

SILMARA A. LOPES

ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI) desafios e possibilidades

SILMARA A. LOPES

ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI) desafios e possibilidades

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fauston Negreiros <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>
Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>	Felipe Henrique Monteiro Oliveira <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assis Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gelson Santana Penha
Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Universidade de Brasília, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joselia Maria Santos José Neves
University of Roehampton, Inglaterra

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Lucio Keury Galdino
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Marília Matos Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Midierson Maia
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thayane Silva Campos
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Cristina Rosado França Tesserolli
Fundação Cesgranrio, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimaraes
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Cattani Gerson
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Universidade de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Gislene dos Santos Sala
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gracy Cristina Astolpho Duarte
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Gustavo Cossio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Iara Belink Hell
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Irajá Pinto Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ivan Barreto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Jeferson Barbosa de Freitas
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Jefferson Virgilio
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Jonathan Fernandes de Aguiar
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Josiane Müller
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Juscelino Alves de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Karyn Meyer
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Layane Campos Soares
*Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leila Alves Vargas
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Leonardo de Andrade Carneiro
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Leonardo Magalde Ferreira
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Ligia de Assis Monteiro Fontana
Universidade Aberta de Lisboa, Portugal

Lílian Soares Alves Branco
Universidade La Salle, Brasil

Lincon Fricks Hernandes
*Escola Superior de Ciências da Santa Casa
de Misericórdia de Vitória, Brasil*

Litiéli Wollmann Schutz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Loiva Salete Vogt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Chaves Soares
Faculdade São Mateus, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marco Antonio Moreira de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maria Letícia Macêdo Bezerra
Universidade de São Paulo, Brasil

Mariana do Carmo Marola Marques
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Mariana Pinkoski de Souza Centro
Universitário Metodista, Brasil

Mariane Souza Melo de Liz
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Marina Tedesco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marlise Paim Braga Noebauer
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Miryam Cruz Debiasi
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Mozarth Dias de Almeida Miranda
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Natasha Moraes de Albuquerque
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Nathalia Martins de Mello
Trinity Laban University, Inglaterra

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Pamela da Silva Rosin
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Paulo Alexandre Filho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Paulo Roberto Barros Gomes
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Pollyanna Araújo Carvalho
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Rafaela de Araujo Sampaio Lima
*Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Raissa Pereira Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Ricardo Moura Marques
Colégio Pedro II, Brasil

Rita de Cassia Almeida Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Santos da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Rodrigo da Paixão Pacheco
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sandra de Fátima Kalinoski
*Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

Silvana de Cássia Martinski
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Silvana Viana Andrade
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Simone Pinheiro Achre
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Suamy Emanuele Trindade dos Santos
Fundação Universitária Iberoamericana, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto De Ciências das Artes, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Viviane Martins Vital Ferraz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Walkyria Chagas da Silva Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagem da capa	kbza / Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Silmara A. Lopes
Autora	Silmara A. Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864a Lopes, Silmara A. -
Adequações curriculares individualizadas (ACI): desafios
e possibilidades. Silmara A. Lopes. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2020. 137p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-24-4 (eBook)
978-65-88285-23-7 (brochura)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Formação de professores.
4. ACI. 5. Vigotski. I. Lopes, Silmara A.. II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.244

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os educadores (professores e gestores escolares) que, de forma indireta e implícita, contribuíram através de seus apontamentos, dúvidas, dificuldades, demonstrações de práticas envolvendo Adequações Curriculares Individualizadas, para a elaboração desta obra.

Agradeço e dedico este livro às minhas filhas Rebeca M. Domingues e Verônica M. Domingues e à minha mãe Maria José de Oliveira Lopes.

SUMÁRIO

Prefácio	13
-----------------------	-----------

Silmara A. Lopes

Introdução.....	15
------------------------	-----------

Capítulo 1

Fundamentação teórica da Adequação Curricular Individualizada; a importância para o trabalho educativo; as determinações e orientações legais e a materialização nas salas de aulas regulares	21
--	-----------

1.1. As contribuições de Vigotski para a fundamentação teórica das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI)	22
---	----

1.2. a importância das Adequações Curriculares Individualizadas para o trabalho educativo no século XXI.....	46
--	----

1.3. As previsões legais sobre Adequação (Adaptação) Curricular, os impasses e desafios para a sua materialização nas salas de aulas regulares	55
--	----

Capítulo 2

Adequações Curriculares Individualizadas (ACI): para quem devem ser construídas e como construí-las.....	78
---	-----------

2.1. Outros detalhes relacionados à fundamentação teórica e didática da Adequação Curricular Individualizada (ACI)	81
--	----

2.2. Adequações Curriculares Individualizadas X Atividades Diversificadas	84
2.3. Possibilidades para a construção das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI).....	89

Capítulo 3

Novas aproximações do objeto de estudos (Adequações Curriculares Individualizadas), outras análises e apontamentos	99
3.1. Alfabetização, letramento(s) e as Adequações Curriculares Individualizadas.....	100
3.2. Esclarecendo equívocos e questionamentos em relação às Adequações Curriculares Individualizadas (ACI).....	106
3.3. Exemplos hipotéticos de Adequações Curriculares Individualizadas	110
Considerações finais	127
Referências bibliográficas	129
Sobre a autora	134
Índice remissivo.....	135

PREFÁCIO

O tema Adequação Curricular Individualizada (ACI), objeto de estudos e pesquisas desta obra, é bastante relevante na atualidade, tendo em vista as heterogeneidades dos alunos que frequentam as salas de aulas regulares. A importância, também, se dá pelo fato de que no Brasil ainda são poucos os estudos e pesquisas sobre o tema, especialmente, sobre como construí-la e utilizá-la como uma das estratégias, que pode contribuir para que os alunos que dela necessitam tenham a possibilidade de construir novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos em todas as disciplinas do currículo. Nesse sentido, esta obra pode trazer contribuições para a formação inicial e continuada de professores e de gestores escolares (diretores de escola, vice-diretores, professores coordenadores, orientadores educacionais, supervisores de ensino, professores coordenadores de núcleos pedagógicos, entre outros).

O livro encontra-se dividido em 3 (três) capítulos: no primeiro são apontadas as contribuições de Vigotski como fundamentação teórica para a compreensão da importância das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) e para a construção das mesmas; a relevância das ACI neste século XXI; as previsões legais e a materialização nas salas de aulas regulares; no segundo, procura-se apontar outros detalhes relacionados à fundamentação teórica e didática da Adequação Curricular Individualizada (ACI), destacando-se as possibilidades (alguns critérios, momentos) para a sua construção e aplicação nas salas de aulas; destaca-se, também, a diferença profunda entre Adequações Curriculares Individualizadas e Atividades Diversificadas e no terceiro, além de apresentar novas aproximações do objeto de estudos e pesquisas (Adequações Curriculares Individualizadas), através do apontamento de equívocos,

de questionamentos e esclarecimentos acerca dos mesmos, são apresentados exemplos hipotéticos de Adequações Curriculares Individualizadas. Embora exista essa divisão em capítulos, procurou-se estabelecer relações entre eles.

Considerando-se que a teoria pode engendrar transformações na prática pedagógica, almeja-se que este livro possa contribuir, pelos conceitos teóricos apresentados e discutidos, bem como pelos apontamentos referentes aos aspectos da prática (didáticos) para a construção de novas práticas, que envolvam o trabalho educativo com as Adequações Curriculares Individualizadas, contribuindo, assim, para o processo de melhoria da qualidade social da educação. Tem-se a esperança de que este livro, além de provocar reflexões, possa ser disseminado e apreendido pelos educadores com a finalidade de que se sintam motivados e engajados para construir aulas com foco nas heterogeneidades de alunos (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses e motivações pessoais, etc.), possibilitando o desenvolvimento de todos, independentemente de suas dificuldades.

Silmara A. Lopes

Doutoranda em Educação pela UFSCar-Campus- Sorocaba
Sorocaba, 25 de maio de 2020.

sumário

INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar sobre o tema Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) surgiu pelo fato de se tornar algo relevante para a pesquisadora, que se tornou Supervisora de Ensino responsável pela Educação Especial, desde o ano de 2010, na rede estadual de ensino paulista. A observação de que alguns alunos apresentavam muitas dificuldades para acompanhar as aulas nas diferentes disciplinas do currículo, incomodava, apresentando-se, portanto, como uma situação problemática na prática educativa cotidiana. Nessa direção, os primeiros estudos sobre Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) emergiram, a partir do ano de 2015, com o intuito de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos que, muitas vezes, ficam abandonados à própria sorte num canto da sala de aula ou quando estão em atividades, estas, muitas vezes, podem ser alienantes e descontextualizadas em relação às atividades que o restante da turma de alunos realiza. Alguns excertos desta obra já foram publicados em dois artigos científicos na Educação Básica Revista¹.

É relevante destacar que, a partir deste livro, adota-se a utilização da terminologia Adequação Curricular Individualizada (ACI) e não mais Adaptação Curricular. A palavra adequação no lugar de adaptação foi escolhida por relacionar-se de forma mais coerente com os fundamentos teóricos ancorados na teoria de Vigotski. A troca da palavra adaptação se deu, também, porque ela poderia equivocadamente ser relacionada com a teoria de Piaget que não figura entre as referências teóricas deste livro. A inclusão da palavra individualizada tem por objetivo reforçar o fato de que cada aluno pode apresentar dificuldades e possibilidades específicas diante dos conteúdos que serão ensinados. Segue, portanto, na direção de

algumas pesquisas publicadas em Portugal que utilizam a terminologia Adequações Curriculares e não Adaptações Curriculares, como é o caso de Leite (2013); Roldão (1999); Cunha (2012). Trata-se de uma escolha terminológica da pesquisadora que procura contribuir para a produção de conhecimentos acerca desse tema. Entretanto, a terminologia adaptação curricular será preservada no texto quando se tratar de citação de leis, documentos e de obras de autores.

Esta obra representa tanto o amadurecimento em termos teóricos quanto de reflexões sobre a prática educativa em relação a esse assunto. O âmbito de reflexões foi a rede estadual de ensino de Sorocaba, na qual se insere a pesquisadora que realiza o trabalho de Supervisora de Ensino. No entanto, palestras realizadas em escolas de redes municipais de ensino, também, contribuíram para as reflexões. Portanto, este livro foi elaborado a partir e em função da problemática educativa manifestada no chão da escola, envolvendo desafios enfrentados pelos educadores, possibilidades, encaminhamentos positivos, dificuldades quanto ao trabalho educativo de construção e utilização das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI).

Foram utilizados como procedimentos metodológicos e fontes de dados para a investigação e o desenvolvimento da temática: a pesquisa bibliográfica e documental, bem como observações indiretas e reflexões feitas, desde o ano de 2016. Foi nesse ano, que a Diretoria de Ensino de Sorocaba procurou desenvolver um trabalho mais organizado e intencional de formações sobre as ACI, envolvendo todas as escolas da rede estadual (embora as formações e as orientações procurassem abranger, de alguma forma, todas as escolas da rede estadual do mencionado município, não foram todas as escolas nem todos os professores e gestores que assumiram o trabalho educativo envolvendo as ACI). A autora deste livro atuou como uma das profissionais que contribuíram para as referidas formações e orientações. O ano de 2017 marca o início da sistematização

(elaboração de critérios que já vinham sendo apresentados, desde o ano de 2016, nas formações e orientações, entre outros) das possibilidades de como construir as ACI, através da publicação do primeiro artigo científico sobre esse tema pela pesquisadora. Também, contou-se para as análises e as interpretações dos documentos legais que tratam sobre adaptações (adequações) curriculares, no primeiro capítulo, com a contribuição da abordagem do ciclo de políticas, posto que, segundo Mainardes (2006), este é um referencial teórico-analítico que não é estático, sendo dinâmico e flexível. A abordagem do ciclo de políticas fornece instrumentos analíticos que permitem analisar a trajetória de políticas, ou seja, a formulação, a produção de textos, a implementação, os resultados.

O ciclo de políticas destaca a relevância dos três contextos principais para as análises de políticas: o contexto de influência, que se refere aos momentos em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos vão sendo construídos por grupos de interesses, os quais disputam para influenciar sobre as definições das finalidades sociais que serão dadas à educação; o contexto da produção de texto, que pode ser representado pelos textos políticos, os quais podem adquirir várias formas, como os textos legais oficiais, os textos políticos, pronunciamentos oficiais, etc.; e o contexto da prática, que se refere aos momentos em que os textos legais, por exemplo, são (re) interpretados e até mesmo recriados (MAINARDES, 2006, p.50-53). No contexto da prática, os textos legais originais podem sofrer mudanças significativas devido às interpretações e às ações daqueles que os colocarão em prática. Nesta pesquisa, privilegiou-se o enfoque de análises e de escrita para o contexto da prática (o chão das escolas) em relação aos impasses e aos desafios para o trabalho educativo com as Adequações Curriculares Individualizadas nas salas de aulas regulares do ensino fundamental e do ensino médio. No entanto, são apenas breves análises. Este livro, também, poderá orientar o trabalho na educação infantil, naquilo que couber, a prática educativa daqueles

que trabalham no AEE - Atendimento Educacional Especializado (professores de salas de recursos e professores itinerantes, professores interlocutores de Libras, professores auxiliares, etc.), entre outros.

A formação inicial e continuada de professores e de gestores escolares (diretores de escola, vice-diretores, professores coordenadores, orientadores educacionais, entre outros) repercute na qualidade da formação (educação) dos alunos, portanto, os estudos teóricos se tornam muito relevantes. Sem a teoria a prática fica cambaleante, cega. À teoria cabe explicitar a prática (explicar sobre os fenômenos) correspondendo, portanto, ao papel do conhecimento de reconstruir em pensamento o concreto real, ou seja, ela procura conhecer o objeto (de estudos e análises) em suas múltiplas determinações e condicionamentos, apresentando conteúdos objetivos com a finalidade de retroagir sobre a prática para torná-la mais coerente, consistente, orgânica e eficaz (SAVIANI, 2019). Nessa direção, faz-se necessário compreender que a relação entre teoria e prática deve ser concebida como uma relação dialética, posto que teoria e prática, apesar de serem aspectos distintos, dependem um do outro. Tem-se como pressuposto que a teoria, além de dar sentido e tornar-se um guia para a ação, possibilita reflexões, revisões e autoavaliações da prática educativa. Considerando-se que a teoria pode colaborar para transformar a prática pedagógica, almeja-se que este livro possa contribuir, pelos conceitos teóricos apresentados e discutidos, bem como pelos apontamentos referentes aos aspectos da prática (didáticos, entre outros) para a construção de novas práticas educativas que contribuam para a melhoria da qualidade social da educação.

É preciso superar a realidade concreta facilmente observável de alunos que, apesar de *incluídos* nas salas de aulas regulares, apenas estão se beneficiando dos aspectos referentes à *socialização*. A *socialização* possibilitada aos alunos com deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento, síndromes, etc., sem dúvida é importante, mas é preciso ir muito além e encontrar caminhos para que esses alunos e outros que não têm deficiências, transtornos, mas que apresentam atrasos e encontram dificuldades para aprender os relevantes conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possam ter a oportunidade de aprendê-los. À instituição escolar cabe possibilitar o acesso de todos aos mencionados conhecimentos, os quais são necessários para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que para o desenvolvimento das funções psicológicas de níveis superiores, como memória lógica, atenção voluntária, capacidade de fazer comparações, generalizações, abstrações, etc., são necessárias ações educativas intencionais e mediadoras para que essa finalidade possa ser alcançada. Uma educação que não tenha isso como meta, poderá contribuir para o processo de exclusão. Nessa direção, a Adequação Curricular Individualizada se coloca como uma das estratégias que pode contribuir para a internalização dos supracitados conhecimentos.

Necessário se faz registrar que os *conceitos de inclusão*, de *educação inclusiva*, de *educação para todos*, de *inclusão escolar*, de *inclusão física*, de *alunos incluídos*, de *inclusão real*, entre outros, que se relacionam com os conceitos de *educação especial* e de *educação inclusiva*, são construções históricas e sociais engendradas pela sociedade capitalista. Isto significa que num outro tipo de sociedade, que objetivasse uma forma de vida mais justa, igualitária e mais humana a todos e não apenas a uma minoria, esses conceitos não seriam necessários. Porém, como este texto foi escrito sob a égide do capitalismo, as análises precisaram considerar os mencionados conceitos conforme foram construídos (engendrados), para poder captar esses fenômenos na realidade. É possível que mesmo em um outro tipo de sociedade, que não fosse dividida em classes sociais antagônicas (com a eliminação das desigualdades de classes), as Adequações Curriculares Individualizadas poderiam ser necessárias para alguns alunos durante a longa trajetória escolar. Pois, ainda, que

as desigualdades econômicas (desigualdades de classes) e sociais deixassem de existir, as heterogeneidades biológicas (pessoas com deficiência, transtornos, síndromes), de interesses e de motivações pessoais (por alguns assuntos, conteúdos e componentes curriculares e não por outros) e de níveis de aprendizagens e de desenvolvimentos (por suposto, em menor grau, nesse caso), possivelmente continuariam a existir. Ser diferente, apresentar diferenças diante dos objetos de ensino (conteúdos), não é sinônimo de ser desigual como marcadamente ocorre na sociedade capitalista que é (re) produtora de desigualdades. Sob essa perspectiva, acredita-se que enquanto se luta para que se torne realidade um outro tipo de estrutura societária, cuja finalidade seria uma vida mais justa e igualitária para todos, é preciso agir no tempo presente para ensinar aqueles que não estão aprendendo os conteúdos relevantes acumulados pela humanidade e, nesse sentido, as ACI podem contribuir.

O estudo justifica-se diante do desafio que os professores precisam enfrentar para ministrar aulas tendo como finalidade o desenvolvimento educativo de alunos cada vez mais heterogêneos (heterogeneidades: biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses e motivações pessoais, etc.), que vêm se impondo nas salas de aulas regulares do século XXI. Com isso, fica evidente a importância do aprofundamento teórico e de reflexões sobre as dificuldades a serem enfrentadas, minimizadas, superadas e as possibilidades que existem sobre esse tema.

1

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR
INDIVIDUALIZADA; A IMPORTÂNCIA
PARA O TRABALHO EDUCATIVO;
AS DETERMINAÇÕES E ORIENTAÇÕES
LEGAIS E A MATERIALIZAÇÃO
NAS SALAS DE AULAS REGULARES**

Posto que alguns dos pensamentos de Vigotski contribuíram para dar fundamentação teórica e sustentação para a defesa da relevância de se construir Adequações Curriculares Individualizadas, quando forem necessárias, são apresentados aspectos relevantes da teoria desse autor, que figura coma a referência teórica mais importante deste livro. Objetiva-se esclarecer sobre a necessidade da estratégia educativa de Adequação Curricular Individualizada neste século XXI; as previsões legais acerca desse assunto, bem como sobre os impasses e os desafios para a sua materialização nas salas de aulas regulares.

1.1. AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI)

No Brasil, muitos educadores ainda não têm conhecimento de que Vigotski dedicou parte de sua vida e obra à educação das crianças com deficiências. A Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural como é conhecida a teoria de Vigotski, contou com a colaboração de Leontiev, Luria e outros, formando a *Escola de Vigotski*. Essa teoria, no entanto, não trata apenas sobre as pessoas com deficiência, uma vez que é uma teoria geral do desenvolvimento humano de amplo alcance e, evidentemente, que seus pressupostos podem e devem ser concebidos para todos os alunos, quer sejam alunos com deficiência, transtorno, síndrome ou alunos sem nenhum tipo de deficiência, transtorno, mas com dificuldades para aprender, bem como os alunos que não apresentam dificuldade para aprender, haja vista que os conceitos vigotskianos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente se aplicam a todos os alunos e a todos os sujeitos quando em situação de aprender algo novo em ambientes escolares ou não escolares.

Devido aos problemas de traduções da obra desse autor no Brasil, há citações em que aparece Vygotski, Vygotsky e outras Vigotski. Considera-se que Vigotski seja a mais correta, no entanto, será preservada a tradução de Vygotsky em citações e nas referências bibliográficas.

Como a terminologia necessidade educacional especial/específica (NEE/E) será mencionada no texto, é importante esclarecer o seu significado. A necessidade educacional especial/específica (NEE/E) é relacionada com as dificuldades de aprendizagem e não, necessariamente, associada à deficiência, visto que há alunos que não têm deficiência ou transtorno, no entanto, também podem apresentar NEE/E (LOPES, 2017, p. 11-12). Isso significa que as necessidades educacionais especiais/específicas (NEE/E) podem surgir para alunos com deficiência, síndrome, transtorno e para alunos sem síndrome, sem deficiência ou transtorno, mas com dificuldades para aprender.

É necessário que a equipe de gestão e os professores deixem de considerar somente as dificuldades especiais/específicas dos alunos e passem, também, a identificar, a considerar e a trabalhar levando em conta as potencialidades de cada aluno. Sob essa perspectiva, não basta identificar as NEE/E, é necessário providenciar respostas educativas que, também, sejam especiais/específicas. O que caracteriza a NEE/E é a necessidade que o aluno tem de receber respostas educacionais especiais/específicas para minimizar ou eliminar as barreiras que encontra no processo educativo.

A teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento humano é muito importante, posto que esse autor não concebe o indivíduo como imutável e estático, pelo contrário, afirma que existem possibilidades de constantes desenvolvimentos. Nesse sentido, contraria a concepção imutável e estática de indivíduo que permaneceu por muito tempo e gerou na sociedade e, conseqüentemente, nos educadores, uma expectativa negativa e muito baixa em relação às possibilidades de

aprender e de se desenvolver dos alunos com deficiências, transtornos, síndromes. Essa baixa expectativa, gerada pela concepção de que quem nasceu com problemas biológicos (indivíduos com deficiências, transtornos, síndromes) não há muito para se fazer, acarretou e, ainda, pode acarretar consequências desastrosas no processo educativo desses indivíduos. De acordo com a perspectiva vigotskiana, o mundo real e os seres humanos (quer tenham deficiência, síndrome, transtorno ou não), estão em permanente processo de transformação. Sob essa ótica, não se deve observar apenas os problemas, as limitações dos alunos, tampouco, devem ser encarados com complacência, atitudes de pena ou desânimo, uma vez que não existem apenas limitações, dificuldades, mas, também, possibilidades (VYGOTSKY, 1989; 1991). As pessoas diagnosticadas com a mesma deficiência, transtorno, síndrome (por exemplo, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, síndrome de Down), apresentam diferenças entre si. Portanto, julgamentos *a priori* (suposições), principalmente, em relação àquilo que esses alunos não terão condições de aprender, são atitudes incompatíveis com a concepção de que os seres humanos estão sujeitos a transformações, uma vez que aprender e se desenvolver são processos que dependem de múltiplas determinações, condicionamentos, circunstâncias e, no caso específico da educação escolar, dos tipos de respostas educativas que serão oferecidas aos alunos, as quais podem contribuir de forma positiva ou negativa no que tange às aprendizagens e aos desenvolvimentos.

Vigotski (1998) concebe que o cérebro humano apresenta plasticidade, ou seja, pode se transformar permanentemente, desde que aconteçam mediações que possibilitem esse desenvolvimento, essas transformações. Daí decorre o importante papel da educação escolar que tanto pode contribuir positivamente, através da construção de relações e mediações significativas que possam alavancar o desenvolvimento dos alunos quanto pode frear ou estagnar o desenvolvimento, ao negar as possibilidades ou ao não construir

processos educativos mediadores entre o sujeito que aprende e os objetos a serem apreendidos (os conteúdos, os conhecimentos relevantes acumulados pela humanidade). Os trabalhos de Vigotski apontam que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais/específicas deve ter os mesmos objetivos da educação dos alunos considerados *normais*. É preciso (re) lembrar que os conceitos de *anormalidade* e *normalidade* foram construídos na vida em sociedade pelos homens, logo, não são naturais. Portanto, são as formas, os caminhos para se atingir esses objetivos que devem ser diferentes. Isso traz implicações para a educação escolar, uma vez que a deficiência, o transtorno, a síndrome, as dificuldades, os atrasos dos alunos não podem continuar sendo utilizados como desculpas, álibis para o oferecimento de processos educativos empobrecidos, espontaneístas, não desenvolvimentistas, os quais contribuem para a discriminação, o fracasso escolar e para a exclusão de alguns alunos. Construir *essas formas de como ensinar* para que todos possam aprender, implica pensar em *processos educativos que visam a objetivos desenvolvimentistas*.

