



UFRJ

**Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação**

**CAMILLA VIEIRA DA NÓBREGA**

**ADAPTAÇÃO DE PROVA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO  
2025**



UFRJ

**Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação**

**CAMILLA VIEIRA DA NÓBREGA**

## **ADAPTAÇÃO DE PROVA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

**RIO DE JANEIRO  
2025**

## AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo o incentivo quando achei que não era capaz, pelo reconhecimento e pelo orgulho por todo o trabalho que desempenhei até aqui, mesmo antes da tão sonhada formação. Por sonharem comigo e acreditarem em um futuro incrível. Por me ouvirem passar horas contando as histórias que vivenciei, afinal, em uma escola, nenhum dia é igual ao outro, por serem minha força e também minha inspiração. Em especial, à minha mãe, Margaret, meu pai Claudecir, à minha irmã Julyana e ao meu irmão Rafael.

Agradeço também ao meu namorado, Carlos Eduardo, que esteve ao meu lado desde a escola até esta etapa da formação. Por ter me acompanhado em tantos momentos, sido meu apoio emocional, celebrado comigo e por tornar essa jornada, que é tão gratificante quanto exigente, um pouco mais leve.

Aos colegas da faculdade, por todas as trocas, indicações e risadas. Fazer amizades na vida adulta é difícil, mas posso dizer que é possível. Agradeço, em especial, a dois amigos: um que me acompanha desde antes da faculdade e compartilha comigo essa escolha pela carreira docente; e outra que a Pedagogia me trouxe. Obrigada por toda compreensão, conforto e parceria, por compartilharem comigo os desafios e as vitórias, e por me mostrarem que não estou sozinha nessa caminhada.

À todos os professores dos estágios, obrigatórios e não obrigatórios, agradeço imensamente. Tive muita sorte em estar nas salas em que vocês eram regentes. Obrigada por tudo que me ensinaram sobre a prática, por me acolherem, me tratarem como igual e reconhecerem minha dedicação em não ser apenas uma estagiária observadora. Agradeço igualmente aos diretores que tanto me ajudaram, inclusive fornecendo os materiais necessários para este Trabalho de Conclusão de Curso.

À minha Coordenadora, a quem admiro profissionalmente, que vibrou comigo, apoiou e me apresentou o universo da Orientação Educacional, área que despertou ainda mais meu interesse pela Educação Especial.

À todas as mães, sejam das minhas crianças mediadas ou não, que me proporcionaram criar laços de carinho e cuidado para além do profissional. Que dividiram suas vidas, vulnerabilidades e me mostraram o quanto uma relação de confiança e afeto faz diferença, não apenas para as crianças, mas também para nós, enquanto pessoas e educadores. Meu muito obrigada por todo o reconhecimento, por considerarem minhas percepções e por me acolherem com tanto carinho. Vocês, e especialmente as crianças, me marcaram para sempre.

Por fim, agradeço à minha orientadora e à banca examinadora. Às professoras Alessandra e Renata Razuck, por se entusiasmarem com meu tema, por me guiarem com equilíbrio entre a crítica construtiva e a valorização, e, acima de tudo, pelo acolhimento diante das minhas inseguranças. Obrigada pelas palavras doces, mas firmes, e pela sensibilidade com que conduziram cada etapa deste trabalho.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações de provas para alunos com deficiência inseridos em turmas regulares de ensino e identificar quem são os responsáveis por esse processo. Com foco na rede pública municipal de ensino, busca-se analisar como a padronização das provas impacta as possibilidades de adaptação e a efetiva verificação do conhecimento adquirido pelos estudantes. As adaptações, denominadas pedagógicas, ocorrem durante toda a etapa escolar e estão presentes não apenas no momento da prova, mas também no cotidiano da sala de aula e nas tarefas enviadas para serem realizadas em casa. No contexto avaliativo, adaptar significa refletir sobre as condições de aplicação, formatação e os recursos concretos, tecnológicos e humanos necessários para que o estudante alcance o objetivo proposto. A pesquisa é de caráter qualitativo e adotou como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental de provas de Língua Portuguesa e Matemática, adaptadas e não adaptadas, do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que há diversas formas de adequar um mesmo conteúdo. Sendo assim, essa diversificação está diretamente relacionada ao ritmo de aprendizagem, às particularidades de cada estudante e de sua deficiência ou transtorno, bem como ao nível de suporte pedagógico necessário, considerando que cada um se encontra em um grau distinto de autonomia, de desenvolvimento do pensamento simbólico e abstrato, de raciocínio lógico e de capacidade interpretativa. Portanto, algumas adaptações podem enfatizar aspectos secundários de determinadas questões, como a execução, em vez da interpretação dos dados propriamente dita. Além disso, compreende-se que a avaliação é um processo contínuo e que a prova escrita não deve ser considerada o único instrumento avaliativo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** avaliação escolar; inclusão; adaptação de provas; educação especial; ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

This study aims to understand how test adaptations are implemented for students with disabilities who are integrated in regular education classes and to identify those responsible for this process. Focusing on the municipal public school system, the study seeks to analyze how the pattern of the test affects the possibilities for adaptation and the effective assessment of students' acquired knowledge. These adaptations, referred to as pedagogical, occur throughout the entire schooling process and are present not only during tests but also in daily classroom activities and homework assignments. In the evaluative context, adapting means reflecting on the conditions of application, formatting, and the concrete, technological, and human resources required for students to achieve the proposed objectives. This qualitative research used a bibliographic review and document analysis of adapted and non-adapted Portuguese Language and Mathematics tests from elementary education. The results indicate that there are multiple ways to adjust the same content. Thus, such diversification is directly related to the learning pace and the individual characteristics of each student and their disability or disorder, as well as to the level of pedagogical support required, considering that each one is at a different stage of autonomy, symbolic and abstract thinking, logical reasoning, and interpretative ability. Therefore, some adaptations may emphasize secondary aspects of certain questions, such as execution rather than data interpretation itself. Furthermore, it is understood that assessment is a continuous process and that the written tests should not be regarded as the sole evaluative instrument within the school context.

**Keywords:** school assessment; inclusion; test adaptation; special education; elementary education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questão 01 não adaptada da prova de Português do 2º ano	26
Figura 2 - Adaptação 1 da Questão 01 prova de Português do 2º ano	27
Figura 3 - Adaptação 2 da Questão 01 prova de Português do 2º ano	28
Figura 4 - Adaptação 1 das Questões 05 e 06 da prova de Português do 2º ano	30
Figura 5 - Adaptação 2 das Questões 05 e 06 da prova de Português do 2º ano	31
Figura 6 - Questão 05 e 06 não adaptada da prova de Português do 2ª ano	32
Figura 7 - Página de Exemplo Prova de Matemática	35
Figura 8 - Questão 11 adaptada para Prova de Matemática do 2º ano	36
Figura 9 - Questão 13 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano	37
Figura 10 - Questão 07 adaptada para Prova de Matemática do 5º ano	38
Figura 11 - Questão 15 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano	39
Figura 12 – Questão 05 da Prova de Matemática do 3º ano.	42
Figura 13 – Questão 03 da Prova de Matemática do 5º ano	42
Figura 14 – Questão 11 da Prova de Matemática do 5º ano.	43
Figura 15 - Questões 07 da Prova de Matemática do 3º ano.	44
Figura 16 – Questão 01 da Prova de Matemática do 5º ano.	44
Figura 17 – Questão 20 da Prova de Matemática do 3º ano.	45
Figura 18 - Questão 04 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano.	46
Figura 19 - Questão 06 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano.	46
Figura 20 – Questão 02 da Prova de Matemática do 5º ano.	47
Figura 21 - Questão 22 adaptada para a prova de matemática do 3º ano	48
Figura 22 - Questão 16 adaptada para prova de matemática do 5º ano	49
Figura 23 - Questão 20 adaptada para prova de matemática do 5º ano	50
Figura 24 - Questão 06 adaptada para prova de matemática do 1º ano	52

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	1
2 JUSTIFICATIVA .....	4
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	5
4 LEITURA FÁCIL .....	13
5 ADAPTAÇÕES REFERENTE A CONTEÚDO E PLANEJAMENTO .....	15
6 METODOLOGIA.....	23
7 ANÁLISE DE QUESTÕES EM PORTUGUÊS .....	25
7. 1 Questão de Consciência Silábica e Fonológica .....	25
7. 2 Questões de Interpretação de Texto.....	30
8 ANÁLISE DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA .....	34
8.1 Questão de Operações Matemáticas .....	34
8.2 Adaptação de questões de análise de tabela e gráficos.....	48
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, apresenta a seguinte definição para pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p.1)

No contexto educacional, os alunos com deficiência passaram a ter direito à educação em classes regulares no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito social de todos os cidadãos (art. 6º) e determinou o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Essa mudança representou um importante avanço, rompendo com o modelo assistencialista e segregador que predominava até então, no qual os alunos com deficiência eram encaminhados para instituições especializadas, as chamadas “escolas especiais”.

A Constituição Federal de 1988 ainda definiu a educação como um dever do Estado e da família, obrigatória e gratuita, em seu artigo 205 a 208. O tema ganhou maior visibilidade e embasamento teórico, a partir da Declaração de Salamanca (1994), documento internacional que reafirma o princípio da educação inclusiva no Brasil. Esse movimento internacional de inclusão foi fortalecido também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que assegura o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado adequado aos estudantes com deficiência.

A LDB também instituiu a Educação Especial como uma modalidade transversal, ou seja, que deve perpassar todos os níveis e etapas da educação, da educação básica à educação superior. Essa concepção implica que a Educação Especial deve estar integrada ao sistema educacional, garantindo recursos, serviços e estratégias de ensino que promovam a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Ao longo do tempo, diversas nomenclaturas foram utilizadas para se referir a este grupo de estudantes. Já se empregaram termos como *portadores de deficiência* e *portadores de necessidades especiais*; contudo, atualmente, a denominação adequada é *pessoa com deficiência*, ou simplesmente a sigla *PcD*. Essa mudança na terminologia não é apenas linguística, mas também conceitual.

A expressão pessoa com deficiência foi adotada oficialmente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à legislação brasileira pelo Decreto nº 6.949/2009. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), difundiu o uso do termo *pessoa com deficiência* em todo o território nacional.

É importante destacar que as terminologias se modificam ao longo do tempo, acompanhando os princípios, valores, avanços e transformações culturais da sociedade. Essas mudanças também perpassam pelos interesses políticos e, portanto, podem ora representar avanços, ora evidenciar contradições, indicando possíveis retrocessos ou tornando diretrizes já consolidadas vagas e suscetíveis a múltiplas interpretações.

Tais ambiguidades, por sua vez, podem ser utilizadas de maneira a favorecer a manutenção de determinadas estruturas de poder vigentes. Assim, expressões antes consideradas adequadas podem se tornar inadequadas à luz de novos paradigmas de inclusão.

No campo educacional, por exemplo, reconhece-se que as necessidades educacionais podem ser especiais, mas as pessoas não devem ser definidas por elas. Entretanto, em alguns momentos deste trabalho, nomenclaturas não atualizadas poderão ser utilizadas, em virtude do ano de publicação das obras que compõem o embasamento teórico, refletindo o contexto histórico e conceitual de cada período.

A rede municipal de ensino, foco deste trabalho, adota a nomenclatura “*Alunos da Educação Especial*” para se referir a esses estudantes, optando por destacar a modalidade transversal de ensino instituída pela LDB, e não a terminologia adotada mundialmente. É importante distinguir, porém, os conceitos de *educação especial* e *educação inclusiva*, uma vez que ambos coexistem, mas apresentam finalidades distintas e complementares.

A educação especial constitui uma modalidade de ensino voltada para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo recursos e serviços específicos. Já a educação inclusiva, em sentido mais amplo, busca assegurar que todos os alunos, incluindo aqueles público da educação especial, aprendam juntos em um ambiente que acolhe a diversidade e valoriza as diferenças.

