionados e da série/do ano do estudante. Em suma, as adaptações de acesso ao currículo, destinam-se aos recursos necessários para efetivar todas as adaptações exemplificadas, seja do

¹⁷ A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) é a distância do nível de desenvolvimento real, aquilo que já se consegue fazer de forma independente devido à construção de ações anteriores, ao nível de desenvolvimento potencial, necessário o auxílio de colegas e professores ao executar as atividades propostas (VIGOTSKI, 2010, *apud* LOPES, 2017).

mobiliário da sala de aula seja de equipamentos que assegurem a realização das propostas pedagógicas ou a adaptação do espaço físico. Reitera-se que, para acontecerem essas adequações, é necessário atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante.

As adaptações curriculares, nessa sequência, se dividem em duas partes, de acordo com Aranha (2000). Elas podem ser adaptações de grande porte, significativas, quando os ajustes retomarem a instâncias maiores, como técnico-administrativas, levando em conta a capacitação dos professores, eliminação de objetivos e conteúdos e condições físicas de acesso ao ambiente escolar. As adaptações de pequeno porte, não significativas, destinam-se diretamente ao papel do professor em relação ao aluno; o docente nesse momento é responsável por priorizar conteúdos e objetivos, assim como, inserir novos de acordo com a necessidade específica dos estudantes, além de adequar seus procedimentos didáticos sempre que for necessário.

Presume-se, dessa forma, que as adaptações curriculares podem ser mencionadas como medidas preventivas que levam o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada as suas condições individuais, com o objetivo de evitar o afastamento da escola regular.

2.1 Adaptação de grande porte

As adaptações curriculares são consideradas estratégias pedagógicas imprescindíveis para a construção de uma escola inclusiva e podem abarcar desde grandes mudanças a pequenas alterações necessárias para promover um ensino de qualidade. Essas medidas envolvem os âmbitos da proposta pedagógica, o desenvolvimento do currículo em sala de aula e o plano individualizado dos estudantes.

Para confirmar o contexto da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca define algumas ações e princípios necessários para conduzir a proposta de educação para todos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos

adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p. 11).

De acordo com essa ideia, as instituições escolares devem promover condições de ensino através das adaptações curriculares a todos os estudantes, em destaque aqueles com necessidades educacionais específicas.

Nesse pensamento, as adaptações de grande porte ou adaptações significativas, destinam-se aos ajustes necessários para promover o acesso ao currículo escolar, cuja implementação depende de ações e decisões do âmbito técnico, político e administrativo, ou seja, são condutas que não se atribuem ao papel do professor, de competência de órgãos superiores (ARANHA, 2000).

Em relação a suas competências e atribuições, destinam-se às instâncias da Secretária de Educação e a direção escolar de cada instituição. Sendo assim, as adaptações curriculares de grande porte implicam decisão política e gerenciamento de verba para realização das ações necessárias ao seu alunado com necessidades educacionais específicas. Essas ações acontecem em conjunto, o qual é composto pela direção de cada instituição, com a Secretaria de Educação ou o setor administrativo, no caso das escolas privadas. Destaca-se, segundo Aranha (2004), que essas atuações deverão se justificar em decorrência da aprendizagem dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a autora discorre sobre a importância de um planejamento estratégico para que as intervenções identificadas sejam implementadas de acordo com suas metas e objetivos. Compreende-se, dessa forma, que a presença do planejamento com metas a curto, médio e longo prazo é necessária e essencial para a efetivação das adaptações de grande porte. Esse planejamento resulta em maior comprometimento e mais organização, principalmente em situações, as quais necessitam de verba para realizarem alguma ação imediata ou aquelas com prazos a serem seguidos.

Em contrapartida, para efetivar as adaptações curriculares, principalmente as de grande porte, devem-se considerar alguns critérios, entre eles encontram-se as características próprias de aprendizagem de cada aluno com NEE, assim como sua história de vida e seu contexto.

Outro critério imprescindível que considera o contexto dos educandos destina-se ao critério de avaliação, este deve ser cumprido antes das decisões serem tomadas. De acordo com Aranha (2000) ele é utilizado para verificar a competência acadêmica dos estudantes que precisam das adaptações, além disso, tem como função, também, analisar o contexto familiar no qual a criança está inserida. A partir desse levantamento de informações, a escola, juntamente com a equipe de apoio, deverão analisar o que é necessário para a inclusão de cada estudante por meio dos estudos de caso, posterior a isso, serão tomadas as decisões precisas e logo após acontecerá seu registro e documentação.

Na visão de Aranha (2004), os estudos de caso são avaliações mais detalhistas, que buscam a identificação e o atendimento da necessidade educacional específica de algum aluno quando esta resulta em sérios problemas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, a escola identifica a necessidade, adota meios para saná-la e informa a todos os envolvidos as informações e os procedimentos que devem ser seguidos com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos estudantes e integrá-los no ensino regular.

Nota-se que é responsabilidade do sistema, nesse contexto, da escola, providenciar a garantia de identificação e atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes, assim como previsto no art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao mencionar que, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

De acordo com a obra *Orientação Pedagógica: Educação Especial* (2010), as adaptações de grande porte solicitam serviços especializados específicos. Ao proceder sua avaliação, existem pontos a serem considerados como a necessidade de apoios aos alunos com alguma necessidade educacional. Esse apoio destina-se, por exemplo, a situações em que se faz necessária a presença de outro profissional, para acompanhar o estudante em todas as atividades cotidianas estabelecidas pela escola. Dessa forma, esse acompanhamento será realizado por um estagiário, tutor, educador social ou professor especializado, fica a critério da instituição de ensino decidir o profissional mais adequado para ajudar a lidar com a dificuldade identificada de cada aluno.

Em consonância com esse documento, existem diferentes tipos de apoios que podem ser prestados aos estudantes com alguma necessidade educacional específica de acordo com a intensidade. Entre eles, estão o *apoio intermitente*, ou seja, com pouca duração e nem sempre necessário, utilizado geralmente em momentos de crise. Nessa sequência, o apoio limitado, destina-se ao acompanhamento com tempo determinado, como um reforço ou atividade diversificada durante um tempo previsto. O *apoio extensivo*, dirige-se ao apoio regular, sem tempo determinado, relacionado ao atendimento na sala de recursos, por exemplo. Por fim, o *apoio pervasivo*, é caracterizado por um acompanhamento por toda a vida, isto é, com necessidade de atendimento em diversos ambientes e por diferentes equipes (MEC/SEESP, 2003, p. 79 *apud* BRASIL, 2010).

A despeito dessa ideia, Mitller (2003) afirma que, para concretizar a inclusão e a participação de todos os estudantes, é necessário um currículo com atribuições individuais, previsão e fornecimento de recursos e apoios adequados a esses indivíduos.

Como as adaptações de grande porte envolvem os âmbitos político, administrativo e técnico, elas também estão presentes na adequação da proposta pedagógica das escolas. A adequação da proposta pedagógica das instituições escolares é caracterizada como mais geral, com o objetivo de flexibilizar o currículo para o seu possível desenvolvimento em sala de aula de acordo com a necessidade educacional específica dos estudantes.

Nesse sentido, a adaptação da proposta pedagógica tem como foco a organização escolar e a disponibilização de serviços de apoio sempre que preciso. Além disso, deve promover condições para a realização do currículo no ambiente educativo e na sala de aula, ou seja, promover condições de acesso ao ambiente físico dos espaços educativos, assim como a disponibilização de materiais necessários ao ensino e aprendizagem, além de ofertar condições de permanência e recursos adequados aos estudantes e professores (ARANHA, 2003).

É ao longo da implementação e elaboração da proposta pedagógica de uma escola que se devem possibilitar medidas que possam concretizar as adaptações de grande porte previstas. De acordo com Aranha (2003), as decisões curriculares têm de envolver toda a equipe escolar, para, assim,

avaliarem a situação do aluno, identificarem o que é necessário, para, então, providenciar condições de desenvolvimento ao aluno e professor na sala de aula. Assim sendo, Tezani (2004) reitera, também, que as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola, sua possível avaliação e identificação, para que, dessa forma, possa efetivar e possibilitar o apoio ao professor e o aluno.

Presumível a isso, as adaptações de grande porte são medidas adotadas pela gestão escolar e dividem-se em adaptação de objetivos, decisões que irão mudar de forma significativa o planejamento com a eliminação de objetivos básicos, quando ultrapassam as condições do aluno, e inserção de outros complementares ou alternativos, não previstos para os demais, mas que irá beneficiar o desenvolvimento educativo do estudante. A adaptação dos conteúdos, estará sempre em concordância com a adaptação dos objetivos. De acordo com Aranha (2003), haverá a eliminação de conteúdos considerados inviáveis mesmo sendo essenciais ao currículo, assim como a inserção de novos e o foco naqueles conteúdos essenciais e básicos para o educando, conforme a avaliação de cada necessidade específica.

A adaptação do método de ensino e da organização didática será realizada quando houver a necessidade da introdução de métodos específicos orientados por um professor especializado em vista da dificuldade de cada estudante. Em relação a mudanças nos espaços educativos, destina-se à reorganização diferenciada da sala de aula e à quantidade de crianças por turma. Em seguida, a adaptação do sistema de avaliação é relacionada às modificações dos objetivos e conteúdos, utilizada como um instrumento de identificação daquilo que se alcançou ou não em determinado período e o que precisa ser retomado no processo de ensino. Sem pertencer à lógica de promoção¹⁸, deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante e suas limitações. (ARANHA, 2000).

Em vista do pensamento de Aranha (2000), a adaptação da avaliação deve acontecer de forma contínua e processual, sempre de acordo com as dificuldades apresentadas pelo aluno. Referente ao critério de homogeneidade etária nas turmas, ou seja, a inserção de uma criança com necessidade

¹⁸ A lógica de promoção, nesse contexto, relaciona-se à ideia de o estudante mudar de ano mesmo sem estar preparado e apto para isso, ou seja, apenas mudar de ano/série, sem alcançar os objetivos previstos.

educacional específica em uma turma em que os demais alunos estejam na mesma faixa etária que a dela, cabe à instância administrava decidir, pois os critérios de aprovação se diferenciarão. Por esse motivo, a gestão escolar deve assumir extrema responsabilidade e compromisso para que esse processo seja fundamentado, claro e efetivo.

Sob essa análise, destaca-se, que a adaptação da avaliação, nesse sentido, não deve ser considerada como um critério de aprovação com o objetivo de eliminar o estudante com NEE o quanto antes do sistema de ensino. Em contrapartida, esse instrumento, quando flexibilizado, disponibiliza meios possíveis para uma aprendizagem significativa sem cobrança de conhecimentos e habilidades além dos seus conhecimentos e capacidades de aquisição (COSTA, 2011).

Desse modo, conforme propõe a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu inciso III do Art. 8º, as escolas da rede regular de ensino deverão subsidiar:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Por fim, a *adaptação da temporalidade*, dirige-se aos ajustes temporais necessários para alcançar habilidades esperadas de um estudante, assim como o tempo de permanência em uma determinada série, sem se distanciar do critério de respeito à faixa etária da turma em que o educando está inserido.

Para efetivar essa adaptação, a depender da situação da criança com NEE, é importante a realização do plano individualizado de ensino, elaborado pela equipe escolar com apoio dos profissionais da área do ensino especial, a fim de estabelecer critérios e condições de ensino que deverão ser assimilados. O ajuste na transição de uma série/de um ano para outra/outro, acontece mesmo quando as competências desse plano individualizado de ensino ainda não foram totalmente alcançadas. Essa adequação não se caracteriza como uma reprovação, entende-se como um sequenciamento dos objetivos e conteúdos previstos para o estudante, ou seja, é uma continuação das habilidades

elencadas em um momento anterior, mas que ainda não foram atingidas. (ARANHA, 2000; ARANHA 2003; ARANHA, 2004).

A Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, fundamenta a adaptação da temporalidade em seu artigo 8º, incisos VIII:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

Nesse sentido, as adaptações de grande porte são úteis para responder as necessidades dos estudantes quando existir uma disparidade entre suas NEE e as atribuições do currículo, sempre de acordo com a escolarização e suas etapas de ensino. Entretanto, não significa limitar o currículo, mas disponibilizar meios para o seu acesso, pois a inclusão é um processo que relaciona as limitações às adaptações oportunizadas (MANTOAN, 1998 *apud* TEZANI, 2004).

2.2 Adaptação de pequeno porte

As adaptações curriculares de pequeno porte ou adaptações não significativas são ações realizadas exclusivamente pelos professores afim de favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Essas adaptações são modificações no currículo feitas pelos educadores com o propósito de buscar a participação de todos os educandos com necessidades educacionais específicas no ensino regular (ARANHA, 2000a/c; MARTINS, 2010).

Sob essa perspectiva, a responsabilidade das adaptações de pequeno porte é destinada aos professores, o que possibilita condutas independentes na sala de aula e em seus diversos níveis de atuação.

Contudo, para realizar e efetivar essa adaptação, os educadores precisam conhecer seu aluno. É necessário que conheçam suas necessidades educacionais específicas, suas limitações, suas dificuldades, sua deficiência e suas potencialidades. Essa observação deve ser feita de maneira ampla, que possibilite enxergar como o aluno se sente, pensa, cria, recria. É preciso,

também, atentar-se e conhecer o processo de desenvolvimento desses alunos para que as ações sejam direcionadas e correspondam a suas demandas (BRASIL, 2010)

Esse conhecimento prévio realizado pelo professor, possibilita a presença de um currículo que esteja de acordo com as dificuldades identificadas de cada aluno, o qual respeita as limitações encontradas e estabelece linguagens apropriadas a cada contexto.

Nesse sentido, os recursos adotados pelos educadores devem sempre estar adaptados às características individuais de seus alunos. Segundo Blanco (2004) *apud* Batista; Duarte e Campos (2016, p. 76):

É importante levantar as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, os fatores favorecedores e as necessidades que eles apresentam, podendo assim, ajustar as intervenções e apoios pedagógicos.

Entende-se, assim, que as particularidades de cada aluno irão dizer qual tipo de adaptação será necessária para promover o seu desenvolvimento educativo.

As adaptações de pequeno porte são realizadas em diversos momentos de atuação do professor, por esse motivo, são consideradas uma prática pedagógica planejada no processo de inclusão, pois, depois de identificado o perfil do estudante, devem ser iniciadas a partir do plano de ensino de cada docente (MARTINS, 2010).

Segundo Aranha (2000a/c), Martins (2010) e Brasil (2010) o planejamento de cada etapa de ensino deve respeitar a diversidade e as características individuais presentes na sala de aula. É através desse plano que o professor poderá organizar seu processo didático e modificar aquilo que for preciso diante das necessidades educacionais específicas presentes em sua turma.

Pacheco (2006) também afirma que, para existir uma sala de aula inclusiva, é essencial ter um planejamento e um ambiente preparado, que possa dialogar com as dificuldades e potenciais encontrados, além de estimular a relação entre professor-aluno e aluno-professor. Para isso, os docentes devem inovar sua ação, ao atribuir uma postura mais proativa em busca de recursos, planejamento, materiais e disposição da sala de aula que enfoque sempre a aprendizagem de todos.

Adaptação curricular refere-se ao ajuste da pré-licção dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos. Isso relacionava-se a métodos de ensino, escolha de situações como trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos ou ensino para a turma toda (PACHECO, 2006, p. 42).

Nesse contexto, essas adaptações são respostas que os docentes podem dar para beneficiar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Por esse motivo, é essencial que o professor esteja atento a seu aluno, seja inovador em seu processo de ensino e use continuamente a avaliação, para, assim, identificar aquilo que se faz necessário para a promoção de um melhor desenvolvimento.

Ressalta-se que, mesmo sendo de responsabilidade e competência dos professores, as adaptações de pequeno portem também precisam de apoio e intervenção da gestão escolar (Tezani, 2004). Isso significa que os educadores, ao desenvolverem essas ações, precisam da contribuição, parceria e assistência da escola e da família, e por vezes, dependendo de alguma situação, a aprovação desses.

Segundo Tezani (2004), essas respostas educativas devem estar presentes desde a proposta pedagógica até a sala de aula, para, desse modo, facilitar a elaboração e realização das atividades. Essas atividades facilitam a promoção de um currículo voltado para as habilidades do aluno.

Dessa forma, em relação às respostas educativas, isto é, aos ajustes que cabem ao professor realizar para facilitar o acesso dos alunos com NEE ao currículo, encontram-se as adaptações organizativas, estas são modificações no espaço referentes a sua utilização e organização (ARANHA 2000a/c).

Segundo Aranha (2000c), os ajustes relacionados à utilização do espaço são aqueles que facilitam a locomoção na sala de aula para buscar algum material, falar com o professor ou colegas. Nesse caso, pode-se exemplificar o caso de alunos com alguma dificuldade de locomoção ou baixa visão, é essencial que aconteça essa flexibilização para que eles possam andar e interagir com segurança, sendo assim, colocando-os em um lugar propício.

Sobre a organização do espaço, refere-se a mudança da disposição das carteiras, para que possa ajudar os alunos com dificuldade de locomoção

temporária, por exemplo. Essa modificação no espaço, também, se dá por agrupamentos dos estudantes, isto é, a realização de grupos, com o intuito de facilitar e estimular a aprendizagem e interação social dos alunos com NEE com os demais colegas (ARANHA, 2000c; ORTOLANI, 2016).

De acordo com Pacheco (2006), é importante trazer o trabalho em equipe como condições organizacionais e curriculares, pois essa habilidade pode desenvolver as necessidades específicas dos estudantes. O trabalho em equipe resulta em uma aprendizagem cooperativa que ajuda na efetivação da inclusão, ou seja, uma aprendizagem que acontece entre os estudantes devido à interação social, a participação e o relacionamento entre os pares promovida através dos grupos.

A adaptação do espaço educativo tem o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Aranha (2003), com essa mediação, o professor poderá organizar grupos de alunos sempre que preciso e, também, organizar sua sequência didática, os períodos em que cada atividade será realizada e a disposição dos materiais encontrados na sala de aula. Reitera-se que essas ações deverão estar sempre de acordo com as dificuldades dos alunos.

Em relação às adaptações dos objetivos, centra-se na priorização de alguns objetivos de acordo com a necessidade de cada educando, essa priorização pode demandar mais tempos, novas estratégias e prioridades daquilo que será colocado como objetivo a ser alcançado. Nesse momento, devem-se considerar os conhecimentos que já foram adquiridos pelo aluno (ARANHA, 2000c; ORTOLANI, 2016).

Sendo assim, o professor é responsável por encontrar formas adequadas para trabalhar os objetivos elencados. Além disso, poderá inserir objetivos complementares para auxiliar a aprendizagem dos alunos com NEE e enfatizar objetivos que estimulam capacidades e habilidades básicas, como atenção, participação, trabalho em equipe, interação social e realização das tarefas (ARANHA 2000; ARANHA 2003; ORTALNI, 2016).

A adaptação dos conteúdos é sempre realizada de acordo com os objetivos e está voltada para a priorização dos tipos de conteúdos que serão oferecidos aos alunos, assim como a seleção de áreas ou unidades que o professor achar necessária em determinado momento ou situação. Dessa forma,

pode-se reorganizar a sequência dos conteúdos que é disposta a uma turma, como, também, eliminar aqueles que são considerados mais complexos para o estudante com NEE. Nota-se que, a ordem, a ênfase e a prioridade dos conteúdos estão relacionadas às dificuldades dos educandos e à avaliação feita pelo professor. (ARANHA, 2000c; ORTOLANI, 2016).

Nesse sentido cabe ao professor avaliar e selecionar conteúdos que considera essenciais para a aprendizagem de cada aluno, como o desenvolvimento da leitura, escrita e cálculos. Além disso, é competência do docente, também, realizar a sequenciação dos conteúdos sempre que preciso, ou seja, apresentar as atividades de menor a maior grau de complexidade, para, desse modo, observar a necessidade da retomada e reforço daquilo que está sendo apreendido (ARANHA, 2003).

Referente à adaptação do método ou adaptação dos processos didáticos, atribui-se a como ensinar os componentes curriculares de forma que possa auxiliar as condições de aprendizagem de todos os alunos com necessidades educacionais específicas. Isto é, a seleção de recursos mais acessíveis e complementares, que possam ajudar o desenvolvimento das atividades selecionadas, assim como, a inserção de recursos complementares além dos planejados para os demais alunos (ARANHA, 2003; ORTOLANI, 2016).

De acordo com Aranha (2000c), essa adaptação é primordial, pois, devem-se buscar estratégias que respondam as necessidades dos estudantes, para que se possa modificar e introduzir alternativas complementares. Nesse sentido, o professor deve estar atento para modificar o nível de complexidade das atividades e atribuir outras formas para sua realização. Desse modo, as atividades poderão ser feitas passo a passo e, sempre que preciso, poderá ser utilizada uma nova sequência para a sua realização, com novos níveis de dificuldades, de acordo com a necessidade específica de cada estudante.