De acordo com Martins (2013), o ensino voltado “aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade”, marcada por ações sem sistematização, pelo espontaneísmo, entre outros; não se identifica, também, com o ensino que conduz ao esvaziamento dos conteúdos clássicos, científicos, na educação escolar, “em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico”. Tampouco é aquele tipo de ensino “que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos”, as quais já estariam “presentes em seu nível de desenvolvimento real”, mantendo-os reféns daquilo que são em detrimento daquilo que poderiam vir a ser (MARTINS, 2013, p. 307). Nessa direção, pode-se dizer que os processos de ensino com a finalidade desenvolvimentista, devem levar em consideração os

conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente em relação aos alunos, tendo como foco incidir sobre a área de desenvolvimento iminente, ou seja, sobre a área que representa a próxima possibilidade de aprendizagem e/ou desenvolvimento. Trata-se de um tipo de ensino que utiliza diversas estratégias para que os alunos possam receber uma educação de qualidade. A Adequação Curricular Individualizada é uma dessas estratégias.

Tendo em vista que os conceitos de nível e área de desenvolvimento são importantes na teoria de Vigotski, serão brevemente apresentados. Em virtude de posicionamentos teóricos, a pesquisadora com base nos estudos de Martins (2013), optou pela utilização dos conceitos de nível de desenvolvimento real, que se refere àquilo que a criança, o indivíduo, o aluno, consegue fazer sozinho, sem ajuda, e área de desenvolvimento iminente, que se refere àquilo que a criança, o indivíduo, o aluno, poderá realizar com a ajuda de outros indivíduos mais desenvolvidos psicologicamente. Porém, é importante destacar que no Brasil, devido às traduções da obra de Vigotski, o nível de desenvolvimento real é mais conhecido como zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente é mais conhecida como zona de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato.

Vigotski (1998) ao tratar sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, esclarece que o aprendizado das crianças tem início muito antes de frequentarem as escolas. Acompanhando essa linha de pensamento, o aluno por mais dificuldades escolares que apresente, já sabe alguma coisa que aprendeu fora da escola e/ou na própria escola. É necessário que o professor aprenda a identificar e a utilizar-se de tais aprendizagens para ampliar o desenvolvimento do aluno como um todo. A área de desenvolvimento iminente possibilita que seja traçado o estado dinâmico de desenvolvimento do aluno e o futuro imediato, propiciando tanto o acesso àquilo que já foi atingido

através do desenvolvimento quanto àquilo que está em processo de amadurecimento. Como o nível de desenvolvimento real representa as atividades, tarefas, desafios, problemas que o aluno consegue solucionar de forma independente e a área de desenvolvimento iminente aponta para os desafios, problemas, tarefas que o aluno poderá resolver se receber a orientação, a intervenção do professor, por exemplo, ou a colaboração de alunos psiquicamente mais desenvolvidos da turma, pode-se concluir que aquilo que hoje é área de desenvolvimento iminente do aluno, amanhã ou em breve, ocorrendo aprendizagens, será o seu novo nível de desenvolvimento real num processo contínuo, no qual as aprendizagens andam na frente, adiantam-se para promover novos níveis de desenvolvimentos. Aquilo que o aluno hoje somente consegue realizar com a ajuda de outros mais desenvolvidos psiquicamente, ele poderá realizar sozinho em pouco tempo, já que novas aprendizagens poderão fazer com que aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento (funções essas que se encontram na área de desenvolvimento iminente em estado de embriões) tornem-se desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1998).

A identificação das áreas de desenvolvimentos iminentes dos alunos nas diferentes disciplinas curriculares viabiliza aos professores a construção de Adequações Curriculares Individualizadas desenvolvimentistas, ou seja, que não são nem tão fáceis nem tão difíceis para o aluno. Pois, se forem aplicadas Adequações Curriculares Individualizadas muito fáceis o aluno não se sentirá desafiado, não terá a sua área de desenvolvimento iminente trabalhada e não aprenderá nada além daquilo que já conhecia, portanto, não se desenvolverá. Por outro lado, se as Adequações Curriculares Individualizadas forem muito difíceis para o aluno, também, não o levarão a aprender e a se desenvolver, uma vez que poderá desistir da atividade, não encontrando significado nela por estar muito distante do seu nível de desenvolvimento real, e, conseqüentemente, de sua próxima área de desenvolvimento.

Na sequência, um exemplo simples e desprezencioso (apenas para auxiliar o entendimento) de como é possível identificar o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente. Tendo como base uma hipotética aula de matemática para uma turma de alunos, do 2º ano do ensino fundamental, imagine uma professora que queria identificar o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente da turma composta por 32 (trinta e dois) alunos matriculados. Desses 32 (trinta e dois) alunos, 4 (quatro) teriam dificuldades para acompanhar o restante da turma. Em relação aos 4 (quatro) alunos, 1 (um) deles teria deficiência intelectual e 3 (três) não teriam deficiência, transtorno, síndrome, mas estariam atrasados (apresentariam dificuldades) em relação à turma. A professora proporia à turma toda uma atividade envolvendo a adição.

Atividade 1

$$\begin{array}{r} 12 \\ 23 \\ + \quad \underline{\hspace{1cm}} \\ 35 \end{array}$$

Fonte: Atividade construída pela autora

Os 32 (trinta e dois) alunos realizariam corretamente essa primeira atividade envolvendo a adição. Com isso, a professora poderia identificar que para os 32 (trinta e dois) alunos essa atividade teria incidido no nível de desenvolvimento real deles (porque já saberiam fazer sozinhos, sem nenhuma ajuda). Portanto, para esses alunos não faria mais sentido continuar trabalhando com esse tipo de atividade, uma vez que o papel do trabalho educativo deve incidir sobre a área de desenvolvimento iminente dos alunos. A professora, entretanto, poderia (deveria) propor outras atividades mais difíceis e desafiantes, envolvendo a adição, como, por exemplo, um problema para ser resolvido.

Atividade 2

$$\begin{array}{r} 135 \\ 58 \\ + \quad \text{---} \\ 93 \end{array}$$

Fonte: Atividade construída pela autora

Essa segunda atividade, que requeria o conhecimento de adição com reserva teria sido resolvida com facilidade por 28 (vinte e oito) alunos. Essa tarefa possibilitaria à professora identificar que para os 28 (vinte e oito) alunos essa atividade teria incidido no nível de desenvolvimento real deles (porque já saberiam fazer sozinhos, sem nenhuma ajuda). Os 4 (quatro) alunos que apresentariam atrasos, dificuldades em relação ao restante da turma, realizariam a segunda atividade da seguinte forma:

Atividade 2 (para representar como os 4 alunos com dificuldades a resolveriam)

$$\begin{array}{r} 35 \\ 58 \\ + \quad \text{---} \\ 813 \end{array}$$

Fonte: Atividade construída pela autora

A forma como os 4 (quatro) alunos resolveriam a segunda tarefa, demonstraria que eles ainda não conseguiriam fazer sozinhos a adição com reserva. No entanto, imagine que depois de receberem ajuda da professora, ou seja, mediações (explicações, utilização de material concreto, etc.) eles conseguiriam resolver. Essa segunda atividade demonstraria para a professora que esses 4 (quatro) alunos, somente conseguiriam realizá-la se obtivessem ajuda, portanto, essa atividade teria incidido sobre a área de desenvolvimento iminente deles. A professora teria agido corretamente se propiciasse a eles diversas atividades que os levariam, após alguns dias, a resolverem por si mesmos a adição com reserva. Com isso, aquilo que se apresentaria

como área de desenvolvimento iminente para esses 4 (quatro) alunos, pela mediação da professora, transformar-se-ia em aprendizagem. Esse exemplo de atividade demonstra que pela mediação do trabalho educativo intencional, em quaisquer disciplinas escolares, os alunos poderão avançar de níveis de desenvolvimentos reais para áreas de desenvolvimentos iminentes num processo contínuo e articulado, no qual novas aprendizagens contribuem para novos desenvolvimentos e, estes, para que novas aprendizagens possam acontecer.

Segundo Martins (2013, p. 55), a proposição vigotskiana central ancora-se na afirmação segundo a qual os fenômenos psíquicos especificamente (tipicamente) humanos (atenção voluntária, capacidade de pensar nas consequências de ações, pensamento abstrato, teórico, entre outros) “se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social”. Vigotski dedicou-se rigorosamente aos estudos sobre a relação entre os processos de ensino, instrução e desenvolvimento. Se o desenvolvimento por muito tempo foi tomado como condição para o ensino, com esse autor a relação se inverte. A instrução (o ensino) torna-se condição para o desenvolvimento. Isto significa que entre os processos de ensino e de aprendizagem “se instala uma relação de condicionalidade recíproca”, a qual pode ser explicada “à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’”; isto significa que “a ‘quantidade’ de aprendizagens” proporcionadas pelo bom ensino “qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino” (MARTINS, 2013, p. 278, grifos da autora).

De acordo com Vigotski, a lei fundamental do desenvolvimento humano, aquilo que move (promove, ocasiona) o seu curso, firma-se “nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais”. Essas contradições, por conseguinte, são provocadas (instaladas) “pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura” (MARTINS, 2013, p. 278). Portanto, o desenvolvimento

das funções psíquicas superiores ou funções psicológicas de níveis superiores (pensamento abstrato, atenção voluntária, memória lógica, capacidade de fazer análises, abstrações, sínteses, generalizações, comparações, planejar ações, imaginar objetos, pensar nas consequências de decisões, etc.) é resultado da vida social e não biológica. Para o desenvolvimento dessas funções é necessária a apropriação dos signos da cultura. O desenvolvimento deve ser entendido como aquele que provoca mudanças na estrutura psíquica interna, ou seja, ele pressupõe transformações dos comportamentos. Porém, apesar de todo desenvolvimento pressupor transformações dos comportamentos, “nem toda transformação do comportamento pode ser identificada com desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 78-79; 101). Em sua obra, Vigotski (1998) dedicou espaço relevante para tratar do desenvolvimento das chamadas funções psíquicas superiores. Esses mecanismos psíquicos de níveis superiores ou funções psíquicas superiores distinguem o homem dos outros animais (que não podem desenvolvê-los) e são fundamentais para a aquisição de conhecimentos.

No conceito de plasticidade, a inteligência não é estática e pré-determinada, mas dinâmica, o que significa que pode se desenvolver, evoluir. Nessa direção, a educação escolar tem papel relevante, visto que cabe a ela alavancar, promover o desenvolvimento da inteligência, dos pensamentos de níveis superiores como, por exemplo, os pensamentos teóricos, os quais a criança (o aluno) não pode desenvolver por si só, posto que são funções psíquicas de níveis superiores que precisam ser aprendidas. A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais/específicas, sob a perspectiva vigotskiana, pressupõe, portanto, a *passagem de uma pedagogia terapêutica*, que se centra nas limitações, nas deficiências, nas dificuldades dos alunos, *para um processo educativo desenvolvimentista*, que investe nas possibilidades, ao considerar que os ambientes sociais e culturais (dos quais a escola

faz parte) podem elaborar mediações significativas entre os alunos com necessidades educacionais especiais/específicas e o meio, de modo que tenham não apenas o acesso ao conhecimento e à cultura, mas que possam captá-los, apreendê-los com vistas a se desenvolverem num movimento contínuo. De acordo com Vigotski (1998), a boa aprendizagem (que deve ser promovida pelo bom ensino) é aquela que se antecipa ao desenvolvimento e que o promove. O processo de desenvolvimento avança mais lentamente e atrás do processo de aprendizado.

Ancorando-se nos estudos de Vigotski, pode-se dizer que o trabalho educativo deve ter como objetivo fundamental, de forma contínua, a criação (construção), nos alunos, de novas áreas de desenvolvimentos iminentes, as quais vão sendo construídas a partir dos níveis de desenvolvimentos reais (daquilo que o aluno já sabe fazer sozinho em relação ao conteúdo). O trabalho educativo para incidir na área de desenvolvimento iminente, deve ser dar através de tarefas, desafios, problemas que os alunos ainda não conseguem resolver sozinhos, mas que podem resolver se obtiverem ajuda (mediação) de alguém mais desenvolvido psicologicamente. Não adianta oferecer aos alunos atividades que eles já sabem fazer sozinhos com facilidade, isso não é ensinar e sim repetir. O ensino escolar deve se concentrar naquilo que o aluno está aprendendo, em vias de aprender, e não naquilo que já aprendeu. O professor deve colocar o aluno diante de situações que possibilite sempre aprender algo novo e, assim, avançar. Segundo Vigotski (1998), um ensino que se organize até uma etapa de desenvolvimento já efetivado, é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança. Pois, dessa forma, o ensino não estará dirigindo o processo e sim seguindo atrás dele. Em si mesma a aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma organização correta da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental da criança, impulsiona processos de desenvolvimento, que não poderiam ser produzidos sem aprendizagem (VIGOTSKI,

1998). Por isso que a aprendizagem é um momento inerentemente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características tipicamente humanas que não são naturais, mas adquiridas (aprendidas) social e historicamente.

Sob essa perspectiva, a Adequação Curricular Individualizada é uma das formas de se colocar o conceito de área de desenvolvimento iminente em funcionamento com a finalidade de construir novos níveis de desenvolvimentos reais num processo contínuo e articulado, no qual o nível de desenvolvimento real dá condições para que o aluno consiga com ajuda, *mediação*, realizar atividades que incidam na sua área de desenvolvimento iminente. A aprendizagem e o desenvolvimento possibilitam que ocorra a internalização, ou seja, o domínio de determinado conhecimento, conteúdo. Uma das ideias centrais da Psicologia Histórico-Cultural é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, das funções psíquicas superiores (pensamento abstrato, memória lógica, planejamento de ações, capacidade de fazer análises, sínteses, generalizações, comparações, etc.). Essas funções psicológicas superiores não são inatas, portanto, precisam se adquiridas, aprendidas, na vida em sociedade, tendo a escola um papel crucial para ajudar os sujeitos a desenvolverem as mencionadas funções, que são características (capacidades) psicológicas tipicamente humanas. Nessa direção, compreender o conceito de internalização é muito relevante. De acordo com Leontiev (1978), as funções psicológicas que se originam e se instituem no plano das inter-relações, tornam-se internalizadas, ou seja, transformam-se para se estabelecerem em funcionamento interno. Logo, o funcionamento interno, longe de ser uma mera cópia do externo, é resultado de apropriação das formas de ação que estão intimamente interligadas a estratégias e a conhecimentos dominados (apreendidos) pelo indivíduo, bem como a circunstâncias no contexto interativo.

De acordo com Vigotski (1998), uma série de transformações precisam acontecer para que ocorra a internalização. Uma operação que inicialmente é representada por uma atividade externa é (re) construída e começa a acontecer internamente. Um processo interpessoal (relações e interações do sujeito com outros sujeitos e com os objetos) é transformado num processo intrapessoal (relações do sujeito consigo mesmo; do que se efetiva ou se realiza intimamente (atividade interna). Vigotski (1988) afirma que no desenvolvimento da criança todas as funções aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no nível individual, ou seja, no interior da criança (intrap psicológica). Isso se aplica igualmente para a formação de conceitos, memória lógica e atenção voluntária. Para que um processo interpessoal seja transformado num processo intrapessoal, ou seja, para que ocorra a internalização, é necessário que aconteçam vários eventos no decorrer do desenvolvimento. A internalização é a reconstrução interna de operações externas. Martins (2015, p. 61) explica que para Vigotski o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende da interiorização (internalização). Destaca que é “no processo de interiorização que os signos se convertem em instrumentos fundamentais da atividade mental interna, da atividade intelectual”.

É importante distinguir dois tipos de *elementos mediadores* propostos por Vigotski: *instrumentos* e *signos*. Enquanto o instrumento é responsável por regular as ações sobre o meio, o signo é responsável por regular as ações sobre o psiquismo dos indivíduos. Rego (1998) aponta que o instrumento existe para facilitar o alcance de determinado objetivo atuando, portanto, como facilitador entre o objeto e o sujeito. Mas, muito mais do que isso, o instrumento atua como um facilitador de mudanças externas. O instrumento ao se interpor entre o sujeito e o mundo, amplia as possibilidades de transformação da natureza (REGO, 1998). A serra elétrica (compreendida neste texto como um instrumento), por exemplo, permite uma corte mais rápido e preciso;

um copo (entendido, neste contexto, como instrumento) auxilia o sujeito para beber líquidos; o carro (entendido como instrumento) permite chegar em lugares distantes em menor tempo, etc. Portanto, os sujeitos na vida em sociedade, além de construir instrumentos que podem facilitar a sua vida em relação à natureza, também, determinam uma função social para os mesmos, como é o caso do copo, do carro e da serra elétrica, que têm função social específica, ou seja, não se utiliza o copo para serrar nem a serra para beber água.

De acordo com Rego (1998), o signo pode ser compreendido como aquilo que representa algo diferente de si mesmo. Isto é, como aquilo que a mente humana pode ser capaz de representar. As linguagens (língua falada e escrita, língua brasileira de sinais, linguagem das artes como cinema, teatro, televisão, etc.) são carregadas de signos. A palavra mesa remete à ideia de mesa, ainda, que não tenha nenhuma mesa para o sujeito enxergar. Da mesma forma, as palavras raiva e solidariedade remetem ao pensamento (à ideia) do significado histórico e social de raiva e de solidariedade. A capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real; a capacidade de imaginar; de compreender conceitos sem vê-los como, por exemplo, entender o conceito de escravidão, de guerra civil, de fake news, de opressão e tantos outros; capacidade de pensar nas consequências, etc., são capacidades que representam um traço evolutivo importante e que diferencia o homem dos outros animais que não podem desenvolver essas funções psíquicas de níveis superiores, ou seja, essas características (capacidades) tipicamente humanas que são construídas (aprendidas, adquiridas) na vida em sociedade.

No livro *A Formação Social da Mente, no qual Vigotski discorre sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (processos psíquicos de níveis superiores)*, ele assevera que o caminho percorrido pela criança (alunos) até o objeto (pode ser compreendido, neste contexto, como aquilo que a criança, o aluno, precisa aprender) e

do objeto até a criança passa (ou ocorre por intermédio, por mediação) por outra pessoa (VIGOTSKI, 1998; 2010). Com essa premissa, o conceito vigotskiano de aprendizagem mediada confere ao professor um papel muito importante. O professor é figura fundamental para que os alunos possam aprender, por ser o intermediário (aquele que tem o papel de provocar transformações; de mediar para que aconteça a passagem do não domínio de conteúdos para o domínio) entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Ainda que os alunos mais desenvolvidos psicologicamente possam ajudar (realizar mediações) os alunos menos desenvolvidos psicologicamente, não se deve perder de vista que o professor ocupa papel fundamental na sala de aula para promover novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos nos alunos. Nessa direção, as Adequações Curriculares Individualizadas (ACI), colocam-se como uma das estratégias necessárias para o trabalho educativo junto aos alunos com atrasos e dificuldades em relação aos conteúdos escolares.

De acordo com Martins (2013), Vigotski ao introduzir o conceito de mediação não o entendia simplesmente como ponte, meio ou elo entre as coisas. Concebia que a mediação é a interposição que provoca transformações, encerrando intencionalidade socialmente construída e promovendo desenvolvimento, ou seja, ela é uma condição externa que, internalizada, intensifica o ato de trabalho teórico ou prático. (MARTINS, 2013, p. 46).

A interação, especialmente quando acontece entre sujeitos face a face, tem uma função fundamental no processo de internalização, sendo o professor o mediador privilegiado na educação escolar. Evidentemente que não se adquire conhecimentos apenas com os professores, uma vez que sob a perspectiva da teoria vigotskiana, outras relações e interações como, por exemplo, aquelas entre alunos, também, poderão contribuir para a aprendizagem, bem como é possível aprender lendo um livro, assistindo a um filme, etc..

Porém, quando a educação escolar tem qualidade, ela se torna a forma privilegiada para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1998; 2001; 2010). Não se deve conceber que a criança vai se desenvolver com o tempo, uma vez que ela não tem, por si só, ferramentas para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá de suas aprendizagens diante de relações, de experiências, a que for exposta.

Ilustração 1



Fonte: imagem da internet, disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/conselho-giz-neg%C3%B3cios-trabalho-3695073/>

A imagem da escada procura representar o aluno e a sua escalada para alcançar novas aprendizagens e novos desenvolvimentos. Os professores, cada um em sua disciplina curricular, precisam saber antes de preparar sua aula o *degrau*, o nível de desenvolvimento real em que se encontra o aluno diante do conteúdo a ser ensinado e dos objetivos previstos para a turma. Somente, assim, poderão construir aulas e atividades que contribuam para a aquisição de novas aprendizagens

e de novos níveis desenvolvimentos dos alunos. Nessa direção, assevera-se que é imprescindível para a construção de Adequação Curricular Individualizada (ACI) conhecer o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente dos alunos, uma vez que sem esses conhecimentos o professor poderá construir uma ACI muito fácil, que incidiria naquilo que o aluno já saberia fazer sozinho, portanto, poderia se tornar uma atividade inútil, como poderá construir uma Adequação muito difícil que não incidiria naquilo que o aluno poderia realizar com ajuda (mediações), ou seja, não incidiria na área de desenvolvimento iminente.

Quando a atividade é tão difícil que aluno não consegue realizá-la mesmo que obtenha vários tipos de mediações, isso significa que o professor planejou uma atividade muito além das condições psíquicas do aluno diante daquele conteúdo e naquele momento. A título de exemplo, imagine que um professor construiria uma atividade que incidiria no *degrau* cinco da *escada do conhecimento* de um aluno hipotético. Porém, esse aluno teria como nível de desenvolvimento real o *degrau* dois, portanto, a atividade correta deveria ter sido planejada para incidir no *degrau* três, que representaria para esse aluno a sua área de desenvolvimento iminente, isto é, a sua próxima possibilidade de aprender, aquilo que ele estaria no caminho de aprender se obtivesse ajuda, mediações (no sentido de explicações e exemplos pelo professor, utilização de materiais concretos, imagens, etc.). Esse exemplo da *escada* é importante porque permite a reflexão de que, muitas vezes, o aluno não tem nenhuma deficiência, transtorno, síndrome, no entanto, quando são construídas atividades que estão muito distantes dos níveis de desenvolvimentos e aprendizagens anteriores (reais), ele não consegue realizá-las nem mesmo com ajuda de alguém mais desenvolvido psicologicamente. Portanto, nessa situação, não é o aluno que tem problemas e sim a aula e a atividade que foram planejadas não levando em consideração nem o nível de desenvolvimento real

nem a área de desenvolvimento iminente do aluno diante daquele conteúdo, naquele determinado momento do ano letivo.

Cabe registrar que os exemplos que constam, neste livro, representam um esforço didático com a finalidade de propiciar aos leitores uma melhor compreensão dos fundamentos teóricos apresentados. Portanto, não pretendem representar a realidade de sala de aula, visto que o fenômeno educativo é complexo e multifacetado. Nessa direção, cabe esclarecer que o conceito de nível de desenvolvimento real não é tão simples quanto parece, ou seja, ele envolve, também, a compreensão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno implicam múltiplas relações, as quais devem levar em conta as especificidades e as circunstâncias de cada aluno diante dos conteúdos que serão ensinados. Martins (2013) assevera que na definição de Vigotski de nível de desenvolvimento real como “aquele que aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança”, as quais podem ser identificadas pelas ações e tarefas que realiza sozinha, existe um aspecto, desprezado por algumas interpretações do pensamento desse autor, “que diz respeito à dinâmica interna do citado nível”. A autora explica que “quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. Aponta que, segundo Vigotski, isso acontece devido “à natureza complexa da aprendizagem, ao fato de que ela demanda o *estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas*” (MARTINS, 2013, p. 101, grifos da autora).

Martins (2013) registra que Vigotski (2001) ilustra esse pensamento apresentando “como exemplo o ensino do sistema decimal. Ensina-se a criança a escrever os números, somar, subtrair, multiplicar etc”. Através de ações específicas, observa-se “que a criança escreve os números, soma, subtrai, multiplica etc”. Portanto,

uma conclusão mais imediata seria a de apontar “que tais operações matemáticas se encontram sob seu domínio real”. Destaca o alerta de Vigotski de que “essa conclusão é parcialmente verdadeira, uma vez que o domínio conceitual do *sistema decimal* determina a identificação das *relações* que existem entre essas operações matemáticas” e as novas relações interfuncionais conquistadas (MARTINS, 2013, p. 286, grifos da autora). O fato isolado da realização autônoma de uma tarefa “não é necessariamente sinônimo de aprendizagem que promove desenvolvimento”. Posto que os “produtos desse tipo de aprendizagem são aqueles que não promovem generalizações e, com isso, podem cair no esquecimento”. Ressalta que para Vigotski as finalidades de identificar o nível de desenvolvimento real no trabalho pedagógico não deve se limitar “à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente”, ou seja, na direção de outras e mais complexas conexões interfuncionais. O desenvolvimento deve ser compreendido como aquele que provoca mudanças na estrutura psíquica interna (MARTINS, 2013, p. 286).