O propósito central da Educação Especial é oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a eliminar barreiras e atender às necessidades específicas

dos alunos que dele necessitam. Por sua vez, a Educação Inclusiva visa garantir a acessibilidade, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou pessoais.

Dessa forma, o que se busca neste trabalho é compreender a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ou seja, uma modalidade que se fundamenta nos princípios da inclusão em sua prática cotidiana. Nessa perspectiva, o AEE integra uma estrutura escolar que respeita e acolhe a diversidade sem segregar os alunos com deficiência, assim contribuindo para a construção de um ambiente em que todos se sintam pertencentes.

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender como são realizadas as adaptações de provas para alunos com deficiência inseridos em turmas regulares de ensino, considerando tanto a legislação vigente quanto a prática das escolas públicas. De modo específico, busca-se identificar os responsáveis pela realização dessas adaptações, averiguar como esse processo ocorre no cotidiano das escolas públicas de ensino e analisar de que maneira a padronização das provas impacta as possibilidades de adaptação e a efetiva verificação do conhecimento adquirido pelos estudantes.

Levando em consideração a grande extensão do território brasileiro, a presente monografia tem como recorte uma escola da Zona Norte do município da cidade do Rio de Janeiro e mais especificamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro da Educação Básica.

## 2 JUSTIFICATIVA

A inquietação que motivou a pesquisa na temática de adaptação de provas teve sua origem no período em que estagiei em uma escola pública municipal, como mediadora de alunos com deficiência em sala regular de ensino. A escola é localizada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro e em seu entorno está presente a comunidade do Complexo do Alemão.

Foram dois anos de mediação escolar no Fundamental I (turmas de 1º, 2º, 4º e 5º anos) e quatro crianças mediadas, sendo duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma com Síndrome de Down e uma recém operada com epilepsia. Todas em níveis de aprendizagem diferentes.

As provas aplicadas a todos os alunos são de origem externa, ou seja, enviadas às unidades escolares e não elaboradas pelos próprios professores da escola. O que por um lado pode ser visto como um alívio da carga de trabalho desses profissionais e por outro como uma forma de controle do conteúdo a ser ensinado. Refletindo sobre o controle, de que forma essa padronização restringe a adaptação das provas e impacta sua finalidade de atender as especificidades dos alunos com deficiência?

Logo, a problemática possui grande importância para o campo educacional e para todas as licenciaturas, uma vez que o número de estudantes com laudo médico que atesta alguma deficiência, transtorno ou condição — temporária ou permanente — vem aumentando nas salas de aula regulares<sup>1</sup>, enquanto ainda são escassos os trabalhos que tratam dessa temática.

A avaliação através de instrumento escrito, denominado prova, é um requisito obrigatório nas escolas. Então, torna-se necessário compreender de que forma a prova deve ser adaptada para que o estudante com deficiência tenha condições de realizá-la e assim possa ser usada como instrumento de verdadeira análise e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Inep, os dados do Censo Escolar 2023 apontam aumento de 41,6% no número de matrículas na educação especial entre 2019 e 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 18 nov. 2025.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) quanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) não fornecem orientações claras relativas aos responsáveis pelas adaptações e nem ao modo de se realizar as adaptações curriculares, somente asseguram que estas devem ocorrer, tanto no planejamento de aula quanto na elaboração de avaliações.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), ainda utiliza termos como **adaptações razoáveis** e pleno acesso ao currículo em **condições de igualdade**. Termos estes que sem definição se tornam vazios. É verdade que o termo “adaptações razoáveis” possui uma definição dentro da referida lei, no artigo 3º, inciso VI, no entanto não é uma definição que possa ser facilmente entendida, dentro do campo educacional:

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2015, p.2)

A ausência de maior detalhamento nos leva ao seguinte questionamento: como reestruturar ou reorganizar os conteúdos de maneira viável, tanto no que diz respeito ao nível de aprofundamento de cada conteúdo específico quanto ao número de conteúdos trabalhados por disciplina ao longo do ano escolar?

Buscando identificar quem é o responsável pela elaboração das provas adaptadas, o portal Carioca Digital da Prefeitura do Rio de Janeiro esclarece que os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) produzem as avaliações com os mesmos conteúdos destinados aos alunos sem deficiência, porém ajustadas às especificidades de cada deficiência.

No caso das escolas que não dispõem de uma Sala de Recursos Multifuncionais, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2)

Reforça-se, ainda, que esse serviço integra o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito garantido aos alunos matriculados em turmas regulares de

ensino, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III.

Tal portal ainda nos relata que no município do Rio de Janeiro, existe um instituto denominado Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), pertencente à Secretaria Municipal de Educação, que supervisiona as ações referentes à Educação Especial nas unidades escolares.

O IHA foi criado em 1977, tem sua sede no bairro do Maracanã, na Rua Mata Machado e é considerado um centro de referência. Seu suporte vai desde a formação de professores, confecção de materiais, disponibilização de recursos, contribuição com as Sala de Recursos Multifuncionais, até a supervisão do desenvolvimento desses alunos.

O nome do IHA é uma homenagem à Helena Antipoff. Segundo Rafante e Lopes (2013), Helena Antipoff teve papel essencial na consolidação da educação especial no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960. Helena Wladimirna Antipoff era psicóloga e educadora, nasceu na Rússia em 1892 e faleceu em 9 de agosto de 1974, em Ibité, Minas Gerais. Chegou ao Brasil (Minas Gerais) em 1927, em meio ao movimento Escola Novista. Ela contribuiu para a reforma do ensino público, utilizando testes de inteligência geral que possibilitaram a organização das classes escolares de forma mais homogênea.

Para ela, a homogeneidade serviria para nortear as estratégias de ensino de acordo com o desenvolvimento intelectual, levando em consideração também as diferenças biológicas, os interesses e aptidões da criança.

As salas de aula atuais não são homogêneas, independentemente do movimento de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, pois os estudantes vivenciam realidades distintas, não apenas no âmbito social, cultural e econômico, mas também no que diz respeito às diferentes configurações familiares. Essas desigualdades impactam diretamente os processos educativos, colocando os alunos em pontos de partida diversos quanto ao acesso e à construção do conhecimento.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), educadora brasileira amplamente reconhecida por sua contribuição à inclusão escolar, argumenta que buscar a homogeneidade de conhecimentos significa, implicitamente, estabelecer a superioridade de alguns — inclusive a do próprio professor — e a inferioridade de outros. Essa lógica reforça uma concepção tradicional de educação que utiliza aprovação e reprovação como régua para medir o valor do estudante.

A autora defende que, em um movimento genuinamente inclusivo, não se diferencia o que é ensinado. Um currículo paralelo ou diferenciado, ainda que

minimamente alterado, revela uma perspectiva de integração, e não de inclusão, pois mantém o foco na adaptação do aluno às normas vigentes, sem promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas ou na estrutura escolar.

O ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para um aluno ou um grupo de alunos, é ter como certo que a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda sem sobrecarregar inutilmente o professor, que por vezes é obrigado a criar e selecionar atividades e a acompanhar grupos diferentes de alunos a fim de igualar o aprendizado da turma. Buscar essa igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória – em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor, e na inferioridade de outros, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos – desde o início do processo de aprendizagem curricular. (Mantoan, 2003, p. 75)

Os ideais de Helena Antipoff vão na contramão do movimento de inclusão nas classes regulares que observamos hoje em dia. Ela caminha pelo viés da segregação e alocação em classes especiais, no entanto, para sua época Helena é uma inspiração por ser pioneira em seu olhar para este grupo de crianças ditas “excepcionais”, não através de um viés assistencialista, mas educacional, enxergando suas potencialidades.

É importante ressaltar que “excepcionais” para ela não eram somente as crianças com inteligência considerada superior à esperada para sua idade ou abaixo do esperado, com alguma condição psicológica ou biológica, mas também as crianças que tinham questões de caráter e moral, influenciadas pelo seu meio social e familiar.

É importante entender o funcionamento do Instituto Helena Antipoff para que possamos compreender sua atuação e como ele sugere que seja feito o processo de adaptação das provas, tema que será abordado neste trabalho. Será que é possível adaptar as provas sem alterar nenhum conteúdo das mesmas e ao mesmo tempo levar em consideração as especificidades das deficiências?

As pessoas com o espectro autista podem ter dificuldade em assimilar humor, metáforas, ironias e tendem a ser literais, sendo assim como adaptar o conteúdo de figuras de linguagem? Ou ainda, o que fazer quando o aluno ainda não tiver tido contato com o conteúdo cobrado? É possível ter mais de uma adaptação em uma prova padronizada ou as adaptações são as mesmas? Como ocorre na prática?

Sabemos que isso pode ocorrer até mesmo com os alunos não atendidos pela Educação Especial, visto que na rede pública de ensino existe uma defasagem educacional considerável. “Alunos de 4º e 5º anos ainda não leem de forma proficiente e sim pausadamente, sílaba por sílaba, como nos estágios iniciais da alfabetização” (G1,2024). A falta de fluência impacta todas as disciplinas, uma vez que o ritmo de leitura está

diretamente ligado à interpretação dos enunciados lidos e conseqüentemente na autonomia da resolução de questões necessária com o avanço das etapas escolares.

Diversos são os fatores que influenciam o desenvolvimento adequado da fluência de leitura dos alunos de escolas públicas, dentre os quais elencamos os citados pelo G1:

menor acesso a livros por famílias de baixa renda; formação de professores, em geral, defasada, com cursos de pedagogia que não abordam a alfabetização em profundidade; falta de atividades lúdicas que explorem relações fonêmicas ainda na educação infantil; ausência de hábito de leitura por parte das pessoas que convivem com a criança; período prolongado de fechamento das escolas durante a pandemia; contato excessivo com telas. (G1, 2024)

Entretanto, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2025), um avanço pode ser observado a cada ano em relação à alfabetização:

Em 2024, 59,2% das crianças das redes públicas de ensino de todo o Brasil foram alfabetizadas até o fim do 2º ano do ensino fundamental. Os dados são do Indicador Criança Alfabetizada, divulgados na sexta-feira (11/7) pelo Ministério da Educação (MEC), e mostram que o número aumentou 3,2 pontos percentuais desde a última medição. Em 2023, o indicador era de 56%. (Governo do Brasil, 2025, s/p.)

Estes indicadores são calculados com base nos resultados das avaliações aplicadas nas escolas. Portanto, se a prova aqui utilizada como instrumento avaliativo não oferecer condições reais de realização, de nada servirá para identificar o que o aluno assimilou dos conteúdos e em que estágio de aprendizagem ele se encontra, se tornando assim mera formalidade.

Vale destacar que as provas não são o único instrumento responsável por tal averiguação, visto que segundo o artigo 24º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) a avaliação é processual e não mensurada somente em momentos específicos escolhidos para tal finalidade. Destacamos, por exemplo, o Plano Educacional Individualizado (PEI), relatório que narra o desenvolvimento do aluno, descreve seus avanços, potencialidades e possibilita definir objetivos e estratégias personalizadas.

Art. 24. V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (Brasil, 1996, p. 18)

O autor Luckesi (1999) faz uma diferenciação entre prova/exame e avaliação baseado na finalidade que ambas possuem. Nesta pesquisa utilizamos a nomenclatura prova, pois é a forma como esse instrumento escrito vem denominado no município do Rio de Janeiro, no entanto é importante destacar que para a inclusão dos alunos com deficiência é necessário que a finalidade seja a entendida por Luckesi quando discursa sobre avaliação.

É necessário que a adaptação das provas seja eficiente para que os resultados acerca da aprendizagem dos conteúdos possam ser analisados e usados como base para se repensar as práticas escolares. Assim como, para pensar em estratégias que possam levar esses alunos a uma aprendizagem efetiva e não como forma classificatória ou de atribuição de conceitos pura e simplesmente. A que finalidade a adaptação que encontramos hoje está servindo?