Diante disso, Aranha (2000a/b/c) fundamenta que esse processo é fundamental a todo educador, ao mencionar que

O ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender. Faz parte da tarefa de ensinar procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares a cada aluno (ARANHA, 2000, p. 25).

A adaptação dos materiais é destinada à modificação e seleção de materiais que melhor auxiliam a aprendizagem dos estudantes. É atribuição do docente verificar quais materiais são necessários para o desenvolvimento de alguma proposta em sala de aula, assim como, solicitar sempre que preciso outros recursos (ARANHA, 2000c).

Batista (2016), Campos (2016) e Duarte (2016) afirmam que a seleção de materiais que auxiliem no desenvolvimento das atividades dos estudantes com necessidades educacionais específicas, como a sua construção, são primordiais, pois, através dessa inserção e construção de elementos alternativos, podem-se possibilitar diferentes situações de aprendizagem com a turma.

Nessa sequência, quanto à adaptação da avaliação, destina-se à modificação de recursos e técnicas para se aplicar diferentes formas de avaliação dos estudantes (ORTOLANI, 2016). Sob essa perspectiva, compete ao professor, a utilização de diferentes modelos de avaliação em relação a cada necessidade observada em sala de aula.

Os docentes são responsáveis por modificarem os instrumentos avaliativos na hora de apresentá-los, ao utilizar uma linguagem diferenciada e acessível que possa responder à demanda dos alunos (ARANHA, 2003).

Por fim, a adaptação da temporalidade, de acordo com Ortolani (2016), destina-se ao tempo maior ou menor para se alcançar os objetivos propostos para o aluno com necessidade educacional específica. Sendo assim, “as adequações na temporalidade referem-se à flexibilização do tempo previsto para a conclusão de determinados conteúdos, objetivos ou unidades curriculares” (BRASIL, 2010, p. 47).

Visto que é de responsabilidade do professor realizar ajustes que contemplem a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015) também fundamenta a adoção de medidas que apoiam o ensino desses alunos.

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Nesse sentido, reitera-se que as adaptações de grande e pequeno porte são indispensáveis para a promoção de um ensino inclusivo. Essas respostas educativas são necessárias no cotidiano escolar e asseguram o direito à educação com qualidade de todas as crianças que possuem alguma necessidade educacional específica.

3. O ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A palavra autismo, *autos*, possui origem grega e significa “por si mesmo” (ORRÚ, 2009). De acordo com a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)¹⁹, publicado em 2013, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o termo *autismo* é denominado como *Transtorno do Espectro Autista* (TEA) e classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014). Os transtornos do neurodesenvolvimento afetam a organização do sistema neurocognitivo, expressando alterações em um conjunto de funções que interferem no bem-estar das crianças e de suas famílias (TAURINES *et al.*, 2012, *apud* FREITAS *et al.* 2016).

Nesse sentido, o TEA, pode ser considerado com uma condição de saúde marcada pela dificuldade de comportamento, interação social e comunicação, ou seja, uma condição comportamental em que a criança, jovem ou adulto apresentam prejuízos de comportamentos, isto é, grande comprometimento nessas três áreas do desenvolvimento. Reitera-se que, devido a esse atraso significativo nas habilidades de comunicação, interação social e comportamento, não se atingem os marcos evolutivos esperados para a idade correta²⁰ (GAIATO; TEIXEIRA, 2018; JUNIOR, 2019; SILVA, 2009).

¹⁹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

²⁰ Os marcos evolutivos esperados para a idade correta, são caracterizados pelo desenvolvimento das etapas infantis (reagir aos estímulos, andar e falar, etc.). De acordo com a evolução desses marcos sabe-se o que foi alcançado e o que precisa estimular referente a cada idade. Um exemplo desses marcos são a espera do bebê de até um ano reagir aos estímulos sonoros, ou que uma criança de três anos consiga andar, falar e comer sozinha (SANTOS *et al.* 2010).

As dificuldades de comportamento estão inseridas nos comportamentos repetitivos de crianças que apresentam o espectro autista, as dificuldades de interação social estão relacionadas à incapacidade de interagir, responder e manter contato com o outro e o déficit na área da comunicação relaciona-se à dificuldade de desenvolver a fala, a linguagem verbal e não verbal (GAIATO; TEIXEIRA, 2018).

Ressalta-se que os estudos sobre a conceituação do autismo sofreram modificações ao longo dos anos, contudo, as pesquisas mais evidentes e consideradas até o momento foram iniciadas na década de 1940, por Leo Kanner²¹ e Hans Asperg²² (FIORI, 2017).

Médicos austríacos, esses, foram percussores das pesquisas e estudos acerca do autismo. Investigaram o desenvolvimento de crianças que apresentavam um comportamento diferente em vista das outras, além disso, publicaram os primeiros artigos que subsidiam a análise do transtorno do espectro autista até os dias de hoje.

O DSM-V explicita como fatores diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista as características seguintes: “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, *apud* FIORINI, 2017, p. 16). Essas características estão presentes desde o desenvolvimento infantil e podem perdurar até a velhice.

Nesse pensamento, o termo *espectro* é atribuído ao TEA devido à diversificação na manifestação e sinais do autismo.

O termo *espectro* é utilizado para explicar a variação de intensidade e amplitude de alguns sintomas, sendo muito utilizado na psiquiatria moderna. Desta forma, usa-se o termo transtornos do espectro do autismo tratando-se, portanto, de um grupo heterogêneo de doenças do desenvolvimento que incluem prejuízos nas áreas sociais e de interação, linguagem, padrões de comportamento e interesses restritos em atividades repetitivas (CUNHA; BORDINI; CAETANO, 2015 *apud* FIORINI, p. 17, 2017).

²¹ Médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA. O Termo autismo foi descrito pela primeira vez pelo em seu artigo Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (MELLO, 2007).

²² Médico austríaco, formado na Universidade de Viena, escreveu o artigo Psicopatologia Autística da Infância e aprofundou seus estudos nas habilidades e interesses restritos que algumas crianças com espectro autista possuíam (MELLO, 2007).

De acordo com Junior (2019) e Silva (2009), a expressão *espectro* é atribuída, também, pelos vários níveis de comprometimento, diferentes graus de severidade e características específicas apresentadas pelo transtorno.

Em relação à etiologia do autismo, sua origem, ainda há controvérsias. São diversos estudos publicados no mundo sobre a causa do autismo, mas ainda não se sabe qual a origem específica do transtorno. Por esse motivo, apresenta-se uma possibilidade de causas, sendo elas psicológicas, disfunções cerebrais, fatores do ambiente e a origem genética (ORRÚ, 2009).

Diante do desenvolvimento das pesquisas acerca das possíveis causas do autismo, Mello (2007) afirma que:

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto (MELLO, p. 17, 2007).

Sob essa análise, a causa genética tem ganhado força nos estudos desenvolvidos e encontra-se em 70% a 90% das pesquisas. Também estão associadas a causa genéticas as possíveis alterações neuroestruturais, ou seja, dificuldades na linguagem, na percepção de estímulos e interação social (FIORINI, 2017; JUNIOR, 2019).

Coutinho e Bosso (2015) *apud* Fiorini (2017), também, afirmam que existe uma forte associação genética a causa do autismo. Esse fator tem sido investigado e prevalecido no mundo, destinado, assim, dentre as causas, a mais provável de origem biológica e genética (CORREIA, 2013; GAIATO; TEIXEIRA, 2018). Sobre a incidência do autismo (quantidade de pessoas com espectro autista no mundo), esta tem crescido devido ao conhecimento e divulgação do que é o transtorno do espectro autista, o que resulta em diagnósticos mais precoces (FIORINI, 2017).

Gaiato e Teixeira (2018) afirmam que cerca de 1% a 2% das crianças e adolescentes em todo o mundo apresentam características do transtorno espectro autista, segundo pesquisas internacionais desenvolvidas nos Estados Unidos, Europa e Ásia. Sob essa perspectiva, afirmam, também, que a ocorrência de autismo no sexo masculino é maior, ao estimar cerca de quatro meninos para uma menina com o transtorno.

Em vista do diagnóstico dessas crianças, estudos declaram que esses ainda são complexos, mesmo com a presença de manuais e critérios de avaliação, devido à presença de uma grande diversidade de características no espectro autista. Para o diagnóstico, são considerados não só as características das crianças, como também o relato dos pais, professores e demais profissionais que as acompanham. Isso significa que, para o diagnóstico acontecer mais breve possível, é necessária uma relação direta entre os profissionais da área de saúde, a família e a escola (FIORINI, 2017).

Esse diagnóstico é realizado por médicos neurologistas e psiquiatras em trabalho conjunto a psicólogos.

O diagnóstico do autismo é clínico, depende de uma minuciosa avaliação comportamental da criança e da entrevista com os pais. Caso a criança já esteja inserida em um programa educacional, a avaliação pedagógica escolar será muito importante também (GAIATO; TEIXEIRA, p. 35, 2018).

O diagnóstico da pessoa com autismo pode aparecer de forma precoce ou depois do primeiro ano de vida. Algumas autoras, como Lampreia (2007) e Orrú (2009), confirmam que geralmente os sinais do autismo podem aparecer entre um ano de idade a dezoito meses e, assim, confirma-se o diagnóstico. Segundo o DSM-V esses sinais podem manifestar-se no segundo ano de vida, como, também, antes dos doze meses de idade (APA, 2014). Destaca-se, dessa forma, que, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico, o tratamento e a intervenção, melhor será o desenvolvimento da pessoa com espectro autista.

Os sinais do transtorno do espectro autista podem aparecer nos primeiros anos de vida, quando a criança não atende pelo nome, não fixa seu olhar em uma pessoa quando estão em contato, além disso, não consegue expressar o que deseja e muitas vezes pega a mão de uma pessoa e leva para determinado objeto ou lugar que queira usar. Essas crianças usam os objetos de forma incorreta, sem atribuir sua função e não conseguem ficar com esse material por um longo período (CORREIA, 2013; FIORINI, 2017; LAMPREIA, 2004).

Ademais, também apresentam dificuldades de coordenação, ao utilizar movimentos das mãos e do corpo, possuem sensibilidade maior a algumas texturas, sons e aglomeração de pessoas e podem correr sem direção (FIORINI,

2017). As pessoas com autismo podem apresentar outras diferenças em relação a indivíduos sem autismo, como

Composição corporal, força de apreensão nas mãos, força e flexibilidade abdominal, especialmente para a flexão de corpo. Em tarefas que requeriam atitudes de integração corporal, em atividades de imitação corporal também ficaram aquém do desempenho realizado por indivíduos normais com a mesma idade cronológica, o que para Damásio e Maurer se explica por existirem dificuldades com tarefas complexas de coordenação motora. (Miranda, 2011, apud, Correia p. 29, 2013)

Dentre esses sinais, salientam-se os aspectos motores estereotipados. Segundo Fiorini (2017) esses aspectos são movimentos autoestimulatórios, ou seja, acontecem involuntariamente e podem se caracterizar como movimentos constantes das mãos, do ombro e da cabeça, por exemplo. Essas estereotipias motoras são consideradas respostas repetitivas que a criança formula devido a uma situação de estresse ou desconforto, com o objetivo de buscar prazer, conforto e reorganização (GAIATO; TEIXEIRA, 2018).

Os exemplos mais comuns de estereotipias motoras observadas nessas crianças são: *flapping* (movimentos de balançar as mãos); *rocking* (mover o troco para frente e para trás), andar na ponta dos pés, movimentar as mãos na frente do rosto; girar sobre o próprio eixo; olhar objetos que giram; ou correr sem um objetivo claro (GAIATO; TEIXEIRA, p. 15, 2017).

Outro sinal muito comum e característico do autismo encontra-se na dificuldade da fala. As crianças com autismo podem não apresentar desejo de se comunicar com outras pessoas, por esse motivo, a sua fala é dificultada. Lampreia (2012) cita algumas características que se relacionam a essa comunicação identificadas na primeira infância, como a ausência de respostas recíprocas, dentre elas ausência de sorrisos, mímicas e o fato de não se utilizar do contato visual com o objetivo de chamar atenção.

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018, p. 14), as dificuldades de linguagem fazem parte da grande maioria de crianças com autismo, sendo essas uma das características mais comuns. Esses impedimentos da fala podem ser representados pela dificuldade na aquisição da linguagem verbal (quando a criança não aprende a falar ou tem atrasos significativos quando comparada a outras crianças da mesma idade) ou na aquisição da linguagem não verbal (a

criança não entende o significado de dar tchau, por exemplo, não consegue apontar para objetos e nem entende emoções como tristeza, choro e riso).

Fiornini (2017) ressalta que essas linguagens podem ou não ser desenvolvidas, depende sempre do diagnóstico de cada criança. Nesse sentido, as palavras utilizadas pelas crianças com autismo, em sua maioria, não são numerosas e nem adequadas em determinadas situações, pois usam algumas palavras no lugar de outras, além disso usam a repetição continuamente (CORREIA, 2013).

É muito comum, também, que essas crianças troquem o pronome eu por você. Isso acontece devido à falta de entendimento de quem eu sou e quem você é, por esse motivo, a confusão entre os pronomes acontecem (BOSA, 2006). Em relação a esses aspectos de linguagem e comunicação, o espectro autista apresenta em alguns momentos a fala ecológica ou *ecolalia*. Esta, de acordo com Fay (2002) *apud* Fiorini (2017), pode ser compreendida como uma repetição rápida de uma ou mais palavras que acabaram de ser ditas. A ecolalia tardia, fomenta-se, na repetição de expressões que já foram ditas em algum momento, faladas, assim, de maneira descontextualizada. Muitas vezes, em alguns casos, essa é única forma de comunicação de uma pessoa com o espectro autista (CORREIA, 2013, GAIOTA; TEIXEIRA, 2018, FIORINI, 2017).

Diante disso, é necessário evidenciar a importância da pragmática, essa habilidade está relacionada ao uso da linguagem em contextos sociais, discursos, assim como a capacidade de responder diferentes pessoas em uma conversa. Entretanto, essa competência envolve a interação social e esta, por sua vez, é prejudica no quadro do espectro autista. Por esse motivo, é importante estimular e oportunizar situações em que essas crianças possam interagir, para que, dessa forma, consigam desenvolver algumas dessas habilidades de convívio e comunicação com o outro.

Essas crianças podem apresentar desorganização (movimentos estereotipados) ou estresse e incômodo por questões sensoriais, os quais são derivados dos estímulos ambientais compostos por barulhos, luzes, excesso de estímulos visuais e aglomeração de pessoas (GAOITA; TEIXEIRA, 2018). Além disso, demonstram, em grande parte, uma flexibilidade mental, isto é, dificuldades de entender sinais sociais de limite, quando e onde podem apresentar determinado comportamento, por exemplo.

O tratamento para o espectro autista deve acontecer desde cedo, assim quando for diagnosticado, para, se alcançar o desenvolvimento de habilidades que são comprometidas em busca de uma vida mais independente. Esse tratamento acontece por uma equipe composta por médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo, terapeutas e professores.

Concernente às formas de tratamento com o objetivo de integrar e estimular pessoas com comprometimento na fala e na comunicação social, Fiorini (2017) apresenta as formas de comunicação alternativas (CA), pertencentes à área de tecnológicas assistivas. Estas são conjuntos de procedimentos técnicos e metodológicos para usar com todos aqueles que apresentam dificuldade na fala. Fiorini (2017) aponta que, para utilizar essas metodologias como estratégias educacionais, devem ser considerados e observados os níveis de funcionalidade em que o aluno se encontra, quais são suas habilidades de comunicação, quanto apoio será necessário para realizar a proposta, além da identificação de outros problemas.

Nesse viés, segundo Correia (2013), Fiorini (2017) e Vieira (2019), um dos métodos de comunicação mais utilizado no TEA é o PECS²³ (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras). Considerado como primeiro passo efetivo para o desenvolvimento comunicacional, é realizado através da comunicação por imagem. Através das imagens, os indivíduos com espectro autista começam a interagir com o outro, respondendo por meio das imagens o que desejam. Esse método também pode ser utilizado em situações funcionais, como a hora do banho, de trocar de roupa e ir ao banheiro. Nessas situações, usam-se uma sequência de ações que devem ser feitas nesses ambientes por meio das figuras, para que, assim, a criança compreenda o que deve ser feito e de maneira correta. Esse método contribui com o processo de aprendizagem escolar e auxilia a interação entre professor-aluno, pois, através das imagens, pode-se estabelecer uma comunicação, além de estimular a autonomia.

Contudo, é preciso lembrar que, para que esse método seja eficiente, é necessário que a mediação seja feita tanto pelo professor, quanto pelo terapeuta que irá utilizar essa estratégia. Não basta apenas expor para a criança infinitas

²³ Picture Exchange Communication System.

imagens sem nenhum contexto, é primordial que aconteça a mediação e se estabeleçam objetivos nessa ação.

Outra estratégia relacionada à comunicação chama-se método TEACCH²⁴ (Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação). Baseado na organização do ambiente, esse método funciona com a utilização de rotinas, painéis e agendas compostas por atividades feitas e não feitas, com o objetivo de adaptar o ambiente para que a criança compreenda de forma mais fácil, a fim de conquistar sua independência (MELLO, 2007).

Presumível a isso, segundo Mello (2007), sobre os recursos relacionados aos comportamentos, apresenta-se o método denominado como ABA²⁵ (Análise aplicada do comportamento). Este objetiva ensinar as crianças habilidades que ainda não foram apreendidas ou não possuem, por meio de etapas. Esse ensino acontece com o uso de recompensas para que a criança associe o comportamento correto com o reforço positivo. Reitera-se que, para utilizar esse recurso, é preciso tornar o aprendizado agradável e, então, desenvolver a identificação de diferentes estímulos em diferentes lugares. Destaca-se que é comum essa análise ser realizada em comportamentos mais agressivos ou que apresentam birras e constantes rejeições.

Visto essa gama de estratégias e recursos que podem ser utilizados, tanto no ambiente escolar como familiar, Gaiota e Teixeira (2018) enfatizam o uso de dicas visuais para que essas crianças consigam se comunicar de forma mais funcional, dinâmica e independente, além disso, destacam a utilização das rotinas como forma de organização do dia a dia e da compreensão do que vai acontecer e daquilo que já se passou.

Outras contribuições importantes concernentes a isso, estão direcionadas à fala do que a criança deve fazer e não o contrário. É primordial saber que as crianças com espectro autista possuem dificuldades de compreensão de falas complexas, por esse motivo, é necessário ser sempre claro e objetivo²⁶.

²⁴ Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren.

²⁵ Applied Behavior Analysis.

²⁶ Um exemplo de comando claro e objetivo é quando se pede para a criança guardar os brinquedos. Para uma criança com espectro autista é mais fácil solicitar que ela coloque os brinquedos na caixa. Ao falar da caixa, dependendo do comprometimento da criança, é interessante especificar alguma característica como a cor “coloque os brinquedos na caixa vermelha”, por exemplo (BOSA, 2006).

Outra possibilidade de intervenção é trabalhar com as histórias sociais, estas são usadas para entender determinados contextos e situações, utilizadas por meio de imagens, como por exemplo a associação de uma imagem com a expressão de bravo e outra de não posso bater quando estou me sentindo dessa forma.

Para que todos esses recursos aconteçam de forma eficiente a fim de ajudar no desenvolvimento das crianças com TEA, é imprescindível a atuação da família nesse contexto. Não basta apenas realizar e utilizar essas estratégias nos consultórios e nas escolas, é preciso que a família, em primeiro lugar, aceite as condições do espectro autista e ajude nesse processo de inserção no mundo e busca por autonomia.

Silva (2009) acredita que a família possui influência significativa no comportamento da pessoa com autismo, por esse motivo, o ambiente familiar deve ser assegurado como um espaço de interação. Esse espaço deve ser adequado, ou seja, deve demonstrar segurança e conforto para que essas pessoas se desenvolvam da melhor forma possível. Esse contexto familiar é considerado o mais importante para o crescimento físico, psicológico e social da criança e influência de maneira direta em seu desenvolvimento e conquistas (CORREIA, 2013). Por esse motivo, o posicionamento desse núcleo familiar é primordial, pois, a partir dele, os pais entendem o que seus filhos precisam, buscam ajuda, observam os atendimentos, exigem os direitos, interagem com a escola, trocam informações com os professores e buscam manter um ambiente facilitador em suas residências.

Gaiota e Teixeira (2018) defendem que a estimulação em casa é muito benéfica e pode desenvolver ainda mais os aspectos sociais, motores e cognitivos, o que resulta em uma melhora significativa dos sintomas autísticos. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Autismo, em seu Art. 1º, inciso 2º, estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Além disso, essa Lei prevê também, além de outros, o direito ao acesso e à permanência das pessoas com autismo nas escolas (artigo 3º, inciso IV, a).