Com a compreensão do que de fato seja o nível de desenvolvimento real, pode-se dizer que quando um aluno acerta com facilidade uma tarefa que envolveu determinado conteúdo, isso não significa que necessariamente ele o dominou por completo, uma vez que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são complexos, sendo importante apresentar ao aluno *novas tarefas mais difíceis* (com graus maiores de dificuldades) envolvendo o mesmo conteúdo, até que ocorra a *internalização*. É preciso identificar aquilo que o aluno domina e aquilo que apenas decorou. Decorar um determinado conteúdo ou realizar mecanicamente uma tarefa nem sempre conduz ao desenvolvimento, uma vez que aquilo que é decorado pode logo cair no esquecimento. As tarefas e as ações que o aluno não consegue realizar sozinho apontam para áreas ainda não desenvolvidas. O importante é a compreensão de que a identificação

do nível de desenvolvimento real do aluno deve servir para que o professor organize situações de aprendizagens que possam incidir nas áreas de desenvolvimentos iminentes (áreas que estão a caminho de amadurecer, de se desenvolver, desde que aconteçam mediações para que possam se tornar novos níveis de desenvolvimentos reais).

De acordo com Vigotski (1998), um aspecto fundamental de propiciar novas aprendizagens às crianças é o fato de que elas criam a área de desenvolvimento iminente, ou seja, a aprendizagem ativa vários processos internos de desenvolvimento. Sob a perspectiva dos estudos de Vigotski, os trabalhos em duplas e grupos produtivos (com outros colegas da turma, aqueles mais adiantados psicologicamente nas diferentes disciplinas do currículo) e os trabalhos de orientações, intervenções, enfim das mediações do professor, os quais devem visar à transformação tanto dos níveis de desenvolvimentos reais quanto das áreas de desenvolvimentos iminentes, podem colaborar de forma crucial para que os alunos adquiram novas aprendizagens e possam ir se desenvolvendo de um modo global e adquiram mais independência em relação à realização das tarefas escolares. O que só se torna possível, sob a perspectiva vigotiskiana, quando o que era desenvolvimento iminente se torna desenvolvimento real pela aquisição de novas aprendizagens, as quais podem contribuir para mudanças (transformações) do nível de desenvolvimento de forma global e, também, nas diferentes disciplinas, num contínuo e altamente complexo processo de inter-relações. O aprendizado escolar estimula os processos de desenvolvimento.

Diante da diversidade humana presente nas salas de aulas regulares na atualidade, é necessário que as equipes gestoras e os professores aprendam novas estratégias para trabalhar com as heterogeneidades (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses e motivações pessoais, etc.) para que possam colaborar com a

construção de escolas e aulas mais democráticas. Essa concepção de educação é contrária à adoção do ensino homogêneo e aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que atendam às mencionadas heterogeneidades. Trabalhar com tais heterogeneidades em salas de aulas com características mais democráticas impõe aos professores e às equipes de gestão (supervisores de ensino, diretores de escolas, professores coordenadores pedagógicos, entre outros) que seja considerada a necessidade de realizar a Adequação Curricular Individualizada, a qual é uma estratégia que pode contribuir para que os professores consigam conduzir melhor as salas de aulas heterogêneas (que é uma realidade) e possam contribuir com o processo de democratização (ensinar a todos) dos saberes escolares em suas formas mais desenvolvidas (conteúdos científicos, artísticos e filosóficos). De acordo com Saviani (2011), a escola deve trabalhar com o conhecimento elaborado e não com o conhecimento espontâneo, de caráter sincrético, não sistematizado e relacionado às necessidades imediatas; deve trabalhar com o saber sistematizado e não com o saber fragmentado; com a cultura erudita e não com a cultura popular. Os conhecimentos que produzem palpites, as opiniões, não dão legitimidade para a existência da escola. É a necessidade das novas gerações de se apropriarem dos conhecimentos sistematizados que torna a existência da escola necessária (SAVIANI, 2011, p 14). Portanto, a função da escola não é a de trabalhar com conhecimentos do cotidiano, de senso comum, espontâneos e pragmáticos, pois esses tipos de conhecimentos podem ser apropriados pelos alunos em outros ambientes que não são escolares. Tais conhecimentos podem servir como ponto de partida da aula, porém, não como o ponto de chegada. Com isso, deve ficar evidente que o papel da escola não é o de reproduzir, reforçar, repetir aquilo que os alunos podem aprender fora da escola (não é o de reforçar os conhecimentos espontâneos, de senso comum).

Como a função precípua da escola é ensinar os conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, a tríade conteúdo-forma-destinatário, elaborada por Martins (2013; 2018), é extremamente relevante para o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, para o trabalho educativo de qualidade. A referida tríade de modo bem resumido e simplificado pode ser explicada da seguinte forma: o *conteúdo* relaciona-se ao saberes científicos, filosóficos e artísticos, aos conhecimentos relevantes e mais desenvolvidos acumulados pela humanidade, os quais requerem sistematização para serem ensinados e aprendidos, daí o papel importante da educação escolar para a aprendizagem dos mesmos; a *forma* tem a ver com procedimentos e ações sistematizadas, com o como ensinar; e o *destinatário* da educação escolar é o aluno concreto, com suas especificidades psíquicas próprias, com suas facilidades, dificuldades, possibilidades, razão pela qual se torna necessário conhecer sobre os conceitos vigotskianos de nível de desenvolvimento real e de área de desenvolvimento iminente. Durante o trabalho educativo, o professor não deve perder de vista a relação dialética que envolve a tríade conteúdo-forma-destinatário. O trabalho com as Adequações Curriculares Individualizadas, também, deve considerar a mencionada tríade.

Os educadores (professores e gestores escolares) precisam compreender que os alunos com deficiências, síndromes, transtornos e aqueles com atrasos e dificuldades de aprendizagens em relação à série/ano em que estão matriculados, podem aprender e se desenvolver desde que lhes sejam oferecidas respostas educativas especiais/específicas em relação as suas dificuldades, atrasos, possibilidades. Conforme asseverou Vigotski, mesmo os sujeitos com as mais graves deficiências, têm possibilidades de aprender. É preciso sair do círculo vicioso, no qual ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, transtorno, graves dificuldades para aprender, não lhes são oferecidas condições para superarem, os atrasos e as dificuldades escolares. Como consequência, elas

ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes às síndromes, às deficiências, aos transtornos, que acabam sendo tomados como fatos consumados e independentes das condições educacionais oferecidas aos estudantes. Para Vigotski (1998) a organização adequada dos processos de aprendizagem produz desenvolvimento mental e coloca em movimento numerosos processos de desenvolvimento que, de outra maneira, não seriam possíveis de acontecer.

Segundo Martins (2013), Vigotski postulou que é necessário reconhecer que todo desenvolvimento, pressupõe aprendizagem, no entanto, pode não ser verdadeira a afirmação de que toda aprendizagem pressupõe desenvolvimento. O desenvolvimento deve provocar mudanças na estrutura psíquica interna, portanto, ele pressupõe que ocorram transformações dos comportamentos. Uma unidade contraditória é estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, na qual cada nova aquisição vai se estruturando sobre a base de aquisições anteriores, determinando novas relações internas entre si e a sua reestruturação, que por sua vez processam decisivas mudanças para a complexificação psíquica. Mas, para de fato operar dessa forma, devem resultar na promoção de domínio da própria conduta (MARTINS, 2013). É sempre importante (re) lembrar que a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento do psiquismo humano é de amplo alcance, portanto, não cabe apenas situá-la diante de situações de aprendizagens e de desenvolvimentos no âmbito escolar, já que se refere, também, a outros tipos de aprendizagens e desenvolvimentos que os indivíduos podem adquirir em outros ambientes quando colocados diante de objetos (conhecimentos) a serem aprendidos.

É necessário compreender que a aprendizagem e o ensino atendem a diferentes percursos lógicos, o que implica entender que o cerne da educação escolar aponta para o adequado trato com esses dois processos que, apesar de opostos, são indissociáveis. Isto significa que se a lógica da aprendizagem deve atender à ordem de

baixo para cima (do operacional ao teórico; do sensorial ao abstrato; dos conhecimentos cotidianos, de senso comum, aos não cotidianos; da síntese à síntese; portanto, ocorrendo na base das apropriações feitas pelo aluno), a lógica do ensino deve atender à ordem de cima para baixo (dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade; da síntese trabalhando para a transformação da síntese; do abstrato como superação por incorporação do concreto; fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas pelo professor). É a partir daí, que se pode entender a afirmação da contradição como mola que impulsiona as transformações (desenvolvimentos) que podem ser promovidas pela aprendizagem através do bom ensino. Para o professor desenvolver um trabalho efetivo de transmissão dos conhecimentos científicos, ele necessita ter superado os pseudoconceitos e o pensamento sincrético em relação àquilo que vai ensinar, posto que entre iguais ou quase iguais não se criam contradições que ocasionam (promovem) o desenvolvimento (MARTINS, 2013; 2018). Isto significa que o professor deve conhecer muito mais do que o aluno em relação ao conteúdo que vai ensinar (dominar o conteúdo e as formas como ensinará esse conteúdo), posto que, essa, é uma condição necessária para que possa alavancar as transformações (os desenvolvimentos psíquicos) e possa levar o aluno a passar do não domínio para o domínio dos conteúdos.

Martins (2013), citando Saviani (1984), explica que são essas as condições para que, desde o ponto de partida, professor e alunos se apresentem como diferenciados agentes sociais. O percurso lógico do trabalho do professor não deve reproduzir o percurso lógico do pensamento primário, infantil. No entanto, o professor deve ter um conhecimento profundo sobre ele para conseguir transformá-lo, ou seja, para levá-lo a alcançar no ponto de chegada uma prática social que seja qualitativamente superior. Em tais condições, o ato de ensinar se realiza como uma intervenção

que provoca transformações, isto é, que age como mediação no desenvolvimento dos alunos. Porém, Martins (2013), assevera que não são quaisquer modelos pedagógicos que se propõem de modo efetivo a serviço do desenvolvimento do psiquismo, “uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens” que promovem o desenvolvimento psíquico. As funções complexas ou funções psíquicas superiores “não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem”. A atividade mediadora é aquela “que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações” (MARTINS, p. 270; 276; 283).

1.2. A IMPORTÂNCIA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO NO SÉCULO XXI

Há duas categorias de adequações curriculares: de acesso ao currículo e de adequações curriculares propriamente ditas, também conhecidas como adequações nos elementos do currículo. As adequações de acesso ao currículo referem-se ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino e, também, nos recursos que o professor pretende utilizar para trabalhar com os alunos (BRASIL, 1999). Elas dizem respeito aos recursos que alguns dos alunos com necessidades educacionais especiais/específicas, podem necessitar antes de iniciar a aula propriamente dita, tais como: intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os alunos surdos; materiais ampliados para os alunos com baixa visão; materiais em Braille para os alunos cegos; elevador, rampa e banheiro adaptado para os alunos que utilizam cadeira de rodas; entre tantos outros materiais e recursos que podem contribuir para que esses alunos possam primeiro ter acesso ao currículo. As adequações curriculares

ou adequações nos elementos do currículo se referem aos ajustes que serão necessários no currículo para que os alunos com necessidades especiais/específicas possam ir aprendendo (ainda que de forma adequada as suas necessidades e potencialidades) os saberes acumulados pela humanidade e que estão previstos na organização curricular do ano/série em que estão matriculados. Neste texto, optou-se por um recorte para tratar somente das adequações do currículo, quando estas se fizerem necessárias.

Trabalhar com as heterogeneidades de alunos em salas de aulas regulares é um grande desafio aos professores e às equipes gestoras. Pois, a heterogeneidade humana requer que a concepção de ensino e de aprendizagem não seja voltada para a homogeneidade. Assim, o ponto de partida dos professores deve ser o reconhecimento das heterogeneidades dos alunos para poder planejar, organizar e avaliar as suas aulas. A profissão docente passa por transformações ao longo do tempo, posto que as condições históricas, econômicas e sociais vão se modificando. Todos aqueles que escolheram essa profissão e nela decidiram permanecer devem estar dispostos para encarar os desafios e as dificuldades, bem como para a formação (educação) contínua. Afinal, as outras profissões, também, apresentam problemas, dificuldades. Em relação à necessidade do educador ser educado (formado), Marx criticando Feuerbach, aponta que a doutrina materialista acerca da transformação das circunstâncias e da educação deixou de lembrar que as circunstâncias são transformadas pelos próprios homens e que o educador, também, precisa ele próprio ser educado (MARX, 2002). Essa frase emblemática de Marx, além de ser importante para a reflexão acerca do papel ativo do homem em seu processo de autoconstrução como ser humano, vai ao encontro da perspectiva vigotskiana de que tanto o mundo real quanto os seres humanos, estão em permanente processo de transformação. A afirmação de Marx de que as circunstâncias são modificadas pelos homens, significa que os homens constroem a sua própria história, no

entanto, não a constroem de livre e espontânea vontade, posto que cada geração realiza as suas ações diante de circunstâncias herdadas da (s) geração (ões) passada (s) (MARX, 2011). Significa, ainda, compreender que homens modificados são resultados de outras circunstâncias e de educação, também, modificada. A educação voltada para atender às heterogeneidades é um dos desafios, que se impõe aos educadores, cuja possibilidade de ser superado depende, também (embora não somente), de suas ações. Para superar esse desafio, os educadores precisam ser formados, ser educados (como por exemplo, conhecer a teoria e relacioná-la com a sua prática educativa para produzir transformações). Os educadores precisam ser educados em decorrência de vários fatores, sendo que um deles se refere à necessidade de compreender as novas circunstâncias para poder agir sobre elas de modo adequado. Na contemporaneidade, diante do *processo de inclusão* nas salas de aulas regulares (uma complexa circunstância que deve considerada pelos educadores), faz-se necessário que os educadores (professores, gestores escolares) compreendam e saibam construir Adequações Curriculares Individualizadas para aqueles alunos que por diversos motivos apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos previstos para as séries/ano em que estão matriculados.

De acordo com Saviani (2009, p. 65; 70), a educação é uma atividade que pressupõe uma heterogeneidade real no ponto de partida, ou seja, uma desigualdade, e como ponto de chegada uma homogeneidade, ou seja, uma igualdade possível. Assim, a ação pedagógica deve fazer a mediação entre a passagem da heterogeneidade real para a homogeneidade possível. Esse mesmo autor esclarece, que da mesma forma que a afirmação de situações de igualdade reais no ponto de partida torna improdutivo o processo educativo, a negação dessas situações como uma possibilidade no ponto de chegada coloca obstáculos para o trabalho pedagógico, tornando-o inviável (SAVIANI, 2009). Se não é admitida que a

desigualdade é uma igualdade possível, isto é, se não é admitida que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. E neste ponto vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar aquilo que era possibilidade em realidade (SAVIANI, 2009, p. 70). Continuar insistindo no desejo de ter (ou fazer de conta que se tem) no ponto de partida da aula alunos homogêneos é uma ilusão educacional que contribui para a produção do fracasso escolar de muitos alunos.

A questão curricular deve ser (re) pensada frente à inclusão dos diferentes tipos de alunos que atualmente frequentam as escolas regulares. O currículo deve ser planejado, coordenado e colocado em prática de modo que possa assegurar a cada aluno a aquisição de conhecimentos essenciais. E quando se discute sobre o tema currículo, é fundamental, também, refletir sobre o fato de que alguns alunos poderão necessitar de Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) para que possam aprender e se desenvolver. As ACI têm por finalidade atender aos alunos que não estão conseguindo acompanhar o restante dos alunos de sua turma por motivos de diversas naturezas; quer sejam alunos com deficiência, com transtornos ou alunos sem nenhum tipo de deficiência, transtornos, mas que estão com grandes dificuldades para aprender e se desenvolver nas diferentes disciplinas do currículo. Segundo Miotto (2010, p.201), um currículo que se baseia na diversidade, desconstrói todo o modelo de hierarquização e de relações de poder que inferiorizam o diferente, dando lugar à pluralidade, ao reconhecimento das diferenças, à consciência do

individual e ao mesmo tempo do todo, ou seja, o direito à igualdade de oportunidades e não de um modo igual de educar a todos.

A elaboração de Adequações Curriculares Individualizadas é um processo complexo que exige, por parte do professor, a mobilização “de todo o tipo de conhecimentos que caracterizam a especificidade da profissão docente”: conhecimento do currículo, dos conteúdos a serem ensinados, “conhecimento da didática de cada área disciplinar e conhecimento do aluno e do contexto” (SHULMAN, 1987; SHULMAN & SHULMAN, 2004 apud LEITE, 2013, p. 37). Adequar o currículo pressupõe o conhecimento profundo da disciplina e da sua didática, visto que é no interior da especificidade de cada disciplina curricular que se torna possível diferenciar positivamente (no sentido de fazer adequações necessárias nos processos de ensino e de aprendizagem para que os alunos com dificuldades, também, possam aprender). Portanto, a elaboração de Adequações Curriculares Individualizadas (para realizar adequações no currículo) pressupõe o claro conhecimento: dos conteúdos intermediários que são necessários para que o aluno apreenda cada um dos temas e tópicos; da gradação dos objetivos diante desses conteúdos; “da determinação dos diferentes níveis de desempenho demonstrados pelos alunos” e das implicações desse nível de desempenho para as ações pedagógicas subsequentes, ou seja, da capacidade de planejar “sequências de atividades estrategicamente organizadas para que o aluno progrida desse nível de desempenho para o (s) seguinte (s)” (LEITE, 2013, p. 54).

O currículo deve ser (re) pensado no sentido de contribuir para o *processo de inclusão real*. E ao pensar em currículo, é também necessário refletir sobre a questão da adequação curricular que é uma das formas de se organizar práticas educativas heterogêneas. Nesse contexto, a Adequação Curricular Individualizada, constitui-se como estratégia educacional para atuar juntos às dificuldades, necessidades e possibilidades dos alunos, bem como para atuar nas áreas de

desenvolvimentos iminentes possibilitando novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos reais para todos os alunos. Contribuindo para o desenvolvimento de um currículo dinâmico, alterável e acessível. Ou seja, compatível com as diversas necessidades dos estudantes e, por isso mesmo, capaz de atender a todos, respeitando, valorizando e apresentando respostas educativas adequadas. O planejamento e a prática de currículos flexíveis são condições cruciais para que sejam oportunizadas respostas educativas adequadas às heterogeneidades dos alunos. As respostas às necessidades especiais/específicas dos alunos devem ser pensadas através do currículo comum, por meio da realização de ajustes e de adequações precisas, coerentes e responsáveis, tendo como objetivo assegurar oportunidades para que todos os alunos das salas de aula regulares brasileiras e paulistas possam aprender e se desenvolver, em cada um dos componentes curriculares. Entretanto, tais ajustes e adequações no currículo não devem perder de vista os objetivos que se têm em relação ao restante da turma, nem devem jamais desconsiderar a relevância de se ensinar os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Roldão (1999, p. 58) define adequação curricular como “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos para os alunos, em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”.

É preciso (re) lembrar que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, distúrbios ou, ainda, aqueles que não têm deficiências, transtornos, mas apresentam muitas dificuldades diante dos processos de ensino e de aprendizagem, deveriam fazer parte do contexto das aulas do restante de alunos de sua turma, tendo acesso aos conteúdos que estão sendo ministrados aos outros, ainda que de modo adequado às suas necessidades e potencialidades, naquele momento. Nessa direção, cabe salientar que as Adequações Curriculares Individualizadas devem ser encaradas como relativas e flexíveis, pois devem atender

ao aluno naquele momento e nas suas atuais condições, levando-se em consideração o seu nível de desenvolvimento real e a sua área de desenvolvimento iminente. Portanto, deverão constantemente passar por processos de reflexão e (re) avaliação pelos professores e equipe de gestão com a finalidade de verificar se estão ajudando os alunos a aprender e a se desenvolver.

Segundo Heredero (2010, p. 199), a expressão adaptação curricular vem sendo utilizada no Brasil “para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar”. Salaria que “ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos”, buscando as alternativas pedagógicas que melhor atendam “às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento”. Diferenciar o ensino positivamente é, também, desenvolver uma gestão flexível de currículo, na qual as adequações curriculares devem estar previstas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares (1999) registram que é preciso reconhecer a diversidade da população escolar e necessário respeitá-la e atendê-la. Portanto, seguindo, nessa direção, é que esse documento “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 possibilitem a adequação da “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). Os conteúdos previstos para cada etapa da Educação Básica devem, também, ser previstos e ensinados aos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, distúrbios, dificuldades de aprendizagem, etc. Considerando-se os processos de aprendizagem e de desenvolvimento em que se

encontram os estudantes. Isso significa dizer que as Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) devem ser pensadas como forma de respeito às condições peculiares dos estudantes, mediante estratégias e critérios de acessibilidade aos conteúdos curriculares. Nesse sentido, destaca-se que a ACI é um direito do aluno, previsto em várias legislações e documentos brasileiros e paulistas.

Em sua pesquisa, Cunha (2010), aponta como uma de suas conclusões que os professores conseguem perceber a aplicação de adequações curriculares como muito vantajosas do ponto de vista da promoção do sucesso educativo, posto que elas proporcionam aos alunos com NEE (necessidades educativas especiais) a possibilidade de “acompanhar o currículo mais próximo do que é normal, sentirem-se como ‘iguais’ aos seus colegas”, melhorar a sua autoconfiança, autoestima e motivação (CUNHA, 2010, p. 96-97, grifo da autora).

O objetivo principal da Adequação Curricular Individualizada é o de se colocar como estratégia didática concebida para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles alunos que por várias causas não estão conseguindo acompanhar o restante de alunos de sua turma, após já terem sido tomadas outras providências, tais como: recuperações contínuas e paralelas, reforços, organização em duplas e grupos, etc.. Encarar o currículo com algo que deve ser flexível e passível de sofrer adequações positivas e responsáveis requer que os processos de ensino e de aprendizagem sejam concebidos como não limitados nem desvinculados da realidade social, econômica, cultural, emocional, dos níveis diversos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Requer, portanto, uma concepção de educação voltada para atender às heterogeneidades e não a uma suposta e ilusória homogeneidade de estudantes. Aponta para a necessidade de se (re) pensar num planejamento curricular mais aberto, flexível e ajustado às necessidades e possibilidades dos alunos, visando ao acolhimento e

ao processo de *inclusão real*, contribuindo, assim, para o processo de democratização dos saberes relevantes acumulados pela humanidade.

A realidade econômica, política, social, cultural, continuamente, coloca novos problemas a serem enfrentados pelos professores e gestores escolares no cotidiano escolar. Nesse sentido, a heterogeneidade humana presente nas salas de aulas regulares da contemporaneidade, apresenta-se como um desses novos problemas que provoca e impõe aos professores e às equipes gestoras a necessidade de aprender planejar, construir e trabalhar com diferentes estratégias para conduzir os processos de ensino e de aprendizagem tendo como foco as heterogeneidades de alunos (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses, de motivações, etc.). Para que o trabalho educativo seja voltado para o desenvolvimento de todos os alunos é preciso pensar na questão curricular, pois durante a longa trajetória escolar da educação básica alguns alunos poderão necessitar de Adequações Curriculares Individualizadas (ACI). Em concordância com os estudos de Lopes (2017), compreende-se, neste livro, que as ACI “não são ferramentas para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/ superdotação. Elas podem servir para atingir o distinto, o diverso”, enfim como estratégia pedagógica “para auxiliar quaisquer outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos” (LOPES, 2017, p. 14). Ou seja, para os alunos que apresentarem alguma (s) necessidade educativa especial/específica.

1.3. AS PREVISÕES LEGAIS SOBRE ADEQUAÇÃO (ADAPTAÇÃO) CURRICULAR, OS IMPASSES E DESAFIOS PARA A SUA MATERIALIZAÇÃO NAS SALAS DE AULAS REGULARES

O movimento pela inclusão começa a crescer, no Brasil, a partir da divulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proposta no âmbito das Nações Unidas no ano de 2001 e aprovada em 2006. Esses documentos internacionais influenciaram e incentivaram para que fossem construídas, no Brasil, várias legislações e documentos (LDB 9.394/96-Capítulo V-Artigos 58 -60, que tratam sobre Educação Especial; Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares de 1999; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, entre outros) com a finalidade de disseminar a ideia de construção da proposta de *Educação para Todos (educação inclusiva)*.

É relevante esclarecer que as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2009; 2016), como apresentam dados quantitativos, ao registrar a expressão *alunos incluídos*, apontam para o aumento no número de matrículas desses alunos. Tratam, portanto, apenas da questão do acesso (matrículas), não se referindo à questão do acesso aos conhecimentos.