Embora Luckesi não mencione a Educação Especial ou Inclusiva em seus textos, ele trabalha o conceito de exclusão e inclusão através da abordagem avaliativa escolhida pelo professor. Entende-se que a inclusão deve ser para todos e não somente para os alunos que possuem um laudo, mas para todos que possam apresentar qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem de qual for a origem.

A prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem. (Luckesi, 1999, p. 173)

A adaptação de provas se enquadra na categoria de adaptações pedagógicas, sendo assim, é somente uma das adaptações, realizadas em um momento específico, que o estudante com deficiência e ou transtornos globais de desenvolvimento tem direito. Estas adaptações ditas pedagógicas ocorrem durante toda a etapa escolar e estão presentes não somente no momento da prova, como também no dia a dia de sala de aula e até mesmo nas tarefas enviadas para serem realizadas em casa, com o apoio da família.

É importante ressaltar que o conteúdo da prova é somente um dos pontos que precisam ser considerados para a elaboração de uma prova adaptada. Adaptar uma prova é também pensar nas condições de sua aplicação, em sua formatação e em quais recursos concretos, tecnológicos e humanos serão necessários para que aquele estudante possa atingir o objetivo traçado com aquela avaliação.

Ao analisar as orientações fornecidas pelo grupo de trabalho constituído em 2010 no Instituto Helena Antipoff, coordenado pela professora Cristiane Correia Taveira e supervisionado por Claudia Grabois, observamos diversos exemplos de adaptações relativas às condições de aplicação das avaliações. Entre eles, destacam-se a possibilidade de o estudante realizar a prova em um ambiente tranquilo, ter um tempo extra para sua realização, intervalo nas sessões dos testes ou até mesmo realizar em mais de um dia as avaliações.

Em mais de uma deficiência podemos observar a necessidade de se movimentar demonstrada pelo estudante, um tempo limite em que é possível se manter focado e

concentrado, antes de se perceber uma exaustão mental ou o quanto a pressão, a ansiedade e o estresse daquele momento impactam seu desenvolvimento durante a prova. As adaptações relativas à aplicação podem contribuir para que o aluno se sinta mais confortável durante esses momentos e possa executar o que é pedido dentro das suas limitações.

Com relação a adaptação de provas quanto ao seu formato, podemos citar vários exemplos, como apresentação de uma prova em Braille para um aluno que não enxerga, uma versão que utilize o tamanho da fonte ampliada para aquele que possui baixa visão, a utilização somente da frente da folha e não o seu verso, ou a transformação de uma prova discursiva em uma avaliação objetiva com opções de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, ou até mesmo a realização de uma avaliação oral, o que permite uma demonstração prática dos conhecimentos adquiridos pelo estudante.

Ao pensar nas necessidades específicas de um estudante cego ou com baixa visão, podemos abordar e exemplificar melhor o que seriam as outras categorias de adaptação mencionadas anteriormente. Para que seja possível a leitura da prova por este estudante, a mesma pode ser apresentada em uma versão em Braille, caso o estudante possua este conhecimento, realizada com auxílio de um computador que tenha instalado o sistema *Dosvox*<sup>2</sup> ou a presença de um leitor .

Já as respostas das questões, podem ser escritas através de uma máquina que escreva em Braille, utilizada uma reglete e punção, escritas por intermédio de um transcritor, digitalizadas ou até mesmo respondidas oralmente. Em suas orientações para realização de provas para alunos da educação especial, Taveira e Grabois (2010) reforçam o cuidado necessário para que não ocorram generalizações por deficiência.

Ou seja, não deve-se assumir que todos os alunos com a mesma deficiência possuam os mesmos conhecimentos. Nem todos os estudantes surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem todos os estudantes cegos conhecem o sistema de escrita tátil do Braille, nem todos os autistas não verbais utilizam a comunicação alternativa, e assim por diante.

Portanto, os profissionais denominados leitores e transcritores, aqui apresentados como recursos para compreensão dos enunciados e forma de responder as questões, são considerados recursos humanos. Podemos considerar também os seguintes profissionais: Tradutor e Intérpretes de Libras (TILS), mediadores, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores da sala de recursos e os professores da sala regular.

A utilização de computadores, seja para a digitalização ou para a utilização do sistema operacional Dosvox e o uso de máquinas de escrever em Braille são exemplos de recursos tecnológicos. Sabemos que na rede municipal nem todas as escolas possuem a mesma estrutura, portanto, a existência de uma sala de recursos, laboratório de informática, a disponibilidade de computadores e máquinas dos mais diversos tipos, projetores, impressoras, rede de internet wi-fi, não são garantias em todas as unidades.

A ausência de algum desses equipamentos pode representar uma limitação para a viabilidade desse tipo de adaptação. A ampliação da fonte de uma prova, por exemplo, é realizada na própria unidade escolar. Segundo as orientações de Taveira e Grabois (2010, p. 4) “Recorre-se a distribuição sigilosa dos arquivos por meio do CTB para que os profissionais de AEE e/ou direção das escolas que possuam alunos com baixa visão ampliem o tamanho da fonte das provas e realizem a impressão do material.”

Contudo, Taveira e Grabois (2010), do Instituto Municipal Helena Antipoff, também nos dizem que algumas necessidades são supridas pelo próprio instituto. Por exemplo, a transcrição de uma prova para o Braille é realizada pelo Centro de Transcrição à Braille (CTB), localizado dentro do Instituto. Para tal “é necessário que os professores da sala de recursos e de itinerância forneçam os dados do aluno (nome e ano da escolaridade) e das escolas (nome e coordenadoria) que necessitam da transcrição” (Taveira; Grabois, 2010, p.4).

Por fim, discutiremos acerca dos recursos concretos, que referem-se aos objetos ou materiais físicos que podem ser utilizados pelo estudante como apoio para realização das questões. Estes recursos podem ser relacionados a todas as disciplinas escolares e os materiais devem ser construídos em uma ação conjunta entre o estudante e os professores de Atendimento Educacional Especializado, além de utilizados também em classes regulares.

A distinção entre objeto e material nesse contexto diz respeito à possibilidade de criação. Objetos seriam dicionários, calculadoras, caneta marca-texto, alfabeto móvel, material dourado, numerais, símbolos, entre outros. Já os materiais podem ser diversos estilos de esquemas de raciocínio criados pelo aluno para compreender um conceito ou tema. Objetos e materiais são importantes não só para este fim, mas também como ferramenta de memorização, entendimento de sequências e ampliação do vocabulário. Por exemplo: roteiros de estudo, pequenos textos, pesquisas, matérias, imagens, mapas, maquetes, entre outros são objetos e materiais que apoiam o aprendizado.

A utilização de imagens tem um potencial enriquecedor dentro dos esquemas de

raciocínio. Elas tanto podem ser utilizadas como forma de ilustrar um texto escrito, a fim de auxiliar na contação de uma história e em seu entendimento, quanto podem possibilitar a interpretação textual em uma prova de língua portuguesa, por exemplo. Também podem ser ferramentas importantes na construção de uma resposta discursiva quando o estudante não conseguir se expressar oralmente, independente da causa.

As imagens quando representam um conceito, um objeto, uma ação, podem ser chamadas de pictogramas. Elas se tornam símbolos usados como forma de representação de vontades, mensagens, pedidos, alertas e, são capazes de construir frases completas. Os pictogramas são a base da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). O seu banco de imagens pode ser criado da maneira que melhor atender as necessidades de comunicação dentro de uma realidade, seja ela escolar ou não.

#### 4 LEITURA FÁCIL

As autoras **Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, Verônica Pasqualin Machado, Renata Porcher Scherer e Catarine Kemper** reuniram, no ano de 2023, as principais diretrizes e publicaram, pela Editora IFSul, um *Manual de Leitura Fácil* voltado para a utilização em sala de aula, a fim de orientar os profissionais de educação na elaboração de seus materiais pedagógicos.

A leitura fácil é uma ferramenta que permite auxiliar a fluência e a autonomia de leitura, através da simplificação de textos, utilização de imagens, entre outras estratégias. Este recurso pode ser benéfico não só para os estudantes da Educação Especial, como também para idosos, migrantes e pessoas com baixa escolarização.

Segundo Pires, Machado, Scherer e Kemper (2023), o uso deve ser realizado de forma flexível, ou seja, da maneira que melhor atender ao educador e não excluindo a importância de sua mediação no processo, pois o seu conhecimento sobre o público-alvo, suas necessidades e limitações é essencial para a adaptação e escolha do que melhor se aplica para aquele grupo.

Por permitir a utilização por grupos diversos, com características específicas, Pires et al. (2023, p. 44) indicam, em sua última instrução do manual: "Sempre que possível, submeta o material adaptado para validação do público-alvo." O *Manual de Leitura Fácil* em questão contém 52 instruções, das quais destacamos neste trabalho algumas delas, de forma adaptada:

1. Leia o texto original completo para resolver dúvidas de compreensão.
2. Selecione as ideias principais do texto.
3. Evite palavras pouco comuns. Substitua por sinônimos. Quando não for possível a substituição por sinônimos, contextualiza a palavra ou inclua quadros explicando o significado.
4. Use sempre a mesma palavra para fazer uma referência.
5. Opte pelo uso de verbos ao invés de substantivos.
6. Prefira enunciados afirmativos.
7. Evite o uso de palavras estrangeiras.
8. Evite o uso de advérbios grandes terminados em -mente.
9. Evite os verbos em tempos compostos. Prefira tempos verbais simples.
10. Evite o uso de siglas ou abreviaturas.
11. Evite o uso de linguagem simbólica.

12. Só utilize ditados populares e metáforas se eles forem essenciais para a compreensão do texto.
13. Evite conceitos abstratos. Prefira conceitos e substantivos concretos.
14. Tenha cuidado com o uso dos números. Evite o uso da escrita por extenso. Verifique a possibilidade de arredondar números grandes. Prefira utilizar números cardinais aos romanos. Evite a porcentagem. Para datas, use o formato por extenso, com o nome do dia da semana incluído; para horas, prefira o sistema horário de 12 horas.
15. Escreva as orações na ordem direta. Evite a voz passiva.
16. Escreva uma ação por linha.
17. Utilize período simples e frases curtas.
18. Apresente eventos ou ações em ordem cronológica no texto.
19. Prefira sinais de pontuação simples.
20. Utilize recursos visuais (ilustrações, desenhos, esquemas, mapas, fotos, etc.) para auxiliar na compreensão do texto. Selecione imagens simples, com bom foco e nitidez. Posicione as imagens sempre ao lado do texto (não entre o mesmo) e sempre do mesmo lado.
21. Ao utilizar esquemas ou quadros, verifique se as setas e linhas são simples e grossas (evite pontilhados ou linhas muito decoradas).
22. Use espaçamento de 1,5 cm entre linhas. Alinhe o texto à esquerda, sem justificar.
23. Use fontes no estilo imprensa. Sugestão: Arial ou Helvética. Evite letras cursivas, manuscritas e ornamentadas. Evite os efeitos nas letras, como contornos e sombras. Use no máximo dois tipos de fonte no mesmo texto. Evite textos totalmente escritos em caixa alta. Utilize o contraste entre letra e fundo em textos e slides (preferencialmente fundo branco e letra preta).
24. Padronize títulos, números e ícones que evidenciam uma nova seção.
25. Inclua o índice em documentos extensos e livros.
26. Use listas em formato de tópicos.

Esta seção foi criada para destacar orientações diretamente relacionadas à prática, tornando-as evidentes em meio às seções anterior e posterior, que tratam de discussões mais conceituais. Nesse sentido, reforça-se a importância da mediação docente como ponte entre o recurso e o aluno, assegurando que a adaptação não se reduza a um procedimento mecânico.