Nesse pensamento, as escolas são espaços abertos “onde cada criança consiga encontrar respostas às suas diferenças e às suas necessidades,

atingindo o máximo das suas capacidades” (CORREIA, p. 44, 2013). Sendo assim, de acordo, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, em seu artigo 24, é dever de todos os Estados garantir que:

- a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório, com base na sua deficiência;
- b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2007).

Dessa forma, a adaptação curricular deve acontecer a partir do ensino inclusivo. É essencial que o professor conheça seu aluno, para, desse modo, realizar metas que deverão ser alcançadas em determinado período. Fiorini (2017) relata que saber e entender as particularidades do aluno tem grande influência no planejamento das atividades em sala de aula. Por meio do conhecimento de que o processo de inclusão se efetiva ao conhecer seu aluno, o docente pode possibilitar intenções que desempenhem as capacidades de fala e comunicação social com os demais estudantes, como também pode possibilitar ao seu aluno condições de estudo e aprendizagem de forma equiparada, ou seja, acompanhar a turma de acordo com suas necessidades.

O professor precisa estar atento aos reforços positivos desse estudante, e, sempre que for necessário, utilizá-los de forma que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, estimulem comportamentos adequados e eliminem os indesejáveis (CORREIA, 2013). Para que o professor conheça de fato seu aluno e suas necessidades é importante que se faça o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI), fator mais importante para a inclusão. É através desse documento que serão traçadas metas e objetivos a partir do currículo e de acordo com o histórico do aluno, suas potencialidades, dificuldades e competências que ainda não foram adquiridas. Além disso, será registrado qual o tipo de apoio que o aluno necessita e o que é preciso para que ele se socialize e acompanhe sua turma de forma inclusiva.

Ao que se refere ao apoio destinado às crianças com espectro autista nas escolas, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, garante o acompanhamento especializado em casos que tenham necessidade.

De acordo com o Decreto 8.369, de 2 de dezembro de 2014, cabe ao sistema de ensino decidir se há ou não necessidade de um acompanhamento especializado. O apoio especializado é constituído por uma mediação que possibilite melhor inserção da criança com espectro autista no ensino regular. Esse apoio é destinado ao auxílio da realização das propostas de ensino e na interação com os demais colegas (LACERDA, 2019).

De acordo com a obra *Guia Escolar do Autismo* (2017), no PEI também deve-se traçar e preencher metas a curto, médio e longo prazo, sempre em contato com a família e com toda a equipe que acompanha a criança com espectro autista. Deve ser observado, de acordo com as características que cada aluno apresenta, se faz-se necessário um plano de ação, para interagir com os colegas no recreio através da mediação. Para isso, é importante o desenvolvimento de reuniões constantes com toda a equipe pedagógica para identificar o progresso e as dificuldades que ainda são presentes.

Por meio dessas reuniões, podem-se buscar estratégias capazes de sanar as dificuldades ainda encontradas por meio dos reforços positivos que o aluno precisa, para, assim, tornar-se, uma motivação para aprender. Quando se conhece o aluno e se estabelece uma boa relação com a família, o trabalho pedagógico se desenvolve com mais facilidade. É através dessa parceria que o professor consegue identificar outras informações além daquelas já preenchidas no PEI e possibilita outras oportunidades de conhecimentos, adaptações e conforto ao seu aluno.

É interessante também que o professor use estratégias didático-pedagógicas para a criança se organizar nos momentos que apresentam agitação e descontrole nos ambientes educativos. Essas propostas podem ser utilizadas sempre com o estabelecimento de combinados, após a realização da atividade, como uma recompensa ou reforço positivo, como uma saída ao parque ou o uso de um jogo ou brinquedo. Reitera-se que toda a equipe pedagógica deve estar ciente dessas possibilidades que serão utilizadas com os alunos com espectro autista, para que não se confundam as saídas ao parque ou a outros ambientes da escola com uma fuga da atividade ou da sala de aula.

Presumível a isso, é fundamental atentar-se às adaptações que estão sendo feitas, para que nenhuma delas subestime a capacidade e inteligência de nenhuma criança. Por esse motivo, o *Guia Prático do Autismo* (2017) acredita

que a forma de avaliação mais eficiente no caso dos estudantes com espectro autista destina-se aos registros diários. Nesses registros existem informações sobre o que foi positivo ou não para o aluno naquele dia e naquela atividade.

Outras formas de avaliação são compostas por relatórios e portfólios, ambos possuem o objetivo de explicitar o desenvolvimento desses estudantes de forma mais descritivas e detalhada, sempre em conformidade com as necessidades do aluno e aquilo que ele consegue desempenhar.

Além da avaliação, a prática cotidiana é adaptada para que todos tenham a mesma oportunidade no ensino regular. Sendo assim, é interessante e essencial que a professora desenvolva, sempre que for necessário, atividades lúdicas e concretas que possam desenvolver os mesmos objetivos dos livros que a turma utiliza. Contudo, essa ação deve ser destinada a todos os componentes e atividades previstas no currículo, sempre que for preciso. Ao efetivar essas ações, é preciso ter materiais extras em sala de aula para conseguir adaptar aquilo que é previsto juntamente com o que não foi alcançado.

Em relação à interação social e às adaptações relacionadas a isso, é importante que o professor esteja atento aos comportamentos dos seus alunos, em específico do aluno com espectro autista, para entender o que ocorreu antes e depois de alguma atitude considerada inadequada, desse modo, a evitar a exclusão dos demais colegas e a repetição do comportamento.

Para estimular essa interação social é importante que o professor busque estratégias que envolvam a turma com a criança com autismo. Uma forma de desenvolver essa ação encontra-se no auxílio que cada estudante pode dar em determinadas atividades ao estudante com espectro autista, de acordo com a mediação do professor. Dessa forma, pode-se envolver todos os estudantes da mesma turma com o intuito de ajudar o próximo.

O professor tem um papel muito importante nesse processo de inclusão e, por isso, deve saber ou procurar saber o máximo de informações possíveis para conhecer as características do seu aluno, para, assim, ajudar o seu aprendizado e desenvolvimento em sala de aula. Segundo a obra *Guia Escolar do Autismo* (2017), o professor deve também promover elogios sinceros aos estudantes, sempre que possível, pois, esses são utilizados como reforços positivos para a aprendizagem, o que possibilita um vínculo maior entre professor e aluno. Esses elogios devem acontecer sempre com muita afetividade

para que a criança acredite, confie e sinta-se estimulada, assim, torna o processo de aprender mais prazeroso.

Em suma, a adaptação curricular para os alunos com autismo é primordial. Por meio dela podem-se desenvolver capacidades que ainda não foram alcançadas e possibilitar situações que promovam a equidade, isto é, o ensino que respeite as especificidades, as capacidades e as limitações de cada ser humano.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar propostas de adaptações para uma criança com espectro autista do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular do Distrito Federal, a fim de promover seu processo de inclusão no ensino regular. A escolha por essas propostas de adaptações desenvolvidas por essa professora, nesse ano e com essa criança em específico se fez devido à realização de um estágio, que possibilitou uma experiência com muito aprendizado, considerando, assim, um processo significativo no ensino regular.

Para tanto, foram realizadas leituras bibliográficas que auxiliaram na busca de conhecimentos essenciais para desenvolver o tema proposto. Foi realizada observação participante nessa turma do 4º ano, para identificar e as propostas de adaptação curricular utilizadas com uma criança com espectro autista e como essas aconteciam de modo que promovessem a equidade e a inclusão no sistema de ensino regular.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, o transtorno do espectro autista (TEA) refere-se a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, o que afeta a sua relação de interesse nas atividades cotidianas que se tornam únicas para o indivíduo, realizadas de forma repetitiva.

4.1 Questão de pesquisa

Como uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental realiza práticas pedagógicas que visam à adaptação curricular para estimular o ensino aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista.

4.2 Objetivo geral

Identificar práticas bem-sucedidas que contemplem a adaptação curricular de criança com espectro autista em turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que possam garantir seu direito à educação e interação social a partir de alterações realizadas no currículo escolar.

4.3 Objetivos específicos

- Pesquisar se a professora colaboradora desta pesquisa contempla práticas de adaptações curriculares e se desenvolve o PEI (Plano Educacional Individualizado) amparado na Legislação Federal, que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas.
- Identificar quais são as práticas adotadas para desenvolver a adaptação curricular de criança com espectro autista.
- Analisar como a professora possibilita a aprendizagem de criança com espectro autista a partir de práticas que buscam adequação do currículo.
- Apresentar estudo sobre adaptação curricular para criança com espectro autista que poderá contribuir para a formação docente.

4.4 Justificativa

Esta pesquisa se justifica porque a promoção da inclusão nas instituições escolares é questão relevante no cenário do Distrito Federal, no Brasil e no mundo. A previsão legal da inclusão surge a partir dos anos de 1988, com a Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), que, em seu Art. 205, afirma que a educação é um direito de todos “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ao proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A proposta de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em Conferência Mundial de 1990, assegura, também, o direito à educação, independentemente das diferenças individuais.

Essa Conferência constatou a existência de dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação, por esse motivo, teve como finalidade propor um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, homens, mulheres e pessoas com deficiência, para, assim, segurar o desenvolvimento educacional de todos os indivíduos. Nesse sentido, destina-se aos desafios que os professores precisam encarar para ministrar aulas e práticas pedagógicas que tenham como finalidade o desenvolvimento educativo das heterogeneidades existente nas salas de aula regulares.

Com o objetivo de reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta-se como uma Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Essa Conferência é considerada como o marco para a promoção da inclusão, pois reconhece a demanda e urgência de providenciar uma educação inclusiva para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas (NEE) dentro do sistema regular de ensino.

Alves e Duarte (2011) lembram que a Declaração de Salamanca apresenta-se como um conjunto de diretrizes para a efetivação e o direcionamento das práticas inclusivas no meio educacional. A Conferência também preconiza e estimula a boa relação entre pais, escola e estudantes, a fim de promover um ensino integrado e de qualidade a todos os alunos. Além disso, busca a melhoria do acesso à educação daqueles com NEE, ao afirmar que toda criança tem características e necessidades particulares, por esse motivo, deve ser oportunizado e assegurado o direito à educação e o desenvolvimento da aprendizagem.

A precariedade da educação inclusiva nas instituições públicas e privadas, ou seja, o despreparo do sistema regular de ensino e dos seus profissionais ao atuar no processo de inclusão, assim como a resistência da equipe escolar na aceitação dos alunos com necessidades educacionais específicas, exige a observação de condutas que propiciam a inclusão das crianças em suas turmas. De acordo com o EditorialJ Laboratório de Jornalismo Convergente do Curso de Jornalismo da Famecos/PUCRS (Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul), a reportagem publicada em março de 2017, pelas autoras Fernanda Peña e Fernanda Souza, confirmam que crianças com NEE sofrem com a precariedade do ensino inclusivo e o despreparo dos professores.

A matéria afirma que a falta de estabilidade nas instituições de ensino tem prejudicado o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes, ao trazer relatos de pais de crianças que necessitam de uma infraestrutura melhor, adaptações físicas e curriculares, condições de aprendizagem e tratamento adequado de um educador.

Nesse viés, o EditoralJ retoma os Dados do Censo Escolar Brasileiro de 2014, o qual indica um aumento de 79% nas matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular entre 2009 e 2013. Contudo, afirma que esse dado é um alerta à falta de preparo e qualificação dos professores para receber essas crianças e suas devidas demandas. Os demais relatos da matéria também confirmam que ainda existe uma rejeição por parte do corpo docente, assim como a falta da qualificação para promover uma educação inclusiva.

Dessa forma, é preciso promover condições necessárias para o ensino inclusivo, assim como, o preparo dos professores para atenderem diferentes ritmos de aprendizagem. Nessa perspectiva, as demais legislações propostas, como o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que assegura serviços de apoio especializado para atender a alunos com NEE; o Art. 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que reafirma o atendimento desses alunos na rede regular de ensino, retomam o direito desses estudantes à educação.

Contudo, de acordo com a obra Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais, esses documentos ainda tornam-se ineficazes quando se considera a educação que busca uma sociedade igualitária frente às diversidades, contexto o qual pode-se considerar uns dos principais focos do meio educacional.

A análise da literatura atual evidencia que os autores, nacionais ou estrangeiros, mostram-se insatisfeitos com os paradigmas que têm predominado em Educação Especial, isto originado pelo fato de que, a despeito de todos os esforços, os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves e, ainda, os de

altas habilidades (superdotados) continuam excluídos, seja das escolas comuns, seja do direito à apropriação do saber na intensidade e ritmo necessários para sua aprendizagem. (Ministério da Educação, SEED, 1999, P. 9)

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que o sistema educacional brasileiro deve incluir todos os cidadãos de 4 a 17 anos na escola, sendo assim os estudantes com necessidades educacionais específicas deverão ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente nas redes regulares de ensino com a garantia do sistema educacional inclusivo. Este sistema preconiza a equidade de oportunidades em um ambiente socioeducativo, ou seja, deve-se possibilitar a todos os estudantes, independentemente de suas limitações, as mesmas condições de ensino de todo o grupo.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar Brasileiro²⁷ de 2018, o número de matrículas de alunos incluídos em classes regulares, isto é, alunos que apresentam NEE inseridos no mesmo contexto escolar que os demais estudantes, aumentou de forma positiva, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Dessa forma, conforme propõe a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 em seu art 2º “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001).

Entretanto, não basta garantir apenas o acesso à escola, é necessário que se garanta a permanência e a qualidade do ensino oferecido a esses estudantes, o que possibilita o seu desenvolvimento cognitivo além de outras competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, é imprescindível a formação inicial e continuada de professores para que possam atender às demandas de salas de aulas. De acordo com Goffredo (1999) a capacitação dos docentes acontece ao longo da graduação, entretanto, esta precisa realizar uma reformulação em seu currículo

27

Disponível

em

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>

para contemplar conteúdos e disciplinas referentes a contextualização e tipologias das deficiências. Ademais, é imprescindível a construção de práticas didáticas que envolvam a diversidade dos alunos, com a intenção de desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças nos espaços educativos.

Sob essa perspectiva, as instituições de ensino regular no Brasil encontram-se despreparadas para atuar com crianças com necessidades educacionais específicas. Segundo Silva (2011), é necessário preparar as escolas, pois, os espaços educativos precisam de um ambiente físico adequado, de recursos materiais, de recursos humanos suficientes, como grupos de apoio a aprendizagem especialistas que possam auxiliar a inclusão de crianças com necessidades educativas no ensino regular, devido à falta de profissionais preparados para atenderem a esses estudantes.

Fontes e Andrade (2005) confirmam essa situação, ao relatarem que parte dos profissionais da educação consideram os alunos com deficiência ou com qualquer tipo de necessidades específicas, trabalhosos e difíceis devido às suas dificuldades de aprendizagem. Além disso, informam que o sistema de ensino precisa ser reestruturado este ainda encontra-se em fase de adaptação e necessita de um empenho e dedicação maior das instituições escolares. Devido a isso, a educação encontra-se à frente de um desafio ao garantir um ensino que possibilite a todos os indivíduos acesso aos conteúdos, competências e habilidades previstos para o ensino regular.

Parte dos professores do ensino fundamental não se sentem preparados e motivados para lidar com as diversidades encontradas nas salas de aula, devido às condições de trabalho oferecidas, além da falta de recursos nos ambientes educativos, e da precariedade da capacitação desses docentes ao longo da graduação. (CARVALHO, 1999). Moreira apud Silva (2011) afirma que as universidades carecem na formação que objetiva a inclusão ao deixar uma ou duas matérias responsáveis para capacitar um professor na atuação com diferentes necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes.

Este cenário de despreparo e precariedade da educação inclusiva remete a ideias de um sistema segregador, isto é, um sistema que exclui, classifica e separa aqueles com NEE, utilizado ao longo de muitos anos na Educação Especial, o que traz no atual contexto social dificuldades a realização de propostas que buscam à inclusão (HEREDERO 2010).

Visto a relevância de buscar estudos em torno de práticas que contemplem modificações nas propostas curriculares, afastadas da metodologia tradicional que inviabiliza situações de novos conhecimentos dentro de um contexto educacional inclusivo, as adaptações curriculares surgem, nesse sentido, como uma resposta educativa que possibilita a inclusão efetiva de crianças com qualquer tipo de necessidades educacionais específicas, dificuldade ou defasagem escolar nas salas de aula de ensino regular.

As necessidades educacionais específicas incluem alunos que apresentam deficiência de natureza física, intelectual, mental e sensorial, assim como, os transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (FLORIANI e FERNANDES, 2008). Além disso, envolve, também, educandos com dificuldades de aprendizagem e acompanhamento das atividades curriculares.

Em relação a defasagem escolar dos estudantes, destina-se a distorção de idade e série em uma turma, ou seja, são alunos em séries ou anos incompatíveis com a sua idade cronológica, os quais apresentam diferentes níveis de conhecimento no mesmo espaço educativo. Diante disso, ressalta-se como medida efetiva de inclusão das diversidades mencionadas, no ensino regular, o desenvolvimento das adaptações curriculares.

Esse recurso pedagógico também é considerado como uma medida preventiva que direciona o aprendizado dos estudantes a determinados conteúdos e objetivos curriculares de forma mais adequada às suas condições, para, assim, romper o afastamento do ensino regular e promover a inclusão escolar dentro dos diversos espaços educativos (ARANHA, 2003).

Em virtude dos fatos mencionados, reitera-se que este estudo busca, também, proporcionar informação aos estudantes de pedagogia e aos educadores e gestores escolares, para que promovam um melhor atendimento educacional aos educandos que precisam ser incluídas no contexto escolar. As adaptações curriculares, além de fornecer elementos que podem corroborar para a elaboração de novas ideias e propostas pedagógicas, poderão contribuir efetivamente para a qualidade das aulas.

A proposta de adaptação curricular sugere uma reflexão diária quanto ao desempenho dos alunos com NEE, considerando a importância do papel do professor nessa fase de desenvolvimento na qual as crianças se encontram e a relevância da tarefa coletiva que possibilita o acesso e a igualdade nos espaços

educativos. Nesse sentido, igualdade de direitos, deveres e compromissos a serem seguidos para promover a educação inclusiva e a aprendizagem de todos, sendo a educação fator determinante para o desenvolvimento humano.

4.5 Metodologia

A pesquisa concebida será realizada por meio de abordagem qualitativa, de cunho subjetivo, a qual pretende identificar, por meio de observações participantes em sala de aula regular, quais são as práticas de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, que contemplem a inclusão efetiva de uma criança com espectro autista através das adaptações curriculares.

Pretende-se, também, qualificar se são práticas bem-sucedidas, ou seja, verificar quais práticas promovem o direito à educação inclusiva e como são desenvolvidas de acordo com a diversidade encontrada ao significar seu aprendizado e de que modo auxiliam no processo de socialização e ensino aprendizagem durante o desenvolvimento da alfabetização e letramento dessa criança.

Apesar de uma observação mais específica com o objetivo de agregar considerações significativas, esta pesquisa é estabelecida também como bibliográfica, além de levantamento e de campo.

Bibliográfica devido à busca de teorias que amparem este estudo, assim como leituras de livros, pesquisa em autores referentes ao tema desenvolvido, buscas por *sites*, revistas e artigos para que se possa melhor compreender e entender o espectro autista, a prática da adaptação curricular e sua importância no desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma, entender como esta é concebida, a sua importância no contexto da sala de aula regular e no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas, além de verificar as práticas positivas que podem ser usadas pelos professores ao lidar com um contexto de heterogeneidades. Visto que é de suma importância obter conhecimentos específicos acerca dessa área para que seja possível realizar boas práticas pedagógicas em sala de aula durante o Ensino Fundamental.

É também uma pesquisa de levantamento, ao realizar entrevista com professora da rede privada de ensino, a fim de compreender sua metodologia e

determinadas estratégias que podem ser consideradas bem-sucedidas, importantes para a conclusão da pesquisa.

A pesquisa de campo facilitará o processo de compreensão entre a teoria e a prática, pois, após realizar o estudo bibliográfico e entender as informações coletadas no levantamento realizado com a professora, a observação do campo demonstrará na prática como se dá o processo de ensino aprendizagem de uma criança com espectro autista inserida em turma regular, utilizando a adaptação curricular como uma resposta educativa.

Ademais, as crianças que fazem parte da turma observada, assim como o estudante com o espectro autista colaborador desta pesquisa, são fundamentais para a realização desta pesquisa. Por meio da observação participante da turma, é possível entender os processos de socialização como resultados da implementação das adaptações curriculares.