Neste livro, o *conceito de inclusão* (seguindo o entendimento de seu significado presente na Declaração de Salamanca) envolve considerar como *alunos incluídos*, ou que vêm sendo incluídos, as crianças, os jovens e adultos de grupos desfavorecidos ou marginalizados, com condições sociais, culturais e emocionais

diferenciadas, crianças, jovens e adultos com deficiências e transtornos, sem deficiência ou sem transtornos, mas com imensas dificuldades para aprender o que a escola pretende ensinar; entre outros, que no passado não tinham sequer a oportunidade de serem matriculados na sala de aula regular. É necessário destacar que há uma diferença imensa entre o *conceito de inclusão* (que pode representar apenas o aumento no número de matrículas daqueles que no passado não frequentavam as escolas regulares) e o conceito que aponta para o *processo de inclusão real*, o qual pressupõe que se *deveria* possibilitar a todos os alunos aprendizagens e desenvolvimentos. Relembrando que as análises foram feitas, pela pesquisadora, sob a égide do sistema capitalista, portanto, a palavra *processo*, que, neste contexto, indica um caminho longo de lutas e ações, foi utilizada de modo intencional e tem por objetivo demarcar o apontamento feito por alguns autores que utilizam o *conceito de inclusão real* (dando margem ao entendimento de que seria possível conseguir a *inclusão real* de todos, na vigência do modo de produção capitalista; entendimento, este, não compartilhado pela autora deste livro, que considera ser possível na vigência do capitalismo, ações na educação escolar que possam contribuir para o *processo de inclusão real*). Não se pode falar em *processo de inclusão real* quando não se considera a necessidade de individualização do ensino para atender as necessidades especiais/específicas de alguns alunos. Portanto, fica demarcada a distinção entre apenas possibilitar o acesso (matrícula) e a permanência (*inclusão física*) e o *processo de inclusão real*. Distinção, esta, que o Estado, através de documentos e dados estatísticos, procura não explicitar, visto que considera as *matrículas* como *inclusão*. Os pais, os educadores e a sociedade, de um modo geral, precisam estar atentos a esta distinção para lutar com o intuito de que o processo de *inclusão física* possa caminhar na direção do *processo de inclusão real*.

O texto da Declaração de Salamanca (1994), ao reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, assevera que os governos

devem 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”. Destaca que o princípio que rege a sua estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições, intelectuais, sociais, físicas, linguísticas, emocionais, ou outras. As escolas deveriam incluir crianças de rua e que trabalham, crianças com deficiência e superdotadas, crianças de população nômade ou de origem remota, crianças pertencentes a minorias étnicas, linguísticas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados ou desvantajados (UNESCO, 1994, p. 2-3). Neste livro, entende-se por educação que *procura seguir na direção do processo de ser mais inclusiva e democrática*, mesmo sob a égide do capitalismo, aquela que, além de acolher a todos, independentemente de suas heterogeneidades (biológica, cultural, social, econômica, de níveis de aprendizagem e de níveis de desenvolvimento, de interesses e motivações pessoais, etc.), também, oferece oportunidades para que aprendam e se desenvolvam.

É relevante destacar que em 2008 foram computadas um total de 52.321.667 matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação especial, educação de jovens e adultos) e, em 2015, um total de 48.796.512 matrículas nessas mesmas etapas e modalidades de ensino (INEP, 2009; 2016). Esses dados estatísticos demonstraram que apesar do número de matrículas da educação básica como um todo ter diminuído, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento nas salas regulares ou comuns aumentou significativamente na comparação entre esses anos, apontando que tais alunos, estão tendo maiores oportunidades para estar na sala de aula regular, o que representa um avanço no que se refere ao acesso.

Porém, em nosso país, é necessário avançar em termos de qualidade educativa para esses *alunos incluídos*.

No documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)-Adaptações Curriculares (1999), há o registro de que as manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações transitórias e leves, que espontaneamente podem se resolver no decorrer do trabalho pedagógico, até situações mais persistentes e graves, que requerem a utilização de recursos especiais para a sua solução. Para atender a esse contínuo de dificuldades é necessário construir respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo. Portanto, as adaptações curriculares constituem-se como uma das possibilidades educacionais de agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A realização da adaptação do currículo regular, quando necessário, pressupõe torná-lo adequado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não se trata de “um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1999, p. 33). Ainda que educação escolar tenha passado por modificações, há instituições de ensino brasileiras e paulistas que continuam, através do trabalho dos educadores, equivocadamente, executando práticas educativas baseadas numa concepção que encara as deficiências, as síndromes, os transtornos e os distúrbios como barreiras que dificultam, limitam e até mesmo, em alguns casos, impedem as possibilidades de aprendizagem nas salas de aulas regulares. Com base nesse tipo de concepção, menosprezam ou desconsideram que apesar de existirem limitações, dificuldades, existem muitas possibilidades para que quaisquer alunos possam aprender e se desenvolver, desde que os educadores construam respostas educativas adequadas às necessidades especiais/específicas de cada aluno. Uma das respostas educativas é a possibilidade de construir Adequações Curriculares

Individualiza para atender às heterogeneidades dos alunos durante a longa trajetória escolar.

Acredita-se que a *construção de processos educacionais* com características menos excludentes e mais democráticas, também, requer discussões sobre mudanças nas práticas escolares que tradicionalmente têm privilegiado a homogeneidade em detrimento das heterogeneidades. Ou seja, ainda há professores que ministram aula com as mesmas atividades e a mesma metodologia para todos os alunos, desconsiderando que alguns não apresentam, naquele momento, condições para acompanhar, no mesmo ritmo e com as mesmas atividades e estratégias de ensino, o restante dos alunos da turma. A Adequação Curricular Individualizada é uma das estratégias que procura contribuir para o *processo de inclusão real* daqueles que apresentam dificuldades durante os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, daqueles que por razões diversas estão com atrasos, dificuldades em relação aos conteúdos que o restante da turma, está conseguindo acompanhar.

É preciso refletir sobre o fato de que alguns alunos, que aparentemente parecem ter deficiência intelectual, sem diagnósticos médicos, na realidade, muitas vezes, apresentam o que pode ser denominado de *dificuldades ou deficiências circunstanciais*. Ou seja, esses alunos que não têm laudos médicos registrando a deficiência intelectual e muitos deles, provavelmente, nunca terão, visto que são as circunstâncias apresentadas a alguns alunos na instituição escolar que parecem lhes impor essa *condição de falsa deficiência*. São, portanto, *vítimas de circunstâncias escolares complicadas e negativas* que os prejudicam, uma vez que não levam em consideração as suas possibilidades de aprender, as quais, também, dependem da construção de respostas educativas especiais/específicas. É preciso refletir, ainda, sobre o fato de que alguns alunos, que parecem ter deficiência intelectual na concepção de alguns professores, ou mesmo

aqueles que apresentam atrasos e imensas dificuldades para aprender o que a escola tem para ensinar, fora do ambiente escolar trabalham, andam sozinhos pela rua e conseguem chegar a diversos locais, dirigem, resolvem problemas de seu cotidiano. Alunos que mesmo não sabendo ler nem realizar no papel as quatro operações de matemática, são capazes de fazer compras e não serem enganados com o troco, portanto, conhecem o valor do dinheiro, namoram, casam, etc.. Enfim, muitos desses alunos que parecem ter deficiências ou imensas dificuldades para aprender no ambiente escolar, em outros ambientes conseguem realizar muitas tarefas e ações. Com isso, pode-se dizer que algumas crianças antes de entrarem para a educação escolar, não pareciam para seus familiares e amigos, pessoas com características de deficiência intelectual. Isso parece demonstrar que algumas crianças parecem *ter* deficiência intelectual, somente quando entram na escola, por isso que a denominação *dificuldades ou deficiências circunstanciais* torna-se esclarecedora e impõe reflexões no sentido de que *algumas aparentes deficiências não são reais*, sendo, portanto, *geradas por circunstâncias que não favorecem a esses alunos*. Mudando-se as circunstâncias (neste caso, construindo-se novas relações escolares, educativas) a suposta e não real deficiência intelectual, de alguns alunos, poderia deixar de existir. Nessa direção, as Adequações Curriculares Individualizadas podem contribuir bastante, uma vez que justamente têm por finalidade contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno diante de si mesmo, levando-se em consideração as suas especificidades e possibilidades. Considerar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno diante de si mesmo e não em relação aos alunos concebidos como *normais*, situação, esta, que coloca muitos alunos em desvantagens e gera problemas de autoestima, insegurança, discriminações, etc., é uma boa tradução do que é ensinar levando em consideração as heterogeneidades.

Não se desconsidera que existem determinações e condicionamentos sociais que contribuem para a produção do

fracasso escolar, de um modo geral, e, principalmente, mas não somente, para a produção das dificuldades de aprendizagens e para o não desenvolvimento, por exemplo, de alunos que têm deficiência intelectual de nível leve (a especificação de níveis de comprometimentos de deficiência, ou seja, deficiência leve, moderada, severa, profunda, não é considerada como algo positivo, portanto, é utilizada, neste texto, apenas para fins de compreensão dos leitores, fins didáticos). No entanto, a instituição escolar, também, pode contribuir para a produção e a reprodução do fracasso escolar de muitos alunos, com deficiência, transtorno, síndrome e daqueles que não têm deficiência, transtorno, etc.. É preciso considerar que mesmo os alunos que têm laudos médicos que apontam deficiências, transtornos, etc., podem aprender e se desenvolver, desde que recebam mediações adequadas, tendo o professor um papel fundamental nesse processo. Não se desconsidera, também, que os alunos diagnosticados com deficiência intelectual, tenham deficiências intelectuais reais. É necessário ressaltar que novos estudos têm apontado que é preciso dar ênfase à concepção social das deficiências, que passam a ser compreendidas como um fenômeno social que não deve ser desvinculado das circunstâncias sociais do indivíduo (circunstâncias sociais aqui entendidas como a escola, a vida familiar, o trabalho, etc.). A deficiência intelectual (principalmente, mas não somente, a de nível leve) pode ter seus efeitos minimizados pelo trabalho educativo, através da organização de ambientes favoráveis a mediações e a interações apropriadas que podem contribuir para reduzir, minimizar, as dificuldades.

É importante esclarecer que, nesta obra, não se concebe que com a utilização da Adequação Curricular Individualizada como estratégia de ensino e de aprendizagem conseguir-se-á ensinar tudo a todos, visto que não se pressupõe como Comenius (2002) que seja possível ensinar tudo a todos. Pois, não se deve deixar de considerar que essa escola real, da forma como está organizada neste século XXI, funciona sob a égide da sociedade capitalista que é dividida em classes sociais

antagônicas (sociedade, esta, que produz, entre outras, diferenças econômicas por desigualdades de classes). Este tipo de sociedade contribui para a produção e a reprodução do fracasso escolar de alguns alunos na instituição escola, uma vez que as determinações e condicionamentos impostos à educação escolar pela sociedade vigente repercutem nas relações que acontecem na escola e na sala de aula. Porém, sabe-se que as relações internas que acontecem nas escolas durante os processos de ensino e de aprendizagem, apesar das determinações sociais, também, contribuem para que muitos alunos não consigam aprender, colaborando, conseqüentemente, para a produção e a reprodução do fracasso escolar. No entanto, acredita-se que é possível ensinar a todos na instituição escola.

A defesa da possibilidade de ensinar a todos, não significa que se apregoa o afrouxamento nas exigências, compromissos e responsabilidades de se ensinar os saberes acumulados pela humanidade, muito menos que se deve deixar de ensinar de forma sólida e crítica os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Apenas se tem consciência de que diante das heterogeneidades (referindo-se, nesta passagem, apenas às diferenças biológicas, de motivações e de interesses, entre outras, que poderiam gerar diferentes níveis de aprendizagens e de desenvolvimentos; não se referindo, portanto, às desigualdades de classes engendradas pelo modo de produção capitalista), que é um fato concreto nos seres humanos, nem todos os alunos, por exemplo, numa mesma sala de aula com trinta e cinco alunos, (mesmo quando se trata de alunos sem deficiências, sem transtornos e que supostamente seriam homogêneos por terem boas condições econômicas e sociais), teriam, no final do ano, aprendido tudo nem da mesma maneira nas diferentes disciplinas escolares, salvo exceções, visto que alguns alunos têm mais motivações, facilidades, interesses em relação a tais e tais conteúdos e disciplinas e não têm tantos interesses, facilidades, motivações para tais e tais conteúdos e disciplinas (o que já poderia gerar níveis de desenvolvimentos reais e

áreas de desenvolvimento iminentes diferentes); fato, este, que confirma a ilusão pedagógica representada pelo desejo da homogeneidade nas salas de aulas regulares. Ensinar tudo a todos é diferente de se ensinar a todos, que é algo mais concreto e possível, levando-se em consideração as heterogeneidades de níveis de conhecimentos e de desenvolvimentos dos alunos, os interesses e as motivações pessoais, as necessidades e as potencialidades individuais diante de cada um dos conteúdos e de cada uma das disciplinas do currículo.

A partir da década de 1990, muitas mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais foram engendradas pelos preceitos neoliberais em vários países. Pode-se dizer que no Brasil tais propostas passam a influenciar, também, o contexto para a produção de políticas, inclusive das políticas educacionais (leis, documentos, etc.) construídas para atender aos interesses neoliberais. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que também é conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), tiveram forte influência, no Brasil, para a construção de políticas e de políticas educacionais tanto em nível federal, estadual e municipal, posto que fomentam, pelo menos *em nível ideológico*, estratégias para a diminuição das exclusões sociais e apontam que os sistemas educacionais precisam se tornar mais inclusivos. Como o Brasil tornou-se signatário dessas duas Declarações, novas leis e documentos, que foram sendo criados a partir de 1990, passaram a sofrer as influências das mesmas e da ideologia e do contexto neoliberal, que já estavam sendo implementados. Nesse sentido, leis e documentos que incentivavam a inclusão de alunos que no passado nunca adentraram as salas de aulas regulares (alunos com deficiências, síndromes, transtornos, distúrbios que antes da década de 1990, em sua maioria eram matriculados em escolas especiais espalhadas pelo Brasil e Estado de São Paulo), começaram a ser produzidos. Essas leis e documentos, além de fomentarem a inclusão

desses alunos nas escolas e salas regulares, também, indicavam procedimentos que seriam necessários para receber esses novos tipos de alunos. Nessa direção, pode-se destacar a Lei nº 9.394/ 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares (1999), os quais apontaram para a necessidade da escola regular rever seus currículos tornando-os mais flexíveis e adaptados às necessidades de cada aluno. E, conseqüentemente, essas novas políticas educacionais (leis e documentos que foram sendo construídos tanto em nível Federal quanto do Estado paulista para fomentar a inclusão nas escolas regulares) apontavam para uma nova forma de realizar o trabalho educativo para atender aos alunos incluídos, os quais foram tornando mais explícita a problemática das heterogeneidades dentro das salas de aulas regulares. Um dos procedimentos, que seria necessário para atender as heterogeneidades dos estudantes, trata-se justamente das adaptações (adequações) curriculares, as quais passaram a ser apontadas em vários documentos legais, conforme será destacado.

Segundo Lopes e Almeida (2015), a UNESCO, UNICEF, UNPD e o Banco Mundial tiveram forte participação tanto na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) quanto na assembleia de Salamanca (1994). A Declaração de Salamanca defende o direito à educação de todos os sujeitos, apela aos governos para atuarem na inclusão de todas as crianças e afirma que seguindo a orientação inclusiva, possibilitam às crianças educação de qualidade, promovendo eficiência numa relação ótima de custo-qualidade (UNESCO 1994).

Pode-se dizer que as ideias neoliberais de (re) aproveitamento dos espaços públicos já existentes para conseguir um *melhor custo-benefício* em relação à educação, trouxeram como contribuição a abertura das escolas regulares para acolher os alunos que no passado nunca puderam estudar nas salas de aulas regulares. No entanto, como uma das premissas do receituário neoliberal é a diminuição dos gastos do Estado em vários aspectos sociais (incluindo gastos com

educação), o que se percebe na realidade brasileira e paulista é que a inclusão nas escolas regulares de novos tipos de alunos não veio acompanhada dos investimentos necessários para que a inclusão não fosse apenas voltada para os aspectos quantitativos (aumento do número de vagas para os alunos com deficiências, transtornos, distúrbios, síndromes nas salas de aulas regulares). Nesse sentido, acredita-se que um dos entraves para que a *inclusão* possa se *tornar um pouco mais real* (ter mais qualidade no sentido de que os *alunos incluídos*, possam, também, aprender os conhecimentos relevantes), visto que se trata de um processo complexo (um fenômeno que sofre múltiplas determinações e condicionamentos), é a falta de investimentos de toda ordem (materiais, formação de professores das salas regulares para atender a novos tipos de alunos, etc.).

Quando se fala em qualidade da educação, é preciso questionar qualidade para beneficiar a quem? Não é suficiente identificar que a educação tem apresentado má qualidade. É necessário identificar as múltiplas relações e determinações que a base econômico-social do sistema capitalista produz e reproduz, também, para e por meio da educação. Saviani (2019) esclarece que a função de disfarçar os objetivos reais através de objetivos proclamados, ou seja, do registro em leis de objetivos, de intenções que, muitas vezes, ficam apenas no papel, é a marca distintiva da ideologia liberal (ideologia que representa o capitalismo). Portanto, seria ingenuidade acreditar que a educação pública brasileira sustentada pela base capitalista, possa alcançar para todos, a abstrata e ilusória qualidade registrada nas leis e nos documentos. É importante (re) lembrar que o conceito de qualidade quando se trata de educação pode adquirir vários significados. Saviani (2002) ressalta que por qualidade de ensino não entende “algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade”. No trabalho com educação, é importante tomar posição, ou seja, é preciso saber para qual lado se realiza o trabalho, porque é a partir daí que os critérios de

qualidade serão definidos. O ensino com boa qualidade será qual? Sob a perspectiva de uma maior participação do povo no poder, evidentemente que o ensino de qualidade será, justamente, aquele que ofereça instrumentos que possibilitem e efetivem essa participação (SAVIANI, 2002, p, 202). A reflexão sobre o posicionamento político em relação à educação é fundamental, posto que a neutralidade não é possível, uma vez que a educação é ligada a interesses. Nessa direção, é sempre preciso questionar a favor de quem e para atender a quais interesses, o trabalho educativo está sendo realizado.

A inclusão (matrículas e permanência) de alunos com deficiências, síndromes, transtornos, distúrbios, dificuldades para aprender, etc., nas salas de aulas regulares representa uma meia conquista que precisa ser complementada pelo aspecto qualitativo (a qualidade do ensino), ou seja, esses alunos têm direito de aprender os conteúdos relevantes acumulados pela humanidade. De um modo geral (existindo exceções), os educadores das escolas regulares, ainda, encontram dificuldades para realizar um trabalho educativo voltado para o ensino heterogêneo e, com isso, acabam contribuindo para a produção e a reprodução do fracasso escolar de um número considerável de alunos que vão acumulando atrasos, dificuldades de aprendizagens, ano após ano de escolarização. Historicamente a escola regular não foi concebida sob o paradigma da heterogeneidade de indivíduos, pelo contrário, por séculos foi voltada para a padronização e conduzida pelo desejo de se trabalhar com alunos homogêneos. Com isso, buscava atingir objetivos educativos de pessoas que já estavam, de certo modo, protegidas por padrões de normalidade (IMBERNÓN, 2000). Na atualidade, a instituição escolar vem sendo desafiada a conquistar uma forma equilibrada e harmônica que resulte em uma proposta educativa que seja capaz de ensinar a todos, sem desconsiderar as especificidades e as necessidades individuais, para além de quaisquer limitações e dificuldades.

Não faltam, no Brasil, leis e documentos com determinações/ orientações aos professores e gestores escolares apontando a necessidade de utilização de Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) como estratégia relevante, que pode contribuir para a formação (educação) de muitos alunos que enfrentam dificuldades para aprender da forma que lhes tentam ensinar. Serão destacados excertos de leis e de documentos oficiais orientadores que apontam a necessidade da utilização das ACI no trabalho educativo.

Apesar do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Adaptações Curriculares (1999) ter registrado, no final da década de 1990, sobre a relevância das adaptações curriculares e apesar do Inciso I, do Artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter determinado, em 1996, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, técnicas, métodos, etc., específicos para atender tais necessidades, boa parte dos professores das salas de aulas regulares da Educação Básica, ainda, não utiliza as Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) ou não sabe utilizá-las como estratégia ou resposta educativa necessária para atender as heterogeneidades dos alunos (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses, de motivações, etc.), que na atualidade estão matriculados nas escolas públicas (embora, também, existam matrículas nas escolas particulares) brasileiras e do Estado de São Paulo. Pois, ainda, há a concepção de que as ACI devem ser pensadas e construídas apenas para alunos que têm deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome. O que é um grande equívoco (muitas vezes, por falta de conhecimentos sobre esse assunto), que precisa ser superado.

A LDB 9.394/96, em seu Art. 12, destaca que os estabelecimentos de ensino, entre outros, terão, a incumbência de providenciar meios para a recuperação dos alunos com menor rendimento; no artigo Art. 13, há o registro de incumbências dos professores, tais como: ter

zelo pela aprendizagem dos alunos; elaborar estratégias que visem à recuperação dos alunos de menor rendimento. A Deliberação CEE 149/2016, que estabelece normas para a educação especial (o público-alvo da educação especial, atualmente, é composto pelos alunos: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) no sistema estadual de ensino de São Paulo, destaca no Art. 4º, que as escolas que integram o sistema estadual de ensino, com a colaboração do Estado, da família e da sociedade, deverão distribuir de forma ponderada os alunos da educação especial pelas diversas classes da fase escolar em que forem classificados, buscando adequar a idade com a série/ano (SÃO PAULO, 2016a). A Deliberação supracitada deixa bastante claro que os alunos público-alvo da educação especial têm direito à flexibilização curricular e a outras adaptações. O que se percebe na realidade, das salas de aulas regulares, é que até mesmo os alunos determinados por lei como público-alvo da educação especial, têm recebido poucas oportunidades de acesso às Adequações Curriculares Individualizadas. Nesse sentido, pode-se apontar que as ACI têm sido pouco utilizadas, de modo geral, pelos professores das salas regulares das diversas disciplinas escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E, principalmente, sua utilização para alunos que não têm deficiência, transtornos, distúrbios, pouco ou nem sempre acontece devido à concepção equivocada que se tem sobre a prática educativa que envolve as Adequações Curriculares Individualizadas (ACI). Sendo possível observar, nas salas de aulas regulares (e, também, no trabalho dos professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado), que há professores que oferecem aos alunos Atividades Diversificadas e não ACI.

Diante do exposto, faz-se necessário debruçar-se sobre a questão da avaliação, posto que para diagnosticar (identificar) o desenvolvimento do aluno, é preciso realizar atividades articuladas e coerentes com o seu percurso no processo de construção de suas

aprendizagens. Portanto, a avaliação, em sua estreita vinculação com o currículo, tem implicações diretas na reformulação de objetivos das ações pedagógicas, dos conteúdos e das estratégias metodológicas adotadas. As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (Parecer CEE nº 67/98) deixam claro que as avaliações internas são de responsabilidade da escola e devem ser feitas de forma cumulativa, contínua e sistemática, tendo como uma de suas finalidades o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e que será desenvolvida em cada etapa e nível de escolarização. Portanto, quando a ACI é utilizada como estratégia educativa, também, é necessário pensar em avaliação adequada (adaptada).

A Lei 13.146/2015, em seu Art. 4º, assevera que as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de oportunidades com os demais indivíduos e não deverão sofrer nenhum tipo de discriminação. Nessa lei, considera-se como forma de discriminação em razão da deficiência, todo tipo de exclusão, distinção ou restrição, por omissão ou ação, que tenha o efeito ou o propósito de anular, impedir ou prejudicar o reconhecimento ou o exercício das liberdades e dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo-se a recusa de fornecimento de tecnologias assistivas e de fazer adaptações razoáveis. A Deliberação CEE 155/17, em seu artigo 23, § 2º, inciso V, determina que as escolas, devem ter proposta de adaptação, bem como do processo de sua realização (SÃO PAULO, 2017a). A Indicação CEE Nº 161/17, salienta que a flexibilização do ensino (a adaptação curricular enquadra-se como uma dessas possibilidades de flexibilizar) é aspecto necessário para a inclusão de todos os alunos, independentemente de quaisquer especificidades (SÃO PAULO, 2017b).