Além disso, a validação do material pelos próprios estudantes constitui um pilar fundamental para a efetividade da Leitura Fácil no contexto escolar, uma vez que a adaptação não se encerra no trabalho individual do professor: ela exige retorno, escuta e ajustes contínuos, garantindo que o material realmente cumpra sua função pedagógica. Para isso, é indispensável que o professor conheça seu aluno para além de sua deficiência, compreendendo suas vivências e formas próprias de aprender e pensar.

## 5 ADAPTAÇÕES REFERENTE A CONTEÚDO E PLANEJAMENTO

Ao pensar em conteúdo escolar, alguns questionamentos permeiam o dia a dia do professor. Qual o melhor caminho a ser seguido no processo de adaptação? Simplificar os conteúdos ofertados? Reduzir o número de conteúdos ofertados por disciplina? Não oferecer determinadas disciplinas? Oferecer conteúdos de anos escolares iniciais da educação básica, em caso de defasagem?

E mais especificamente, quando refletimos sobre avaliação e desenvolvimento, os resultados da avaliação, ainda que contínua, podem levar a uma reprovação? É permitido legalmente? Seria benéfico? Muitas são as indagações que surgem ao longo do processo de aprendizagem.

Embora a lei não seja muito específica quanto a estes questionamentos, o Ministério da Educação (MEC) lançou cartilhas e coletâneas visando preencher uma lacuna na formação dos professores e oferecer orientações que pudessem garantir o acesso destes alunos com necessidades educacionais especiais às escolas, sua permanência nas mesmas e uma oportunidade real de aprendizagem, através das adaptações curriculares.

Analisaremos a cartilha de número 6, do *Projeto Escola Viva*, publicada nos anos 2000, cujo tema discorre sobre *Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*. E também o livro 4, da coletânea *Saberes e Práticas de Inclusão*, intitulado *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, publicado em 2003.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte são adaptações que dependem somente do professor para que sejam articuladas e implementadas, impactando diretamente o currículo do educando, os objetivos educacionais traçados para ele, como o conteúdo será transmitido, a flexibilização do tempo de aprendizagem e como o educando será avaliado.

Ambos os documentos publicados são anteriores a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumento que atualmente auxilia nas adaptações curriculares, de conteúdo e na escolha dos objetivos educacionais, devido ao seu grau de detalhamento e enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências por área de conhecimento.

Tais habilidades e competência podem ser trabalhadas de diferentes formas. Sendo a habilidade social de grande relevância, por vezes se antepondo às habilidades ditas pedagógicas. Um dos caminhos adotados em alguns casos, como o TEA, é o

aproveitamento dos conhecimentos prévios do educando, seus hiperfocos e temas de interesse para este fim. Uma vez que, os assuntos de interesse impactam diretamente o foco, a concentração e o engajamento na atividade ou explicação proposta.

As orientações acerca das adaptações referentes aos objetivos, ao conteúdo, e ao currículo são similares e influenciam diretamente umas às outras. Elas envolvem verbos de ação importantes para o planejamento, como priorizar, definir, eliminar, acrescentar e reformular. Tais ações elucidam as indagações rotineiras mencionadas anteriormente.

De acordo com a Cartilha 6 do Ministério da Educação (2000, p. 23-24), o professor pode priorizar determinados objetivos, áreas ou unidades de conteúdo, acrescentar objetivos complementares, eliminar conteúdos secundários e reformular a sequência de conteúdos. Ele levará em consideração a relevância do objetivo ou conteúdo para o desenvolvimento do estudante, suas necessidades educacionais, potencialidades e déficits, para determinar o nível de aprofundamento ou sintetização, investindo mais ou menos tempo.

Ao trabalhar em salas heterogêneas, com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, conhecimentos prévios e bagagem cultural, se faz necessário pensar em adaptações com ênfase em diferentes graus de dificuldade, a fim de que o estudante se sinta desafiado, mas tenha uma possibilidade real de executar a atividade dentro do seu nível de desenvolvimento.

Uma outra adaptação no método de ensino é a modificação do nível de complexidade das atividades. Nem todos os alunos conseguem apreender um determinado conteúdo se ele não lhe for apresentado passo a passo, mesmo que o “tamanho” dos passos precise ser diferente de um aluno para outro. Assim, o professor tanto pode precisar eliminar componentes da cadeia que constitui a atividade, como dar nova sequência à tarefa, dividindo a cadeia em passos menores, com menor dificuldade entre um e outro (Brasil, 2000).

Mantoan (2003) destaca que qualquer adaptação pedagógica deve ocorrer em diálogo com o aluno, pois não se trata de alterar o conteúdo de forma antecipada. Para a autora, não é o conhecimento que deve ser adaptado previamente ao contato do estudante com ele; ao contrário, é o aluno quem se adapta ao conhecimento, demonstrando ao professor — por meio de seu entendimento, de suas dificuldades e de seu processo de construção intelectual — quais mediações pedagógicas são necessárias.

É certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a ser construídos pelos alunos nem facilitar/adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades e as facilidades que cada um terá para realizá-las. Afinal, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual. (Mantoan, 2003, p. 72)

Ao refletirmos sobre o conteúdo, pensamos em transmissão ou apropriação. De que forma o professor irá repassar aquele conjunto de informações para que ele seja significativo para o educando e o mesmo possa se apropriar daquele conhecimento. Este processo demanda um contínuo movimento de repensar e reavaliar a própria prática pedagógica, a fim de encontrar estratégias para alcançar todos os alunos.

Em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), Paulo Freire critica a concepção de professor como mero transmissor de conhecimento e como centro do processo de aprendizagem, características próprias da chamada educação bancária. Nesse modelo, o estudante é reduzido à condição de receptor e reproduzidor dos conteúdos que lhe são impostos.

Para o autor, entretanto, o conhecimento só se constitui de forma significativa quando é construído na relação do sujeito com o mundo, com suas vivências e com a realidade concreta em que está inserido. O aprender não tem um fim em si mesmo, mas ganha sentido por seu potencial de transformação da realidade, ao formar estudantes capazes de compreender criticamente o contexto em que vivem.

Nesse sentido, Freire defende que o aluno é o verdadeiro sujeito do processo de ensino e aprendizagem, pois é ele quem compreende, ressignifica e utiliza o saber para intervir no mundo. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador no processo de conscientização, criando situações pedagógicas e perguntas problematizadoras que favoreçam a reflexão crítica e o diálogo entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana dos estudantes.

Cada pessoa tem sua maneira de reter informações mais facilmente, algumas precisam falar em voz alta, outras escrever, outras se adaptam melhor a conteúdos audiovisuais, outras necessitam de uma aplicação prática ou materiais concretos e ainda existem aquelas que necessitam da ludicidade, como sua aplicação em forma de músicas, experimentos ou até mesmo jogos.

A diversificação do ambiente onde a aula é ministrada também é importante, visitas ao laboratório e outros espaços escolares, aulas-passeio, são algumas das opções para alternar as aulas expositivas convencionais. Neste sentido, o educador precisa

conhecer os seus alunos para adaptar suas aulas e diversificar seus métodos de ensino de forma eficaz. Inúmeras abordagens e alternativas são testadas no processo de adaptação de currículos, conteúdos e atividades.

Para Hoffmann (2012), o meio exerce forte influência sobre a aprendizagem. As condições socioculturais — como a família, as experiências pessoais, o repertório cultural construído ao longo da vida por meio de filmes, livros, músicas, espaços culturais e até mesmo o ambiente escolar — interferem diretamente na forma como o aluno elabora e atribui sentido ao conhecimento.

Cada estudante interpreta o conteúdo a partir de suas vivências anteriores, pois não chega à escola como uma “tábua rasa”. A aprendizagem, portanto, configura-se como uma sucessão de aquisições, que não dependem exclusivamente da clareza ou da forma como o professor transmite o conteúdo, mas também das oportunidades, interações e experiências que compõem a trajetória de cada aluno.

Revitaliza-se o compromisso do professor diante da criança e do jovem de todos os níveis socioculturais. Porque, se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos um compromisso diante das diferenças individuais do aluno. Compreendemos, igualmente, que não depende exclusivamente da explicação clara do professor o entendimento do aluno sobre uma ou outra questão. Que tal entendimento ocorre diferentemente de acordo com a sua vivência anterior, sua compreensão própria das situações. (Hofmann, 2012, p.50)

Sendo assim, a diversificação do ambiente de aula e das formas de transmissão do conteúdo amplia, no próprio contexto escolar, as vivências e oportunidades de aprendizagem do aluno — experiências que talvez não estivessem disponíveis em seu cotidiano. Essas novas interações, proporcionadas pela escola, tornam-se elementos significativos que influenciam a maneira como o estudante se apropria do conhecimento e o relaciona com sua própria realidade.

A avaliação nestes casos, envolve mais do que observar a evolução acadêmica de apropriação de conhecimento, mas também observar a forma como o estudante internaliza o conteúdo, visto que a aquisição e apropriação do conhecimento não depende única e exclusivamente de como o professor lhe transmite e explica o conteúdo.

Daí a tarefa avaliativa ser uma verdadeira charada. Ou seja, há diferentes maneiras de o aluno compreender o professor, a matéria, o que a escola lhe pede; a diferentes maneiras de o professor compreender o aluno, pelo seu maior ou menor domínio em determinadas áreas de conhecimento, expectativas predeterminadas. É preciso observar e refletir." (Hofmann, 2012, p.52)

O livro 4 da *coletânea Saberes e Práticas de Inclusão* (2003) também discorre sobre as adequações curriculares. Contudo, o mesmo nos fornece informações que, por

vezes, se mostram contraditórias sobre os limites das modificações realizadas. Um dos tópicos abordados é o cuidado necessário para que o currículo do educando não seja completamente diferente, novo, em relação aos seus demais pares. Ao mesmo tempo em que deve atender às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasil, 2003).

No entanto, reconhece-se que as adequações viabilizadas pelo professor, por vezes, são insuficientes para o atingimento dos objetivos educacionais traçados e para contemplar as singularidades inerentes aos estudantes. Sendo necessário adotar adequações significativas do currículo para que a inclusão aconteça.

As adequações significativas são chamadas de adequações de grande porte, ou seja, não dependem exclusivamente da ação do professor para serem implementadas. Estas podem ser necessárias, segundo o livro 4 (2003), devido aos seguintes fatores:

da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização. (Brasil, 2003, p.38)

As adaptações focalizam as potencialidades, de modo que, seja trabalhado com aquele educando somente o que está dentro de suas capacidades de compreensão, possibilidades de aprendizagem e aquisição de conhecimento. O que influencia diretamente nas avaliações e seus resultados, uma vez que só é cobrado o que está dentro de suas limitações.

As adaptações de grande porte impactam diretamente os critérios adotados para a promoção do educando. Elas apresentam flexibilizações, de modo a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante atendido no campo da Educação Especial. Sendo assim, o livro 4 nos diz:

Desse modo, requerem uma criteriosa avaliação do aluno e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do aluno, ou seja, em sua retenção. Não caracteriza reprovação, mas parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos (Brasil, 2003).

Vale ressaltar que não caracteriza a reprovação como a conhecemos, pois não há indícios de que o estudante irá revisitar os conteúdos que já lhe foram ensinados e refazer as avaliações cobrando esses mesmos conteúdos. E sim, para que possa concluir a

sequência de objetivos e conteúdos propostos dentro do seu ritmo de aprendizagem.

Visto que não são determinados quantos objetivos e conteúdos devem ser selecionados para cada ano, podem existir formas de compensação dessa temporalidade, de acordo com o avanço demonstrado pelo estudante, ao longo dos anos escolares. Contudo, se faz necessário refletir sobre as implicações e os efeitos que podem surgir com uma distorção idade-série acentuada, ainda que amparada e validada pelas orientações mencionadas.

A LDB, em seu artigo 59º, também prevê a possibilidade de terminalidade específica para a conclusão do Ensino Fundamental. O inciso II dispõe:

Art. 59, II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 40).