4.6 Contextualização da escola colaboradora da pesquisa

A escola escolhida para realização desta pesquisa vincula-se à rede privada de ensino do Distrito Federal e localiza-se na Asa Sul, em bairro nobre da cidade de Brasília. Foi inaugurada em 1962 e atualmente tem 58 anos de existência. Os alunos matriculados nessa instituição são, na maioria, oriundos de classe média-alta, sendo a maior parte moradores da Asa Sul, Asa Norte, Sudoeste, Lago Sul e Lago Norte.

O espaço físico da escola destinado ao Ensino Fundamental, anos iniciais, disponibiliza dezenove salas, cinco são para apoio e aprendizagem do aluno, estas funcionam como um reforço escolar no contra turno destinado aos estudantes que apresentam dificuldades em determinada matéria, ou alguma defasagem escolar, auxiliando-os no processo de ensino aprendizagem. Uma sala dos professores, uma secretaria, uma sala da coordenação, uma sala da direção, uma sala da orientação educacional, duas salas para a assistência de alunos e uma sala da pastoral, pois se trata de escola confessional católica.

Neste espaço, também apresentam-se três quadras poliesportivas, um centro de recursos e aprendizagem, uma lanchonete, um refeitório e uma sala de descanso para os servidores e demais funcionários, dois depósitos de materiais educativos, um almoxarifado, seis banheiros para uso dos alunos, dois

para uso dos servidores, dois para os professores e demais funcionários, dois para a direção, coordenação e orientação educacional e dois para uso do público em geral.

Além disso, comporta um complexo com mais de 5,2 mil metros quadrados de área com piscinas sofisticadas, ginásio, salas e laboratórios com alta tecnologia. A pesquisa desenvolvida encontra-se na instituição que se destina ao Ensino Fundamental com enfoque aos anos iniciais. Esta parte é dividida por: Bloco A (4º e 5º Ano) Bloco C (2º e 3º Ano). Totaliza, assim, 32 turmas, sendo 7 turmas de 4º ano, 4 turmas no turno matutino e 3 no turno vespertino.

A ação pedagógica observada que almeja à inclusão de uma criança com autismo no ensino regular por meio das adaptações curriculares, aconteceu em turma do 4º Ano vespertino. Inclui-se a proposta de ensino da escola, o trabalho pedagógico que envolve valores, descobertas, pensamento crítico e protagonismo das crianças, além de respeitar o jeito de aprender de cada um, a fim de transformar realidades. Diante disso, faz parte da sua metodologia a inserção e inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas nas classes regulares de ensino, entendendo a necessidade de maior atenção dos professores e auxiliares que ajudam neste processo.

4.6.1 Perfil da professora

A professora colaboradora da pesquisa tem 28 anos, é formada em Pedagogia pela Centro Universitário IESB e atua há oito anos nessa instituição de ensino.

Ela é atenciosa, dedicada, carinhosa e prestativa com todas as crianças e com a estagiária que faz parte da turma. Estagiária é o termo adotado pela instituição, a todos os estudantes de Pedagogia contratados por um período de dois anos, a fim de exercerem um estágio para adquirirem conhecimentos com a prática oportunizada.

O trabalho desenvolvido pela estagiária destina-se ao auxílio e suporte prestado à docente nas atribuições da sala de aula, mais especificamente no ensino e aprendizagem da criança com espectro autista. Esses serviços prestados, destinam-se à preparação da adaptação curricular necessária ao

desenvolvimento das atividades e sua aplicação, o que resulta em um acompanhamento mais próximo do aluno durante todas as propostas sugeridas. Todas essas funções são acompanhadas e apoiadas pela professora, realizadas através de um planejamento prévio feito em parceria com a estagiária. Dessa forma, elas estabelecem boa relação de trabalho, que visa à educação inclusiva.

A educadora apresenta extremo compromisso com sua profissão e desempenha práticas pedagógicas que efetivam o ensino aprendizagem em um contexto formado por heterogeneidades. Sua didática é fantástica e conduz toda a turma de uma forma calma, sem necessitar de imposições e falas excessivas, gosta de propiciar o diálogo e está sempre aberta a novas propostas e ideias. Além disso, valoriza o conhecimento prévio trazido por todos os alunos, dando-lhes novos significados e construções de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a docente acredita que a inclusão de uma criança com necessidades educacionais específicas pode acontecer dentro de uma turma regular, por meio das adaptações curriculares. Dessa forma, através do desenvolvimento das suas práticas educativas, pode-se afirmar, que a professora visualiza o processo de inclusão nas salas de aulas regulares como um desafio, a qual, acredita que é uma oportunidade de ressignificar a sua prática, tornando-a mais inclusiva a todos os aprendizes.

É elemento a ser destacado o amor que a docente demonstra pela ação de educar, pelos seus alunos e pela promoção da inclusão de fato. Visto a relevância do desenvolvimento da adaptação curricular, assim como a compreensão de que as crianças se desenvolvem em meios diferentes de aprendizagem e, por isso, às vezes utilizam caminhos que o próprio professor desconhece (Goffredo, 1999). Assim, a docente considera que a dedicação, o afeto e a motivação, possibilitam encontrar os caminhos para o aprendizado e, assim, propiciar a equidade nos ambientes escolares.

4.6.2 Perfil da turma

A turma observada é do 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola da rede privada do Plano Piloto, Distrito Federal. A idade das crianças encontra-se entre oito e nove anos de idade. A classe é composta por vinte e seis alunos, dezesseis meninas e dez meninos. Mesmo com uma

quantidade elevada de crianças, é uma turma inclusiva, pois, apresenta uma criança com espectro autista, a qual é acompanhada por uma estagiária intermediada pela professora, para que, assim, conduzam o processo de socialização e adequação junto aos demais alunos da melhor forma.

Na escola, as turmas regulares (sem crianças com deficiência) e as turmas inclusivas (com crianças com algum tipo de necessidade educacional específica) têm a mesma quantidade de alunos, entre vinte e seis a vinte e oito estudantes por sala. Nas turmas inclusivas, encontram-se, geralmente, um ou no máximo dois estudantes com alguma necessidade educacional específica, todos acompanhados por uma estagiária de pedagogia junto à professora regente.

As crianças da turma são educadas, prestativas, atenciosas, concentradas e sempre respondem bem as propostas da professora. Elas apresentam interesse nas atividades trazidas e em toda a rotina estabelecida, assim como propõem ideias para colaborar com o cotidiano. As crianças com frequência participam de todas as aulas, trazem contribuições e conhecimentos que se constroem a todo momento de forma coletiva.

Além disso, os estudantes da turma também reagem de forma positiva a todas as atividades que objetivam a inclusão do estudante com espectro autista e entendem a importância do respeito ao ritmo dele.

Nesse sentido, afirma-se que as crianças dessa turma são amigáveis, solidárias e acolhedoras sempre dispostas a ajudar e incluir os colegas, independente das suas dificuldades. Elas também demonstram interesse em aprender a lidar com o próximo, para que assim, posso auxiliá-lo e estabelecer uma relação mais próxima. As crianças compreendem a importância do respeito com a diversidade em sala de aula.

Interessadas e curiosas, sempre, perguntam bastante, com vontade de aprender mais. Destaque-se que esse interesse deve-se também à professora e às suas práticas, que sempre têm a intenção de estimular o aprendizado em grupo, um com o outro, o que facilita a continuidade das atividades e do ensino. Todas essas informações tornam as crianças mais interessadas, atenciosas e prestativas, principalmente com os colegas e nas interações sociais estabelecidas com o estudante autista. Os alunos mostram-se interessados a ajudar e acolher o colega, independente da sua diferença.

Nas atividades individuais e em grupo, os educandos são prestativos, sempre que podem tentam auxiliar no desenvolvimento dos exercícios desse colega e acham interessante como todos aprendem o mesmo conteúdo, mas de uma forma diferente, que possibilita a aprendizagem e socialização da turma.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar que o ambiente escolar, assim como a condução da professora são inclusivos, por possibilitar a integração e o acompanhamento da criança com espectro autista em sua turma, de acordo com a diversidade existente.

4.6.3 Perfil da criança com espectro autista

Jotinha será o nome atribuído ao alfabetizando com autismo colaborador desta pesquisa. Esse nome é um apelido que sua mãe utiliza sempre que ele apronta alguma coisa ou faz alguma “arte”, despertando alegria entre todos os que estão presentes. Com esse apelido, pude perceber e notar diariamente o amor incondicional, a aceitação e o carinho de uma mãe pelo seu filho, até nos momentos descontraídos e naqueles de pura inocência que qualquer criança apresenta.

A criança com autismo colaboradora desta pesquisa está inserida em turma regular do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do Plano Piloto, Distrito Federal. O estudante tem doze anos (enquanto os demais alunos da turma têm 8 ou 9 anos) e apresenta necessidades educacionais específicas, caracterizada como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É uma criança carinhosa, alegre, acolhedora, receptiva e muito esforçada. Apresenta, também, interesse nas atividades propostas pela professora e ama ir à escola. Gosta muito de correr nas quadras e não demonstra rejeição aos colegas e demais profissionais do colégio que tentam se aproximar nem demonstra sentir-se rejeitado por eles. Nesse sentido, os colegas, também, não demonstram rejeição ao estudante, sempre incluindo-o nas atividades de sala e extra escolares, ao estabelecer ações prestativas e acolhedoras.

Contudo, apresenta algumas dificuldades em relação à turma inserida, destinadas à aprendizagem, ao processo de leitura e escrita, à socialização e ao

desenvolvimento da linguagem e comunicação. Por esse motivo, este estudante necessita de uma mediação direta ao realizar todas as atividades sugeridas pela professora e demais propostas da escola, devido ao seu atraso no desenvolvimento cognitivo e no processamento da fala.

Essa criança ainda não é alfabetizada, ou seja, não desenvolveu a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA)²⁸ e, conseqüentemente as capacidades de leitura e escrita. Entretanto, de acordo com as atividades desenvolvidas, o estudante já iniciou o processo de leitura e escrita de palavras com até três sílabas simples, isto é, sílabas que formadas por consoante e vogal, por exemplo: PATO, JACARÉ e SAPATO.

Além disso, através da adaptação curricular realizada para esse aluno, é possível estimular seu potencial e desafiá-lo a novos aprendizados. Dessa forma, todos os conteúdos e objetivos trabalhados com a turma são construídos com ele, de forma a respeitar seus conhecimentos prévios, seu modo de aprender, seu tempo e suas condições, sempre com foco de possibilitar a socialização com os colegas e a sua própria interação.

A mediação realizada com esse aluno ao desenvolver as atividades é amparada pelo auxílio de uma estagiária, sempre com as orientações da professora. A mediação acontece em todas as propostas do dia, sejam elas práticas ou não. Ao realizar esse acompanhamento, o aluno apresenta dispersão e necessita de estímulos para voltar a sua atenção ao exercício. Algumas vezes, mostra-se agitado e resistente aos comandos solicitados, mas, com a interação da profissional que o acompanha, consegue voltar ao foco.

De acordo com o último diagnóstico da criança, as dificuldades apresentadas pelo estudante na área da comunicação oral, ou seja, as dificuldades de se comunicar funcionalmente são relacionadas à presença de um quadro *dispraxia oral*. Segundo Souza e Payão (2008, p. 193), a **dispraxia verbal** ou *apraxia do desenvolvimento* “é um distúrbio de comunicação em que ocorre uma incapacidade na programação dos movimentos musculares, necessários para a produção e sequência de fonemas”.

²⁸ De acordo com Soares (2017, p. 46) “A escrita alfabética é, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras (escrita), ou converter letras, ou combinações de letras, em sons da fala (leitura)”.

Dessa forma, a dispraxia pode ser considerada uma disfunção neurológica e pode exibir problemas nos aspectos motores, verbal e espacial. Apresenta, também, barreiras na produção correta de alguns sons devido à inabilidade para imitá-los, dificuldade na oratória com o aumento da extensão das palavras, o que resulta em erros de sequencialização de sons, empecilhos nos movimentos voluntários da fala, alterações vogais e omissão de sons mais complexos (RECHIA et al.,2009). Essa situação comprova os erros oratórios e o obstáculo no processamento de palavras complexas e com mais de três sílabas, como acontece com a criança pesquisada.

Por esse motivo, o processo de ensino aprendizagem dessa criança torna-se mais intenso, o que necessita maior atenção das professoras, ao que, de fato, o aluno internaliza como informação compreendida. Nesse viés, repete de forma involuntária frases ou palavras ditas por qualquer pessoa que se aproxime, fator que, também dificulta sua interação.

As adequações realizadas, priorizam o seu desenvolvimento cognitivo, de forma a possibilitar a equidade de aprendizagem, de acordo com aquilo que é necessário em vista do seu crescimento, assim como a possibilidade que esse recurso pedagógico traz para estimular a relação de pares em um contexto de inclusão no ensino regular.

Em relação à sua autonomia, as atividades compostas pelas adaptações curriculares compreendem, também, o processo de autonomia da criança, uma vez que, este, ainda encontra-se em algumas situações, dependente de dicas e respostas ao decorrer do desenvolvimento das propostas educativas. Ao que se refere a ações como ir ao banheiro, beber água e sair para o recreio, o aluno realiza sozinho.

4.6.4 Interação da professora pesquisadora com o alfabetizando com autismo

O trabalho com o aluno colaborador desta pesquisa começou a ser desenvolvido em setembro de 2017, quando fui contratada como estagiária na escola em que ele estuda para auxiliar sua turma.

As turmas dessa escola são compostas por uma professora e uma estagiária. Esta, tem como atribuições orientar os estudantes com dificuldades de acompanhar as orientações didático-pedagógicas da professora. Além disso, presta auxílio aos estudantes com necessidades educacionais específicas na hora do lanche e durante o intervalo de recreio, como também ajudam na elaboração de materiais concretos para estes estudantes, sempre que necessário.

No início do ano letivo de 2018, comecei a acompanhar o Jotinha e, outras atribuições foram elencadas à minha função. A partir desse momento, eu me tornei responsável por acompanhá-lo em todas as atividades da escola. Dentre essas atividades, pode-se citar a mediação para o desenvolvimento das propostas educativas realizadas por todos os professores: a professora responsável pela turma e por todas as disciplinas, os professores de Artes e Educação Física.

Era necessário conduzir o estudante na hora do lanche e durante o intervalo, pois esse ainda não possuía total independência em algumas ações, como comer sozinho sem o comando de alguém para abrir a lancheira e realizar a refeição, por exemplo.

Por esse motivo, no momento em que eu fazia o meu intervalo (sempre após o intervalo do aluno), outra estagiária assumia o meu lugar durante um período de trinta minutos, pois, mesmo em sala de aula, o Jotinha não conseguia desenvolver nenhuma atividade sozinho, com comandos sobre o que deveria ser feito e uma mediação mais direta²⁹.

Com muito investimento nas ações que estimulassem a autonomia do aluno, ao final do ano de 2018, o estudante começou a apresentar autonomia na

²⁹ Essa mediação direta refere-se a pequenos comandos necessários para que o aluno consiga desenvolver as atividades propostas, como “pegar o lápis” e a busca de palavras mais objetivas e diretas para a execução de um exercício.

hora do lanche, ao comer sozinho sem comandos para lembrá-lo e, também, na hora do recreio.

Ao longo desse período outras atribuições de estagiária, também, foram postas, como a realização de atividades no caderno do estudante de acordo com os conteúdos previstos no currículo e propostas do livro.

Presumível a isso, no início, esse trabalho era desenvolvido ainda sem orientação técnica e especializada voltada a alunos com autismo, no entanto, a professora percebeu que eu tinha habilidade, aptidão e interesse para realizar as propostas e, com o tempo fui adquirindo experiência e fui elaborando atividades por conta própria, em concordância com o conteúdo da turma.

Em 2019, no meu estágio, tive a oportunidade de conhecer uma professora que me fez enxergar as adaptações curriculares de forma mais humana e direcionada. Com orientações práticas, ela mostrou que era possível a inclusão de uma criança com necessidades educacionais específicas em uma turma de ensino regular, dando a ela a possibilidade de fazer parte do mesmo contexto curricular e social que os demais alunos inseridos em um mesmo espaço educativo, a partir de adaptações que buscassem a equidade de aprendizagem.

Com a equidade de aprendizagem foi possível proporcionar ao aluno participar verdadeiramente do 4º Ano, pois esse tinha acesso aos mesmos conteúdos previstos para a turma, mas de forma que respeitasse suas limitações, suas habilidades e sua aprendizagem.

Desse modo, inicialmente, a professora buscou todas as informações do estudante nos anos anteriores para conseguir realizar uma sondagem diagnóstica sobre aquilo que seria necessário alcançar e ser desenvolvido através das adaptações curriculares a serem contempladas no 4º Ano.

Após consultar o Plano de Ensino Individualizado, relatórios e portfólios, o nosso trabalho em equipe iniciou-se a partir de planejamentos realizados especificamente para o aluno, mas de acordo com o conteúdo da turma.

Nesse momento, foi solicitada aos pais da criança, a permissão para recortar os seus livros didáticos para fazermos as atividades adaptadas no caderno conforme o conteúdo de cada disciplina.

Ressalta-se que a família, sempre muito solícita, nos permitiu realizar essa prática e, a partir disso iniciamos e demos continuidade às adaptações. No

entanto, sempre que preciso, foram utilizadas atividades complementares para que o aluno conseguisse alcançar os objetivos que ainda não tinham sido conquistados.

Nesse caminho, eu descobri inúmeras coisas importantes, uma delas, a minha vocação. Todos os dias eu tinha mais certeza de que estava no lugar certo, na hora certa e desenvolvendo o trabalho certo. Descobri que amo possibilitar a essas crianças a oportunidade de viver como as demais, sempre em respeito às suas necessidades.

Além disso, percebi na prática que é possível vivenciar a inclusão propriamente dita com um bom trabalho pedagógico, feito com compromisso, afetividade e respeito. E o mais importante, aprendi que não conquistamos nada sozinhos, o trabalho mútuo, em equipe, escola e professor, família e escola, professor e estagiários é essencial para o desenvolvimento de qualquer educando, principalmente das crianças com espectro autista ou demais necessidades específicas.

5. PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS DE ADAPTAÇÃO PARA ALFABETIZANDOS COM AUTISMO

Nesta parte do trabalho, serão apresentadas práticas de adaptação curricular que contemplem crianças com o espectro autista inseridas no ensino regular, especificamente no 4º Ano do Ensino Fundamental. Aqui trataremos de práticas que efetivam a inclusão e a oportunidade de vivenciar situações que as demais crianças inseridas em turma regular, além de proporcionar, por meio da equidade de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, motor e social de um estudante com autismo.

Dentre as adaptações que serão apresentadas, ressalta-se o uso das atividades que promovam a alfabetização e o letramento como recursos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e objetivos que ainda não foram alcançados pelo estudante com espectro autista.

A partir dessa análise e desses recursos, as adaptações foram construídas a fim de que promovessem a equidade, assim como o respeito às limitações do educando. Nessa perspectiva, possibilitou-se, por meio das

competências a serem alcançadas e de acordo com os conhecimentos prévios da criança, o desenvolvimento de atividades que acompanhassem a turma, de modo que respeite sua individualidade.

5.1 Sequência didática de alfabetização e letramento

As atividades adaptadas foram realizadas através de sequências didáticas de alfabetização e letramento. Segundo Zabala (1988), as sequências didáticas (SD) apresentam-se como a articulação e o sequenciamento de atividades organizadas de acordo com os objetivos previstos. Essa sequencialidade pode abarcar “[...] um conteúdo específico, um tema ou gênero textual de exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita” (BRASIL, 2012, p. 21).

As sequências didáticas, nesse pensamento, são compostas por um conjunto de atividades para um determinado período. Ressalta-se umas das suas maiores riquezas, a oportunidade de promover um trabalho interdisciplinar entre todas as matérias, ou seja, em uma mesma proposta, pode-se trabalhar leitura, escrita, interpretação e matemática, ciências, história, artes.

Por esse motivo, as sequências didáticas foram escolhidas como o principal recurso metodológico para se desenvolver as adaptações curriculares da criança com espectro autista pois:

Essa sequencialidade atribuída ao conjunto de ações didáticas, confere maior organicidade ao processo, e a ordem determinada de sua sequência orienta-se a fim de sanar, progressivamente, as dificuldades apresentadas pelos alunos (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004 *apud* WORDELL, 2020).

A seguir, serão apresentadas as duas sequências didáticas produzidas.

Sequência Didática 1

As atividades desta sequência didática se iniciaram a partir do conteúdo de Ciências que estava sendo explorado com a turma. Nesse momento, as crianças estavam estudando sobre as características de alguns grupos de animais, como os répteis e os anfíbios.

No livro didático, as atividades propostas e os conteúdos estavam voltados para as características mais complexas desses grupos de animais e traziam em seu repertório palavras mais difíceis para a compreensão dos alunos, especialmente do estudante com espectro autista, como “glândulas”, “rugosas” e “úmidas”, observadas na imagem 1.