A Sinopse Estatística da Educação Básica de 2015, aponta que a inclusão na educação básica vem aumentando, registrando que em 2015, o total de alunos incluídos (registrados como alunos da educação

especial) nas classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos, foi de 750.983 (INEP, 2016). Em 2008, o total de alunos incluídos foi de 374.537 (INEP, 2009), representando um aumento de matrículas de mais de 100%, de 2008 a 2015. Esclarece-se que as Sinopses Estatísticas, em tela, separam as matrículas da educação especial em alunos matriculados em classes especiais e escolas especiais (registrados como matriculados em classes exclusivas, ou seja, tendo aulas em classes que não são regulares, portanto, alunos não incluídos) e alunos matriculados em classes comuns ou regulares, os quais são denominados como alunos incluídos nesses documentos. Pelo texto do Censo Escolar da Educação Básica 2013-Resumo Técnico (INEP, 2014), no item que trata sobre as matrículas na educação especial, há destaque para o aumento de alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular e para a queda de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas (escolas especiais). E há o registro de que os dados estatísticos, referentes a 2013, demonstram “a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (INEP, 2014, p. 25). Dando margem ao entendimento de que a educação inclusiva, para esse Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), refere-se apenas aos alunos com deficiência. Entendimento, este, equivocado do conceito de educação inclusiva. Pois, de acordo com Lopes (2016, p. 130), “educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos”. A autora explica que

A terminologia educação inclusiva observa o conceito ampliado adotado na Declaração de Salamanca que não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), já que visa à inclusão nas salas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, daí o argumento para que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas. Esse deslindamento faz-se necessário porque a educação inclusiva no Brasil, em muitos

documentos legais, aparece especificamente relacionada à educação especial, confundindo e causando dificuldades para aqueles que deverão colocar em prática as políticas públicas (LOPES, 2016, p. 130).

É preciso compreender que o *conceito de educação especial*, que de acordo com a LDB-1996, desde o ano de 2013, tem como público-alvo os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e altas habilidades ou superdotação, pertence ao *conceito de educação inclusiva*. Assim, a educação de jovens e adultos, a educação nas prisões, a educação quilombola e indígena, entre outras, pertencem ao conceito de *educação inclusiva*. Em poucas palavras a educação especial faz parte da educação inclusiva e por isso não deve ser confundida com ela.

Pode-se dizer que a proposta de *educação inclusiva* no Brasil (*educação para todos*) está legislada e quanto à oferta de matrículas vem se realizando e trazendo novas implicações para as ações dos educadores. Nesse sentido, o desafio que se coloca ao Estado, à sociedade e aos educadores de um modo geral, é a democratização do saber (dos conhecimentos) para todos. O acesso (matrícula e permanência) às salas de aulas regulares para a diversidade biológica, econômica, cultural, social, de níveis de aprendizagem e de níveis de desenvolvimento, vem sendo possibilitado, mas o acesso (aprendizagem) aos saberes historicamente acumulados ainda vem sendo *negado* (por múltiplas determinações e condicionamentos) para boa parcela desses alunos que vêm sendo considerados (pelas estatísticas) como incluídos e que já se encontram matriculados e frequentando as salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e do Médio. De acordo com Lopes (2014, p. 740), “apenas o acesso à escola não garante a permanência nem a aprendizagem”, sendo considerado apenas uma meia conquista. Possibilitar apenas o acesso aos bancos escolares (matrícula e permanência) não significa caminhar no sentido de contribuir para o *processo de inclusão real*.

Pois, esse processo, pressupõe que todos, também, possam ter oportunidades para aprender e se desenvolver. Nessa direção, pode-se dizer que *para a inclusão se tornar um pouco mais real* é necessário que sejam garantidos: o acesso às salas regulares (matrícula e frequência regular) e o acesso aos saberes relevantes acumulados pela humanidade a todos, independentemente das dificuldades que possam apresentar durante a longa trajetória escolar. Apesar de se considerar que problemas de natureza externa às escolas públicas brasileiras (como falta de investimentos financeiros de toda ordem, de formação contínua e adequada aos professores, de tempo adequado para o preparo de aulas, de melhores salários, entre outros) colocam-se como impasses e obstáculos para que o acesso aos saberes escolares seja democratizado, não se deve deixar de acreditar que no interior das escolas, apesar de todas as dificuldades para conduzir os processos de ensino e de aprendizagem, é possível realizar boas práticas educativas que podem ajudar nesse *processo de construção da democratização dos conhecimentos* (científicos, artísticos, filosóficos) com oportunidades a todos.

Os equívocos, os impasses e os desafios que envolvem o assunto Adequação Curricular Individualizada, requerem muitas reflexões dos educadores para que novas práticas educativas possam ser construídas e desenvolvidas nas salas de aulas regulares, haja vista que os dados dos Índices de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP-2017), os quais têm sido divulgados anualmente, apontam um número considerável de alunos que se encontram no *nível de proficiência abaixo do básico* ou *básico*, por escola, demonstrando, domínio insuficiente ou parcial, respectivamente, pelos alunos, em relação aos conteúdos do ano/série em que estão matriculados. O documento Programa de Qualidade da Escola - Nota Técnica 2017, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), avalia a qualidade da escola por meio de dois critérios complementares: o desempenho dos alunos

nos exames de proficiência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) “(o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam)” (SÃO PAULO, 2017c, p. 1). Nesse mesmo documento, há o registro de que de acordo com as notas obtidas pelos alunos, estes, são agrupados em quatro níveis de desempenho, os quais são estabelecidos a partir das expectativas de aprendizagem, que constam no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Destaca-se a descrição de cada um dos níveis: *nível abaixo do básico* indica que os alunos “demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram”; *nível básico* indica que os alunos “demonstram desenvolvimento parcial”; *nível adequado* indica que os alunos “demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram”; *nível avançado* indica que os alunos “demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2017c, p. 3).

Ao analisar o documento Boletim da Escola (SÃO PAULO, 2016b), o qual detalha os resultados do IDESP de cada escola da rede estadual paulista, percebe-se que boa parte das escolas da rede estadual de ensino paulista concentrava metade ou mais da metade dos alunos, do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nos *níveis de desempenho abaixo do básico e básico* nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo nesta última disciplina, de um modo geral, a concentração de alunos nesses dois níveis ainda mais acentuada por escola. Esses alunos têm demonstrado por meio dos resultados das Provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que estão distantes de dominar todos os conteúdos previstos para a série em que estão matriculados (SÃO PAULO, 2016b). Infelizmente, essa situação verificada em 2016, não é muito diferente da situação

que pode ser observada pelos resultados por escola, no documento Boletim da Escola (SÃO PAULO, 2018), o qual continua demonstrando, que boa parte das escolas da rede estadual paulista concentra um número elevado de alunos, do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nos *níveis de desempenho abaixo do básico e básico* nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos enquadrados no *nível abaixo do básico* ou básico, em sua maioria, não têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, síndromes ou distúrbios diagnosticados por laudos médicos, são alunos que estão encontrando dificuldades para aprender da forma como tentam lhes ensinar e que, também, podem necessitar de Adequações Curriculares Individualizadas. Considera-se que os alunos que se encontram no *nível abaixo do básico* podem apresentar defasagens de 2, 3, 4 ou mais anos em relação ao ano/série em que estão matriculados. Sendo provável que boa parte, desses alunos, necessita de Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) para que possam aprender e se desenvolver nas diferentes disciplinas do currículo e para que o mais breve possível possam ter a possibilidade de acompanhar o restante da turma. O agravante que se percebe nessa situação é o fato de que há professores das salas regulares das diferentes disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, ainda, têm dificuldades ou mesmo não sabem como construir as Adequações Curriculares Individualizadas.

Em seus estudos sobre a adaptação (adequação) curricular como facilitadora da educação inclusiva, Leite et al. (2011, p. 93-94; 99) apontaram como um dos resultados da pesquisa, realizada com 30 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública (18 participantes eram da região Sudeste do Brasil, 8 da região Sul e 4 da região Nordeste), as dificuldades dos professores participantes no que se refere ao planejamento e realização das adaptações curriculares. Destacaram que pouco mais da metade

dos professores (o que representou 17 professores, ou 56,6%) responsáveis pela sala regular relataram essas dificuldades. Os impasses e os desafios em relação às Adequações Curriculares Individualizadas acontecem no Brasil, apesar das determinações legais sobre o tema existirem a mais de duas décadas (LDB/1996) e continuarem sendo reiteradas em novas leis tanto em nível federal quanto do Estado de São Paulo. Nessa direção, pode-se dizer que o tema Adequação Curricular Individualizada é um exemplo de política educacional (já que existem várias leis e documentos que a determinam) que vem encontrando no contexto da prática (no chão das escolas regulares) barreiras de diversas naturezas (falta de investimentos financeiros; precária ou nenhuma formação contínua; precária formação inicial de professores para trabalhar adequadamente com as heterogeneidades dos alunos; dificuldades de compreensão dos motivos para a construção das ACI, de para quem devem ser construídas, de como, quando construí-las e aplicá-las, etc.) para se materializar de forma adequada no cotidiano escolar.

Höfling (2001, p. 35) esclarece que as ações delineadas pelo Estado não se instalam automaticamente, elas têm movimento, contradições e podem produzir resultados diferentes dos almejados. Explica que “especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder”. Nessa direção, Mainardes (2006, p.58) afirma que as práticas cotidianas (ações dos professores nas salas de aulas, por exemplo) são micropolíticas que, muitas vezes, atuam como resistência à macropolítica (política recomendada pelo Estado). No caso específico das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI), pode-se dizer que além de existirem dificuldades de compreensão teórica e, também, para construí-las, há, ainda, uma *certa resistência* em relação a esse tema por parte de alguns professores de salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, haja

vista que a determinação para que sejam realizadas já consta, a mais de duas décadas, na LDB 9.394/96. Em relação às dificuldades de compreensão teórica (aspectos teóricos) e dificuldades sobre como construir as ACI (aspectos didáticos), reitera-se que, no Brasil, faltam estudos e pesquisas sobre esses aspectos. Por isso, tem-se a esperança que este livro possa contribuir nesse sentido.

É possível observar, sem grandes dificuldades, na realidade escolar, que mesmo existindo várias determinações legais para que a ACI seja planejada, construída e colocada em prática, há professores que, ainda, não a utiliza ou não sabe construí-la e praticá-la como uma das estratégias de ensino e de aprendizagem que pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos que dela possam necessitar. Ball e Mainardes (2011, p.13) asseveram que “as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações”, relações de poder de vários tipos, lacunas, falta de consenso e obstáculos tanto materiais quanto contextuais.

Lima e Marran (2013, p. 57) afirmam que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme constam no texto. Elas podem ser interpretadas de diferentes maneiras e, com isso, ser reconstruídas através de reinterpretações e ressignificações feitas pelos “profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão de trabalho, como por exemplo, é o caso das políticas públicas para a educação”. As políticas públicas educacionais direcionadas para o atendimento da heterogeneidade humana nas escolas, especificamente tratando sobre as determinações legais em relação às Adequações Curriculares Individualizadas (ACI), vêm encontrando obstáculos, problemas diversos no cotidiano das salas de aulas regulares brasileiras para se materializarem. Pois, há professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, ainda, não conhecem sobre esse tema, e outros

que encontram dificuldades para compreender, construir e colocar em prática o trabalho educativo com as ACI.

A Adequação Curricular Individualizada (ACI) não é a única estratégia para recuperar aprendizagens (já que devem ser planejados e praticados outros tipos de recuperações de aprendizagens), mas é um desses tipos de recuperações imprescindíveis para alguns alunos. O professor comprometido com os processos de ensino e de aprendizagem deve utilizá-la para contribuir com o desenvolvimento dos alunos que não estão conseguindo acompanhar os conteúdos da forma que vêm sendo ministrados ao restante de alunos da turma.

As ACI exigem alguns cuidados que vão desde o planejamento até a avaliação das mesmas. Assumir o trabalho educativo com as Adequações Curriculares Individualizadas não significa assumir o caminho da simplificação dos processos de ensinar e de aprender, pelo contrário, significa posicionar-se como mediador, como aquele que ajudará a provocar transformações, no sentido da transição (do aluno) do não saber ao saber determinados conhecimentos (conteúdos). Lopes (2017) assevera que as adaptações (adequações) curriculares requerem critérios para serem construídas e aplicadas. Ensinar deve ser um ato planejado e que requer reflexão e intencionalidade. E, é nesse sentido, que a teoria tem muito a contribuir ao possibilitar que a prática seja revista e redimensionada num movimento dialético de prática-teoria-prática.

2

**ADEQUAÇÕES
CURRICULARES
INDIVIDUALIZADAS (ACI):
PARA QUEM DEVEM
SER CONSTRUÍDAS
E COMO CONSTRUI-LAS**

Nesta parte, tendo como objetivo subsidiar os professores e as equipes de gestores das escolas, procura-se de forma mais detalhada, posto que, anteriormente, já foram feitos apontamentos, esclarecer o que é Adequação Curricular Individualizada (ACI), destacando os seus significados, para quem é destinada e como construí-la e utilizá-la nas salas de aulas regulares da educação básica. As ACI quando bem construídas (no sentido de serem feitas com fundamentação teórica e intencionalidade) e aplicadas representam um avanço em relação ao aspecto apenas socializante do processo de inclusão escolar vivenciado por alguns alunos. Sob essa perspectiva, considera-se que as Adequações Curriculares Individualizadas podem contribuir para que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares possam, além de se beneficiarem do processo de socialização com os diferentes de si, aprender, também, os conhecimentos escolares tão necessários para o processo de humanização.

Esclarece-se que deficiências e diferenças não são palavras sinônimas, portanto, não têm as mesmas significações. Essa interpretação equivocada é prejudicial, posto que pode conduzir os educadores a não saberem distinguir limitações específicas de cada deficiência, de cada transtorno, daquelas limitações e barreiras construídas (as desigualdades que produzem diferenças econômicas e sociais) pelos próprios homens na vida em sociedade que separa o dito *normal* do *anormal*. É preciso atentar para a necessidade de eliminação de barreiras atitudinais e de ações educativas em relação àqueles que são *diferentes* do *padrão de normalidade*, ou seja, é preciso combater a idealização da normalidade e da homogeneidade, pois, corre-se o risco de querer *naturalizar a homogeneidade* e o *padrão de normalidade* que *não são naturais* e *sim construções históricas e sociais* que *podem e devem ser desconstruídas*.

Para atender as necessidades educacionais especiais/específicas dos alunos com deficiências, transtornos, síndromes,

alunos sem deficiências e sem transtornos, é preciso compreender que para cada necessidade educacional especial/específica é possível providenciar, construir, utilizar respostas educativas, também, especiais/específicas. E, nesse sentido, a Adequação Curricular Individualizada coloca-se como importante estratégia (resposta educativa) que pode contribuir para o acesso de todos aos conhecimentos escolares nas diferentes disciplinas do currículo. Nessa direção, é necessário compreender que as heterogeneidades dos alunos, manifestadas nas salas de aulas regulares, requer das equipes de gestão e dos professores o discernimento de que se os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagens e de desenvolvimentos durante a longa trajetória escolar, é preciso mudar a concepção de ensino que trabalha tendo como foco a homogeneidade. Pois, os mesmos tipos de aulas, de metodologias, de atividades, de tempos educativos, entre outros, não conseguem suprir com qualidade a demanda pelos conhecimentos acumulados pela humanidade (dar acesso aos saberes escolares) para as heterogeneidades dos alunos, que atualmente frequentam os bancos escolares das salas de aulas regulares das escolas públicas e particulares.

Acredita-se que um currículo mais adequado às reais necessidades dos alunos, que enfrentam dificuldades para acompanhar o restante dos alunos de sua turma nas salas de aulas regulares, possa contribuir para dar conta dessa demanda, jogando luzes sobre como atender às necessidades especiais/específicas dos alunos durante a longa trajetória escolar. No entanto, um currículo passível de adequações, quando necessárias, jamais deve implicar que os saberes escolares das diferentes disciplinas que o compõe devem ser menosprezados. A realização de Adequação Curricular Individualizada não deve ser interpretada como empobrecimento do currículo ou como a eliminação do trabalho sério com os conteúdos, pois é um procedimento que exige reflexão, critérios e responsabilidades daqueles que a realizam.

2.1. OUTROS DETALHES RELACIONADOS À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DIDÁTICA DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA (ACI)

De acordo com Lopes (2017), as adequações curriculares, entre outras possibilidades, propiciam a contextualização com os conteúdos que estão sendo ministrados aos outros alunos da classe e sempre consideram o currículo para a sua construção. Ou seja, não pode ser considerada como Adequação Curricular Individualizada a prática educativa que não tenha sido construída levando-se em conta o (s) objetivo (s) e o (s) conteúdo (s) previsto (s) para determinada turma de alunos. Não há Adequação Curricular Individualizada sem conteúdo (s). Capellini e Rodrigues (2009, p. 359), ao discutirem sobre formação de professores relacionando com as questões curriculares, apontam que alguns professores acham que estão ajudando a criança dando-lhes atividades de pintura e desenho, enquanto o restante da turma faz outro tipo de atividade. Porém, esse procedimento em nada contribui com a criança, ao contrário, na maior parte das vezes essa estratégia faz com que ela trabalhe isoladamente em atividades que não têm relação com aquelas realizadas pelo restante da turma, desencadeando na criança um efeito negativo, diminuindo seu interesse em aprender. De acordo com Blanco e Duck (1997), as respostas às necessidades especiais dos alunos devem ser buscadas no currículo comum, providenciando-se ajustes e adaptações adequadas, como caminho básico para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os educadores devem proporcionar ao aluno um currículo equilibrado, que possa atender para as suas necessidades individuais. Porém, sem perder de vista os objetivos que se busca alcançar com os outros alunos. Heredero (2010, p. 197; 200-201) explica que as adaptações curriculares individuais "são os ajustes da proposta curricular, para um

aluno, ou aluna específico, que devem ser adotados somente quando as adaptações grupais e as atividades de reforço não derem resultado”. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o “currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, p. 08).

Como as Adequações Curriculares Individualizadas não são estratégias para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, síndromes, isso significa que elas podem servir como recurso pedagógico para auxiliar quaisquer outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos. Porém, as ACI exigem critérios e não devem ser utilizadas quando os alunos apresentarem condições de realizar as mesmas atividades previstas para o restante de alunos da turma nas diferentes disciplinas, ainda, que somente as consigam realizar com a ajuda (mediação) ou a intervenção do professor ou dos colegas de turma mais desenvolvidos psicologicamente.

As adaptações (adequações) curriculares podem ser significativas e não significativas. Adaptações (adequações) significativas ocorrem quando há: a eliminação de objetivos e conteúdos básicos, introdução de outros objetivos e conteúdos de caráter específicos, suplementares, complementares, alternativos; utilização de outros métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem que podem ser complementares e/ou alternativos; mudanças nos critérios de avaliação com a eliminação de critérios gerais, adaptação de alguns critérios regulares e mudança no critério referente à promoção; tempo maior para aprender, prevendo a permanência no mesmo ano/série (reprovação) (BRASIL, 1999). As adaptações (adequações) curriculares não significativas ocorrem quando há: priorização de objetivos e de tipos de conteúdos, eliminando aqueles que podem ser considerados

menos relevantes ou secundários com o intuito de focar os conteúdos considerados essenciais e básicos no currículo (sendo prevista a retomada de alguns conteúdos cujo domínio e consolidação são considerados necessários para as diferentes disciplinas, retomada de habilidades como ler e escrever, calcular, etc.); introdução de atividades complementares, suplementares e alternativas às previstas para o restante dos alunos; aplicação da tarefa de forma sequenciada; adaptação dos materiais de apoio à realização das tarefas; previsão de um tempo maior para a realização das atividades; adaptação e, quando for o caso, modificação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, entre outros (BRASIL, 1999).

As adaptações (adequações) curriculares são providências pedagógicas que podem ser adotadas em vários âmbitos: no projeto político pedagógico da escola, na organização da sala de aula, nas atividades em geral que serão ministradas para a turma e, somente quando necessário, devem ser realizadas com o aluno em nível individual. Por isso, reitera-se que as adequações curriculares exigem que alguns critérios sejam observados para não correr o risco de tornar precário o ensino que estará sendo ministrado aos alunos que delas possam necessitar (BRASIL, 1999).

As adaptações (adequações) curriculares, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Adaptações Curriculares (1999), constituem-se como possibilidades educacionais para agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe-se que seja realizada a adaptação do currículo regular, somente quando necessário, para torná-lo adequado às singularidades dos alunos com necessidades especiais. Não se pressupõe um novo currículo, “mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1999, p. 33). A adequação curricular pode ser considerada como uma modalidade de recuperação de aprendizagens. Entretanto, apesar de ser fundamental para alguns

alunos, ela não é nem deve ser a única modalidade de recuperação a ser desenvolvida na escola. Seu objetivo principal é o desenvolvimento do aluno para que possa acompanhar, o mais breve possível, o restante de alunos de sua turma. Portanto, o quanto antes as necessidades educacionais especiais/específicas forem identificadas e receberem respostas educativas especiais/específicas (tendo as Adequações Curriculares Individualizadas um papel fundamental como uma dessas respostas) melhor será, posto que o aluno poderá em menor tempo voltar a acompanhar a sua turma. Entretanto, é possível que alguns alunos, diante de dificuldades e barreiras de diversas naturezas tanto internas quanto externas à escola, poderão necessitar de Adequações Curriculares Individualizadas por um tempo maior ou até mesmo de forma permanente. Porém, é preciso enfatizar que alguns alunos poderão necessitar de Adequações Curriculares Individualizadas em determinadas disciplinas do currículo e em outras não. Isso significa que a temporalidade, a forma de adequação curricular (de grande, médio ou pequeno porte, etc.) dependerá das especificidades de cada estudante, tendo como aspecto a ser considerado como crucial o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente de cada aluno diante de cada conteúdo a ser ensinado.

2.2. ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS X ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

Faz-se necessário destacar que existe uma diferença profunda entre Adequação Curricular Individualizada e Atividade Diversificada. Enquanto a primeira tem como ponto de partida, para a sua construção e realização, o currículo de determinada série/ano, a segunda, muitas vezes, sequer tem alguma relação com os conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados com o restante dos alunos da turma.

Parece relevante, no entanto, esclarecer o que se entende, neste livro, por Atividade Diversificada. Atividades Diversificadas são aquelas que: não possibilitam identificar com facilidade o conteúdo que está sendo trabalhado; não se relacionam com o conteúdo que os outros alunos estão aprendendo; muitas vezes, são repetitivas para o aluno no sentido de que ele as realiza facilmente e de modo mecanizado; foram escolhidas de forma aleatória e não de forma intencional e planejada; não levam em consideração o nível de desenvolvimento real dos alunos; e, principalmente, não incidem na área fundamental e privilegiada para a organização do trabalho do professor, ou seja, não incidem na área de desenvolvimento iminente dos alunos. Sob essa perspectiva, concebe-se que as Atividades Diversificadas, muitas vezes, podem atrapalhar os alunos.

A título de exemplo, pode-se imaginar a seguinte situação, que certamente e infelizmente para o (s) aluno (s), encontra sustentação no cotidiano escolar: 3 (três) alunos do 4º ano do ensino fundamental, que ainda não estão alfabetizados, recebem do professor uma atividade com o desenho de uma casinha e figuras de objetos e de animais para pintarem e depois completarem os nomes utilizando as vogais. Essa atividade, não apresenta nenhum significado para eles, posto que não foi construído pelo professor nenhum contexto de significação. Com os outros alunos o professor trabalha o conteúdo de geografia: *O Brasil e suas fronteiras*. Neste exemplo, fica nítido o quanto esse tipo de Atividade Diversificada pode atrapalhar e prejudicar os alunos, posto que esses 3 (três) alunos, ainda que não estejam alfabetizados, poderiam aprender muito sobre o mencionado conteúdo de geografia que estava sendo trabalhado com o restante de alunos.

A ação de *ocupar* alguns alunos com *atividades diversificadas* descontextualizadas, alienantes, desde o início de aulas de história, geografia, biologia, ciências, etc., coloca obstáculos ou mesmo impede que os mesmos possam prestar atenção em vídeos, imagens,

diálogos, explicações do professor acerca de conteúdos importantes para os processos de letramentos múltiplos (práticas de leitura e de escrita que são socialmente relevantes) nas diferentes disciplinas do currículo, visto que ficam *ocupados* com as referidas atividades. Os diferentes componentes curriculares apresentam vocabulário e conceitos próprios, os quais precisam ser dominados (ensinados e aprendidos) pelos alunos. Para Marcuschi (2001, p. 25) o letramento envolve “diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto”, porém letrado na medida em que reconhece o valor do dinheiro, sabe identificar o ônibus que deve tomar, consegue resolver cálculos complexos, “sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc.”, mas não lê jornal nem escreve cartas com regularidade, “até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática ou escreve romances”. De acordo com Rojo (2010, p. 26-27), é muito “importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos”. Letrar na escola, ou seja, trabalhar com os letramentos consiste na criação de “eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais)” que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente importantes que ainda não dominam. Diante da diversidade de práticas sociais e culturais de leitura e de escrita que se fazem presentes na atual sociedade, mais do que letramento ou letramentos, o termo que abrange melhor essa complexidade é letramentos múltiplos (ROJO, 2010).