Mantoan (2003) reforça que a inclusão escolar somente será efetiva quando houver uma reorganização ampla do sistema educacional, tanto administrativa quanto pedagogicamente. Nesse processo, destaca a centralidade do projeto político-pedagógico como instrumento fundamental para orientar a prática escolar, consolidar princípios inclusivos e articular ações que assegurem o direito de todos à aprendizagem, especialmente porque, como afirma a autora, um ensino verdadeiramente inclusivo não diferencia o currículo do estudante com deficiência.

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência (como vimos no capítulo anterior). Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. (Mantoan, 2003, p. 71)

Nesse sentido, considerando esse princípio de não diferenciação — ainda que mínima — e articulando-o às possibilidades de temporalidade específica previstas na LDB e apresentadas no Livro 4 da coletânea *Saberes e Práticas da Inclusão*, Mantoan (2003) defende que as escolas deveriam adotar a organização por ciclos de formação, semelhante ao modelo utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a autora, essa estrutura impactaria de maneira significativa como os alunos são avaliados nas escolas e respeitaria melhor os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Os ciclos de formação provocam mudanças na avaliação do desempenho escolar dos alunos, pois concedem aos estudantes mais tempo para aprender, eliminando a seriação e articulando o processo de aprendizagem com o ritmo e as condições de desenvolvimento dos aprendizes. (Mantoan, 2003, p. 71)

O livro 4 nos diz que diversos aspectos devem ser analisados em conjunto para

que uma decisão seja tomada acerca da adoção deste currículo com adaptações de grande porte. Aspectos estes não somente acadêmicos, mas também emocionais e sociais, a fim de que não sejam gerados estigmas e impactos negativos no desenvolvimento do estudante. Tais, como:

[...] a possibilidade do aluno ter acesso as situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial; a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem; a competência curricular, no que se refere a possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado; o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família. (Brasil, 2003, p.53)

Ao analisar a importância de manter o aluno junto aos colegas e em grupos que favoreçam seu desenvolvimento, percebemos uma aproximação direta com as ideias de Hoffmann (2012) e Mantoan (2003). As autoras sustentam que a aprendizagem se fortalece nas interações, pois é no contato com outros que o estudante dialoga, expõe dúvidas, escuta diferentes perspectivas e revisita suas próprias interpretações. Esse processo coletivo estimula a reflexão, amplia o repertório intelectual e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, a convivência em grupo não é apenas um aspecto social, mas um elemento fundamental para a construção do conhecimento.

O aluno, discutindo com seus colegas, não está submetido a uma relação de autoridade como na relação com seu professor. Discute, briga, busca argumentos convincentes, estabelece melhores relações entre suas ideias e a dos outros. Muitas vezes compreende mais rápido o que não entendeu por meio da discussão com os colegas. Não me refiro aqui aos tradicionais trabalhos feitos em grupo, onde cada um “copia” trechos de um livro, ou contribui com uma parte da elaboração das tarefas, mas se trata de colocar aos alunos situações-problemas que desencadeiem vários pontos de vista e que os levem a encontrar uma solução dentre várias alternativas colocadas.” (Hofmann, 2012, p.67-68)

As adaptações de grande porte também afetam os objetivos e conteúdos básicos do currículo, eliminando-os se necessário. O desenvolvimento da leitura e a escrita são inegociáveis para os demais pares. E são realizadas ainda que não formalmente, por meio de papel, lápis e através de contas, e também utilizando diferentes formas de expressão e comunicação. Contudo, estas habilidades, ainda que essenciais, podem não estar presentes em um currículo modificado por adaptações de grande porte.

É indicado evitar tais adaptações. As adaptações significativas extremas necessitam de uma análise ampla e criteriosa, como podemos observar:

Alguns programas, devido à expressividade das adequações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades. Esses currículos são conhecidos como

funcionais e ecológicos e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas que o aluno revelar impossibilidade de alcançar, mesmo diante dos esforços persistentes empreendidos pela escola (Brasil, 2003).

Considera-se ainda uma categorização das adaptações e do apoio oferecido, quanto a sua temporalidade, podendo ser intermitentes, limitadas, extensivas ou pervasivas. As intermitentes são necessárias pontualmente em situações específicas e intercaladas com períodos de tempo em que não são necessárias nenhuma adaptação. Já as limitadas, são aplicadas durante um tempo pré determinado, como em situações em que é necessário trabalhar a consolidação de algum conteúdo, através do reforço, ou quando alguma habilidade é necessária para o desenvolvimento das atividades, como habilidades motoras.

As adaptações extensivas, dizem respeito ao apoio oferecido sem limite de tempo para o seu fim e em locais determinados, como a sala de recursos, no contraturno escolar. E as pervasivas, são as que envolvem múltiplos profissionais, locais de atendimento e podem ocorrer durante toda a vida.

Embora a legislação represente um avanço fundamental na garantia de direitos, sua existência, por si só, não assegura a efetivação dessas prerrogativas no cotidiano escolar. A mera previsão legal não garante que práticas inclusivas sejam implementadas, pois a concretização desses direitos depende de políticas públicas, formação continuada, recursos materiais e humanos, além do compromisso institucional e da mudança de concepções pedagógicas. Assim, a lei constitui apenas o ponto de partida. Sua realização exige ações articuladas e intencionais que transformem o que está previsto no papel em práticas que efetivamente promovam equidade e acesso para todos os estudantes.

## 6 METODOLOGIA

Esta monografia se configura como uma pesquisa qualitativa e exploratória, uma vez que busca compreender e analisar os dados em um contexto educacional específico, valorizando a profundidade da análise em detrimento da quantidade de dados. De acordo com Severino (2007), a pesquisa qualitativa se sustenta na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e pelas práticas observadas, enquanto a pesquisa exploratória visa ampliar a familiaridade do pesquisador com o problema investigado, permitindo que novas questões emergjam do processo.

Assim, a metodologia adotada dialoga diretamente com essa perspectiva, uma vez que procura revelar como as adaptações de provas são concebidas, aplicadas e justificadas no cotidiano escolar.

Para atingir os objetivos propostos — compreender como são realizadas as adaptações de provas para alunos com deficiência inseridos em turmas regulares de ensino e, mais especificamente, identificar os responsáveis por sua elaboração e verificar se tais adaptações cumprem sua finalidade avaliativa —, o estudo adotou dois procedimentos metodológicos principais.

Realizou-se uma revisão bibliográfica, que forneceu o embasamento teórico necessário, e uma análise documental, buscando compreender como as orientações foram aplicadas na prática em uma escola da rede pública municipal de ensino. Conforme sistematizado por Severino (2007) no âmbito das pesquisas de caráter teórico e empírico.

A revisão bibliográfica fundamentou-se em legislações, diretrizes e produções acadêmicas que tratam da inclusão escolar e das adaptações curriculares, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), os documentos do Ministério da Educação e o Manual de Leitura Fácil (2023).

A obtenção de dados mais específicos sobre a rede municipal de ensino revelou-se um desafio, uma vez que as informações não se encontravam reunidas de forma estruturada em documentos oficiais. As orientações referentes à Educação Especial foram obtidas principalmente em sites oficiais da rede municipal de ensino, com destaque para as informações sobre o Instituto Municipal Helena Antipoff, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação e responsável por supervisionar as ações voltadas à área da Educação Especial.

Essa etapa teve como objetivo identificar as orientações legais e teóricas que

sustentam a prática de adaptação de avaliações no contexto da Educação Especial. Os autores Luckesi (1999) e Hofmann (2012) foram abordados visando discutir as potencialidades da avaliação enquanto instrumento de inclusão, não só para um determinado grupo, mas para todos. Enfatizando que a finalidade da avaliação é transpassada também pelo olhar do professor enquanto avaliador, através das suas escolhas de interpretação e suas ações frente aos resultados.

Enquanto a autora Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) foi escolhida como referência por tratar diretamente do tema da inclusão, ao mesmo tempo em que discute aspectos relacionados à avaliação. Sua contribuição é fundamental para este trabalho, pois a autora aborda de maneira aprofundada as adaptações curriculares, discutindo tanto a organização do currículo quanto questões relativas à terminalidade específica e aos diferentes tempos de conclusão das aprendizagens no ambiente escolar.

Tanto Luckesi (1999), Hofmann (2012) e Mantoan (2003) quanto Freire (1996) contribuíram para este trabalho ao discutir o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Já a análise documental envolveu a comparação entre provas adaptadas e não adaptadas aplicadas aos 1º, 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. As provas utilizadas são do 4º bimestre de 2024 e foram fornecidas pela escola em que o estágio municipal foi realizado.

Essa análise buscou compreender de que maneira as adaptações são implementadas na prática, quais elementos visuais, linguísticos e estruturais foram modificados para garantir acessibilidade, clareza, adequação ao nível de compreensão do aluno, fidelidade ao conteúdo original e como essas alterações contribuem para o processo de aprendizagem e de avaliação. Os critérios de observação nestas comparações foram definidos a partir de categorias estabelecidas nos referenciais teóricos do Instituto Helena Antipoff e no Manual de Leitura Fácil (2023).

## 7 ANÁLISE DE QUESTÕES EM PORTUGUÊS

A análise das questões de Língua Portuguesa foi conduzida a partir das orientações fornecidas pelo Manual de Leitura Fácil (2023) e das discussões apresentadas por Hofmann (2012), considerando aspectos linguísticos, visuais e estruturais envolvidos na adaptação de avaliações. Dessa forma, o foco recai menos sobre elementos estritamente gramaticais e mais sobre aspectos textuais, de interpretação e dos processos iniciais de escrita, que são fundamentais para a compreensão do enunciado e para o acesso ao conteúdo. Buscou-se compreender de que modo as escolhas feitas na elaboração das provas — tanto nas versões originais quanto nas adaptadas — influenciam a clareza e a acessibilidade das atividades propostas.

### 7.1 Questão de Consciência Silábica e Fonológica

Há mais de uma maneira de se realizar a adaptação de uma mesma prova. Sendo assim, é importante observarmos quais escolhas o profissional responsável pela adaptação optou. Nas questões de prova apresentadas abaixo, mais de uma adaptação pode ser identificada e a primeira delas é o número de alternativas de resposta reduzido.

Figura 1 - Questão 01 não adaptada da prova de Português do 2º ano

P0201

01) (P00044223) VEJA A FIGURA ABAIXO.



QUAL É A FIGURA QUE TEM O NOME COM A ÚLTIMA SÍLABA (PEDAÇO) IGUAL À DO NOME DA FIGURA QUE VOCÊ VIU?




Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 2 - Adaptação 1 da Questão 01 prova de Português do 2º ano


P0201


01) (P00084823) VEJA A FIGURA ABAIXO.





FLAUTA


QUAL É A FIGURA QUE TEM O NOME COM A ÚLTIMA SILABA (PEDAÇO) IGUAL A DO NOME DA FIGURA QUE VOCÊ VIU?

A 

B 

C 

D 



Fonte: Imagem repassada pela escola


Figura 3 - Adaptação 2 da Questão 01 prova de Português do 2º ano

01) (P00064823) VEJA A FIGURA ABAIXO. P0201



FLAU

QUAL É A FIGURA QUE TEM O NOME COM A ÚLTIMA SÍLABA (PEDAÇO) IGUAL À DO NOME DA FIGURA QUE VOCÊ VIU?

A  TAM

B  BORBOLE

C  RO

D  PI



Fonte: Imagem repassada pela escola

Uma das opções para se reduzir o quantitativo é eliminando a alternativa e não exibindo-a na prova. Outra opção é a que foi selecionada para esta questão, a alternativa que não deve ser escolhida pelo estudante encontra-se “cortada” por um traço. E ao optar por manter a exibição da alternativa, ainda que cortada, a leitura realizada pelo estudante é mais do que somente uma redução, reforça-se que aquela alternativa é incorreta.

Permitindo ainda, que o estudante desenvolva uma reflexão crítica a partir da alternativa incorreta, já previamente identificada, utilizando-a como referencial na análise das demais possibilidades de resposta.