A partir disso, ao planejar e pensar na adaptação curricular, selecionamos uma série de atividades e recursos que caracterizam uma proposta interdisciplinar, ou seja, que relaciona mais de uma matéria e mais de uma habilidade. A proposta de atividade adaptada apresentada a seguir será sobre os anfíbios.

Imagem 1 – Livro de Ciências do 4º Ano.

2 CAPÍTULO
OS ANFÍBIOS E OS RÉPTEIS

Os sapos, as rãs e as pererecas fazem parte de um grupo chamado de anfíbios. Os animais desse grupo apresentam uma grande diversidade de cores e formas do corpo.

1. Observe as fotos a seguir e compare os animais em relação ao:

- aspecto da pele; *Resposta pessoal.*
- tamanho das pernas, que são seus membros locomotores;
- formato e ao tamanho dos dedos.

Rã. 40 a 67 milímetros.

Sapo-cururu. 10 a 15 centímetros.

Perereca. 5 a 7 centímetros.

2. Anote o que esses animais têm de semelhante e de diferente.

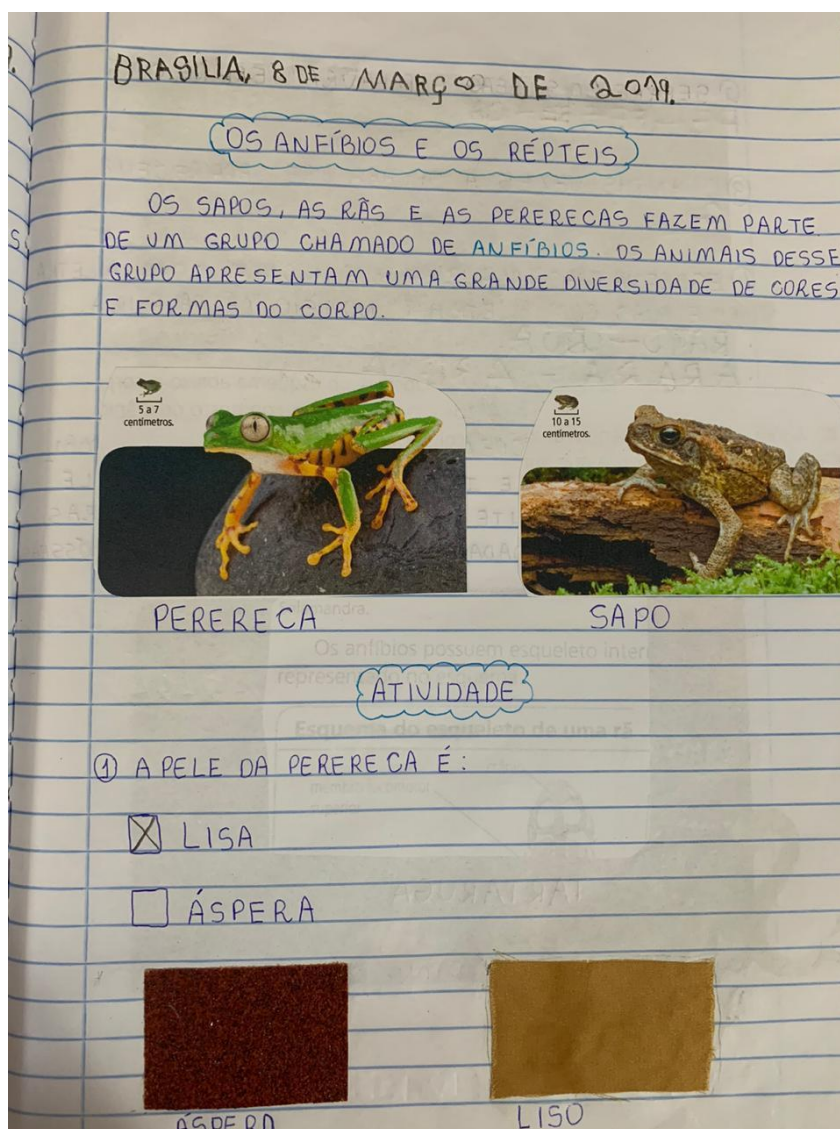
Os anfíbios podem viver em ambientes terrestres e aquáticos. Eles podem ser encontrados perto da água doce ou em ambientes úmidos, como troncos de árvores e sob as folhas caídas nas florestas.

A pele dos anfíbios é úmida. Algumas espécies de rãs e pererecas têm a pele mais lisa que a dos sapos, que é rugosa e possui pequenas estruturas semelhantes a verrugas.

aspecto da pele. Os sapos e rãs, as pernas são bem mais compridas que as dianteiras. Nas pererecas e os dedos longos nos três dedos da perereca, que parece ser mais lisa, enquanto a pele do sapo e da rã é rugosa; e a presença de discos adesivos na ponta dos dedos da perereca, além do tamanho dos seus olhos.

A imagem 1 apresenta o capítulo do livro de Ciências do 4º Ano adotado na escola colaboradora da pesquisa, o qual trata sobre os anfíbios e os répteis. Nesse momento, irei exibir a adaptação realizada sobre o grupo de animais caracterizado como anfíbios. Para realizar essa atividade de forma adaptada para o estudante com autismo, utilizamos as informações contidas no livro, selecionando as partes mais objetivas e de fácil compreensão, para contextualizar o exercício a ser feito no caderno. Usamos também as imagens, recortando-as do livro e passando-as para o caderno do estudante, como apresentado a seguir.

Imagem 2 - Atividade adaptada de Ciências.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem 2, refere-se à adaptação feita no caderno do Jotinha. Essa adaptação tem o propósito de trabalhar os animais que pertencem aos grupos dos anfíbios, assim como explorar algumas das suas características como o tipo de pele. Contudo, apresentar somente a imagem de uma perereca e de um sapo não seria suficiente para a compreensão do aluno. Por esse motivo, ao pensarmos em recursos concretos, decidimos possibilitar o manuseio de duas texturas diferentes, um pedaço de lixa de parede e um pedaço de tecido liso, que pudessem representar a característica da pele da perereca (lisa) e do sapo (áspera).

Segundo Vigostki (2010), o processo de desenvolvimento da aprendizagem acontece através da experimentação e do vivido, ou seja, a partir do momento em que a criança tem a experiência, o contato com os materiais concretos, como a utilização das texturas por meio de um pedaço de lixa e um pedaço de pano, o aprendizado acontece de forma mais concreta, mais significativa, o que ocasiona mais sentido na hora do registro.

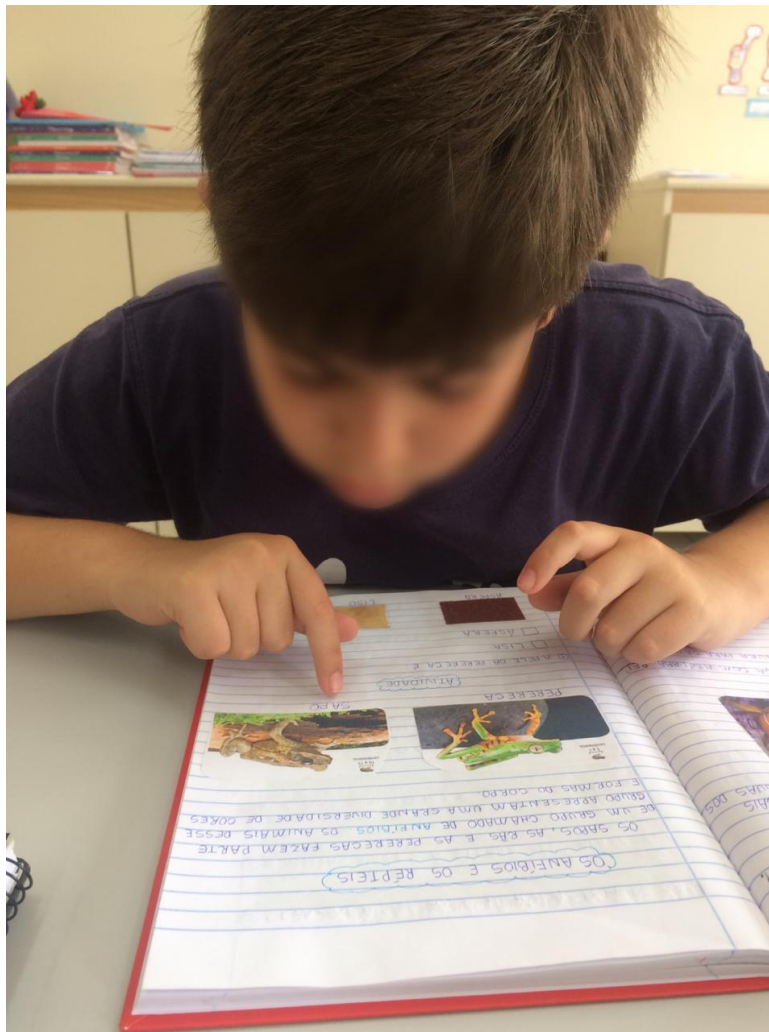
Esses recursos estão relacionados às adaptações de materiais, no âmbito das adaptações de pequeno porte, denominadas como responsabilidade e papel do professor. O docente nesse momento precisa ter a relação de materiais que serão precisos para a realização das atividades planejadas e solicitar à coordenação, para esta providenciar, conforme propõe ARANHA (2003).

As imagens utilizadas nessa sequência didática foram retiradas do livro didático de Ciências do Jotinha e recortadas e coladas no seu caderno de Ciências. Para podermos recortar os livros didáticos a fim de promover a adaptação curricular do estudante, solicitamos a permissão da família, e esta autorizou. Concordamos com Correia (2013), que atesta que a participação e o posicionamento da família são essenciais para o desenvolvimento de uma criança com autismo.

Para realizar a primeira parte dessa atividade, fiz a leitura em voz alta do texto introdutório contido no caderno, retirado do livro e também adaptado. Depois, perguntei ao Jotinha quais animais estavam nas imagens. Havia na imagem dois animais, um sapo e uma perereca. Apontei para o primeiro animal e ele identificou como sapo. O segundo animal apontado, Jotinha não soube nomear, então, levei-o a ler e relacionar o texto da legenda a imagem da perereca.

Logo após, trabalhamos a leitura dos nomes dos animais, em seguida, mostrei as texturas e associei à pele dos animais que estavam destacados nas figuras. Para sentir a textura de cada material exposto no caderno, auxiliei o aluno, para que ele pudesse tocar, sentir e perceber a diferença das duas, assim, conseguiria responder à questão colocada em seu caderno.

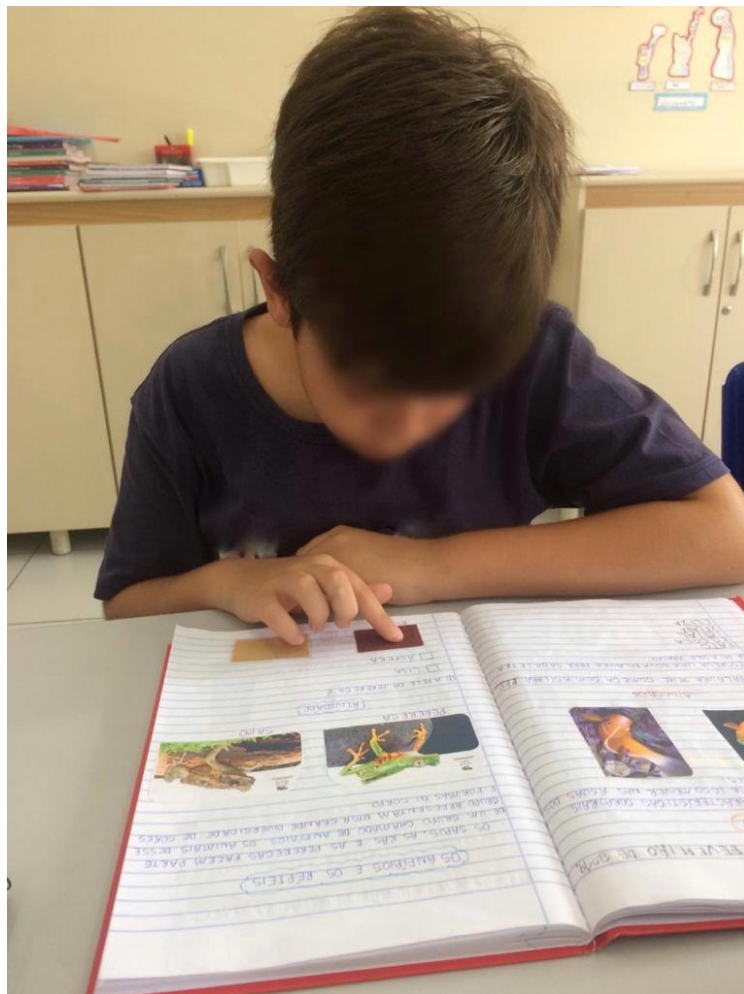
Imagem 3: Aluno realizando a leitura da atividade adaptada.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Na imagem 3, apresenta-se o Jotinha realizando a leitura da palavra SAPO, em sua atividade adaptada de Ciências.

Imagem 4: Aluno tocando na textura da atividade adaptada.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

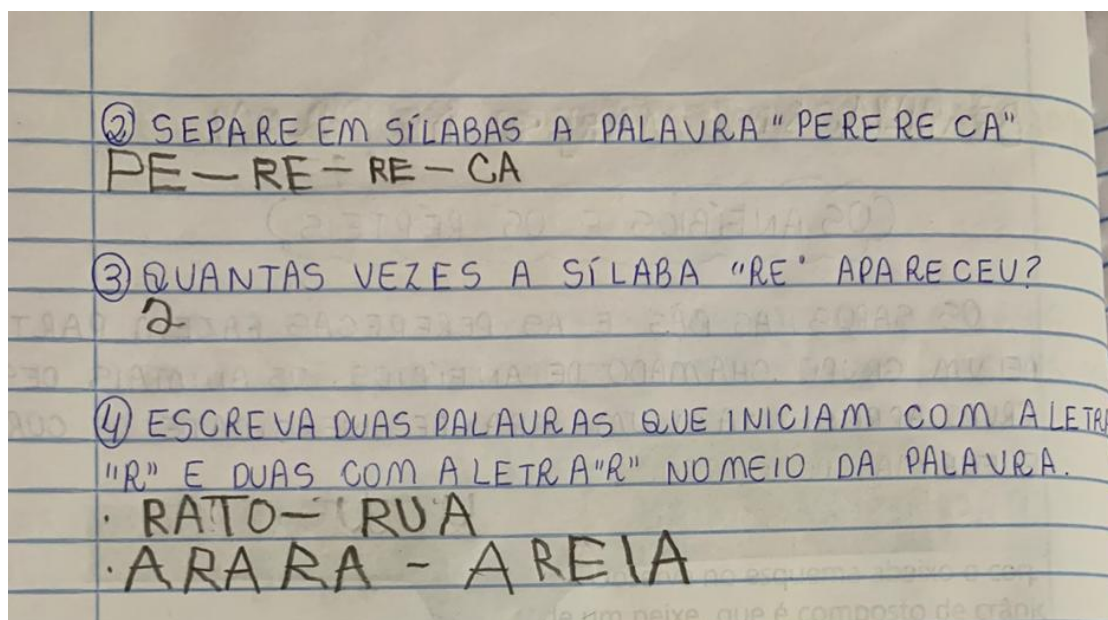
Na imagem 4, o estudante vivencia o toque das texturas a partir das colagens em seu caderno. Nesse instante, o aluno demonstrou muito interesse pela atividade e percebeu, assim como os demais alunos, que estavam trabalhando o mesmo conteúdo, no entanto, somente Jotinha estava realizando a atividade sensorial, que certamente seria interessante para todos.

As crianças da turma apresentavam comportamentos muito positivos em relação à inclusão do Jotinha, com muito carinho e prestativas, gostavam de ajudar sempre que possível. Quando aconteciam essas adaptações, elas achavam fascinante a forma com que o estudante com autismo fazia as mesmas atividades que elas, o que resultava em uma interação social entre os educandos. Isso significa que, por meio de uma adaptação curricular, pode-se estabelecer a adequação não só dos conteúdos propostos no currículo, mas,

também, desenvolver recursos facilitadores nas relações de pares estabelecidas nos ambientes educativos, como proposto na obra *Guia Escolar do Autismo* (2017), ao mencionar que, para estimular essa interação social, é importante que o professor busque estratégias que envolvam a turma com a criança com espectro autista.

A segunda parte dessa sequência didática foi composta por questões que estimulassem as capacidades de leitura e escrita do estudante, assim como a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), a partir do contexto desenvolvido na matéria de Ciências.

Imagem 5 – Segunda parte da atividade adaptada de Ciências



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Nesta parte da atividade, focamos naquilo que o Jotinha ainda precisava desenvolver com melhor aptidão, por esse motivo, selecionamos os nomes dos animais estudados anteriormente com o auxílio das texturas, para estimular algumas habilidades fonológicas da Língua Portuguesa. Segundo Morais (2019), essas habilidades, como observar os pedaços e segmentos sonoros das palavras (separar em sílabas a palavra "perereca"), auxilia os educandos a pensarem e refletirem nas unidades sonoras que compõem uma palavra (perceber que a sílaba "RE" se repetiu e que existem outras palavras com a letra R, mas com sons diferentes, dependendo da sua posição). Morais (2019), ainda

nesse pensamento, indica que essas habilidades são essenciais para uma criança avançar em suas hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabético.

Sequência Didática 2

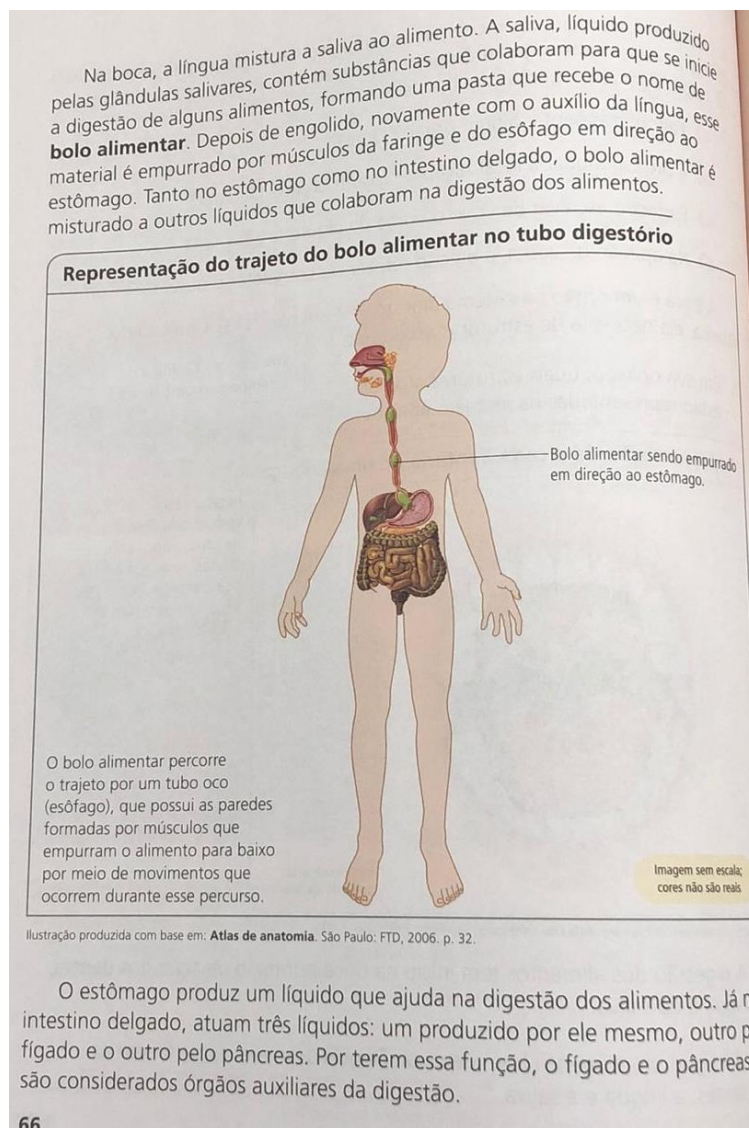
As atividades desta sequência didática foram realizadas a partir da unidade do livro de Ciências denominada “Sistema de Nutrição” explorado com a turma como um dos conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo. No livro didático, as propostas de atividades estavam voltadas para a percepção do sistema digestório, suas funções, estrutura e órgãos que o compõem. Diante da complexidade de nomes e processos desse sistema do corpo humano, ao planejar, inicialmente, optamos por adaptar as imagens contidas no livro, para que o aluno pudesse ter acesso a todas as figuras e conceitos trabalhados nesse conteúdo.

A adaptação das imagens contidas no livro foi realizada com a inserção de legendas com a letra caixa alta, a qual o Jotinha conseguia fazer a leitura. No segundo momento, pensamos em utilizar toda a estrutura do conteúdo proposta no livro para desenvolver algumas competências que o estudante ainda não tinha alcançado, como também investir e proporcionar situações que desafiassem suas capacidades.