As atividades escolares podem se tornar mais significativas aos alunos quando as Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) forem bem construídas. Pois, propiciam a contextualização com os temas e conteúdos ministrados aos outros alunos da turma e podem contribuir para tirar o aluno da alienação na escola, já que procuram

tornar o currículo mais apropriado para atender às necessidades educativas daqueles que delas necessitam e não têm por finalidade desconsiderá-lo. Alves-Pinto e Formosinho (1985, p. 1.042) apontaram cinco usos do conceito de alienação no âmbito escolar: o isolamento, a impotência, a autoestranheza, a falta de normas e a falta de sentido.

Considera-se que boa parte das Atividades Diversificadas, da forma concebida neste livro, são tarefas para ocupar os alunos, para passar o tempo, não contribuindo, assim, para ativar as áreas de desenvolvimentos iminentes dos mesmos nem para desenvolver novos níveis de desenvolvimentos reais. Muitas vezes, são atividades que, além de descontextualizadas com os assuntos, conteúdos que o restante da turma está aprendendo, acabam por deixá-los (por não haver preocupação com a área de desenvolvimento iminente) no mesmo nível de desenvolvimento real que já estavam. Com isso, os alunos são conduzidos a realizarem tarefas ou atividades que já sabem fazer sozinhos e que se tornam repetitivas, alienantes, e não ajudam a construir novas aprendizagens nem novos níveis de desenvolvimentos.

Embora o aprendizado mantenha uma relação direta com o curso do desenvolvimento da criança, aprendizado e desenvolvimento não são realizados em igual medida ou ao mesmo tempo. Nunca o desenvolvimento nas crianças “acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta” (VIGOTSKI, 2010, p. 104). Entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento há relações dinâmicas que são muito complexas. Vigotski (2010) explica que numa concepção tradicional dos processos de desenvolvimento, acredita-se que, no momento em que uma criança compreende o significado de uma palavra ou entende uma operação como a adição ou a linguagem escrita, a maior parte de seus processos de desenvolvimento estariam completados, quando na realidade tais processos naquele momento estariam apenas começando. Esse mesmo autor, esclarece que sua análise modifica

essa concepção tradicional e assevera que o maior problema de se analisar o processo educacional dessa forma é acreditar “que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças” (VIGOTSKI, 2010, p.104). Portanto, essa é uma crença equivocada, posto que esses diversos processos internos complexos deverão ser desenvolvidos por novas aprendizagens, as quais contribuirão para a construção de novas áreas de desenvolvimentos iminentes e de novos níveis de desenvolvimentos reais num movimento contínuo. É preciso atentar para o fato de que tais aprendizagens e/ou desenvolvimentos não devem ser concebidos como aqueles que podem ser capazes de dar conta de aprendizagens e desenvolvimentos ainda futuros que necessitarão de todo um trabalho de explicações, mediações, desafios, intervenções para se estabelecerem.

Tendo como linha condutora a teoria de Vigotski (2010) sobre aprendizagem e desenvolvimento e sua defesa de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (a aprendizagem deve contribuir para promover o desenvolvimento), pode-se dizer que cada assunto, tema, conteúdo tratado na escola estabelece a sua própria relação com a trajetória de desenvolvimento do aluno. Por isso que cada um deles se torna importante, visto que pode contribuir para o desenvolvimento mental global. E essa relação, muda à medida que o aluno passa de um nível de desenvolvimento para outro.

Em poucas palavras, não é Adequação Curricular Individualizada qualquer Atividade Diversificada que, além de não incidir na área de desenvolvimento iminente do aluno, não estabelece relação com o conteúdo que está sendo trabalhado com o restante de alunos da turma. A referida Adequação deve ser acompanhada de reflexões, de avaliações constantes e de revisões contínuas, pois se constitui como

uma prática educativa cuja finalidade é diminuir as dificuldades, os atrasos dos alunos diante dos processos de ensino e de aprendizagem.

2.3. POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI)

Ensinar utilizando Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) exige muita responsabilidade da equipe de gestão e dos professores, posto que requer reflexões sobre o currículo com seus objetivos, conteúdos, atividades previstas, etc., os quais deverão ser analisados antes, durante e depois das ACI. Pois, o objetivo de se ensinar utilizando as mencionadas Adequações é fazer com que os alunos que delas necessitarem possam se beneficiar dos conhecimentos escolares e possam o mais breve possível ter a possibilidade de acompanhar o restante de alunos de sua sala de aula, nas diferentes disciplinas do currículo. Sete momentos, a seguir, especificados, deverão ser observados antes, durante a construção da Adequação Curricular Individualizada, ao realizar a sua aplicação junto aos alunos, bem como após ter sido utilizada como estratégia de ensino e de aprendizagem. Esses momentos devem ser encarados de forma articulada, ou seja, como momentos que se relacionam e não de forma engessada e linear. São momentos que se interpenetram e se relacionam. Acredita-se que, após a internalização dos aspectos teóricos e didáticos que envolvem a construção das ACI, muitos professores as construirão sem, necessariamente, precisar pensar nesses momentos como um passo a passo, mas sim como estratégia já incorporada a sua prática educativa. Portanto, como estratégia que deixa de ser tão difícil como pode ser no início do processo de construção das mesmas.

A. Diagnóstico das necessidades especiais/específicas do aluno

De acordo com Aranha (2000, p. 20), é fundamental que o professor estabeleça como primeiro passo de sua relação com o aluno que apresenta necessidade de adaptações curriculares, ou com qualquer outro aluno, “o procedimento de identificar os conhecimentos que ele já possui como ponto de partida do processo de ensinar, base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática”. Nesse sentido, é preciso investigar e registrar por meio de uma análise de conjunto as dificuldades e potencialidades que o aluno apresenta tanto na escola, nas diferentes disciplinas do currículo, quanto em outros ambientes não escolares. Este é o momento para realizar uma análise global sobre o aluno. O professor precisa conhecer as especificidades do destinatário da educação escolar (do aluno) para que possa contribuir para a aquisição de novas aprendizagens e novos desenvolvimentos (para a transformação do aluno, no sentido do não domínio para o domínio de conteúdos, entre outras).

B. Avaliação diagnóstica ou sondagem

A avaliação diagnóstica ou a sondagem das dificuldades especiais/específicas do aluno deve ser realizada em cada disciplina do currículo, procurando identificar não apenas as dificuldades, mas, também, as potencialidades. Algumas perguntas podem ser relevantes durante esse momento. Quais conhecimentos o aluno já possui nesta disciplina do currículo? Quais conhecimentos o aluno está a caminho de desenvolver nesta disciplina do currículo? Quais potencialidades o aluno apresenta? Este momento relaciona-se com a preocupação, com a responsabilidade, com o cuidado pelo professor de identificar, o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente do aluno em relação às expectativas de aprendizagem, objetivos e conteúdos que serão trabalhados. É relevante salientar que a avaliação diagnóstica ou a sondagem que leva em conta os conceitos vigotskianos de nível

de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, deve ser concebida como um procedimento que deve ser utilizado durante todo o ano letivo pelas diferentes disciplinas curriculares e não somente no início do ano ou do semestre.

Sob essa perspectiva, é relevante destacar que as Adequações Curriculares Individualizadas têm como foco as potencialidades, enfim a área de desenvolvimento iminente do aluno, e não se concentram nas deficiências, nas dificuldades e limitações como tradicionalmente acontece. Ao se trabalhar com as áreas de desenvolvimentos iminentes dos alunos, nas diferentes disciplinas (portanto, em cada área ou disciplina curricular o professor deve ir descobrindo as áreas de desenvolvimentos iminentes dos alunos, as quais se colocarão de forma contínua quando houver intervenções, mediações adequadas do professor e ajuda de alunos mais desenvolvidos psicologicamente, para trabalhar partindo delas), tem-se a possibilidade de, em um fluxo contínuo, por meio de novas aprendizagens, construir novas áreas de desenvolvimentos iminentes e novos níveis de desenvolvimentos reais. Assim, pode-se dizer que as áreas de desenvolvimento iminentes, também, colocam-se como estratégias pedagógicas fundamentais para a construção de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos reais. Percebe-se que as relações entre (novas) aprendizagens, (novas) áreas de desenvolvimentos iminentes e (novos) níveis de desenvolvimentos reais, embora sejam processos distintos, dirigem-se para a unidade na qual se pressupõe que um (s) seja (m) convertido (s) no (s) outro (s).

C. O Currículo como ponto de partida para a construção das ACI

Neste texto, entende-se por currículo: os livros didáticos, as apostilas ou outros materiais que contenham objetivos e conteúdos, previstos para determinada série /ano. O currículo é o ponto de partida para a construção das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI). Após identificar quais são as dificuldades e as potencialidades do aluno,

chega o momento de refletir sobre o currículo. Este é o momento que a equipe de gestão da escola e os professores precisam analisar, entre as várias expectativas de aprendizagem, objetivos, conteúdos, aqueles possíveis de serem trabalhados com determinado aluno naquela semana, mês, bimestre, através de ACI, bem como, é o momento, para decidirem por mantê-los, providenciando adequações apenas de acesso (por exemplo: um aluno cadeirante que poderia precisar apenas que existissem rampas e banheiro adaptado na escola, não precisando de adequações no currículo, posto que poderia acompanhar o restante de alunos de sua turma durante as aulas) ou adequações não tão significativas ao verificarem que determinado aluno não necessitaria de grandes mudanças nos aspectos curriculares propriamente ditos, oferecendo-lhe Adequações Curriculares Individualizadas, apenas, em relação a algumas atividades, e, ao mesmo tempo, deixando-o realizar outras atividades que conseguiria realizar com o restante de alunos da turma se obtivesse ajuda (mediações). Tudo vai depender do desenvolvimento psíquico de cada aluno, diante de cada conteúdo, em cada momento do ano letivo.

D. Preparação das atividades

A preparação das atividades de Adequações Curriculares Individualizadas e dos recursos de apoios, quando necessários, são momentos para pensar, planejar e organizar as sequências de atividades que serão utilizadas para se atingir a (s) expectativa (s), objetivo (s), conteúdo (s) previsto (s).

E. Aplicação da (s) atividade (s) de Adequação Curricular Individualizada

Este é um momento privilegiado para a orientação, a intervenção e a mediação dos professores e/ou de outros alunos com níveis mais avançados de desenvolvimento, os quais poderão auxiliar (realizar mediações) o aluno com dificuldades. É, também, o

momento oportuno para os professores autoavaliarem o processo de ensino questionando se a atividade de Adequação Curricular Individualizada ajudou o aluno a aprender e a se desenvolver e o que precisa ser reajustado, revisto. É nesse processo de autoavaliação (de como ocorreu ou como não ocorreu o ensino), que os professores deverão refletir se estão fazendo uso de uma concepção de avaliação que pretende ser mais democrática. Lopes e Almeida (2016, p. 980) consideram como princípios fundamentais de uma avaliação mais inclusiva: a avaliação das aulas ministradas pelo professor, ou seja, a avaliação das contribuições do ensino “para o desenvolvimento dos alunos” e a identificação das “falhas e omissões que deverão ser revistas”, através da autoavaliação dos professores, “da equipe de gestão da escola e avaliação do próprio aluno em relação às aulas”. As autoras apontam que durante o processo avaliativo, a participação ativa do aluno é importante, uma vez que pode avaliar as “dificuldades estabelecidas pelas aulas ministradas, as dificuldades e as facilidades enfrentadas durante determinadas aulas” e pode realizar a “autoavaliação de sua participação para o seu próprio desenvolvimento escolar” (LOPES; ALMEIDA, 2016, p. 908). Portanto, é, também, nesse momento que o professor poderá verificar se a atividade de Adequação Curricular Individualizada incidiu ou não na área de desenvolvimento iminente do aluno.

F. Avaliação Adequada

Quando as Adequações Curriculares Individualizadas se fizerem necessárias para alguns alunos, é evidente que é preciso pensar como se dará a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. É daí que surge a necessidade de se pensar, também, em avaliações adequadas (adaptadas), as quais têm como perspectiva mais ampla a realização de uma avaliação com características mais democráticas. Se durante um mês, um bimestre ou semestre, ensinou-se através de atividades de Adequação Curricular Individualizada (ACI), será

preciso construir, também, avaliações adequadas, compatíveis com as atividades e com as expectativas de aprendizagem, objetivos e conteúdos que foram selecionados durante o processo de aplicação das atividades de ACI. A avaliação adequada possibilita analisar se as atividades de Adequação Curricular Individualizada contribuíram ou não para a construção de novas aprendizagens, possibilitando que durante o processo ajustes necessários possam ser feitos. A avaliação, no contexto das Adequações Curriculares Individualizadas, ganha um sentido especial. Assim, é preciso refletir sobre os tipos de avaliações que são realizadas na escola, na sala de aula com cada um dos alunos. É mais comum a utilização de avaliações com tendências mais democráticas ou de avaliações tradicionais? Como é possível avaliar (para emitir notas) um aluno com grandes dificuldades escolares, com necessidades específicas/especiais, se não foram oferecidas a ele Adequações Curriculares Individualizadas? A avaliação com tendências mais democráticas faz o movimento contrário daquele realizado pela avaliação tradicional, avaliando primeiro como ocorreu ou não ocorreu o ensino para depois avaliar como ocorreu ou como não ocorreu a aprendizagem. A avaliação tradicional quase sempre somente avalia o aluno.

Sob a perspectiva da avaliação com tendências mais democráticas, o aluno tem papel ativo, também avaliando como ocorreu o ensino, autoavaliando a sua participação no processo de aprender, bem como deverá ser ensinado (quando tiver condições para isso) pelos professores a perceber e a apontar as barreiras que se colocaram durante os processos de ensino e de aprendizagem. Esse tipo de avaliação, possibilita, também, que ocorram momentos para a construção de novas aprendizagens e de novos desenvolvimentos tanto por parte do professor quanto dos alunos; o professor poderá aprender a (re) construir a sua prática no sentido de como trabalhar melhor com as heterogeneidades e os alunos poderão aprender que os

erros fazem parte do caminho para se chegar a novas aprendizagens e a novos níveis de desenvolvimento.

G. Registro e documentação pedagógica referente às Adequações Curriculares Individualizadas (ACI)

Todo o processo do trabalho envolvendo as Adequações Curriculares Individualizadas e, também, as avaliações adequadas (adaptadas), deve ser registrado. Assim, num processo que é coletivo, mas, também, individual, os educadores devem registrar nos diários de classe sobre as ACI e as avaliações adequadas; organizar portfólios com as mencionadas adequações e avaliações para trocar experiências e mostrar (analisar o desenvolvimento) aos alunos e aos pais; construir planos de ACI, entre outros, para que possam acompanhar o desenvolvimento dos alunos que necessitam dessa estratégia educativa.

Os sete momentos apresentados estabelecem relações entre si e servem como orientações para a construção e a aplicação das Adequações Curriculares Individualizadas. São momentos (critérios) que estão abertos a críticas, revisões, mudanças e complementos que as práticas pedagógicas possam apontar. O trabalho educativo com as ACI requer trabalho em equipe, com os professores organizados por disciplinas, por áreas, contando com a articulação que deverá ser realizada pelo professor coordenador pedagógico e com o apoio dos professores especializados, os quais podem contribuir, principalmente, nos ajustes e arranjos referentes ao acesso ao currículo (apresentando e ensinando aos professores como utilizar materiais específicos de cada área de deficiência, materiais de tecnologia assistiva, etc.) e nas questões didáticas, de modo geral.

No entanto, cabe ressaltar que os professores das salas de aulas regulares das diferentes disciplinas do currículo do ensino fundamental (anos finais) e médio ou o professor regente dos anos

iniciais do ensino fundamental, são aqueles que têm ou deveriam ter os conhecimentos para verificar quais expectativas de aprendizagem, objetivos e conteúdos devem ser trabalhados para atender às necessidades especiais/específicas dos alunos. Os professores especializados, ou seja, os professores responsáveis pelas salas de recursos ou pela itinerância, os professores interlocutores de Libras, professores auxiliares e outros que não estão como regentes das aulas das salas de aulas regulares, nem sempre ou mesmo não possuem formação nas diferentes disciplinas do currículo (língua portuguesa, inglês, história, matemática, ciências, química, física, etc.). Há que se reconhecer, também, que os professores especializados nem sempre mantêm um diálogo adequado para trocas de experiências e de boas práticas com os professores das salas regulares; relação, esta, que é prejudicada, entre outros motivos, pela falta de institucionalização de mecanismos de comunicação viáveis entre esses profissionais. Porém, deve ficar evidente, que todos os professores especializados, também, devem saber construir e aplicar Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, bem como para contribuir com os professores das salas de aulas regulares. Até porque existem conteúdos mais simples que são do domínio dos professores especializados, e aqueles que não são, *poderão* ser aprendidos com o auxílio dos professores regentes das salas regulares, ou seja, vai depender *do conteúdo* e de sua *complexidade*.

Os professores especializados, em sua grande maioria são habilitados em pedagogia com cursos de especialização nas áreas das deficiências, transtornos, síndromes, portanto, não possuem conhecimentos específicos nas diversas áreas do currículo para eleger, determinar quais expectativas de aprendizagem, objetivos e conteúdos deverão ser trabalhados nas diferentes disciplinas curriculares, desde a educação infantil até o ensino médio. Portanto, todos os professores responsáveis pelas salas de aulas

regulares precisam aprender a construir e aplicar as atividades de Adequações Curriculares Individualizadas. Por conhecerem (ou deveriam conhecer) a ordem lógica, cronológica dos conteúdos, apresentam condições para saber dosá-los, sequenciá-los, entre outros aspectos, que requerem o conhecimento, o domínio dos conteúdos que serão trabalhados, uma vez que a prática educativa, conforme já ensinou (SAVIANI, 2009), implica que o professor se estabeleça como distinto do aluno. Logo, os professores precisam conhecer muito mais do que os alunos (conhecer os conteúdos e os aspectos didáticos que envolvem o trabalho com determinado componente curricular) para que consigam possibilitar que, estes, possam avançar no domínio dos conhecimentos.

Uma das características fundamentais necessárias aos professores, que atuam neste século XXI, é saber construir e utilizar a Adequação Curricular Individualizada nas salas de aulas regulares, compreendendo-a como estratégia de caráter desenvolvimentista. Num resumo bem simplificado, ensino desenvolvimentista é aquele que tem como foco o ensino dos conteúdos (científicos, artísticos e filosóficos) e tem por finalidade incidir nas áreas de desenvolvimentos iminentes do aluno para criar novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos reais, num processo contínuo.

Há professores que, ainda, não compreendem a Adequação Curricular Individualizada (ACI) como estratégia necessária nas salas de aulas regulares do ensino fundamental e do ensino médio, bem como há aqueles que, ainda, concebem que essa estratégia deve ser utilizada apenas para alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, o que já foi apontado como equívoco e impasse que precisam ser superados. Embora, mesmo para esse público-alvo da educação especial, considera-se que a ACI é pouco utilizada no cotidiano escolar das escolas regulares ou é utilizada de forma inadequada.

A Adequação Curricular Individualizada pode contribuir para que os alunos que estão apresentando atrasos, dificuldades para acompanhar o restante de alunos de sua turma, quer seja por um período pequeno, médio ou maior de tempo, possam ter maiores oportunidades de aprender e de recuperar conteúdos ainda não apreendidos. Essa estratégia é imprescindível nas escolas regulares da atualidade enquanto contribuição para a construção de um ensino com mais qualidade para todos e não somente para os alunos que conseguem aprender mesmo quando o ensino é deficiente. Considera-se que é, também, através do currículo que se pode engendrar caminhos para a melhoria da qualidade da educação.

3

**NOVAS APROXIMAÇÕES
DO OBJETO DE ESTUDOS
(ADEQUAÇÕES CURRICULARES
INDIVIDUALIZADAS),
OUTRAS ANÁLISES
E APONTAMENTOS**

Este capítulo de forma mais explícita procura fazer apontamentos sobre dúvidas, equívocos, entre outros, que foram surgindo após a publicação dos dois artigos que trataram sobre Adequações (Adaptações) Curriculares, pela pesquisadora nos anos de 2017 e 2018, ou seja, questões que a prática tem colocado para a teoria. Afinal, são os problemas colocados pela prática (neste caso, o contexto da prática seria o chão das escolas regulares) que possibilitam que a teoria possa se tornar mais desenvolvida, mais coerente, consistente e eficaz. No entanto, nos capítulos anteriores novas aproximações do objeto de estudos e pesquisas, também, ocorreram. Portanto, nesta parte, busca-se destacar aquilo que ainda não foi mencionado nas partes anteriores de modo explícito e esclarecer alguns detalhes que, apesar de já terem sido mencionados anteriormente, ainda, carecem de maior detalhamento.

3.1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S) E AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

A alfabetização e as quatro operações básicas de matemática são conteúdos muito importantes que precisam ser apreendidos na educação escolar. Sendo a alfabetização uma das grandes finalidades a ser alcançada pela educação escolar, têm surgido alguns questionamentos, equívocos e dúvidas. Se o aluno ainda não está alfabetizado, deve-se priorizar a construção de adequações curriculares? Se é preciso construir adequações curriculares para o aluno ainda não alfabetizado, não se pode construir atividades de alfabetização? A resposta para essas questões tem sido a seguinte: a estratégia educativa de Adequação Curricular Individualizada não se coloca como a única forma de recuperar quaisquer tipos de

aprendizagens ainda não dominadas pelos alunos. Nessa direção, quando o aluno ainda não está alfabetizado, deveria ficar evidente que o professor precisa priorizar o trabalho educativo que leve esse aluno a se alfabetizar. Porém, existem formas e formas para alfabetizar um aluno. A Adequação Curricular Individualizada em alguns momentos pode contribuir com os processos de alfabetização e de letramento (s), inclusive nas aulas de disciplinas como ciências, história, geografia, química, filosofia, etc.

Sob essa perspectiva, é importante que os alunos que não estão conseguindo acompanhar a turma (quer seja porque ainda não estão alfabetizados ou porque apesar de alfabetizados carregam atrasos de 3, 4, 5, ou mais anos, em relação à turma em que estão matriculados) não fiquem alienados em aulas de história, ciências, geografia, sociologia, filosofia, química, biologia, etc.. Pois, esses alunos precisam, também, adquirir letramentos múltiplos nas diferentes disciplinas.

Nessa direção, é recomendável que nas aulas de língua portuguesa e de matemática os professores construam atividades que visem à alfabetização e ao domínio das quatro operações básicas de matemática. Relembrando que é possível, relevante e necessário alfabetizar e ensinar as quatro operações de forma contextualizada e não de forma alienante (atividades sem significado para os alunos). Porém, nas aulas de biologia, história, ciências, física, geografia, etc., os professores devem fazer o máximo possível para que os alunos com deficiências, síndromes, transtornos e dificuldades de aprendizagens possam participar das aulas e possam ter a oportunidade de aprender. Isso significa que durante as aulas de geografia, ciências, química, história, etc., as Adequações Curriculares Individualizadas serão muito importantes, mesmo para os alunos que ainda não estão alfabetizados, posto que é possível construir na aula de ciências, por exemplo, uma atividade de Adequação Curricular Individualizada que, além de contemplar o conteúdo da aula de ciências que estaria

sendo trabalhado com o restante de alunos da turma, ainda, poderia contribuir para os processos de alfabetização e de letramento (s), conforme será exemplificado.

Outro detalhe importante está relacionado à forma de se conduzir a aula no sentido de contribuir para que os alunos com deficiência, transtornos, síndromes, dificuldades ou atrasos de aprendizagens possam construir os letramentos *múltiplos*, ou seja, durante as explicações, exemplos, demonstrações de imagens, outros tipos de demonstrações, etc., dos professores de ciências, geografia, biologia, filosofia, etc., esses alunos não devem fazer outras atividades nem mesmo de Adequações Curriculares Individualizadas (que deverão ser oferecidas aos alunos somente quando os outros alunos forem fazer os exercícios, as tarefas) para que possam participar da aula com o restante de alunos da turma. O fato de que alguns alunos, ainda, *não estão* alfabetizados, de que, ainda, *não* sabem realizar as quatro operações básicas de matemática, de que têm deficiências, transtornos, síndromes, *não* significa que, necessariamente, não conseguem compreender sobre conteúdos relacionados ao Egito, reprodução humana, os três tipos de seres vivos, regiões brasileiras, entre tantos outros conteúdos das diferentes disciplinas do currículo. Um aluno cego, por exemplo, apesar de não enxergar, pode ouvir muito bem; já um aluno surdo, apesar de não ouvir, pode enxergar bem. Portanto, esses alunos podem ter a capacidade de compreender o professor em muitos momentos da aula. Um aluno com deficiência intelectual ou um aluno com dificuldades e atrasos em relação à turma, apesar das suas dificuldades, *poderá* compreender uma aula sobre fotossíntese, sobre a América do Sul, entre tanto outros conteúdos. Daí a relevância do professor ter conhecimento acerca das condições psíquicas do aluno (conhecer os níveis de desenvolvimentos reais e as áreas de desenvolvimentos iminentes) e de ter segurança quanto à (s) forma (s) como a aula será planejada (da organização das atividades, etc.) para que o ensino possa ser coerente, adequado, desenvolvimentista.