Hoffmann (2012) defende que, em uma concepção mediadora de avaliação, o erro

deve ser compreendido como elemento constitutivo da aprendizagem e trabalhado de forma positiva. Mais do que os equívocos, o que realmente preocupa são as questões deixadas em branco, pois estas não permitem ao professor acessar o processo de pensamento do estudante. Assim, cabe ao professor interpretar os erros, garantindo ao aluno liberdade de expressão e criando oportunidades para que ele discuta, contra-argamente, apresente suas opiniões e explicita seu ponto de vista.

Mesmo não se tratando de uma questão que envolva necessariamente a leitura de um texto, é possível observar alguns princípios previstos no *Manual de Leitura Fácil* (2023). As imagens utilizadas são simples e apresentam poucos elementos, evitando cenários complexos ou detalhes excessivos. Por exemplo, na imagem da pipa, optou-se por representá-la isoladamente, e não em uma cena com uma pessoa soltando pipa. Esse recurso foi incorporado à elaboração da prova como uma estratégia que beneficia todos os estudantes, não sendo utilizado apenas como adaptação individual.

Outra adaptação identificada é o emprego de apoios visuais para facilitar a identificação do comando principal da questão, bem como o uso de uma fonte simples, sem serifa — ou seja, sem ornamentos ou características que remetam a letras desenhadas. Esses cuidados aparecem tanto na apresentação do nome da imagem de referência e de sua última sílaba quanto na escrita dos nomes das imagens que compõem as alternativas.

## 7.2 Questões de Interpretação de Texto

A análise desta questão buscou compreender de forma ampla como as adaptações realizadas — tanto no texto quanto na estrutura visual da página — contribuem para tornar a leitura mais acessível aos estudantes. Em vez de detalhar cada recurso isoladamente, esta seção apresenta uma visão integrada das escolhas feitas.

Figura 4 - Adaptação 1 das Questões 05 e 06 da prova de Português do 2º ano

P201

LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES A SEGUIR.

**A PRIMEIRA ALEGRIA**


EU SOU A PEQUENA GAIVOTA QUE VOA ACIMA DAS ONDAS E DAS PRAIAS. QUER QUE EU LHE CONTE A MINHA MAIS BELA HISTÓRIA DE GAIVOTA? FOI QUANDO MAMÃE ME TROUXE UM PEIXE ENORME PARA COMER, DENTRO DO MEU NINHO BEM PEQUENINO [...]. EU QUERIA COMER TUDO, ENTÃO ME INCLINEI E CAÍ.

– **ABRA AS ASAS!** – GRITOU A MAMÃE.  
**EU ABRI E VOEI!** VOEI NO CÉU. ACIMA DAS ONDAS E DAS PRAIAS!

A PRIMEIRA alegria, in: **2012** *Seus histórias para contar*, Shalomea São Editora, 2016, p. 88. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P0005426\_SUP)


05) (P0005426) NESSE TEXTO, A PEQUENA GAIVOTA

- A APRENDEU A VOAR.
- B DIVIDIU O PEIXE COM A MAMÃE.
- C ~~PESCOU COM A MAMÃE.~~
- D TENTOU DAR UM MERGULHO.



06) (P0005426) NO TRECHO "QUER QUE EU LHE CONTE A MINHA MAIS BELA HISTÓRIA DE GAIVOTA?", O PONTO DE INTERROGAÇÃO FOI USADO PARA

- A ~~EXPRESSAR ALEGRIA.~~
- B FAZER UMA PERGUNTA.
- C MOSTRAR ADMIRAÇÃO.
- D SEPARAR AS PALAVRAS.



BL01P02\_ALUNO

Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 5 - Adaptação 2 das Questões 05 e 06 da prova de Português do 2º ano

P0201

**LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES A SEGUIR.**

**A PRIMEIRA ALEGRIA**

EU SOU A PEQUENA GAIVOTA QUE VOA ACIMA DAS ONDAS E DAS PRAIAS.  
QUER QUE EU LHE CONTE A MINHA MAIS BELA HISTÓRIA DE GAIVOTA?  
 FOI QUANDO MAMÃE ME TROUXE UM PEIXE ENORME PARA COMER,  
 DENTRO DO MEU NINHO BEM PEQUENINO [...]. EU QUERIA COMER TUDO,  
 ENTÃO ME INCLINEI E CAÍ.  
 – ABRA AS ASAS! – GRITOU A MAMÃE.  
EU ABRI E VOEII! VOEII NO CÉU, ACIMA DAS ONDAS E DAS PRAIAS!

A PRIMEIRA alegria. In: 365 frases felizes para sentir. Blumenau: Ilu Editora, 2016. p. 66. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P00084826\_SUP)

05) (P00084830) **NESSE TEXTO, A PEQUENA GAIVOTA**

A APRENDEU A VOAR.  
 B DIVIDIU O PEIXE COM A MAMÃE.  
 C PESCOU COM A MAMÃE.  
 D TENTOU DAR UM MERGULHO.



06) (P00084826) **NO TRECHO "QUER QUE EU LHE CONTE A MINHA MAIS BELA HISTÓRIA DE GAIVOTA?", O PONTO DE INTERROGAÇÃO FOI USADO PARA**

A EXPRESSAR ALEGRIA.  
 B FAZER UMA PERGUNTA.  
 C MOSTRAR ADMIRAÇÃO.  
 D SEPARAR AS PALAVRAS.

**interrogação**

substantivo feminino

1. ato ou efeito de interrogar(-se); pergunta

2. incerteza; dúvida

3. sinal gráfico (?) indicativo de uma pergunta

[meudicionario.org](http://meudicionario.org)



4

BL01P02\_ALUNO

Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 6 - Questão 05 e 06 não adaptada da prova de Português do 2ª ano

P0201

LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES A SEGUIR.

**A PRIMEIRA ALEGRIA**

EU SOU A PEQUENA GAIVOTA QUE VOA ACIMA DAS ONDAS E DAS PRAIAS. QUER QUE EU LHE CONTE A MINHA MAIS BELA HISTÓRIA DE GAIVOTA? FOI QUANDO MAMÃE ME TROUXE UM PEIXE ENORME PARA COMER, DENTRO DO MEU NINHO BEM PEQUENINO [...]. EU QUERIA COMER TUDO, ENTÃO ME INCLINEI E CAÍ.

- ABRA AS ASAS! - GRITOU A MAMÃE.

EU ABRI E VOEI! VOEI NO CÉU. ACIMA DAS ONDAS E DAS PRAIAS!

A PRIMEIRA adap. de: 200 de uma mulher para seu peixe. Buenos Aires: da Editora, 2016. p. 98. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P0008426\_SLP)

05) (P0008430) NESSE TEXTO, A PEQUENA GAIVOTA

- A APRENDEU A VOAR.
- B DIVIDIU O PEIXE COM A MAMÃE.
- C PESCOU COM A MAMÃE.
- D TENTOU DAR UM MERGULHO.

06) (P0008426) NO TRECHO "QUER QUE EU LHE CONTE A MINHA MAIS BELA HISTÓRIA DE GAIVOTA?", O PONTO DE INTERROGAÇÃO FOI USADO PARA

- A EXPRESSAR ALEGRIA.
- B FAZER UMA PERGUNTA.
- C MOSTRAR ADMIRAÇÃO.
- D SEPARAR AS PALAVRAS.

4

BL21P02\_ALUNO

Fonte: Imagem repassada pela escola

O número de alternativas de resposta reduzido é uma adaptação que se repete ao longo da prova, pois está presente em todas as questões. Por se tratar de um texto, nesta questão podemos verificar orientações presentes no Manual de leitura fácil para educadores (2023), como: o apoio visual com ilustrações e desenhos para complementar o texto, o destaque dado a palavra interrogação através do sublinhado e da cor diferente do restante do texto, a utilização do quadro perto da palavra fornecendo seu significado,

o posicionamento da imagem e do quadro no mesmo lado do texto e não entre ele, a utilização de setas simples, ainda que o manual sugira linhas grossas.

As partes mais importantes do texto, necessárias para que a pergunta pudesse ser respondida, também foram destacadas, considerando que a simplificação não era viável, pois o texto original já era bastante curto. Caso fossem utilizadas apenas as duas frases selecionadas, não haveria material suficiente para caracterizar um texto propriamente dito, já que isso impediria a construção de um início, meio e fim. Nesse caso, faltaria justamente o acontecimento que motivou a gaiivota a voar, elemento essencial para manter a unidade narrativa. O destaque nas partes mais importantes do texto, uma vez que a simplificação do texto não era viável.

## 8 ANÁLISE DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA

A análise das questões de Matemática foi desenvolvida com base nas categorias estabelecidas pelos referenciais do grupo de trabalho do Instituto Helena Antipoff, pelas contribuições de Hofmann (2012) e pelas orientações do Manual de Leitura Fácil (2023), considerando especialmente a clareza dos enunciados, a organização visual, o uso de elementos simbólicos e a relação entre linguagem e resolução de problemas. Essa etapa também teve como objetivo identificar padrões, estratégias adotadas e possíveis limitações presentes nos materiais, possibilitando avaliar em que medida as adaptações permitem ao aluno compreender a proposta da questão e demonstrar seu conhecimento de forma autônoma e significativa.

### 8.1 Questão de Operações Matemáticas

As questões de matemática foram adaptadas de forma a fornecer apoio visual para o estudante e podem ser complementadas com o apoio de recursos concretos. Esta orientação é sugerida na própria prova, em uma página inicial que contém o exemplo de uma questão.

Figura 7 - Página de Exemplo Prova de Matemática


EXEMPLO

**ATENÇÃO!**

Vamos fazer juntos um exemplo de uma atividade.

Observe abaixo a conta que a professora Ana escreveu no quadro.

15 + 4




**DICA:**

USE

PALITOS DE SORVETE

OU TAMPINHAS PARA CONTAR!




QUAL É O **RESULTADO** DESSA CONTA?

A 11

B 18

C 19

D 55



Fonte: Imagem repassada pela escola

Ao analisar o apoio visual utilizado nas questões a seguir, podemos refletir sobre a intencionalidade da adaptação. Questões voltadas para as operações básicas da matemática (soma, subtração, multiplicação e divisão) podem ser apresentadas ao estudante por meio de problemas matemáticos. Para resolvê-los, é necessário interpretar o enunciado e identificar palavras-chave que indiquem qual operação a questão exige.

No entanto, para alguns estudantes com maior dificuldade de abstração, a interpretação pode ainda não ser uma habilidade plenamente desenvolvida. Sendo assim, a adaptação terá como objetivo facilitar o processamento das informações do enunciado, a fim de que o estudante possa demonstrar seu conhecimento sobre as operações matemáticas básicas por meio da execução, e não da identificação das mesmas, garantindo que a questão esteja adequada às suas reais capacidades.

Figura 8 - Questão 11 adaptada para Prova de Matemática do 2º ano

M0201

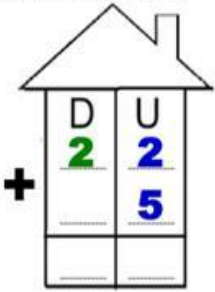
11) (MARIANA E ANDREIA FORAM AO MERCADO. MARIANA COMPROU 22 PRODUTOS, E ANDREIA COMPROU 5. QUANTOS PRODUTOS MARIANA E ANDREIA COMPRARAM AO TODO?)

A 17.

B 22.

C 27.

D 72.



Fonte: Imagem repassada pela escola

A questão de número 11 trabalha o conceito de soma. O termo que indica a operação a ser utilizada na resolução é “ao todo”. Assim, embora a adaptação tenha cumprido sua função de processar o enunciado e indicar a operação necessária, esse termo foi destacado com o objetivo de consolidar o conhecimento, permitindo que o estudante estabeleça futuras associações e aplique os aprendizados em situações semelhantes.