Nessa perspectiva, iniciamos a adaptação com a construção do conteúdo junto ao aluno, explicando o que tínhamos dentro da barriga, ao apresentar as imagens do estômago e fígado, e por onde passava a comida, *bolo alimentar*, exemplificando essa ação desde o ato de levar a comida à boca até chegar na barriga (estômago).

De acordo com Vigotski (2012), as atividades, propostas e intervenções pedagógicas adaptadas não devem estar focadas apenas nos déficits das crianças com deficiência, é necessário, também, investir naquilo que elas podem desenvolver, ou seja, nas suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento. Silva (2020, p. 200), destaca ainda que “[...] a criança com deficiência não é mais ou menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, apenas se desenvolve de modo distinto”.

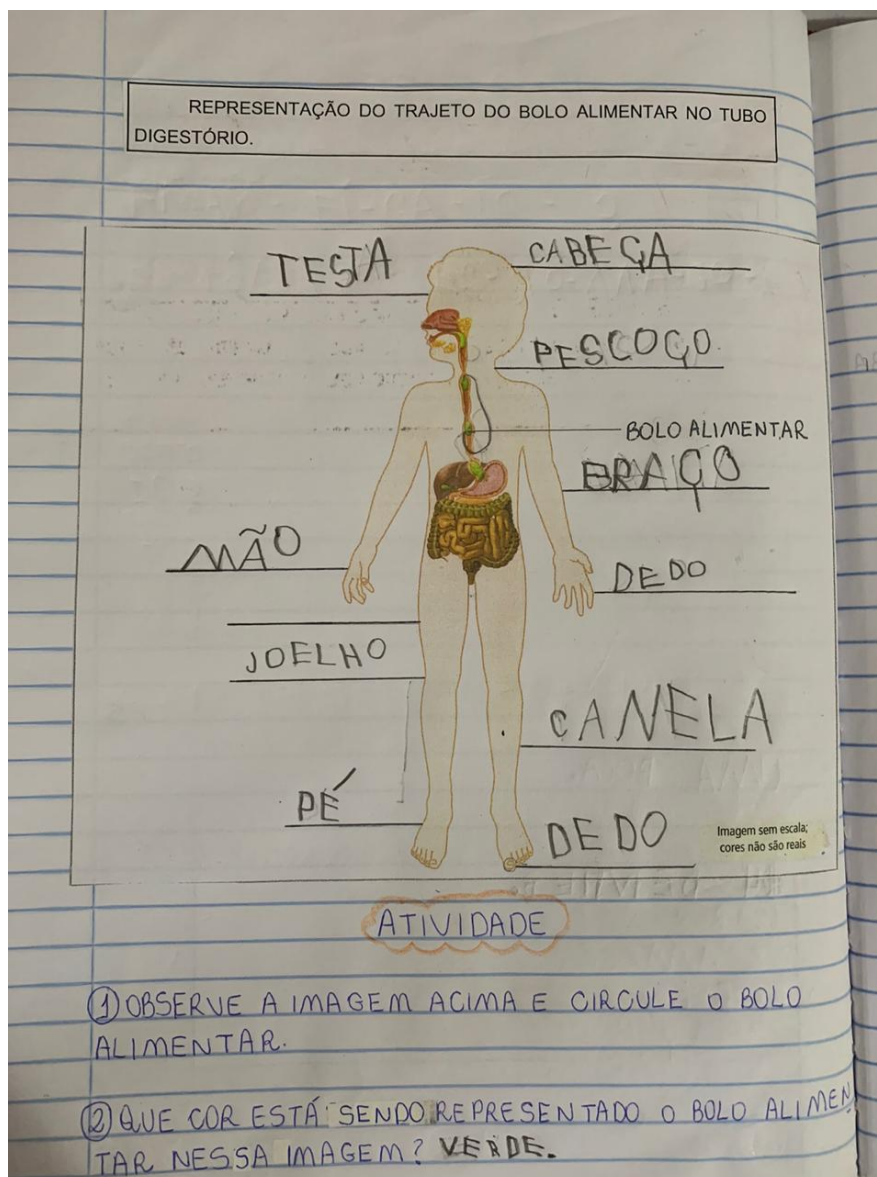
Imagem 6 – Livro de Ciências do 4º Ano, Sistema de Nutrição.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem 6 demonstra uma parte do capítulo do livro de Ciências do 4º ano, que trata sobre o sistema digestório, nesta imagem, mais especificamente, sobre o trajeto do bolo alimentar no tubo digestório. Para adaptar essa atividade, utilizamos as informações contidas no livro, selecionamos as partes mais objetivas e contextualizamos em um exercício no caderno do Jotinha. Novamente, recortamos a imagem do livro para preparar a adaptação no caderno do estudante.

Imagem 7 – Atividade adaptada de Ciências.

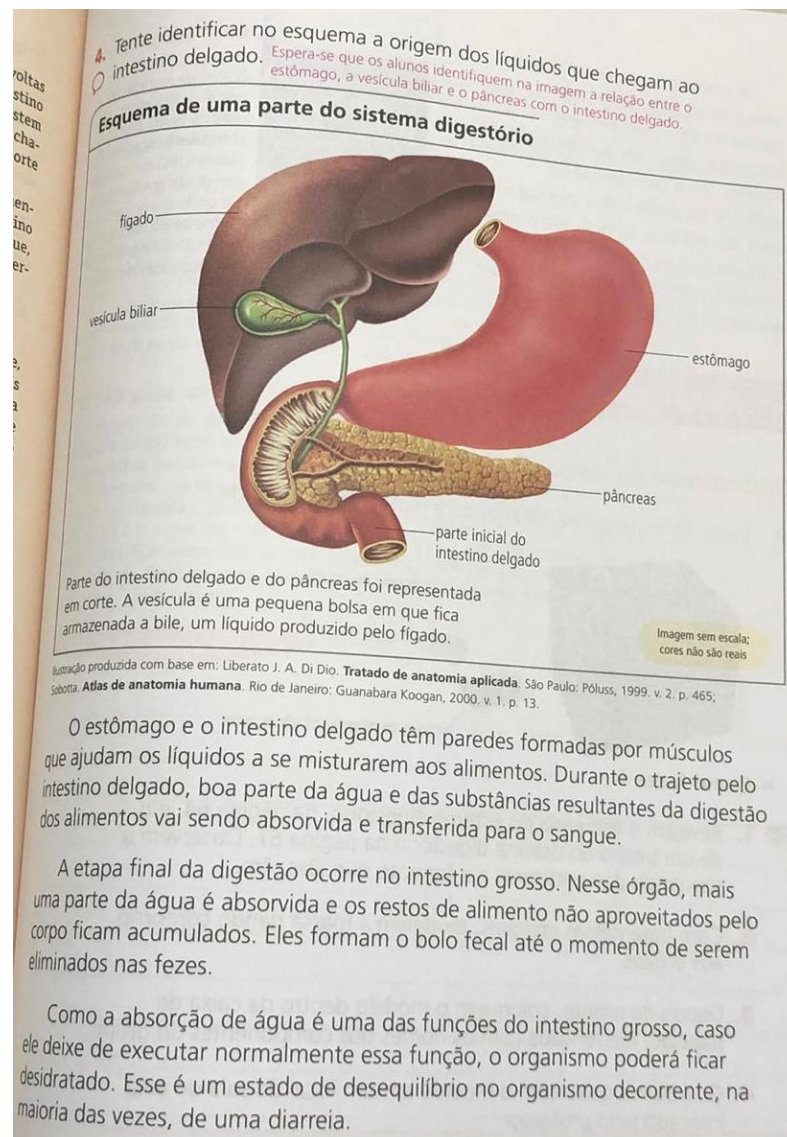


Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Para realizarmos essa atividade, utilizamos a estrutura corporal que continha no livro para explorar as partes do corpo como perna, cabeça e braços, por exemplo. Além disso, foi possível desenvolver a capacidade de percepção do bolo alimentar dentro da imagem. Com isso, o estudante pôde nomear o corpo humano, para, desse modo, desenvolver as habilidades de escrita e leitura, como, também a interpretação da imagem.

A segunda parte da adaptação foi referente à exploração e leitura das palavras contidas dentro de um esquema do sistema digestório retirado do livro didático.

Imagem 8 – Livro de Ciências do 4º Ano, Sistema de Nutrição.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Imagem 9 – Atividade adaptada de Ciências.

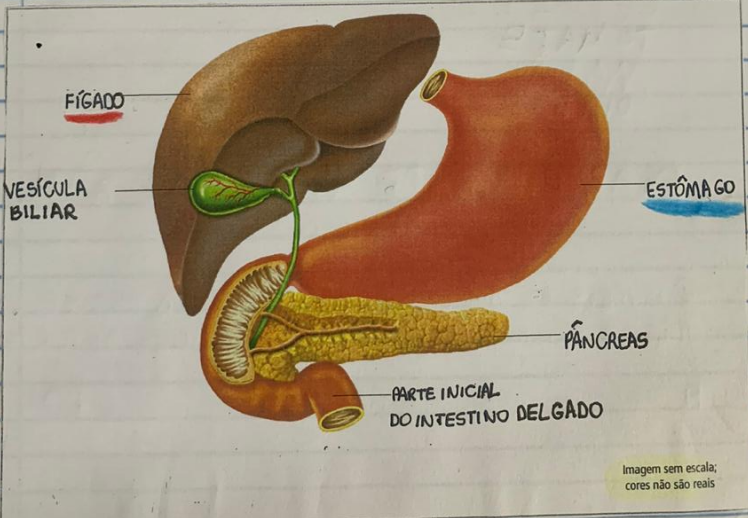
③ VEJA COM ATENÇÃO O CORPO HUMANO NA IMAGEM DA PÁGINA ANTERIOR, E NOMEIE SUAS PARTES CORRETAMENTE.

BRASÍLIA, 27 DE MARÇO DE 2019.

PARA CASA

O ESTÔMAGO PRODUZ UM LÍQUIDO QUE AJUDA NA DIGESTÃO DOS ALIMENTOS. JÁ NO INTESTINO DELGADO, ATUAM TRÊS LÍQUIDOS: UM PRODUZIDO POR ELE MESMO, OUTRO PELO FÍGADO E OUTRO PELO PÂNCREAS.

ESQUEMA DE UMA PARTE DO SISTEMA DIGESTÓRIO.



ATIVIDADE

① SUBLINHE NA IMAGEM ACIMA AS SEGUINTE S PALAVRAS: FÍGADO E ESTÔMAGO.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Para adequar e contextualizar esta atividade no caderno do Jotinha, utilizamos as informações contidas no livro e elaboramos um novo texto, este mais claro e objetivo, para a compreensão do aluno. Dentre as possibilidades desta atividade, pode-se mencionar a estimulação da discriminação visual, ou seja, a capacidade de observar, ler e sublinhar a palavra solicitada. As próximas partes dessa sequência didática compreendem, também, questões acerca da alfabetização e letramento do estudante, visto que as adaptações curriculares são utilizadas para favorecer a aprendizagem das crianças (SILVA, 2020).

Imagem 10 – Atividade adaptada de Ciências

② SEPARE ESSAS PALAVRAS EM SÍLABAS E AO FINAL ESCREVA A QUANTIDADE DE SÍLABAS DE CADA UMA.

FIGADO - FÍ-GA-DO - 3

ESTÔMAGO - ES-TÔ-MA-GO - 4




③ ESCREVA UMA NOVA PALAVRA PARA CADA SÍLABA DO ITEM ANTERIOR.

FIGO
GATO
DOR
ESCOLA
TOMATE
MALA
GOIABA

BRASÍLIA, 29 DE MARÇO DE 2019.

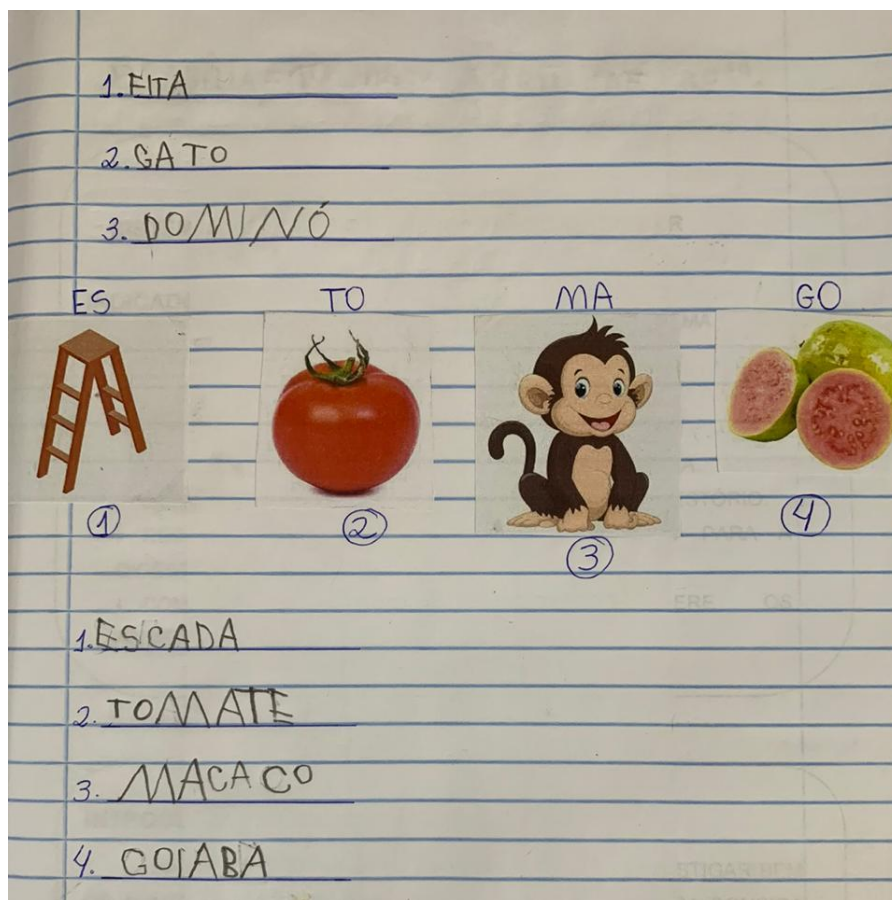
ATIVIDADE

④ NOMEIE AS IMAGENS ABAIXO QUE TAMBÉM POSSUEM AS MESMAS SÍLABAS ESTUDADAS NA ATIVIDADE ANTERIOR.

FI	GA	DO
		
①	②	③

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Imagem 11 – Continuação da atividade adaptada de Ciências.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A partir dessas adaptações, estimulamos as habilidades de consciência fonológica do estudante, para que, desse modo, pudesse facilitar sua compreensão e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética dentro do contexto do conteúdo de Ciências desenvolvido com a turma do ensino regular. O estudante observou os segmentos das palavras em diferentes posições (início, meio e fim), além disso, identificou as sílabas parecidas, as terminações das palavras e analisou a quantidade de sílabas orais dos nomes trabalhados (separar as palavras “estômago” e “fígado” em sílabas).

Morais (2019) acredita que, para avançar em relação ao nível alfabético de escrita, é primordial desenvolver as habilidades de consciência fonológica, dentre elas, além de analisar as partes que compõem uma palavra, é importante, também, estimular os estudantes para que possam identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba de outras palavras (questão 1 da imagem

8), pois, por meio dessa prática, existe o percurso de reconstrução do alfabeto, com desafios na aprendizagem.

Os desafios da aprendizagem devem estar presentes ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem de um estudante, pois, através dele e da prática que o planeja, possibilita-se a percepção de que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, e o mais importante, estimulou-se o brincar com as palavras, a fim de despertar a motivação por aprender e fazer a atividade.

Nessa perspectiva, reitera-se que:

[...] Mesmo diante dessas dificuldades, há possibilidades de uma prática pedagógica de fato inclusiva, compreendendo a criança com autismo como um sujeito de possibilidades (potencialidades) que aprende, sendo indispensável a adoção de recursos mediacionais no dia a dia em sala de aula, contribuindo de maneira sólida e eficaz para seu desenvolvimento pleno (SILVA, 2020, p. 196).

Em relação à condução dessas atividades, o aluno mostrou-se interessado e não apresentou rejeição ou resistência em nenhum momento do seu desenvolvimento. As crianças, novamente, despertaram curiosidade sobre as atividades, o que as fazia se aproximar ainda mais do Jotinha. Dessa forma, com a mediação do professor, é possível realizar uma aproximação da criança com autismo com toda a turma (FIORINI, 2017; GUIA ESCOLAR DO AUTISMO, 2017).

Fomenta-se que a prática pedagógica do professor deve ser capaz de promover as zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2012), com ênfase na mediação do outro, nas vivências e no uso de recursos motivadores e promotores do desenvolvimento (SILVA, 2020). No entanto, para que isso aconteça, Fiorini (2017) alega que é primordial conhecer seu aluno para estabelecer, desenvolver e planejar atividades. Nesse sentido, para usar os recursos didáticos motivadores, devem ser observadas as capacidades do aluno, isto é, o que ele consegue desenvolver, assim como suas habilidades de comunicação e socialização, para, então, pensar no apoio que será preciso ao realizar determinadas propostas.

Em suma, ressalta-se que todas as atividades apresentadas neste capítulo, feitas no caderno do Jotinha, foram produzidas por mim, sob orientação e supervisão da professora e por meio de um planejamento prévio que sempre

realizávamos juntas. Dessa forma, o aluno apenas respondia as questões postas no caderno, não realizava cópia de nenhum comando.

5.2 Interação Social de uma criança com espectro autista

A interação social do estudante com espectro autista acontecia em vários momentos da rotina escolar. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que as adaptações curriculares não estão voltadas apenas para o currículo, elas estão além, presentes em todos os meios do espaço educativo (adaptação de grande porte) e podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com necessidades educacionais específicas (ARANHA, 2003).

De acordo com Vigotski (2011) *apud* Abreu, Costa e Mendonça (2020, p.167), para que os estudantes com NEE³⁰ se desenvolvam é necessário que “[...] esse público tenha acesso pleno a todos os espaços sociais e contato com os mais variados tipos de interações sociais”. Isso ocorre devido ao desenvolvimento desses estudantes ser consolidado a partir das interações sociais e vivências com o outro. Nesse viés, podem-se mencionar alguns momentos vivenciados na escola colaboradora da pesquisa, em que acontecem essa interação, entres eles, estão o período da acolhida.

A acolhida é o momento que antecede o início das aulas e acontece todos os dias no ginásio da escola. Organizada pela Pastoral da instituição, é dividida em três momentos. Primeiro, as crianças cantam, dançam, e fazem coreografias de diversas músicas infantis. Depois, cantam os parabéns para os aniversariantes do dia e, logo após, realizam a oração, com o intuito de acalmar as crianças para o início das aulas. Esses momentos têm como propósito exercitar a socialização das turmas com as professoras. Além disso, estimula o desenvolvimento musical dos alunos, ajuda a animar e integrar as crianças mais tímidas ou que chegam à escola com sono.

³⁰ A expressão *necessidades educacionais específicas* (NEE) será a nomenclatura adotada ao longo de todo este texto, pois, de acordo com Crespo (2007), esse é o conceito mais adequado e considera os estudantes que necessitam de um atendimento educacional inclusivo, ou seja, uma medida educacional específica devido às suas limitações e dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao momento da oração, ressalta-se que essa ação também é considerada como um momento de interação ao considerar que a escola é caracterizada como confessional e que o estudante participa de uma religião. Sua família é católica e mesmo com prejuízos na sua fala, o estudante participa ativamente desse momento e tem o hábito dessa prática social na escola e nos demais ambientes.

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que a gênese do desenvolvimento humano está nas relações sociais vivenciadas pelo sujeito, sendo as dinâmicas culturais, nas quais ele está inserido, determinantes para o processo de transformação de suas funções intelectuais. Desse modo, o desenvolvimento das funções cognitivas pode ser impulsionado ao longo da vida, a partir de diferentes processos mediacionais ou de intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas, o que é corroborado pelas recentes descobertas acerca da plasticidade e flexibilidade do funcionamento cerebral (MENDONÇA; SILVA, 2015; GERGEN, 2010; SACKS, 2010 *apud* ABREU, COSTA e MENDONÇA, 2020, p. 167).

Sobre o recreio, este tem duração de trinta minutos e, durante esse período, as crianças lancham e brincam nos espaços da escola. Destaca-se que algumas crianças com espectro autista não têm coordenação motora suficiente para se alimentar sozinhas (CORREIA, 2013). No entanto, o Jotinha tem essa habilidade, consegue comer sozinho e não apresenta nenhuma dificuldade ao comer frutas picadas, abrir o biscoito ou a garrafa de suco.