É relevante destacar que se logo no início de uma aula sobre *Paisagens da China*, por exemplo, o professor *ocupa* os alunos que têm deficiência, síndrome, ou atrasos, dificuldades, com outra atividade (geralmente uma Atividade Diversificada que não tem relação alguma com o tema *Paisagens da China*) ele está tirando dos alunos a oportunidade de adquirirem conhecimentos sobre o referido conteúdo. Nessa situação, específica de uma aula que envolve esse tema (previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental), o recomendável é que o professor permita que todos os alunos participem e somente no momento da realização dos exercícios é que deve diferenciar (adequar) para os alunos com deficiência, transtornos e para aqueles que mesmo não tendo síndromes, deficiências, transtornos, apresentam muitas dificuldades e/ou atrasos, apresentando-lhes atividade (s) de Adequação Curricular Individualizada que, necessariamente, tratará sobre o mencionado tema. E, lembrando que poderá, ainda, contribuir para os processos de alfabetização e de letramento (s), caso os alunos não estejam alfabetizados; atividade que sempre deverá incidir na área de desenvolvimento iminente do aluno, uma vez que construir atividades de Adequações Curriculares Individualizadas que incidam no nível de desenvolvimento real dos alunos (que incidem sobre aquilo que ele já realiza com facilidade), pode representar perda de tempo para o professor e, principalmente, para o aluno. Portanto, nas aulas de história, ciências, biologia, geografia, etc., as Adequações Curriculares Individualizadas tornam-se imprescindíveis e devem priorizar o trabalho com os conteúdos dessas disciplinas. É evidente que cada conteúdo de cada disciplina do currículo deve ser explorado com várias atividades e com progressivos níveis de dificuldades, ou seja, um mesmo conteúdo deve ser explorado aumentando-se o grau de complexidade da tarefa, até que se perceba o domínio do mesmo; mas o alerta é para a não repetição de tarefas que, muitas vezes, estão requerendo do aluno a mesma coisa, apenas com palavras, números ou comandos diferentes.

Cenci e Damiani (2013) registram que se os conceitos científicos são fundamentais para que o indivíduo se desenvolva, “não se justifica balizar o ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais em práticas de repetição, sem reflexão, por se acreditar que esses alunos não avançariam até os níveis mais altos na aprendizagem”. Salientam que “se é a própria aprendizagem (principalmente dos conceitos científicos) que alavanca o desenvolvimento, é nela que se deve investir os esforços”. Prosseguem asseverando que é incontestável o fato de que é *preciso* “superar a defesa de uma escola inclusiva apenas porque nela se aprende a conviver com a diferença: a luta deve ser por uma escola inclusiva onde, de fato, se aprenda - se aprenda conteúdos” (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 723-724).

Outro ponto importante, que precisa ser destacado ou esclarecido, refere-se à seguinte dúvida de alguns professores e gestores escolares: ao aluno não alfabetizado podem ser oferecidas atividades de alfabetização que supostamente não estariam relacionadas a nenhum conteúdo de ciências, história, biologia, sociologia, etc.? A resposta a esse questionamento pode ser assim elaborada: a leitura e a escrita são conteúdos fundamentais da escola. A alfabetização é um processo que, desde a educação infantil, deveria envolver o contato com práticas sociais de leitura e de escrita. Aprender ler e escrever é um processo ativo, que se realiza através de dois recursos de acesso, um técnico (alfabetização) e outro que se refere ao uso social (letramento). A formação de leitores e de pessoas com capacidades para escrever é uma tarefa que deveria ser assumida por todos da escola (professores de todas as séries/anos e disciplinas curriculares, professores coordenadores, diretores de escola, entre outros). Sob essa perspectiva, deveria ficar evidente que ao trabalhar atividades de alfabetização o professor estará trabalhando com conteúdos relacionados à leitura e à escrita, no entanto, é preciso reiterar que há formas e formas para alfabetizar um aluno (algumas negativas e outras positivas). Conforme assevera Soares (2006), é necessário alfabetizar

letrando. Entretanto, é preciso ter clareza de que “o letramento é muito mais amplo do que a alfabetização”, posto que ele requer a interação dos sujeitos “com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções” envolvendo práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p, 20). De acordo com Soares (2006), apesar de serem processos distintos, alfabetização e letramento devem ocorrer de forma simultânea, posto que os indivíduos necessitam se tornar alfabetizados e letrados. Em relação às ACI e às atividades de alfabetização, o que, geralmente, ocorre (por falta de compreensão do que são as ACI, entre outros) é que boa parte (em alguns casos em grande parte) das atividades que objetivam alfabetizar não são atividades de Adequações Curriculares Individualizadas.

O questionamento supracitado e a resposta a ele podem ser compreendidos, de forma mais clara, através de um exemplo. Imagine que em uma determinada sala de aula (turma de 6^o ano do E.F.) existem 5 (cinco) alunos, que ainda não estão alfabetizados e que apresentam dificuldades para acompanhar as aulas de história. O professor de história, assim que inicia a aula determina que os 5 (cinco) alunos façam atividades que envolvem a alfabetização, mas que não têm relação nenhuma com o conteúdo *Conceito de Pré-História*, que estaria sendo trabalhado com o restante de alunos da turma. As atividades de alfabetização, no contexto dessa aula hipotética, não seriam atividades de Adequação Curricular Individualizada, mas poderiam ser se o professor tivesse construído atividades de ACI que, além de contemplarem o conteúdo *Conceito de Pré-História*, também, contribuiriam para o processo de alfabetização desses alunos. Isto significa que trabalhar uma atividade de alfabetização sem relação com o conteúdo de aulas de geografia, ciências, filosofia, história, biologia, etc., não é trabalhar com Adequação Curricular Individualizada. Reitera-se que outros momentos, tais como, reforços, recuperações contínuas e paralelas, etc., devem ser organizados para os processos de alfabetização e de letramento (s) de alunos, para ensiná-los as

quatro operações de matemática e outros conteúdos que sejam necessários. Pois, a Adequação Curricular Individualizada é apenas uma das estratégias que procura contribuir com a construção de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos dos alunos com transtornos, deficiências, atrasos e/ou dificuldades para acompanhar o restante de alunos da turma em que estão matriculados. Entretanto, é preciso sempre estar atento para que os mencionados momentos de recuperações, reforços, não se tornem desculpas, alibis para não construir ou para adiar a construção e a utilização das Adequações Curriculares Individualizadas nas salas de aulas regulares.

3.2. ESCLARECENDO EQUÍVOCOS E QUESTIONAMENTOS EM RELAÇÃO ÀS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI)

Há um equívoco que pode acontecer por parte dos professores e dos gestores escolares. Trata-se do equívoco de construir Adequações Curriculares Individualizadas a qualquer custo. Ou seja, é possível que alguns professores movidos pela intenção de ajudar seus alunos, acabem por envidar esforços para a construção de Adequações Curriculares Individualizadas para alunos que, por exemplo, ainda não dominam sequer as quatro operações básicas de matemática. O componente curricular de matemática possibilita a compreensão desse equívoco. Imagine um professor de matemática que estaria ministrando aulas numa turma de 2º ano do ensino médio. Nessa turma hipotética, existiriam 2 (dois) alunos que ainda não teriam dominado as mencionadas quatro operações. Esse professor, ao invés de utilizar as aulas de matemática para ensinar as quatro operações, numa determinada aula construiria uma atividade de Adequação

Curricular Individualizada sobre o conteúdo álgebra para esses alunos, com a boa intenção de ajudá-los. E com o apoio intenso desse professor, que praticamente faria a atividade para os alunos, já que a *mediações* devem ter limites para que ocorram aprendizagens e desenvolvimentos psíquicos reais, eles *realizariam* a suposta (suposta pelo professor, mas não seria ACI, visto que não incidiria na área de desenvolvimento iminente por estar muito além das condições psíquicas dos alunos) atividade de ACI. Tudo o que é óbvio, muitas vezes, pode ficar esquecido ou passar despercebido. Nessa direção, parece óbvio que quando um aluno ainda não está alfabetizado, não domina as quatro operações básicas de matemática, esses dois aspectos deveriam ser priorizados na escola. Portanto, nas aulas de matemática e língua portuguesa, quer sejam do ensino fundamental ou do ensino médio, os professores desses dois componentes curriculares deveriam priorizar a alfabetização (alfabetizar letrando) e o domínio pelos alunos das quatro operações básicas de matemática. Evidentemente, conforme apontado anteriormente, que nas aulas de história, geografia, biologia, sociologia, etc., ainda, que alguns alunos não estivessem alfabetizados, não dominassem as quatro operações de matemática, seria o momento para construir Adequações Curriculares Individualizadas, as quais deveriam estar relacionadas com os conteúdos que estariam sendo ensinados nesses referidos componentes curriculares e poderiam, também, contemplar aspectos de alfabetização, desde que tivessem relação com o conteúdo de ciências, geografia, sociologia, biologia, etc.. Porém, isso não significa que, pelo fato de alguns alunos não estarem alfabetizados e/ou por não dominarem as quatro operações básicas de matemática, nunca poderiam ser construídas atividades de Adequações Curriculares Individualizadas nas aulas de língua portuguesa ou de matemática, posto que, dependendo do conteúdo a ser ministrado para o restante de alunos da turma, poderiam ser construídas as ACI nesses dois componentes curriculares. Apenas é preciso atentar para a prioridade

de alfabetizar (letrando) e ensinar as quatro operações (nas aulas de português e matemática, respectivamente) e para não cometer o equívoco de construir as mencionadas Adequações a qualquer custo nas aulas dessas duas disciplinas, em situações nas quais os alunos não teriam condições de realizá-las com a finalidade de aprenderem e se desenvolverem através delas.

Como, ainda, existe *certa resistência* (advinda de falta de compreensão teórica, medos, falta de apoios coletivos, etc.) em relação às Adequações Curriculares Individualizadas (ACI), um questionamento sempre surge ou volta à tona: quem deve saber construí-las? A resposta é óbvia, todos os professores, quer sejam professores das salas de aulas regulares, das salas de recursos, itinerância, professores auxiliares, professores interlocutores de Libras, bem como aqueles educadores que compõem as equipes de gestão (professores coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores de escola, entre outros), os quais precisam apoiar os professores, uma vez que o trabalho educativo que envolve as Adequações Curriculares Individualizadas *é um trabalho que se viabiliza primeiro em nível coletivo para depois de internalizado passar para o âmbito individual sem, entretanto, perder o seu permanente caráter coletivo*. Onde existir conteúdo a ser ensinado e dificuldades ou atrasos para acompanhar a aula que o restante de alunos consegue acompanhar, poderão ser construídas as ACI. Por isso que se tem insistido no aforismo: não é Adequação Curricular Individualizada a atividade que não tem relação com o (s) conteúdo (s) previsto (s) (ensinado para o restante de alunos que não têm dificuldades, atrasos, deficiências, transtornos) e que não tem por objetivo intencional incidir na área de desenvolvimento iminente do aluno.

Como neste livro, com a sustentação da teoria vigotskiana, há a defesa que de que um sujeito mais desenvolvido psicologicamente (sendo o professor o sujeito privilegiado ou que deveria ser por ter

mais conhecimentos em relação aos conteúdos que vai ensinar) pode contribuir para o desenvolvimento de outros menos desenvolvidos psicologicamente, aponta-se que a formação de grupos produtivos na sala de aula regular, é um procedimento, que pode contribuir para o trabalho educativo com as heterogeneidades dos alunos. Principalmente as heterogeneidades relacionadas ao domínio dos conteúdos (diferentes níveis de conhecimentos). Quanto mais o professor conhecer sobre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente dos alunos e sobre o conteúdo a ser ensinado, mais produtivo poderá ser o agrupamento. Nessa direção, outro equívoco a ser evitado, é o de conceber que basta fazer um diagnóstico (sondagem) no começo do semestre. A sondagem individual deve ser repetida ao longo do ano e o desenvolvimento de cada aluno deve ser acompanhado de perto, através de observações e acompanhamentos constantes das dificuldades, caminhos percorridos, facilidades, entre outros. Outro questionamento ou dúvida que sempre pode surgir, refere-se ao significado e à forma de proceder em relação ao agrupamento produtivo. Por agrupamento produtivo, entende-se o agrupamento determinado pelo professor levando-se em consideração a área de desenvolvimento iminente e o nível de desenvolvimento real dos alunos e não agrupamentos feitos pelos próprios alunos por ligações de amizade, de afinidades. Outro detalhe relevante sobre o agrupamento produtivo, sob essa perspectiva, é que o aluno que vai *ajudar* (mediar) os outros alunos deve ser mais desenvolvido psicologicamente que aqueles que receberão *ajuda* (*mediação*), porém, não deve ser muito mais desenvolvido (o recomendável é que tenha dois ou três níveis de desenvolvimento a mais em relação ao conteúdo que estará sendo ensinado), posto que ao ter um desenvolvimento psíquico muito mais desenvolvido poderá realizar a tarefa para os menos desenvolvidos. Afinal o aluno que ajuda é aluno e não professor, portanto, não tem a obrigação de entender (e muito provavelmente não sabe e não entende) que a *ajuda*

(*mediação*) deve ter limites para que os alunos menos desenvolvidos psicologicamente possam *ativar* o seu psiquismo (possam fazê-lo trabalhar na direção de aprender aquele determinado conteúdo).

3.3. EXEMPLOS HIPOTÉTICOS DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Seguem simples exemplos de atividades Adequações Curriculares Individualizadas. Não é uma receita para nenhum professor, apenas têm como finalidade esclarecer os fundamentos teóricos e didáticos, já apresentados. Busca-se apontar que numa mesma escola professores distintos podem construir atividades diferentes para alunos com dificuldades de acompanhar o restante de alunos da turma, quer sejam alunos com deficiências, transtornos ou alunos com atrasos, dificuldades para acompanhar, mas que não têm deficiência, transtorno, síndrome.

Imagine dois hipotéticos professores de história (professor A e professor B), que estariam ministrando aulas em turmas distintas do 6º ano do Ensino Fundamental (6º ano- A e 6º ano-B). Em cada uma das duas turmas existiria 1 (um) aluno com deficiência intelectual de nível leve. Os alunos apresentariam dificuldades para acompanhar as aulas e ainda não estariam alfabetizados (conseguem escrever palavras simples, ou seja, sem sílabas complexas). A aula seria sobre o *Egito Antigo e as formas de escrita*. O professor A, ainda, não teria conhecimentos sobre Adequações Curriculares Individualizadas, então, logo no início da aula ele entregaria ao aluno (do 6º ano- A) a atividade que segue, a qual é uma Atividade Diversificada, visto que não apresenta relação com

o conteúdo *Egito Antigo e as formas de escrita* que estaria sendo trabalhado com o restante de alunos da turma.

Ilustração 2: Complete com as sílabas que estão faltando



Fonte: Imagem da internet, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/698128379716231057/>

O professor A (professor de história- 6^o ano A), tendo conhecimento de que o aluno faria rapidamente e sem ajuda a atividade acima, também, solicitaria que resolvesse a atividade que segue.

Resolver as contas que envolvem adição e subtração (Essa atividade também seria facilmente resolvida pelo aluno que já domina a mesma).

2	5	7	4
+2	-3	+2	-1
_____	_____	_____	_____

Fonte: Atividade construída pela autora

sumário

Pode-se dizer que o professor A (6^o ano A) não tem conhecimento sobre o fato de que é uma perda de tempo oferecer aos alunos atividades que vão incidir sobre o nível de desenvolvimento real deles, ou seja, sobre aquilo que já sabem fazer sem ajuda e com muita facilidade.

Imagine, por outro lado, que o professor B (6^o ano B) estudaria para compreender sobre os aspectos teóricos e didáticos que envolvem a construção e a aplicação de Adequações Curriculares Individualizadas e procuraria construí-las para os alunos que delas necessitam. Seguem as atividades que poderiam ter sido construídas pelo professor B, uma vez que ele já saberia a diferença profunda que existe entre Atividade Diversificada e Adequações Curriculares Individualizadas.

ADEQUAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA

CONTEÚDO: EGITO ANTIGO

ESCOLA _____

MUNICÍPIO _____

Ano / Série: 6^o B / N^o Chamada: _____

Disciplina: História

Aluno: _____

Data: ____/____/20____

PROFESSOR: _____

Conteúdo trabalhado com a turma toda: Egito Antigo e as formas de escrita. O aluno hipotético teria deficiência intelectual leve e estaria em processo de alfabetização (consegue escrever palavras simples, ou seja, sem sílabas complexas). Seguem as mediações que poderiam ter sido feitas pelo professor B, junto a esse aluno.

- 1 - Verificar se o aluno possuiria material básico disposto na carteira para a realização das atividades./
- 2 - O professor incentivaria o aluno a participar de todos os momentos iniciais e intermediários da aula (o aluno ouviria todas as explicações do professor, assistiria pequenos vídeos com o restante dos alunos, observaria imagens, etc.), sendo que apenas no momento de realizar a atividade, o professor lhe entregaria as atividades de Adequações Curriculares Individualizadas./
- 3 - Leitura das questões e orientações seriam realizadas pelo professor./
- 4 - Apostila e/ou livro para acompanhamento juntamente com os demais alunos, evitando-se a segregação./
- 5 - Consulta ao professor (O aluno sentaria próximo à mesa do professor para receber orientações/mediações)./
- 6 - O aluno sempre participaria de grupos produtivos nas aulas.

**N.1- ENCONTRE AS PALAVRAS RELACIONADAS À AULA
SOBRE O EGITO ANTIGO E AS FORMAS DE ESCRITA.**

AMULETOS -SÍMBOLOS-PAPIRO – ESCRITA –DEMÓTICA

P	A	P	I	R	O	O	E	O	N	O
P	A	C	I	S	C	C	S	S	H	D
N	H	I	N	S	I	G	C	I	N	E
X	A	M	I	S	I	H	R	M	H	M
O	P	L	P	G	V	V	I	B	Z	O
L	S	J	I	B	C	V	T	O	U	T
A	A	W	I	G	I	M	A	L	M	I
G	S	A	M	U	L	E	T	O	S	C
H	A	A	A	A	S	A	S	S	A	A

Fonte: Atividade de Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

**N. 2- COMPLETE A CRUZADINHA SOBRE O EGITO ANTIGO E AS
FORMAS DE ESCRITA. NA CRUZADINHA VOCÊ DEVE ACHAR:**

- UMA DAS 7 MARAVILHAS DO MUNDO ANTIGO.
- A FORMA DE ARTE PARA OS EGÍPCIOS ANTIGOS. EXISTIAM CERCA DE 700 TIPOS DIFERENTES DELES QUE ERAM USADOS PARA A COMUNICAÇÃO. E CADA UM DELES PODERIA SER ENTENDIDO COMO UMA IMAGEM, UM SOM E UM SÍMBOLO.
- NO EGITO ANTIGO, ELES TINHAM UMA IMPORTANTE FUNÇÃO E OCUPAVAM LUGAR DE DESTAQUE NA SOCIEDADE EGÍPCIA, POIS ERAM CONHECEDORES DA ESCRITA DEMÓTICA E DOS HIERÓGLIFOS.
- O NOME DO RIO QUE FICAVA PERTO DAS ALDEIAS E DAS CIDADES DO EGITO ANTIGO. (PARA O ALUNO QUE ESTARIA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E, PROVAVELMENTE, NÃO DOMINARIA A LETRA CURSIVA, O PROFESSOR DEVERIA ESCREVER COM LETRAS DE FÔRMA OU LETRAS DE IMPRENSA, MAIÚSCULAS.).

Fonte: Atividade de Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

de desenvolvimento psíquico do aluno (desenvolvimentos reais e desenvolvimentos iminentes).

Diante da atividade de Adequação Curricular Individualizada (ACI) de número 2 (dois) do professor B (a atividade de cruzadinha), pode surgir o seguinte apontamento: essa atividade lembra atividades já conhecidas e que podem ser facilmente encontradas em sites da internet. De fato, a mencionada atividade lembra atividades de alfabetização, já conhecidas pelos professores, porém, ela foi adequada para atender à premissa fundamental da ACI: é preciso que o conteúdo fique explícito e esteja relacionado com o conteúdo que o restante da turma de alunos estará aprendendo, caso contrário, não é Adequação Curricular Individualizada. Há uma diferença crucial entre escolher uma atividade de forma aleatória, sem conhecimento pleno das condições psíquicas dos destinatários (dos alunos) e a construção de uma atividade de Adequação Curricular Individualizada, posto que, esta, entre outros, requer do professor um trabalho intencional, planejado, que leve em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente dos alunos diante de determinado conteúdo, de determinadas tarefas.

Na sequência, seguem algumas atividades simples com a finalidade de fomentar reflexões. Hipoteticamente, imagine, uma escola de ensino fundamental, que num determinado momento do ano letivo, no 4º ano, teria duas professoras trabalhando o componente curricular de ciências com o *conteúdo fotossíntese*. Nas duas turmas (4º ano D e 4º ano F) existiriam 2 (dois) alunos matriculados e frequentando, que não estariam conseguindo acompanhar o restante da turma. Desses 2 (dois) alunos, um deles teria o transtorno do espectro autista (estaria em processo de alfabetização, conseguindo escrever com dificuldades palavras simples, ou seja, sem sílabas complexas e sempre com o apoio das letras móveis ou de outro tipo de material concreto) e o outro aluno não teria deficiências, síndromes ou transtornos, mas

estaria atrasado em relação à turma e, também, estaria no processo de alfabetização (conseguindo escrever e ler palavras simples, ou seja, sem sílabas complexas, mas não precisando tanto do apoio de materiais concretos). Na sequência, é preciso observar as 4 (quatro) atividades, as quais teriam sido aplicadas após as explicações sobre a fotossíntese, para responder quais são as Atividades Diversificadas e quais são as atividades de Adequações Curriculares Individualizadas.

Atividade N. 1 - Ilustração 4: Escreva os nomes das frutas

Mistura de Alegria

FAZENDO LISTA

6 3 10 2 4
8 5 1 7
9

ESCREVA OS NOMES DE TODAS AS FRUTAS:

1- _____ 6- _____
2- _____ 7- _____
3- _____ 8- _____
4- _____ 9- _____
5- _____ 10- _____

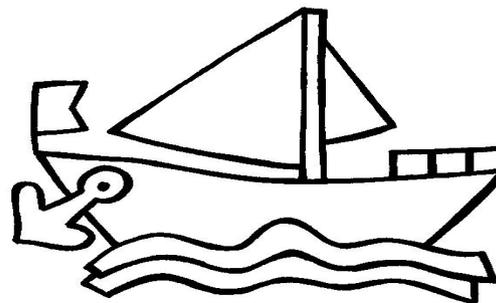
www.misturadealegria.blogspot.com.br Adiléa

Fonte: Imagem da internet, disponível em: <https://www.pinterest.ca/pin/15551561191743166/>

sumário

Atividade N. 2 - Ilustração 5: Pinte o barco abaixo

www.desenhospaintcolor.com.br



Fonte: Imagem da internet, disponível em: <http://azcolorir.com/desenho/38681>

Atividade N. 3- COMPLETE AS PALAVRAS, OBSERVANDO O TEXTO E A IMAGEM SOBRE O PROCESSO DE FOTOSÍNTESE NA APOSTILA OU LIVRO DIDÁTICO. UTILIZE AS LETRAS DO ALFABETO (LETRA DE FORMA MAIÚSCULA) PARA COMPLETAR AS FRASES:

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z

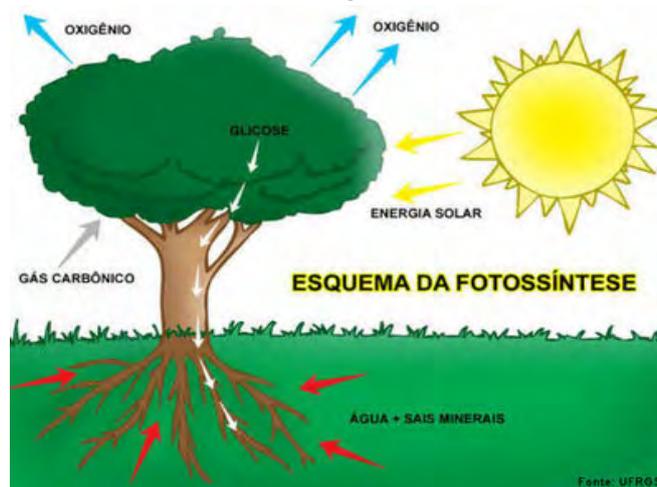
A ÁG__A É U__A DAS MATÉRIAS-PRIMAS DA FO__OSSÍNTE__E. A
ÁGUA ENTRA PE__AS R__Í__ES E ATIN__E TO__AS AS P__
RTES DA PLAN__A, CHEGANDO ÀS FOLHAS, QUE SÃO O PRIN__IPAL
L__C__L ONDE ACON__EC__A FO__OSSÍN__E__E.