Uma situação semelhante, no que diz respeito à construção dos enunciados, ocorre à medida que a complexidade do aprendizado avança, em questões que envolvem o conceito de multiplicação. A multiplicação pode ser compreendida como uma forma de simplificação do processo de adição, utilizada principalmente em operações com números

grandes, a fim de tornar o processo mais rápido e evitar que o estudante se perca no raciocínio, devido ao número de repetições de soma necessárias.

Portanto, questões que exigem a multiplicação como forma de resolução podem conter enunciados com os mesmos termos em destaque utilizados em questões de adição. Isso torna a adaptação ainda mais relevante para esses alunos, pois ajuda a minimizar interpretações equivocadas enquanto a habilidade de interpretação ainda não estiver plenamente desenvolvida e garante que o objetivo da questão será atingido.


Figura 9 - Questão 13 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano

13) (M021873H6) OBSERVE ABAIXO UM POTE COM 5 BISCOITOS À VENDA EM UMA PADARIA.





GUSTAVO COMPROU 3 POTES IGUAIS A ESSE.  
QUANTOS BISCOITOS **GUSTAVO COMPROU** NO TOTAL?

A) 2  
B) 8  
C) ~~10~~  
D) 15



**MULTIPLIQUE!** \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

6

BL01M03\_ALUNO

Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 10 - Questão 07 adaptada para Prova de Matemática do 5º ano

07) (M00085156) UM FEIRANTE DESEJA LEVAR 180 CAIXAS DE OVOS PARA A FEIRA. EM CADA UMA DESSAS CAIXAS, SÃO COLOCADOS 12 OVOS. AO TODO, QUANTOS OVOS FORAM LEVADOS PARA A FEIRA?

A) 15.  
B) 492.  
C) 540.  
D) 2160.

$$\begin{array}{r} 180 \\ \times 12 \\ \hline \end{array}$$

2

**TABUADA**

1	2
1 x 1 = 1	1 x 2 = 2
2 x 1 = 2	2 x 2 = 4
3 x 1 = 3	3 x 2 = 6
4 x 1 = 4	4 x 2 = 8
5 x 1 = 5	5 x 2 = 10
6 x 1 = 6	6 x 2 = 12
7 x 1 = 7	7 x 2 = 14
8 x 1 = 8	8 x 2 = 16
9 x 1 = 9	9 x 2 = 18
10 x 1 = 10	10 x 2 = 20

BL01M05

Fonte: Imagem repassada pela escola

Podemos observar esta dupla possibilidade de interpretação em duas questões, uma do 3º ano, em que ainda são utilizados números menores nas operações, pois o conteúdo e o conceito de multiplicação ainda estão sendo apresentados e outra do 5º ano, em que este conceito já foi consolidado e o nível de complexidade da operação é maior.

Na questão 13 do 3º ano, o estudante conseguiria resolvê-la de forma equivalente por meio da adição, somando o número 5, três vezes, sem comprometer o raciocínio e alcançando a resposta correta em pouco tempo, o que não impactaria o andamento da prova.

Já na questão 7 do 5º ano, não seria viável resolvê-la utilizando a adição, pois há maior risco de perda do raciocínio, além de demandar mais tempo, o que pode prejudicar o desempenho na prova. Visto que, seria necessário somar o número 12, cento e oitenta vezes para alcançar o resultado esperado nesta operação matemática.

Caso o estudante opte por utilizar materiais concretos para realizar a soma, não haveria espaço físico suficiente para apoiar 2.160 palitos de picolé, sugerido como recurso concreto em uma das provas. No entanto, haveria espaço para realizar pequenas adições decorrentes da simplificação proposta pela multiplicação, como, por exemplo, os 16 palitos necessários para representar  $2 \times 8$ .


Figura 11 - Questão 15 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano

M0301

15) (M018413) PEDRO É JARDINEIRO E PLANTOU **57** MUDAS DE PLANTAS EM UM DIA. SEU COLEGA DE TRABALHO, JOSÉ, PLANTOU **23** MUDAS DE PLANTAS.


QUANTAS MUDAS DE PLANTAS PEDRO **PLANTOU A MAIS** QUE JOSÉ?

A) 34  
 B) ~~35~~  
 C) 57  
 D) 80



**ATENÇÃO A DICA!**

Ele quer saber a **DIFERENÇA**.  
**DIFERENÇA = SUBTRAÇÃO**



Fonte: Imagem repassada pela escola

Seguindo a mesma lógica dos enunciados anteriores, nas questões que envolvem subtração, a leitura que permite identificar qual operação deve ser utilizada é igualmente fundamental. Observa-se, neste caso, que foi destacado o trecho “*plantou a mais*”. A adaptação é importante para evitar que o termo “*mais*” gere uma interpretação equivocada, em virtude da associação que o estudante pode fazer com o símbolo “+”. Por esse motivo, foi incluído um quadro explicativo, que contextualiza a questão e auxilia na compreensão do raciocínio matemático envolvido. O objetivo da atividade, neste caso, era identificar a diferença entre a quantidade de mudas que cada pessoa plantou.

Ao explicar o conceito de subtração, é necessário esclarecer suas finalidades, que podem envolver: retirada (ou diminuição), comparação (diferença) e complementação (quanto falta). Nesta questão, a explicação sobre a diferença está relacionada à comparação, favorecendo a consolidação do conhecimento e o estabelecimento de associações futuras. Para crianças com menor capacidade de abstração — e, portanto, com maior dificuldade de interpretação —, o uso de exemplos concretos constitui uma estratégia eficaz para promover a compreensão, uma vez que esses exemplos se aproximam de situações do cotidiano.

Dessa forma, a adaptação possibilita que a criança demonstre o aprendizado relacionado à execução da operação, ao mesmo tempo em que continua construindo o entendimento conceitual que ainda está em desenvolvimento, mesmo durante a realização da prova. Assim, o processo de aprendizagem torna-se contínuo, ocorrendo não apenas nos momentos formais de aula, mas também durante a prática avaliativa, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a correção das provas junto à turma, com a análise coletiva dos

acertos, erros e equívocos, configura-se como uma estratégia didática eficaz, pois transforma o momento avaliativo em oportunidade de reflexão, retomada e consolidação dos conteúdos.

Hofmann (2013) enfatiza, a importância de momentos coletivos de reflexão sobre as correções, nos quais o diálogo e a construção conjunta do conhecimento sejam privilegiados. Nessa perspectiva, o erro — especialmente em abordagens de base construtivista — constitui um indício do modo como o estudante está se apropriando dos conteúdos, revelando seu ponto de vista, sua maneira de pensar e não um elemento que deva ser entendido como punitivo, mas sim positivo. O estudante precisa de momentos em que ele possa se expressar.

Pretendo alertar que, numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os "erros" dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. (Hofmann, 2012, p.60-61)

Nas questões 11, 12, 13 e 7, citadas anteriormente, observa-se a utilização de apoios visuais como outro recurso de adaptação, tais como a tabuada e uma tabela reduzida em formato de “casa”, destinada à organização dos números conforme suas posições, considerando apenas unidades e dezenas. É importante destacar que esses materiais também poderiam ser disponibilizados em formato físico, não sendo necessariamente necessário que estivessem impressos junto à folha da prova. Essa prática mantém o propósito de favorecer a compreensão e a autonomia do estudante.

Refletindo sobre o possível motivo que levou o adaptador a optar por um apoio visual impresso, em vez de um recurso concreto, levanta-se a hipótese de que a intenção tenha sido reduzir o excesso de informações e estímulos visuais aos quais o estudante poderia ser exposto, favorecendo, assim, uma melhor concentração e foco durante a realização da atividade.

De acordo com Taveira e Grabois (2010), o estudante pode dispor não apenas de objetos, dicionários, calculadoras, alfabeto móvel e tabuadas, mas também de esquemas de raciocínio criados por ele próprio para compreender um conceito ou conteúdo, como pequenos textos, fórmulas ou anotações, por exemplo.

No entanto, o ato de buscar entre seus materiais o recurso mais adequado à

resolução da questão, dependendo do nível de suporte de que esse aluno necessita, pode acabar comprometendo seu desempenho, ao invés de funcionar como um facilitador. Dessa forma, especificar previamente qual tabuada ou tabela será necessária para determinada questão pode representar uma adaptação mais eficaz e funcional.

Deste modo, essa hipótese pode ter a mesma influência em questões que contenham dicas, especialmente aquelas que buscam recapitular conteúdos necessários à resolução, mesmo que o estudante disponha de suas próprias anotações e estratégias de memorização. Conforme podemos observar nas questões 6, 7 e 15, do 2º, 5º e 3º ano, respectivamente.

Analisando essas questões, é possível refletir sobre outro ponto relevante: as adaptações pedagógicas podem apresentar diferentes níveis de complexidade, considerando aspectos como a autonomia do estudante, o desenvolvimento do raciocínio lógico e o auxílio na interpretação das questões, variando de acordo com o ano escolar e o nível de suporte necessário para cada aluno.

Observa-se que, nas questões mencionadas anteriormente, relacionadas às operações matemáticas, algumas estavam armadas para que o estudante apenas executasse o cálculo — como as questões 11 (2º ano), 07 (5º ano) e 15 (3º ano) —, enquanto outras apenas indicavam a operação, deixando o espaço em branco para que o aluno preenchesse por conta própria, como ocorreu na questão 13 do 3º ano.

A estratégia de armar as contas é um recurso importante para muitas crianças que ainda estão em processo de desenvolvimento da coordenação motora, apresentando dificuldades relacionadas à organização espacial e ao alinhamento dos números. Essa dificuldade torna-se mais evidente em operações que envolvem mais de um algarismo, pois posicionar  $2 + 2$  verticalmente é mais simples do que posicionar  $325 + 210$ , por exemplo. O mesmo ocorre em situações em que a operação envolve quantidades desiguais de algarismos, como em  $400 + 15$ , em que um desalinhamento compromete diretamente o resultado.

Figura 12 – Questão 05 da Prova de Matemática do 3º ano.

M0301

05) (M00084818) PAULO FOI A UM RESTAURANTE FAZER UMA REFEIÇÃO. ELE PAGOU **R\$ 16,50** PELO PRATO DO DIA E **R\$ 6,00** PELO SUCO DE MORANGO.



**R\$ 16,50**



**R\$ 6,00**



QUANTOS REAIS PAULO GASTOU, **AO TODO**, NESSE RESTAURANTE?

~~A) R\$ 26,50.~~  
 B) R\$ 22,50.  
 C) R\$ 16,50.  
 D) R\$ 12,50.

Fonte: Imagem repassada pela escola

Na questão 05 da prova de Matemática do 3º ano, que envolve soma de valores monetários, a operação foi armada, mas não preenchida. Nesse caso, armar a conta é essencial devido ao uso da vírgula, cujo alinhamento correto é fundamental para que o resultado seja obtido adequadamente. É imprescindível, por exemplo, que o 16 e o 6 estejam alinhados verticalmente de maneira correta, pois, se o 6 ficar sob o 1, o resultado será incorreto.

Figura 13 – Questão 03 da Prova de Matemática do 5º ano

03) (M00085160) LORENA E JOÃO COLECIONAM ADESIVOS COMEMORATIVOS. LORENA TEM 240 ADESIVOS EM SUA COLEÇÃO, E JOÃO TEM 510 ADESIVOS. JOÃO PRESENTEOU LORENA COM 50 ADESIVOS DE SUA COLEÇÃO. DEPOIS DE PRESENTEAR LORENA, A COLEÇÃO DE JOÃO PASSOU A TER QUANTOS ADESIVOS A MAIS QUE A COLEÇÃO DE LORENA?

$$\begin{array}{r} 510 \\ 50 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 240 \\ + 50 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \phantom{00} \\ \phantom{00} \\ \hline \phantom{00} \\ \phantom{00} \end{array}$$

A) 170.  
 B) 220.  
 C) 270.  
 D) 350.