Conforme mencionado no capítulo três, as professoras devem investir no intervalo dos estudantes que possuem alguma dificuldade, seja ela de locomoção ou interação.

Na escola colaboradora desta pesquisa, as professoras podem planejar atividades para serem desenvolvidas ao longo do intervalo pelas estagiárias. O acompanhamento do Jotinha no intervalo era realizado por mim. Para incentivar a autonomia do estudante, nem sempre eu ficava muito perto dele. Por outro lado, quando o acompanhamento é mais direto, com a presença e mediação da estagiária, o estudante tendia a interagir mais, brincar com os colegas de futebol, queimada, pique-pega, pular corda, corrida. Todas essas brincadeiras precisam de estimulação. Contudo, nos momentos em que eu não estava presente, ou estava mais distante, o Jotinha apenas corria pelas quadras e não tinha muita interação com as crianças que chegavam até ele para brincar, devido ao seu

tempo de atenção ser muito curto, e por isso as brincadeiras algumas vezes não perdurarem.

Já nas aulas de Educação Física, o Jotinha apresentava um bom desempenho. Esses eram os momentos em que o estudante apresentava mais autonomia e dispensava o meu acompanhamento direto, pois os colegas da turma sempre o ajudavam no decorrer das atividades. Quando iniciava um novo jogo, o professor sempre o acompanhava nas primeiras rodadas para que o aluno conseguisse entender e realizar as próximas propostas.

Sempre que necessário, dependendo da complexidade do jogo, eu fazia o acompanhamento do Jotinha ao longo das atividades, em parceria e sob orientação do professor de Educação Física, com o objetivo de deixá-lo mais autônomo no decorrer das aulas e das práticas.

Imagem 12: Aula de Educação Física.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem acima explicita como aconteciam as aulas de Educação Física, momento de muita interação social e cooperação. A imagem busca retratar momento em que o Jotinha estava sendo ajudado por uma das colegas, assim, conseguiria se desenvolver ao decorrer da brincadeira através da mediação do

outro. A participação do outro na ação de brincar e nas atividades lúdicas pode possibilitar interação e trocas entre os pares, pois:

Justamente na relação com o outro adulto ou outra criança durante o brincar, que a criança com autismo terá possibilidades de desenvolvimento das funções mentais superiores. É a partir de suas relações sociais mediadas e por meio das brincadeiras simbólicas que a criança se apropria do mundo, possibilitando a eclosão de novos ciclos desenvolvimentais (SILVA, 2020, p. 201).

Referente às aulas de Artes, o estudante também apresentava mais autonomia devido à organização do ambiente, o qual era disposto em grupos, onde os colegas se ajudavam, além disso, os comandos são mais objetivos e práticos. O meu acompanhamento nesse momento era direcionado apenas como um auxílio na execução das atividades, explicando mais de perto e com outras palavras o que deveria ser feito e, sempre que preciso, lembrando, para que o Jotinha conseguisse finalizar a produção artística.

Em relação à adaptação das atividades de Artes, quando a proposta se relacionava com textos e interpretações, usavam-se estratégias como as utilizadas em Língua Portuguesa (texto e demais comandos mais simples e de fácil compreensão).

Imagem 13: Atividade de Artes.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Nessa imagem, as crianças estão realizando uma atividade de pintura em grupo. Essas atividades aconteciam de forma mútua, sempre com o auxílio e mediação do outro em prol da autonomia e socialização do Jotinha.

Outro ambiente propício da instituição para que aconteça a interação social era a biblioteca, caracterizada como Centro de Recursos e Aprendizagem (CRA). Esse espaço era organizado em ambientes que possuem acesso aos livros, salas de estudos, computadores para pesquisa e sala de contação de história. Dentre os recursos oferecidos, pode-se mencionar a contação de história, que acontecia desde a Educação Infantil até o 3º Ano do Ensino Fundamental uma vez por semana e os momentos de leituras individuais e coletivas.

Os livros disponíveis nessa biblioteca eram organizados por cores, isto é, cada cor representava um ano do ensino fundamental, assim, facilitava a busca de livros no momento em que os alunos iam a esse espaço. Além disso, todas as turmas iam a esse centro de recurso uma vez por semana para alugar um livro e realizar uma atividade de interpretação, com o intuito de instigar e estimular o hábito da leitura entre os estudantes. De acordo com o documento “*O Aprendizado da Leitura é um Direito*” as escolas devem viabilizar aos alunos as condições necessárias para a prática da cidadania “[...] especialmente no mundo de hoje, que exige do indivíduo habilidades de ler com competência” (FREITAS, 2012, p. 66).

Ao levar em consideração que a biblioteca era organizada por cores e que o Jotinha não conseguia ainda acompanhar as competências leitoras mais complexas, como inferência³¹, intertextualidade³² e retomada de referentes³³, por exemplo, é interessante nesse momento, buscar livros mais adequados aos interesses e conhecimentos de cada estudante.

³¹ “Brown e Yule (1983) apresentam a inferência como “aquele processo no qual o leitor (ouvinte) deve ir do sentido literal do que está escrito (ou dito) ao que o escritor (falante) pretendeu transmitir”. As inferências seriam, assim, “conexões que as pessoas fazem quando tentam interpretar a intenção do autor do texto que ouvem ou lêem” (SANTOS, 2008, p. 64). Ou seja, é o ato de inferir, deduzir, descobrir uma informação implícita em um texto.

³² Entende-se como intertextualidade, a criação de um texto a partir de outro.

³³ Nessa competência, espera-se que o leitor perceba o caminho inicial que trata-se da decodificação e compreensão do vocabulário com a leitura objetiva e respostas de acordo com as informações explícitas no texto (DIAS, FREITAS, NISHIKAWA, 2017, p. 24).

Diante disso, a escolha de seus livros acontecia a partir dos livros mais indicados e recomendados para os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, devido a esses aspectos complexos das competências leitoras. Ressalta-se que esses livros também tinham uma escrita textual diferente, todos eram em caixa alta, tipo de letra que o Jotinha já reconhecia e conseguia realizar a leitura.

As atividades proporcionadas a partir da visita à biblioteca eram diversas. As crianças sempre levavam o livro para casa na sexta-feira, para que pudessem realizar a leitura com a família. Junto ao livro, levavam, também, uma atividade de interpretação com perguntas e proposta de reconto do final da história, fotos com o livro, troca de personagens e outras propostas que instigavam os estudantes.

Em relação à adaptação do Jotinha, também era proposto uma atividade sobre o livro para que ele pudesse levar para casa. Mas, antes disso, realizava uma mediação leitora com o aluno. Freitas (2012, p. 68) atesta que, “[...] mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo”.

Ao mediar a leitura desse estudante, pode-se desenvolver sua capacidade de ler com segurança o que está sendo expresso nos livros. Nesse momento de mediação, sugeria perguntas para o estudante referentes à história, como onde acontecia cada cena, qual o nome desses ambientes e dos personagens (Quem é? Onde está? O que está fazendo?), o que acontecia durante a leitura, o que aconteceu antes e o que irá ou poderá acontecer depois, ou seja, “[...] é ler o que está subjacente ao texto” (FREITAS, 2012, p. 68).

Essa mediação voltada às perguntas, principalmente do que aconteceu antes e sobre o que irá acontecer, era realizada devido à dificuldade de compreensão de sequência temporal que o Jotinha apresentava. Por esse motivo, nesse momento, fazia-se necessário explorar, ao longo da leitura, essas habilidades, ao levar em consideração que o aluno ainda não conseguia realizar a leitura de um livro sozinho. Em vista do pensamento de Freitas (2012, p. 68), essa mediação na leitura acontece na dinâmica da interação, “[...] o mediador apoia o leitor inicialmente auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa”.

Segundo Vigostki (1996) *apud* Freitas (2012), os processos psicológicos superiores (da memória e atenção seletiva, da imaginação criadora, de

processos cada vez mais abstratos de pensamento, dentre outras capacidades)³⁴ originam-se do exercício colaborativo, mediado pela interação verbal.

O indivíduo aprende e desenvolve conceitos por meio da internalização transferida do âmbito social para o individual. E é em um espaço colaborativo, a que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal, que a mediação acontece ocasionando o aprendizado (FREITAS, 2012, p, 69).

Por essa razão, as intervenções positivas na mediação funcionam como um instrumento valioso para ajudar a leitura e a compreensão de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, o que ocasiona um bom desempenho no processo de letramento. Reitera-se, nesse sentido, que é primordial conhecer e respeitar os antecedentes socioculturais e linguísticos dos educandos, para, então, desenvolver as habilidades de autonomia nas ações de ler e escrever, assim como relacionar o que se lê às experiências já vividas e experimentadas pela criança. Dessa forma, possibilita-se aos estudantes, por meio da mediação embasada na interação social, a superação de suas limitações.

É importante ressaltar que os estudantes com espectro autista podem apresentar dificuldades em relação à leitura e compreensão leitora de livros literários, que apresentam informações menos literais. Dentre algumas dessas dificuldades, podem-se citar a falta de compreensão quando se usam determinadas expressões como ironia e sarcasmo. Outra dificuldade de compreensão possível está para o uso de expressões complexas compostas por palavras difíceis e fora do seu contexto. Ademais, pode-se mencionar que a dificuldade estabelecida no processo de aquisição do Sistema Alfabético de Escrita e a condição de linguagem e comunicação em que cada indivíduo se encontra (verbal e não verbal), também podem dificultar o processamento de leitura (FIORINI, 2017; SILVA, 2020).

Em razão disso, Silva (2020) estabelece alguns mecanismos e estratégias para auxiliar o ensino de habilidades de leitura para pessoas com autismo. O primeiro passo, de acordo com a autora, inicia-se a partir dos comportamentos mais simples para os mais complexos, ao valorizar os conhecimentos prévios do

³⁴ (MENDONÇA, ABREU e COSTA, 2020, p. 167).

estudante e suas capacidades, para, desse modo, avançar o processo de aprendizagem.

Presumível a isso, como mencionado no capítulo dois, fomenta-se que, a organização do espaço escolar também é um meio que promove a interação social dos estudantes. A organização da sala de aula em grupos, duplas, círculos ou demais disposições podem estimular o contato com o outro e as relações de pares (ARANHA, 2000, 2003). Por meio disso, as ações planejadas pelos docentes que utilizam esses agrupamentos corroboram ainda mais para a socialização das crianças com espectro autista.

Reitera-se que, para desenvolver as funções psicológicas dessas crianças, elas devem estar inseridas nas atividades coletivas planejadas e na organização do espaço escolar asseguradas de diferentes mediações e interações (VIGOTSKI, 2011 *apud* ABREU, COSTA e MENDONÇA, 2020).

Imagem 14: Atividade em grupo.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A imagem acima é um exemplo de atividade que envolve o agrupamento dos alunos, realizada pela iniciativa da professora de acordo com sua proposta didática e as necessidades específicas do estudante que estava sendo auxiliado pelo colega. Essas atividades em grupo encorajam a interação social, a autonomia e a cooperação entre os educandos. “A organização das atividades de aprendizagem em pequenos grupos estimula a cooperação e a comunicação entre os alunos, o que é interessante para um aluno com necessidades educacionais especiais” (ARANHA, 2000, p. 12).

Assim sendo, a aprendizagem acontece por meio das relações sociais e, com uma boa intervenção pedagógica, é possível superar as limitações dos indivíduos com espectro autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho constata-se que é possível realizar adaptações curriculares para as crianças com espectro autista do ensino fundamental, pois, ao longo do desenvolvimento deste estudo, procurou-se investigar: Como uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental realiza práticas pedagógicas que visam à adaptação curricular para estimular o ensino aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Para respaldar essa investigação, ao final da pesquisa, constatou-se que a professora, assim como a escola colaborada da pesquisa, desempenham papéis fundamentais para que se possa concretizar as adaptações curriculares.

Nota-se nessa observação que ambas cumprem com os princípios das adaptações de grande porte (responsabilidade da escola) e de pequeno porte (responsabilidade do professor) posto por Aranha (2003) ao longo desse estudo, para que assim, possam incluir os alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular de forma que permita a equidade de aprendizagem.

Esta pesquisa teve, também, como objetivo geral identificar práticas bem-sucedidas que contemplem a adaptação curricular de criança com espectro autista em turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que possam garantir seu direito à educação e interação social a partir de alterações realizadas no currículo escolar. Dessa forma, através da busca de referenciais teóricos, foi possível verificar a importância do papel do professor no ensino e aprendizagem de crianças com espectro com autismo, o qual tem como atribuições que devem ser cumpridas: a avaliação diagnóstica do aluno (conhecer seu aluno, suas habilidades, capacidades, competências, sua história), promoção de atividades interdisciplinares que envolvam mais de uma habilidade ou conteúdo, para que se possa desenvolver a relação social.

Pode-se inferir, que muitas dessas estratégias foram utilizadas e desenvolvidas nas práticas pedagógicas da professora colaboradora desta pesquisa. Suas ações estavam embasadas nos conhecimentos prévios da criança com espectro autista, ao realizar sondagens e avaliações diagnósticas, (LOPES, 2017) para, desse modo, alinhar suas propostas sempre de acordo com a capacidade e nível do estudante. Além disso, ela buscou realizar suas práticas

por meio de planejamento de sequências didáticas, em que conseguem favorecer e integrar todos os alunos de acordo com o conteúdo curricular proposto.

Foram definidos como objetivos específicos pesquisar se a professora colaboradora desta pesquisa contempla práticas de adaptações curriculares e se desenvolve o PEI (Plano Educacional Individualizado), além de identificar quais são as práticas adotadas para desenvolver a adaptação curricular de uma criança com autismo e como possibilita a sua aprendizagem a partir dessa adequação do currículo, para então, apresentar um estudo que irá contribuir com a formação docente.

Nesse sentido, pode-se dizer que os objetivos específicos deste trabalho foram cumpridos, pois, por meio da pesquisa teórica e da pesquisa participativa, foi possível identificar concepções acerca da inclusão no ensino regular, estratégias embasadas na participação ativa dos estudantes com necessidades educacionais específicas e a adaptação do conteúdo curricular de forma que respeitem o ritmo e aprendizagem de cada um.

Ao longo da pesquisa e do acompanhamento das atividades realizadas, observou-se o uso de práticas e adequações mencionadas por grandes autores da área, os quais, eram retomados e utilizados cotidianamente nas adaptações apresentadas e ao longo das vivências, das interações e do uso do material concreto posto por Vigotski (2012). Além do mais, também, foram apresentadas orientações de como pode-se conduzir o trabalho pedagógico com uma criança com espectro autista, ao abarcar informações desde o diagnóstico até as ações a serem contempladas ao longo do seu desenvolvimento. Por esse motivo, o último objetivo específico foi respondido, pois, este estudo poderá ser utilizado como um guia para a formação docente, principalmente para professores que têm em suas salas crianças com espectro autista.

Nesse viés, é possível, portanto, afirmar que as estratégias utilizadas contribuem de forma significativa para a construção das adaptações curriculares que auxiliam o ensino e aprendizagem da criança com autismo colaborada desta pesquisa. As atividades eram todas realizadas de acordo com a rotina escolar do aluno, seu ritmo e habilidades que ainda não haviam sido contempladas.

Ressalta-se que todos os objetivos deste trabalho foram alcançados por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de maneira participativa,

com a preparação e desenvolvimento de adaptações curriculares que buscam a socialização, integração e o ensino por meio de um currículo posto a todos.

As adaptações curriculares desenvolvidas, assim como, todo o repertório teórico apresentado são importantes, pois, percebeu-se uma relação direta entre teoria e prática, de acordo com as ações realizadas em sala de aula e ao longo das atividades em sequências didáticas, demonstrando, assim, que é possível realizar práticas de adaptações curriculares bem-sucedidas. Nesse viés, essas práticas são consideradas bem-sucedidas, também, pois, dialogam com a teoria exposta nesse estudo e compreendem a complexidade que existe na individualidade de cada criança.

Pode-se inferir, também, que a inclusão é um fato relevante no cenário escolar do DF devido ao despreparo dos professores ao lidar com crianças com necessidades educacionais específicas, por esse motivo, as práticas apresentadas ao longo deste trabalho tornam-se relevantes e justificam a importância da realização das adaptações curriculares, do papel do professor, da escola, da família e de toda a sociedade escolar para promover a inclusão e equipar todas as oportunidades dentro de um espaço escolar.

Ampliando-se para além de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, este estudo é um material que poderá servir de apoio e consulta para professores dos anos iniciais da educação, estudantes da graduação de Pedagogia e demais licenciaturas, para pais de crianças com espectro autista, para que esses saibam e entendam os direitos dos seus filhos e a importância da adaptação curricular em seu desenvolvimento e todos aqueles que se interessam pelo assunto.

Com o intuito de apresentar e justificar a relevância do desenvolvimento das adaptações curriculares para crianças com espectro autista inseridas no ensino regular, pode-se perceber, também, que as adequações estão além do currículo prescrito para cada ano/série, elas estão nas vivências, em uma conversa com a turma, em um projeto de socialização e nas atitudes do dia a dia. Incluir e adaptar, nesse sentido, são ações possíveis de serem alcançadas por todos os educadores e em qualquer instituição.

Reitera-se que a experiência de realizar este trabalho foi essencial para um conhecimento pessoal, conhecer e reconhecer a importância da inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular, comprovar que a adaptação

curricular existe, pode ser feita e contribui efetivamente para o ensino e aprendizagem e crescimento desses estudantes, comprova que todos os conhecimentos aqui apresentados se relacionam diretamente entre teoria e prática.

Pode-se confirmar ao longo desse estudo que não é suficiente somente que existam leis para que aconteça a inclusão de fato, é necessário que exista, também, uma reflexão na prática pedagógica que compreenda a criança com autismo como um estudante que pode aprender, brincar, vivenciar em seu tempo, e se desenvolver de maneira singular, mas não diferente das demais crianças, como destaca Silva (2020, p. 203):

Toda e qualquer criança com deficiência ou não, com autismo ou não, é antes de tudo um sujeito de possibilidade e em constante desenvolvimento (transformação). Nesse sentido, torna-se essencial a conscientização por parte de todos que convivem e/ou atuam diretamente (profissionais da educação, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentre outros) com a criança com autismo ou com qualquer criança com acometimento (ainda que temporário) em desenvolvimento quanto ao uso (indiscutível e constante) dos recursos mediacionais (diferenciados), e isso não pode ser negligenciado.

Assim sendo, este material de estudo pode ser referência a qualquer pessoa que queira entender e conhecer melhor sobre a relevância do desenvolvimento das adaptações curriculares para a promoção de um sistema educacional inclusivo, pois, diante de tudo que foi exibido é possível refletir, analisar e compreender a importância de educar com equidade. Além disso, perceber que a inclusão não encontra-se somente na inserção dos estudantes com autismo nas escolas, é um processo pedagógico muito além, que envolve toda a sociedade escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Fabrício. COSTA, Mariana. MENDONÇA, Fabiana. As contribuições de Vigotski para a Educação Especial e Inclusiva. *In: Círculo Vigotskiano (org). As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/ compreensão da pessoa com deficiência intelectual.* Brasília: **Cadernos Revista Com Censo (RCC)**, v. 7, n.2, mai. 2020.
- ALVES, Maria Luíza. DUARTE, Edison. **Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente.** *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AQUINO, Fabíola. SALOMÃO, Nádia. **Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 233-241, abr/jun. 2009.
- AQUINO, Fabíola. SALOMÃO, Nádia. **Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil.** *Estudos de Psicologia*, Campinas, p. 413-420, jul/set. 2010.
- ARANHA, Maria Salete. **Educação inclusiva: a escola.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARANHA, Maria Salete. **Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- ARANHA, Maria Salete. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000a.
- ARANHA, Maria Salete. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de grande porte.** Brasília, MEC/SEE, 2000b.
- ARANHA, Maria Salete. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte.** Brasília, MEC/SEE, 2000c.
- ARAÚJO, Álvaro. NETO, Francisco. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5.** *Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.*, v. XVI, nº 1, p. 67 – 82. 2014.
- ARAÚJO, Liubiana. A importância do diagnóstico precoce. *In: JUNIOR, F. Revista autismo.* São Paulo, v. 5, ano. V, n. 4, mar, 2019.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco. PIMENTEL, Ana Cristina. **Autismo infantil.** *Rev. Bras. Psiquiatria.* São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.

BAREICHA, Paulo. DUARTE, Luanna. **Práticas docentes em artes: possibilidades para a socioeducação.** Universidade de Brasília, PIBIC, 2019.

BOSA, Cleonice. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Rev. Bras. Psiquiatria. p. 47-53, 2006.

BRASIL. **Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência.** Comissão Especial de Acessibilidade. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10. mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10. fev. 2020.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.17 ed. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Censo Escolar.** Brasília, 2018. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** Brasília: SEEDF, Educação Especial, 2010.