Fonte: Atividade de Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

ATIVIDADE N. 4- PARA REALIZAR ESTA TAREFA, OBSERVE A IMAGEM SOBRE O ESQUEMA DA FOTOSÍNTESE. ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS 3 (TRÊS) ELEMENTOS QUE A FOTOSÍNTESE NECESSITA PARA ACONTECER. NO PROCESSO DA FOTOSÍNTESE A PLANTA LIBERA UMA SUBSTÂNCIA QUE É UM GÁS FUNDAMENTAL PARA A RESPIRAÇÃO DOS SERES VIVOS. ENCONTRE ESSE GÁS NO CAÇA-PALAVRAS.

Fonte: Atividade de Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

Ilustração 6



Fonte: Imagem da internet: disponível em: <http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=%202065&evento=3>

Caça-palavras construído pela autora

K	À	X	X	T	T	Y	P	L	O	Y	K
L	G	H	H	J	L	O	P	P	X	I	K
L	U	Z	S	O	L	A	R	P	I	L	L
M	A	N	J	V	T	L	Y	P	G	J	Ç
N	I	X	X	T	Y	V	M	N	Ê	Y	L
P	O	P	O	V	Ç	Ç	V	V	N	K	Ç
G	Á	S	C	A	R	B	Ô	N	I	C	O
T	L	Ç	Ç	V	V	M	P	X	O	V	U

Fonte: Atividade de Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

As atividades de número 1 (um) e 2 (dois) são Atividades Diversificadas, posto que não contemplaram o *conteúdo fotossíntese*. As atividades de número 3 (três) e 4 (quatro) são Adequações Curriculares Individualizadas, uma vez que contemplaram o *conteúdo fotossíntese*, que estaria sendo trabalhado com o restante de alunos

sumário

da turma. Pode-se dizer que as atividades 3 (três) e 4 (quatro), também, poderiam contribuir com os processos de alfabetização e de letramento(s).

Segue outra situação hipotética envolvendo uma aula de geografia. Imagine uma turma de 8º Ano-D, com 37 (trinta e sete) alunos matriculados e frequentando as aulas. Nessa turma de alunos, teria uma aluna que não teria deficiência, transtorno nem síndrome, mas teria atrasos e dificuldades para acompanhar o restante de alunos da turma. Essa aluna saberia ler e escrever (de forma rudimentar), assim, apresentaria dificuldades para interpretar textos e para escrever com coerência e coesão. Portanto, conseguiria escrever apenas frases e textos bem simples e pequenos, apresentado dificuldades quanto à ortografia. A aula de geografia abordaria: *Continente Americano: As Américas e o Mundo- Localização e regionalização da América*. Nessa escola hipotética onde trabalha a professora de geografia, além da equipe de gestão orientar os professores (organizar formações continuadas para discussões teóricas e práticas) para a construção e a aplicação das Adequações Curriculares Individualizadas, também, orienta (promove formações) todos os professores dos diversos componentes curriculares sobre alfabetização e letramento (s), dando-lhes, portanto, ferramentas para que possam desenvolver uma boa prática educativa junto aos alunos não alfabetizados ou alfabetizados de forma rudimentar. Logo, a professora de geografia teria conhecimentos sobre as ACI e já teria identificado o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente da aluna, antes dessa aula. Com isso, apresentaria condições para construir atividades de Adequações Curriculares Individualizadas para a mencionada aluna.

As atividades (questões) que seguem teriam sido aplicadas para o restante da turma (alunos que não teriam dificuldades). Observe o mapa político da América do Sul e responda:

Ilustração 7



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.google.com/search?q=mapa+pol%C3%ADtico+da+Am%C3%A9rica+do+Sul&oq=mapa+p&aqs=chrome.1.69i57j69i59j0l3j69i60l3.4395j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

sumário

- 1) Quais países integram a América do Sul?
- 2) Escreva o nome dos dois maiores países em extensão territorial da América do Sul.
- 3) Observe os mapas e escreva com coerência e coesão (até 20 linhas) sobre o continente Americano, apontando detalhes sobre as Américas. Pode pesquisar na internet.

Fonte: Três questões construídas pela autora

Ilustração 8



Fonte: Imagem da internet disponível em: <https://www.estudokids.com.br/continente-americano/>

A hipotética aluna (do 8^o Ano-D) com atrasos e dificuldades, com a mediação da professora, conseguiria realizar as questões 1 (um) e 2 (dois) com o restante dos alunos. (Quais países integram a América do Sul? Escreva o nome dos dois maiores países em extensão territorial da América do Sul). Portanto, a ACI deveria ser construída somente em relação à questão 3 (três), conforme segue.

sumário

ADEQUAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA

CONTEÚDO: Continente Americano: As Américas e o Mundo- Localização e regionalização da América

Escola _____
 Município _____
 Ano / Série: 8 ° D/ N° Chamada: _____
 Disciplina: Geografia
 Aluna: _____
 Data: ____/____/20____
 Professora: _____

Conteúdo trabalhado com a turma toda: Continente Americano: As Américas e o Mundo - Localização e regionalização da América. A aluna (do 8 ° Ano-D) que precisaria de ACI não tem deficiência, transtorno; saberia ler e escrever, mas apresentaria dificuldades para interpretar textos e para escrever com coerência, coesão. Seguem as mediações que poderiam ter sido feitas pela professora, junto a essa aluna. 1 - Verificar se a aluna possuiria material básico disposto na carteira para a realização das atividades./ 2 - A professora incentivaria a aluna a participar de todos os momentos iniciais e intermediários da aula (a aluna ouviria todas as explicações da professora, assistiria pequenos vídeos com o restante dos alunos, observaria imagens de mapas, manipularia o globo terrestre, etc.), sendo que apenas no momento de realizar as atividades, a professora entregaria a atividade de Adequação Curricular Individualizada./ 3 - Leitura das questões e orientações seriam realizadas pela professora./4 - Apostila e/ou livro para acompanhamento juntamente com os demais alunos, evitando-se a segregação./5 - Consulta à professora (A aluna sentaria próxima à mesa da professora para receber orientações/ mediações)./6 - A aluna sempre participaria de grupos produtivos nas aulas.

Observe os mapas e escreva duas frases sobre o continente Americano. Escreva uma frase sobre cada uma das Américas. Escreva três frases sobre a América do Sul. Pode pesquisar na internet. Com a mediação da professora a aluna conseguiria realizar essa atividade de Adequação Curricular Individualizada.

Fonte: Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

Ilustração 9



Fonte: Imagem da internet disponível em: <https://www.estudokids.com.br/continente-americano/>

Segue o último exemplo hipotético. Imagine um professor de filosofia que ministra aulas no 2º ano do ensino médio para uma turma de 42 (quarenta e dois) alunos. Nessa turma, existiriam 2 (dois) alunos que apresentariam dificuldades para acompanhar o restante da turma (um dos alunos teria o transtorno do espectro autista e o outro não teria deficiência, síndrome ou transtorno). Esse hipotético professor de filosofia já saberia construir Adequações Curriculares Individualizadas e também já teria estudado (e continuaria estudando) sobre alfabetização e letramentos (s) para poder ajudar (fazer mediações) os seus alunos. O aluno que teria o transtorno do espectro autista (TEA) estaria em processo de alfabetização (conseguiria escrever e ler palavras simples, ou seja, sem sílabas complexas e precisaria sempre do concreto para olhar e/ou manipular) e o outro aluno que não teria deficiência, síndrome ou transtorno, saberia ler e escrever de forma rudimentar, portanto, teria dificuldades para interpretar textos e apresentaria dificuldades para escrever com coesão e coerência (conseguiria escrever frases e textos pequenos e simples), com isso, esse aluno, ficaria retraído dentro da

sala de aula (este último, seria um aluno que apresentaria atrasos de 3 ou 4 anos em relação aos conhecimentos do restante de alunos de sua turma, posto que pouco escreveria e leria de modo muito lento). A aula de filosofia abordaria sobre: *Filosofia e racismo*. O objetivo seria estabelecer uma discussão sobre o racismo. Esse professor de filosofia, explicaria os objetivos da aula, proporia a leitura coletiva de um pequeno texto da apostila ou do livro didático, explicaria sobre o texto, passaria vídeos curtos, apresentaria imagens e organizaria uma roda para dialogar com os alunos. Depois passaria as atividades.

As atividades que seguem teriam sido aplicadas para o restante da turma (alunos que não têm dificuldades nem deficiências, transtornos ou síndromes).

- 1) Cite duas causas do racismo.
- 2) Cite três tipos de racismo (manifestações do racismo).
- 3) Por que o racismo não é um problema exclusivamente brasileiro? Escreva, no mínimo, 15 (quinze) linhas.
- 4) Cite uma lei brasileira que trata sobre o racismo e explique-a com as suas palavras, fazendo apontamentos críticos sobre a sua materialização (aplicação) ou não na realidade.

Fonte: Quatro questões construídas pela autora

As atividades que seguem seriam atividades de Adequação Curricular Individualizada (ACI) para o aluno que teria o transtorno do espectro autista e que estaria em processo de alfabetização. Esse aluno teria participado com a turma de todas as fases da aula, somente no momento da realização das atividades que o professor de filosofia lhe entregaria as ACI.

1) LEIA AS PALAVRAS DA TABELA ABAIXO E CIRCULE AS 7 QUE SE RELACIONAM COM O TEMA RACISMO DISCUTIDO EM AULA E AS ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO. (O professor, também, deixaria à disposição do aluno imagens que representariam as 7 palavras que precisariam ser encontradas)

ÁGUA	ASIÁTICOS	CADEIRA	AMIGO
MARGINALIZAÇÃO	ESCRavidÃO	NEGROS	CADERNO
CÉU	CALOR	ÓCULOS	PRECONCEITO
ÍNDIOS	BOLACHA	NAZISMO	LÁPIS

Fonte: Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

2) UTILIZANDO O ALFABETO MÓVEL, ESCREVA DUAS FRASES SOBRE O RACISMO.

Fonte: Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

Com a mediação do professor o aluno que teria o transtorno do espectro autista conseguiria realizar as atividades.

As atividades que seguem seriam atividades de Adequação Curricular Individualizada (ACI) para o aluno que não teria deficiência, síndrome ou transtorno e que saberia ler e escrever de forma rudimentar (apresentando dificuldades para interpretar textos, etc.). Esse aluno teria participado com a turma de todos os momentos da aula, somente no momento da realização das atividades que o professor de filosofia lhe entregaria as ACI. O aluno faria com o restante de alunos da turma as atividades 1 e 2 (Cite duas causas do racismo e cite três tipos de racismo- manifestações do racismo) sem necessidade de adequações, apenas necessitando de mediações do professor. Portanto, o professor de filosofia para contribuir com o desenvolvimento desse aluno, proporia ACI apenas no lugar das atividades 3 e 4.

3) Diante das explicações sobre racismo, e com a ajuda do banco de palavras, responda a seguinte questão: Por que ninguém nasce racista?

RACISMO	RACISMO	É
É	NÃO	CONSTRUÇÃO
IGUALDADE	E	O
PACIÊNCIA	TOLERANTE	IMPACIENTE
AGRESSIVO	AMOR	SOCIAL
HISTÓRICA	É	NATURAL

Fonte: Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

4) Escreva 3 (três) frases racistas.

Fonte: Adequação Curricular Individualizada construída pela autora

Recebendo a mediação do professor, o supracitado aluno conseguiria realizar as atividades de Adequações Curriculares Individualizadas (ACI).

Reitera-se que todas as atividades e exemplos hipotéticos, apresentados neste livro, têm apenas a finalidade de facilitar o entendimento dos fundamentos teóricos e didáticos sobre as ACI, portanto, não pretendem representar a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem nem a complexidade em relação aos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a questão curricular, quando se trata da construção de escolas e de salas de aulas com tendências mais democráticas, aponta que, ainda, é um desafio para alguns professores aprender como planejar, construir, aplicar e avaliar as Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) de forma coerente, adequada e responsável para que possam oferecer oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimentos para todos os alunos nas diferentes disciplinas curriculares. No entanto, é um desafio e não uma determinação impossível de ser superada. Esse desafio pode ser minimizado, dentro dos limites possíveis, de forma processual, através da organização, pelas equipes de gestores, de momentos ao longo do ano letivo (horários de atividades para o trabalho coletivo, por exemplo), que possibilitem aos professores, através de estudos: a compreensão dos elementos teóricos e didáticos sobre as ACI; as trocas de experiências bem-sucedidas; a construção das mencionadas adequações; a criação de arquivos de Adequações Curriculares Individualizadas, as quais poderão servir de parâmetros para outros professores; entre outros.

As Adequações Curriculares Individualizadas, quando bem construídas e aplicadas, representam um avanço em relação ao aspecto apenas socializante do processo de inclusão escolar vivenciado por alguns alunos. Não se nega que as formações iniciais e contínuas sejam relevantes e necessárias, no sentido de possibilitar que os professores adquiram conhecimentos e se sintam cada vez mais encorajados e confiantes, para desenvolverem o trabalho educativo em salas de aulas heterogêneas. Entretanto, acredita-se que trabalhando com as heterogeneidades dos alunos, há muito para aprender, uma vez que é no enfrentamento dos problemas, dos desafios que, também (mas

não somente), é possível encontrar soluções, criar novos caminhos, construir novas aprendizagens e novos desenvolvimentos.

Defende-se, neste livro, que dois requisitos interligados são necessários aos educadores, de modo geral (posto que os gestores escolares, também, são responsáveis pelas aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos), e aos professores, de modo específico, na atualidade: saber construir e aplicar Adequações Curriculares Individualizadas, quando forem necessárias, e conduzir de forma mais democrática as salas de aulas regulares com as implicações que isso envolve (necessidade de identificar as diversas barreiras que se colocam durante os processos de ensino e de aprendizagem para que, coletiva e individualmente, seja possível construir respostas educacionais especiais/específicas com a finalidade de amenizar, superar tais barreiras; entre outras).

Esta obra está sujeita a críticas, revisões, reformulações que a prática (o chão das salas de aulas) possa impor. Acredita-se que outros estudos precisam ser realizados, por outros pesquisadores, sobre o tema Adequação Curricular Individualizada para que possa se tornar mais desenvolvido, contribuindo para a atividade educativa de professores, gestores escolares e de outros profissionais que possam se interessar por esse assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-PINTO, M.C.; FORMOSINHO, J.O. Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar. *Análise Social*. Vol. XXI (87-88-89). 1985, p.1041-1051.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília, MEC/SEE, 2000.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BLANCO, R; DUCK, C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997. p. 184-195.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares*. Brasília: MEC, 1999.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, julho de 2015.

CAPELLINI, V.L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CENCI, A; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*. V. 26.n. 47. p.713-726. Set/dez.2013.

COMENIUS. *Didática Magna*. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002, 390 p.

CUNHA, C.M.A. da (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de

mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HÖFLING, El. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES [online]*. 2001, vol.21, n.55, p. 30-41.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censoescolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 14 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censoescolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 14 jun. 2016.

LEITE, T. S. Adequações curriculares: perspectivas e práticas de planeamento e intervenção. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional (Revista). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa. v. 3, n. 1 (2013), p. 30-52.

LEITE, L.P.; SILVA, A. M. da; MENNOCCHI, L. M. e CAPELLINI, V. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 89-111.

LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa [online]*. Ponta Grossa, v.8, n.1, p.42-64, jan./jun.2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/4017> Acesso em 26 de set.2017.

LOPES, S. 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.

_____. Balanço da Educação para Todos no Brasil. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.2, n.2, p.129-142, mai.- ago. 2016.

_____. Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La? *EBR-Educação Básica Revista*. vol.3, n.1, p.3-28, 2017.

_____. Adaptação Curricular na Sala de Aula Regular. *EBR-Educação Básica Revista*. Vol.4, n.2, p.175-196, 2018.

LOPES, S.A.; ALMEIDA, J. S. de. Estado brasileiro e políticas públicas voltadas para educação especial e educação inclusiva. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.1, n.1, jan.-abr. 2015, p.46-56.

_____. O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista. *Quaestio: revista de estudos em educação*. Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 895-916, nov. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan. /abr.2006.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2015.- (Coleção formação de professores).

_____. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Orgs.) *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.p. 83-98.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins, Fontes, 2002.

_____. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIOTTO, A.C. F. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão de alunos com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 195-206, maio/ago. 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotski – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: *Língua Portuguesa: ensino fundamental /* Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

ROLDÃO, M. C. *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1999.

SÃO PAULO. *Parecer CEE 67/98*. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 149/2016*. São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim da Escola. 2016b*. Disponível em: < http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2016.asp?ano=2016>. Acesso em: 02 set. 2017.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 155/2017*. São Paulo, 2017a.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE 161/2017*. São Paulo, 2017b.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica. Fevereiro/2017c*. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016. Acesso em: 02 set. 2017

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim da Escola. 2018*. Disponível em: < http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2018.asp?ano=2018>. Acesso em: 15 abr. 2019

SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Ed. revista -Campinas- SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. 1990.

YGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOBRE A AUTORA

Silmara A. Lopes

Doutoranda em Educação pela UFSCar - *Campus* - Sorocaba. Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Profissional da área da educação, com experiência de 31 anos, na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Tendo trabalhado como Professora, Vice-Diretora de Escola, Diretora de Escola e a mais de 16 anos no cargo de Supervisor de Ensino. Professora no âmbito particular de ensino em Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Professora com 10 anos de experiência em Cursos Preparatórios para Concursos Públicos na área da Educação. Membro do grupo de pesquisa GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar- *Campus*-Sorocaba. Tem experiência nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Áreas de interesse de pesquisa: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação e Trabalho; O Ensino de Filosofia no Ensino Médio; o Ensino de Filosofia para Crianças; Políticas Educacionais e Sociais; Adaptações (Adequações) Curriculares Individualizadas para alunos com necessidades educacionais especiais/específicas; Avaliação na Educação Básica.

E-mail: silmalopes2008@hotmail.com

sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

ACI 13, 15, 16, 17, 20, 22, 36, 38, 49, 53, 54, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127

adaptação 15, 16, 52, 58, 69, 74, 82, 83
Adequação Curricular Individualizada 13, 15, 19, 22, 26, 33, 38, 42, 50, 53, 59, 61, 72, 75, 77, 79, 80, 81, 84, 88, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 113, 115, 117, 118, 122, 124, 125, 126, 128
alunos 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 134

aprendizagens 13, 20, 24, 26, 27, 30, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 46, 51, 56, 61, 62, 66, 69, 77, 80, 83, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 97, 101, 102, 106, 107, 127, 128

atividades 15, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 46, 50, 59, 68, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 110, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 131

atualidade 13, 41, 66, 67, 98, 128

aulas 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 37, 41, 42, 47, 48, 51, 54, 55, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 79, 80, 85, 92, 93,

95, 96, 97, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 119, 122, 123, 127, 128
aulas regulares 13, 17, 18, 20, 22, 41, 47, 48, 54, 55, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 79, 80, 95, 96, 97, 106, 108, 128

C

compreensão 13, 39, 40, 61, 75, 76, 105, 106, 108, 127, 129
construção 13, 14, 16, 18, 24, 27, 32, 38, 42, 52, 55, 59, 63, 68, 72, 75, 81, 84, 88, 89, 91, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 115, 119, 127, 133
conteúdos 15, 18, 20, 25, 36, 39, 42, 43, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 66, 69, 72, 73, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 126
contribuições 13, 22, 93, 129, 131
coordenadores 13, 18, 42, 104, 108
critérios 13, 17, 52, 53, 65, 72, 77, 80, 82, 83, 95
currículo 13, 15, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 63, 69, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 102, 103, 129, 132

D

desenvolvimento 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 61, 63, 67, 68, 71, 73, 74, 76, 77, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 104, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 119, 125, 129, 130, 131
desenvolvimentos 13, 20, 23, 24, 27, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 41, 44, 45, 51, 56, 62, 63,

80, 87, 88, 90, 91, 94, 97, 102, 106, 107, 115, 127, 128

difficultades 10, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 36, 40, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 115, 119, 121, 122, 123, 124, 125

diretores 13, 18, 42, 104, 108

disciplinas 13, 15, 27, 30, 41, 49, 62, 63, 68, 73, 74, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 108, 127

E

educação 14, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 31, 36, 37, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 79, 90, 96, 97, 98, 100, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134

educadores 10, 14, 16, 22, 23, 43, 48, 56, 58, 66, 71, 72, 79, 81, 95, 108, 128

ensino 13, 15, 16, 17, 20, 25, 26, 28, 30, 32, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 80, 82, 83, 85, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 106, 107, 115, 123, 126, 128, 131, 132, 134

equivocos 13, 72, 100, 106

esclarecimentos 14

escola 13, 16, 18, 25, 26, 31, 33, 42, 43, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 83, 84, 86, 88, 90, 92, 93, 94, 104, 107, 108, 110, 115, 119, 129, 130

escolares 13, 18, 22, 26, 30, 36, 41, 42, 43, 48, 54, 59, 60, 62, 67, 68, 71, 72, 79, 80, 86, 89, 90, 94, 104, 106, 128

estratégias 13, 19, 26, 33, 36, 41, 52, 53, 54, 59, 63, 68, 69, 76, 82, 91, 106, 130

estudos 13, 15, 18, 26, 30, 32, 41, 54, 61, 74, 76, 100, 127, 128, 131

exemplos 14, 38, 39, 102, 110, 126

F

formação 13, 18, 34, 47, 65, 67, 72, 75, 81, 96, 104, 109, 131, 133

fundamentação 13, 22, 79, 81

G

gestores 10, 13, 16, 18, 43, 48, 54, 67, 79, 104, 106, 127, 128

H

heterogeneidades 13, 14, 20, 41, 42, 47, 48, 51, 53, 54, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 67, 75, 80, 94, 109, 127

I

importância 13, 20, 46, 114

interesses 14, 17, 20, 41, 54, 57, 62, 63, 65, 66, 67, 75, 82

M

materialização 13, 22, 55, 124

motivações 14, 20, 41, 54, 57, 62, 63, 67

N

níveis 13, 14, 19, 20, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 41, 50, 51, 53, 54, 57, 61, 62, 63, 67, 71, 73, 74, 80, 87, 88, 91, 92, 95, 97, 102, 103, 104, 106, 109, 114

núcleos 13

O

orientadores 13, 18, 67, 108

P

pedagógicos 13, 42, 46, 108

pesquisas 13, 16, 76, 100

possibilidades 13, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 30, 31, 34, 43, 50, 53, 58, 59, 60, 69, 81, 83

prática 14, 15, 16, 17, 18, 45, 48, 49, 51,
68, 71, 75, 76, 77, 81, 89, 94, 97, 100,
119, 128

prática pedagógica 14, 18

professores 10, 13, 16, 18, 20, 23, 27, 36,
37, 41, 42, 43, 47, 48, 52, 53, 54, 59, 65,
67, 68, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 89, 92,
93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 104, 106, 107,
108, 110, 115, 119, 127, 128, 129, 131

Q

qualidade 14, 18, 26, 30, 37, 43, 58, 64, 65,
66, 72, 80, 98

questionamentos 14, 100, 106

R

reflexões 14, 16, 18, 20, 60, 72, 88, 89, 115

S

salas 13, 17, 18, 20, 22, 41, 42, 47, 48, 51,
54, 55, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70,
71, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 95, 96, 97, 106,
108, 127, 128

salas de aulas 13, 17, 18, 20, 22, 41, 42,
47, 48, 54, 55, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
71, 72, 75, 76, 79, 80, 95, 96, 97, 106, 108,
127, 128

social 14, 18, 20, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 45,
49, 53, 54, 57, 61, 65, 67, 71, 104, 131, 133

supervisores 13, 42

T

teoria 14, 15, 18, 22, 23, 26, 36, 44, 48, 77,
88, 100, 108

transformações 14, 24, 31, 34, 36, 41, 44,
45, 46, 47, 48, 77

turma 15, 27, 28, 29, 37, 41, 49, 51, 53, 59,
74, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92,
98, 101, 102, 105, 106, 107, 110, 111, 112,
115, 116, 119, 122, 123, 124, 125

V

vice-diretores 13, 18

www.pimentacultural.com

ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI) desafios e possibilidades