BRASIL, **PARECER CEB 02/2003.** Recreio como atividade escolar (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04.11.2002). Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7612.htm>
Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Decreto nº 8.368, de 2 de Dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm> Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/01**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução Nº 1/2017-CEDF**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretária de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: educação especial**. SEEDF, [2015?]

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://files.pactoelisiario.webnode.com/200000023-9ca769da37/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

BATISTA, Bruna Rafaela. CAMPOS, Juliane. DUARTE, Márcia. **PIBID da Educação Especial: uma Experiência de Adaptação de Atividades para Apoio à Inclusão Escolar**. *Educação em Revista*, Marília, v. 17, n. 2, p. 73-84, jul./dez. 2016.

CAMARGO, Jr. Walter (coord.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CARVALHO, Ana. PEDROSA, Maria Isabel. **Precursos filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares**. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC, n. 34, p. 219-252, 2003.

CARVALHO, Rosita Elder. Integração e Inclusão: O que estamos falando? In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CATÃO, Inês. VIVÉS, Jean. **Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo**. *Estudos de Psicanálise*, Belo Horizonte, n. 36, p. 83–92, dez. 2011.

CORREIA, António. **O autismo e o atraso global de desenvolvimento – um estudo de caso**. 2013. 150 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Departamento de Educação Especial, 2013. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PGEE_2013MiguelCorreia.pdf> Acesso em: 22 set. 2020.

COSTA, Ana Caroline. As contribuições de Vigotski para a Educação Especial e Inclusiva. In: *Círculo Vigotskiano* (org). **A educação moral fundamentada na ética como possibilidade de se refletir o conceito de deficiência em ambientes educacionais**. Brasília: **Cadernos Revista Com Censo (RCC)**, v. 7, n.2, mai. 2020.

COSTA, Stella Maris de Lima. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo da aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2011. 58 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2232/1/2011_StellaMarisdeLimaCosta.pdf> Acesso em: 21 abr. 2020.

CLETÓ, André. Adaptações e adequações curriculares com significações. In: JUNIOR, F. **Revista autismo**. São Paulo, v. 5, ano. V, n. 4, mar, 2019.

CRESPO, Fernanda de Azevedo. **Necessidades educacionais específicas: experiência espanhola**. *Rev. Bras. Educação Especial*. Marília, v. 13, n. 2, p. 291-292, maio/ago, 2007.

DELFRATE et al. **A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr/jun. 2009.

DIAS, Paula Maria. FREITAS, Vera Aparecida. NISHIKAWA, Helena Silva. **Consolidando Saberes: Linguagem para os 4º e 5º anos**. MEC, Secretária de Educação Básica, 2017.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150463/fiorini_bs_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 30 set. 2020.

FONTES, Patrícia Oliveira Fontes. ANDRADE, Liz do Nascimento. **Os desafios de construir escolas inclusivas**. Sergipe, [2005?].

- FUMEGALLI, Rita de Cassia. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. 50 f. Monografia (Departamento de Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: [https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita_monografia.pdf?sequence=1#:~:text=Segundo%20Mantoan%20\(2003\)%20%E2%80%9CInclus%C3%A3o,todas%20as%20pessoas%2C%20sem%20exce%C3%A7%C3%A3o.](https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita_monografia.pdf?sequence=1#:~:text=Segundo%20Mantoan%20(2003)%20%E2%80%9CInclus%C3%A3o,todas%20as%20pessoas%2C%20sem%20exce%C3%A7%C3%A3o.) Acesso em: 30 out. 2020.
- FLORIANI, Fátima. FERNANDES, Sueli. **Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?** Paraná, 2008.
- FRANCO, Monique. **Os pcns e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate.** Caxambú, Minas Gerais, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** RJ: PAZ E TERRA, 2017, 55ª EDIÇÃO.
- FREITAS, Patrícia et al. **Deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista: fatores genéticos e neurocognitivos.** Bahia, 2016.
- FREITAS, Vera Aparecida. Leitura e mediação pedagógica. *In*: BORTONIRICARDO, Stella Maris (org). **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FRIAS, Elizabel Maria Alberton. MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular.** Paraná, 2008.
- GAIATO, Mayra. TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis.** São Paulo: nVersos, 2018.
- GOFFREDO, Vera Lúcia. Educação: direito de todos os brasileiros. *In*: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- GOULART, Cecília. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo. v. 9, n. 2, p. 35-51, Dec. 2014 .
- GOULART, Cecília M. A.. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 5-21, Dec. 2001.
- GOYOS, Celso. ABA e o ensino da língua falada. *In*: JUNIOR, F. **Revista autismo.** São Paulo, v. 5, ano. V, n. 4, mar, 2019.
- HEREDERO, Eladio Sebastian. **Escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** *Revista Acta Scientiarum Education.* Maringá, Paraná, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HOSOKAWA, Carolina. **A pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua materna: uma resposta à contemporaneidade**. 2020. 133 f. Monografia (Faculdade de Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LACERDA, Lucelmo. Mediador escolar: quem tem direito? **Revista autismo**. São Paulo, v. 5, n. 4, p. 29, mar, 2019.

LAMPREIA, Carolina. **A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo**. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, mar. 2007.

LAMPREIA, Carolina et al. **A Conexão Afetiva nas Intervenções Desenvolvimentistas para Crianças Autistas**. **Psicologia: ciência e profissão**, p. 926-941, 2012.

LAMPREIA, Carolina. **Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2003.

LAMPREIA, Carolina. **Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 111-120, 2004.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão?** **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, Mato Grosso do Sul, v. 5, n. 13 p. 7-20, mai./ago. 2015.

LEITE, Lúcia Pereira. Silva, Aline Maiara. FIALHO, Vera Lúcia Messias. **Práticas em educação especial e inclusiva / práticas educativas: adaptações curriculares**. UNESP– Bauru : MEC/FC/SEE, 12 v, 2008.

LOPES, Silmara A. **Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La?** **EBR – Educação Básica Revista**, Sorocaba, v. 3, n. p. 3-28, 2017.

LOPES, Silmara A. **Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014.

MAIOR, Izabel. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, [2012?].

MARTINS, Cristina. **Adaptação curriculares de pequeno porte na educação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas municipais de ensino fundamental do município de Capão da Canoa, RS**. Capão da Canoa, Rio Grande do Sul, 2010.

Mello, Ana Maria. **Autismo: guia prático**. 4.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

METTRAU, Marsyl Bulkool. BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira. **Altas habilidades: uma questão escolar**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 413-426, São Paulo, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2019.

MOREIRA, Laura. BAUMEL, Roseli. **Currículo em educação especial: tendências e debates**. Educar, Curitiba, 2001.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas**. *Educação Matemática em Revista-RS*, v. 01, p. 38-48, 2014.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. RODOVALHO, Maurício Resende. MANÉ, Dijiby. **Concepções de professores sobre educação inclusiva no ensino superior privado**. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 255-272, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Marileide Antunes. LEITE, Lúcia Pereira. **Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos**. *Paidéia*, v. 21, n. 49, 197-205, mai./ago. 2011.

ORTOLANI, Márcia Regina. **Adaptação/flexibilização curricular para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Máringa, 2016.

ORRÚ, Sílvia. **A formação de professores e a educação de autistas**. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 31, p. 1-15, 2003.

ORRÚ, Sílvia. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak; 2009.

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Quantos autistas há no mundo?** *Revista autismo*. São Paulo, v. 5, ano. V, n. 4, p. 20-23, mar, 2019.

PACCINI, Jassonia Lima. OLIVEIRA, Regina Tereza. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil**. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*. V. 14, n. 1, p. 141-161. Sorocaba, São Paulo, 2012.

PACHECO, José. A prática em sala de aula. *In: PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. (org.) Caminhos para a inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe docente*. São Paulo: Artmed, p. 39-46, 2006.

PACHECO, José. Interação social dos alunos. *In: PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. (org.) Caminhos para a inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe docente*. São Paulo: Artmed, p. 53-57, 2006.

PENÂ, Fernanda. SOUZA, Fernanda. |EDITORIALJ. **Crianças especiais sofrem com precariedade na rede pública e despreparo de professores**. Porto Alegre, 2017.
<<http://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/agencia/criancas-especiais->

sofrem-com-precariedade-na-rede-publica-e-despreparo-de-professores/>
Acesso em: 2 maio. 2020.

RECHIA, Inaê. Souza, Ana Paula. **MEZZOMMO, Carolina Lisboa. Processos de apagamento na fala de sujeitos com dispraxia verbal.** Rev. CEFAC. São Paulo, 2009.

RECHIA, Inaê Costa et al. **Processos de substituição e variabilidade articulatória na fala de sujeitos com dispraxia verbal.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Santa Maria, Rio Grande do Sul, p. 574, 2009.

RIBEIRO, Eduardo. Autismo, inclusão e legislação 2008/2018. In: JUNIOR, F. **Revista autismo.** São Paulo, v. 5, n. 4, mar, 2019.

SANTOS, et al. **Avaliação dos marcos do desenvolvimento infantil segundo a estratégia da atenção integrada às doenças prevalentes na infância.** Esc. Anna Nery (impr.), p. 591-598, jul/set. 2010.

SANTOS, Márcia Regina. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito.** 2008. 151 f. Dissertação de Mestrado (Linguística Educacional) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - Departamento de Linguística Geral e Românica. Lisboa, 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12420749.pdf>> Acesso em: 31 out. 2020.

SILVA, Denise Lopes. VINHA, Maria Lúcia. **Práticas pedagógicas na escola inclusiva: adaptação curricular.** Paraná, Secretária de Estado de Educação, 2014.

SILVA et al. **Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 12, n. 4, p. 322-328, São Paulo, 2007.

SILVA, Margarete do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva.** 2011. 55 f. (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf> Acesso em: 1 mai. 2020

SILVA, Maria Angélica. As contribuições de Vigotski para a Educação Especial e Inclusiva. In: Círculo Vigotskiano (org). **A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade.** Brasília: Cadernos Revista Com Censo (RCC), v. 7, n.2, mai. 2020.

SILVA, Scheila. **O autismo e as transformações na família.** 2009. 59 f. Monografia (Bacharel em psicologia) – Universidade do Vale de Itajaí, 2013. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/scheila%20borges%20da%20silva.pdf>> Acesso em: 29 set. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos.** Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, M. B.. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Thaís Nobre. PAYÃO, Luiza Miscow. **Apraxia da fala adquirida e desenvolvimental: semelhanças e diferenças.** Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Alagoas, p. 193-202, 2008.

SCHERER, Renata. GRAFF, Patrícia. **Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas.** PUC, São Paulo.

TEZANI, Thaís Cristina. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo da inclusão.** 2004. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2638/DissTCRT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10 mai. 2020.

Transtorno do Espectro Autista. <<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>> Acesso em: 9 abr. 2020.

TRIGO, Patrícia. **Guia escolar do autismo.** Associação pintando o sete azul, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia. 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha. 1994

VIEIRA, Soraia. **PECS. Revista autismo.** São Paulo, v. 5, ano. v, n. 4, mar, p. 14, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZANTO, Caroline B. GIMENEZ, Roberto. **Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.10, n. 2, p. 289-303, jul./dez. 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - VIA DO(A) PESQUISADOR(A)

Esta é uma solicitação para participação na pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada "Possibilidade de adaptações curriculares para crianças com espectro autista do ensino fundamental", conduzida por Luanna Emanuelle Rodrigues Duarte sob orientação de Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a participação como participante da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma e será mantido o anonimato do material produzido.

Objetivo da Pesquisa: Identificar práticas bem-sucedidas que contemplem a adaptação curricular de criança com espectro autista em turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que possam garantir seu direito à educação e interação social a partir de alterações realizadas no currículo escolar.

Participação: Ter seu material - oral, gráfico e escrito - vinculado às publicações decorrentes desta pesquisa.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na produção de conhecimentos na área de Adaptação Curricular Para Crianças Com Autismo Do Ensino Fundamental.

Privacidade: O material será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e didáticos, com identificação e reconhecimento da autoria. Caso prefira o anonimato, escreva na linha abaixo o nome pela qual deseja ser chamado(a)

Desistência: Você poderá desistir de sua participação, a qualquer momento sem nenhuma consequência. Solicitamos que, neste caso, você entre em contato e informe a pesquisadora.

Luanna Emanuelle Rodrigues Duarte. Email: luannamanurd@gmail.com

Eu Luanna Emanuelle Rodrigues Duarte, expliquei a Isis Cavalho de S. Silveira a proposta desta pesquisa e os procedimentos de estudo.

Brasília, 14 de dezembro de 2020.

Assinatura da professora: _____

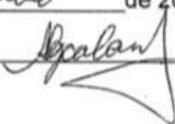
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS**Eu Adélia Leana Getio de Carvalho Bonfim

autorizo o uso da imagem do meu filho (colaborador da pesquisa) e o uso do seu apelido (Jotinha) utilizados para fins pedagógicos da pesquisa da Universidade de Brasília com o título "**Possibilidade de adaptações curriculares para crianças com espectro autista do ensino fundamental**", de responsabilidade da pesquisadora Luanna Emanuelle Rodrigues Duarte.

Estou ciente de que as imagens e demais informações serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone fixo/celular: (61) 99989-7435Brasília, 14 de Dezembro de 2020.Assinatura do responsável: 

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante toda a graduação, obtive aprendizados profundos, foram diversas oportunidades que me fizeram entender cada dia mais a importância do curso de Pedagogia na sociedade. Também aprendi a importância de lutarmos para sermos sempre um só, mesmo diante de tantas diferenças.

Hoje eu tenho a certeza de que a Pedagogia me escolheu, foi ela que me acalentou no momento de maior dúvida da minha vida e foi ela também que me mostrou o verdadeiro significado de aprender, de ler, de se comunicar, de incluir e principalmente de educar. Diversas disciplinas despertaram interesse e desejos em mim, além dos projetos, simpósios e outros eventos que abrilhantavam ainda mais meus sonhos de futura docente.

As experiências profissionais adquiridas durante a graduação foram satisfatórias. Ademais, o contato com a teoria e com a prática, a vivência com as crianças e a descoberta do amor pela inclusão, me transformaram como pessoa. Através do repertório teórico adquirido durante o curso e das oportunidades advindas dele, tive a honra de me aproximar de um cenário ainda tão desvalorizado no nosso país, a inclusão das crianças com deficiência nas salas regulares, o que me impulsionou a ser uma profissional melhor; me motivando a aprender e a mostrar que todos os professores podem promover a equidade.

Dessa forma, o contato com a educação, com as teorias de aprendizagem, com as diversas formas de alfabetizar e de letrar, me despertam, todos os dias, a vontade insaciável de aprender. Eu amo aprender! Nesse sentido, são esses os motivos que me provocam a mostrar, diariamente, o quão importante é o curso de Pedagogia e o quanto este precisa ser valorizado!

Diante desses desejos, pretendo dar continuidade à minha trajetória acadêmica, agregando conhecimentos e novos saberes às minhas práticas pedagógicas. Tenho como objetivo ingressar no mestrado e possível doutorado, assim como me especializar na área das adaptações curriculares, para que, futuramente, possa estimular em outros professores a importância dessa proposta pedagógica ao se trabalhar com diferenças em seus espaços educativos. Caminho em busca de exercer com excelência tudo o que aprendi, compreendo a importância de sempre aprimorar os estudos, de sempre respeitar e entender o processo de ensino de cada um, para, assim, conseguir formar

contextos educacionais significativos. Sigo feliz com o aprendizado adquirido até o momento e tenho certeza de que será só o começo de um longo percurso cheio de conquistas e novos saberes ressignificados.

PARTE IV – ÚLTIMAS PALAVRAS

Sexta-feira, 9 de outubro de 2020.

Esse foi o dia que mais senti orgulho da minha trajetória, do meu curso e da minha profissão.

Enquanto almoçava, conversava com meus avós sobre a minha apresentação do TCC, o futuro e as oportunidades que poderiam surgir no próximo ano.

Nesse mesmo instante, também, celebrávamos com euforia as oportunidades que estavam se abrindo, as indicações que eu estava recebendo de profissionais experientes e renomadas mesmo sem ter me formado ainda.

Ao mesmo tempo, lembrávamos do meu caminhar até chegar aqui, que iniciou-se quando eu e minha família recebemos a notícia de aprovação na Universidade de Brasília com muita alegria, satisfação e orgulho até os dias de luta, difíceis e cansativos, para chegar no agora, com um sentimento de prazer e dever cumprido.

Entretanto, ao longo desse caminhar, ao conversar com meus avós, nos recordávamos dos inúmeros comentários que inferiorizavam a minha conquista por ter sido um curso na área de Educação. Foram inúmeras falas que não acrescentavam nada, mas traziam um aperto no coração, uma sensação de que seria mesmo daquela forma, daquele jeito. “Passou na UnB pra ganhar pouco”, “Vai ter que ralar muito pra conseguir viver bem”, “Passou pra ser professora, não tinha como escolher outra coisa?”

Durante toda a graduação, senti muito ao escutar esses comentários, ao estar sendo comparada com outras pessoas e outros cursos e principalmente, por não me sentir valorizada, por não sentir respeito a minha escolha.

Esses comentários sempre vinham de pessoas de fora, que não faziam muita parte do meu convívio familiar, mas mesmo assim, vinham.

No entanto, eu tinha uma força, apoio e motivação indescritível dentro da minha casa. Meus avós, principalmente meu avô, nunca se mostraram abalar por esses tipos de comentários, sempre me enalteceram e me motivavam a ser melhor a cada dia, me instigavam a ser sempre muito boa em tudo que eu fazia e mais ainda, me davam força para lutar e seguir em busca dos meus sonhos e em busca de ser aquilo que alguns duvidavam.

Nessa sexta-feira, depois de quatro anos e meio de graduação, anos de muitas batalhas e esforço, de muito apoio e conselhos dos meus avós, descobri que esses comentários não doíam só em mim...

Meus avós, também, sentiram muito ao escutar esses tipos de coisa, ao saber que muitas pessoas duvidaram da minha capacidade, do potencial do meu curso e da minha profissão.

O vovô, sempre muito forte, nunca se abala por nada, sentiu muito ao longo desses anos, e escutar isso nessa sexta foi um baque, ele sempre foi a pessoa que mais esteve ao meu lado, me aconselhando e me incentivando para que eu pudesse conquistar o mundo e ser a melhor profissional que alguém pudesse conhecer... E mesmo assim, ele também, sentiu.

Nessa hora, meu coração apertou, mas ao mesmo tempo fiquei muito agradecida por saber que ele não se deixou abater por nenhuma dessas falas, mas ao contrário, nunca havia me demonstrado nenhuma outra coisa a não ser: **FORÇA**.

O mais importante disso tudo, foi o momento da fala dele. Ao mesmo tempo que meu avô dizia que sentiu por escutar todos esses comentários que me inferiorizavam, ele sempre soube que eu seria muito além do que todos pudessem imaginar. E hoje, ele estava vendo isso, ao olhar para minha caminhada, ao ver o quanto estou perto de conquistar tudo que tenho sonhado, ao saber de indicações e elogios no trabalho, ao escutar da minha orientadora que as portas do Mestrado e Doutorado me esperam... Ele só consegue se emocionar e sentir orgulho. Orgulho por eu estar me formando, orgulho por eu nunca ter dependido de ninguém, orgulho da estudante e profissional que me tornei, capaz de conquistar e ter tudo aquilo que quero, orgulho, também, de saber que eu serei diferente de tudo que falaram.

Aprendi com essa situação que nada é mais importante do que valorizar a escolha do outro. Ao longo da minha graduação, depois de sentir muito por tudo que escutava, comecei a utilizar todos os comentários que não me acrescentavam como um motivo para ter mais força e garra para lutar e mostrar ao mundo e a todos que duvidaram da minha capacidade enquanto professora, que eu seria diferente!

Que eu seria capaz de ser bem sucedida e feliz na profissão que eu escolhi para a MINHA VIDA. Que eu seria capaz de conquistar tudo aquilo que qualquer outra pessoa, de outro curso, de outra área, pudesse conquistar.

Hoje e a cada dia que se passa eu tenho mais orgulho da mulher que me tornei, da minha garra enquanto estudante que trabalhou e estudou a graduação inteira e mesmo assim não deixou o potencial cair, orgulho desse trabalho incrível que produzi e das sementes que plantei ao auxiliar o processo de ensino aprendizagem de cada criança que tive a honra de conhecer.

Sou feliz por saber que minha dedicação, determinação e garra nunca deixaram eu me abalar por tudo isso. Sou feliz por saber que diversas famílias confiam e querem meu trabalho. Sou mais feliz ainda por me formar em Pedagogia, o curso que escolhi para a minha vida e por ter descoberto dentro desse mundo a minha vocação.

Tenho muito orgulho de estar prestes a me tornar oficialmente professora, e desejo para os próximos dias e experiências mais reconhecimento, valorização empatia e respeito.