Fonte: Imagem repassada pela escola

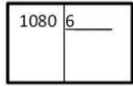

Situação semelhante ocorre na questão 03 da prova de Matemática do 5º ano, que exige três contas sucessivas para se chegar ao resultado final. Para favorecer a compreensão, o profissional responsável pela adaptação optou por armar as duas primeiras contas, utilizando os valores apresentados no enunciado, mas não armar a terceira, apenas indicar a operação. Essa decisão evita que a resposta seja revelada antecipadamente e permite que o estudante demonstre se é capaz de executar a operação de forma autônoma.

Esse processo torna-se ainda mais importante em questões que demandam múltiplas operações, como nesta questão acima que utiliza a subtração e a adição, pois é necessário interpretar quais dados utilizar em cada cálculo e selecionar as operações adequadas. Diante disso, é fundamental que o adaptador avalie o nível de conhecimento do estudante para definir o tipo e o grau de adaptação mais apropriado, garantindo que o suporte oferecido não elimine o desafio cognitivo, mas o torne acessível conforme as potencialidades de cada aluno.

Figura 14 – Questão 11 da Prova de Matemática do 5º ano.

11) <sup>(M00085157)</sup> DURANTE A ÚLTIMA ETAPA DE UM JOGO, 1 080 CARTAS COM PERGUNTAS FORAM DISTRIBUÍDAS ENTRE OS 6 PARTICIPANTES. CADA PARTICIPANTE RECEBEU A MESMA QUANTIDADE DE CARTAS. QUANTAS CARTAS CADA PARTICIPANTE RECEBEU?

A) 18.  
B) 180.  
C) 1 074.  
D) 6 480.

6	
1 x 6 =	6
2 x 6 =	12
3 x 6 =	18
4 x 6 =	24
5 x 6 =	30
6 x 6 =	36
7 x 6 =	42
8 x 6 =	48
9 x 6 =	54
10 x 6 =	60

Fonte: Imagem repassada pela escola

Em termos práticos, dividir significa distribuir uma quantidade de forma equitativa, ou seja, repartir algo em partes iguais. Essa característica torna o uso de materiais concretos — como tampinhas, blocos lógicos, palitos ou fichas — uma estratégia eficaz nas etapas iniciais da aprendizagem, especialmente quando se trata de divisões simples, com números pequenos. O recurso concreto permite que o estudante visualize o processo de partilha, compreendendo de maneira tangível o que significa dividir.

No entanto, à medida que os números se tornam maiores e as situações envolvem valores mais abstratos, essa estratégia deixa de ser eficiente. Isso ocorre porque o uso de materiais concretos para representar grandes quantidades se torna impraticável. Nesses casos, é necessário que o aluno avance em direção ao pensamento simbólico e abstrato. Assim, o papel das adaptações deve se voltar à organização visual e cognitiva do procedimento, e não apenas à manipulação concreta.

Sendo assim, dentre as quatro operações matemáticas, a divisão é a mais complexa de adaptar, mesmo quando a armação da conta é oferecida como apoio. Isso ocorre porque, para realizar essa operação, o processo de resolução envolve várias etapas interligadas, portanto o estudante precisa mobilizar diferentes conhecimentos e habilidades simultaneamente, como o uso da tabuada — que remete à multiplicação — e, em alguns casos, a aplicação da subtração sucessiva como estratégia de resolução.

Além disso, a divisão requer que o aluno compreenda que há dois espaços

distintos: um destinado ao desenvolvimento da operação e outro à resposta final, o que a torna cognitivamente mais exigente. Diferentemente das demais operações, em que o desenvolvimento se confunde com a própria armação, na divisão o estudante precisa organizar o raciocínio em etapas, “selecionando” um número por vez e mantendo a sequência lógica do processo.

Outro aspecto importante é que a divisão pode apresentar resto, o qual, em muitos casos, constitui um dado essencial para a resolução de determinados problemas matemáticos. Por isso, essa operação demanda maior coordenação entre raciocínio lógico, memória e organização espacial, o que justifica o cuidado adicional necessário ao adaptá-la para estudantes que ainda estão em processo de consolidação desses conceitos.

Figura 15 - Questões 07 da Prova de Matemática do 3º ano.

07) (M00084810) OBSERVE O NÚMERO APRESENTADO NO QUADRO ABAIXO.

UM	C	D	U
		7	521

QUAL É O VALOR POSICIONAL DO ALGARISMO 5 NESSE NÚMERO?

- A) 5.  
 B) 50.  
 C) 500.  
 D) 7 521.

**ATENÇÃO!**  
 1 CENTENA = 100  
 2 CENTENAS = 200  
 3 CENTENAS = 300  
 4 CENTENAS = 400  
 5 CENTENAS =

3

BL01M03\_ALUNO

Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 16 – Questão 01 da Prova de Matemática do 5º ano.

01) (M00085155) OBSERVE O NÚMERO APRESENTADO NO QUADRO ABAIXO.

95128
-------

QUAL É O VALOR POSICIONAL DO ALGARISMO 5 NESSE NÚMERO?

- A) 5 000.  
 B) 500.  
 C) 50.  
 D) 5.

CLASSES DOS MILHÕES			CLASSE DOS MILHARES			CLASSE DAS UNIDADES SIMPLES		
9ª ORDEM	8ª ORDEM	7ª ORDEM	6ª ORDEM	5ª ORDEM	4ª ORDEM	3ª ORDEM	2ª ORDEM	1ª ORDEM
CENTENA DE MILHÃO	DEZENA DE MILHÃO	UNIDADE DE MILHÃO	CENTENA DE MILHAR	DEZENA DE MILHAR	UNIDADE DE MILHAR	CENTENA SIMPLES	DEZENA SIMPLES	UNIDADE SIMPLES

Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 17 – Questão 20 da Prova de Matemática do 3º ano.

20) (M018631) OBSERVE OS ALGARISMOS NO QUADRO ABAIXO.

1 – 5 – 4

QUAL É O **MAIOR NÚMERO QUE PODE SER FORMADO** COM TODOS OS ALGARISMOS DESSE QUADRO?

A) 154

B) 415

~~C) 451~~

D) 541

VALOR POSICIONAL		
3ª ORDEM	2ª ORDEM	1ª ORDEM
GENTENA	DEZENA	UNIDADE



Fonte: Imagem repassada pela escola

Essa variação nos níveis de complexidade, na autonomia do estudante e no auxílio ao desenvolvimento da interpretação das questões, observada nas atividades que envolvem as operações matemáticas, também pode ser identificada nas questões que abordam o conceito de valor posicional.

Na questão 07 da prova adaptada de Matemática do 3º ano, foi incluída uma tabela de valor posicional, indicando as casas de unidade de milhar, centena, dezena e unidade, já com os números posicionados em seus respectivos lugares, além de um quadro de dica informando a quantidade de zeros correspondente à casa das dezenas. Dessa forma, o estudante precisava apenas reconhecer o padrão e marcar a alternativa correta, exigindo menor nível de abstração e maior apoio visual.

Já na questão 01 da prova adaptada de Matemática do 5º ano, embora também tenha sido incluída a tabela de valor posicional — o que auxilia o estudante a não depender exclusivamente da memória para lembrar a classificação e organização dos números por classes e ordens —, ainda é necessário posicionar os números corretamente dentro da tabela, da direita para a esquerda, evitando inversões que comprometeriam o resultado. Além disso, é preciso recordar a quantidade de zeros atribuída a cada casa, conforme o valor posicional.

Assim, observa-se que um mesmo conteúdo foi adaptado em diferentes níveis de autonomia, exigindo graus distintos de conhecimento prévio. O mesmo ocorre na questão 20 da prova de Matemática do 3º ano, que também trabalha o conceito de valor posicional, porém voltado à formação de números.

Nessa questão, foi inserida a tabela de valor posicional e um quadro de dica

explicando como formar o maior número possível com os algarismos apresentados. Entretanto, o estudante ainda precisava identificar por conta própria qual era a maior casa — neste caso, a centena —, demonstrando um nível iniciante de compreensão conceitual.

Figura 18 - Questão 04 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano.

04) ~~(M0009312)~~ OBSERVE, NO QUADRO ABAIXO, A SEQUÊNCIA DOS NÚMEROS. ELA COMEÇA NO 2.543 E TERMINA NO 2.583.



QUAL É O NÚMERO QUE ESTÁ FALTANDO NESSA SEQUÊNCIA?

~~A) 2 563.~~

B) 2 572.

C) 2 563.

D) 2 554.



ELABORADO ALUNO

2

Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 19 - Questão 06 adaptada para Prova de Matemática do 3º ano.

06) <sup>(M00084815)</sup> OBSERVE, NO QUADRO ABAIXO, A SEQUÊNCIA DOS NÚMEROS. ELA SEGUE UM PADRÃO.



QUAL É O NÚMERO QUE ESTÁ FALTANDO NESSA SEQUÊNCIA?

A) 66.

B) 70.

~~C) 72.~~

D) 87.



Fonte: Imagem repassada pela escola

Uma sequência matemática é uma ordem de elementos dispostos segundo um padrão ou regra específica. Esses elementos podem ser números, figuras geométricas ou objetos, e o objetivo do estudante é reconhecer a regularidade e, muitas vezes, prever os próximos elementos.

Os tipos de sequência numérica, diferentemente das sequências com figuras, podem apresentar uma ordem crescente ou decrescente, em que os números aumentam ou diminuem seguindo uma regra específica, seja somando, subtraindo, multiplicando ou dividindo um valor fixo ao termo anterior.

Por exemplo, na questão 04 da prova de Matemática do 3º ano, a adaptação identificou que o padrão era baseado em soma e destacou, com uma cor diferente, que somente os dois últimos números precisavam ser observados para identificar a regularidade. Entretanto, nem sempre essa estratégia é viável, pois depende da escolha dos números utilizados na sequência, como no caso da questão 06 da prova de matemática do 3º ano.

Considerando que a capacidade de interpretação pode variar entre os estudantes, a adaptação pode, assim como nas questões citadas anteriormente, permitir que o aluno não precise identificar o padrão, concentrando-se apenas na execução da operação. Quanto à execução da sequência, é necessário que o estudante estruture e arme a operação matemática correspondente ao padrão identificado, caso não seja possível realizar o cálculo mentalmente. Esse processo envolve organização, raciocínio lógico e coordenação matemática, habilidades fundamentais para a consolidação do conceito de sequência.

Figura 20 – Questão 02 da Prova de Matemática do 5º ano.

02) (M00085164) MÁRCIA FOI AO SUPERMERCADO PARA FAZER A COMPRA DO MÊS. NESSA COMPRA, MÁRCIA LEVOU UM PACOTE DE 5 QUILOGRAMAS DE ARROZ. QUAL FOI A QUANTIDADE DE ARROZ, EM GRAMA, QUE MÁRCIA LEVOU?

A) 5 G.  
B) 50 G.  
C) 500 G.  
D) 5 000 G.

1000  
1000  
1000  
1000  
+ 1000

**DICA**

1KG = 1000G  
5KG = \_\_\_\_\_

Fonte: Imagem repassada pela escola

Diferentemente dos enunciados que exigem adaptação para indicar a operação a ser realizada, nesta questão o comando já se apresenta claro no próprio enunciado, dispensando o movimento de descoberta. Contudo, mais do que a simples memorização de regras, essa questão exige habilidade de abstração, mesmo que o comando esteja explícito.

Ao converter quilos em gramas, por exemplo, trabalha-se com unidades de medida distintas, sendo necessário compreender que 1 quilo corresponde a 1.000 gramas, ou seja, reconhecer que o número pode representar a mesma quantidade em diferentes formas, sem que seja necessário ter o instrumento de medida ou o montante físico à frente — neste caso, o arroz. Essa compreensão evidencia a importância do pensamento abstrato e da compreensão conceitual, para além da simples aplicação mecânica de fórmulas.

## 8.2 Adaptação de questões de análise de tabela e gráficos

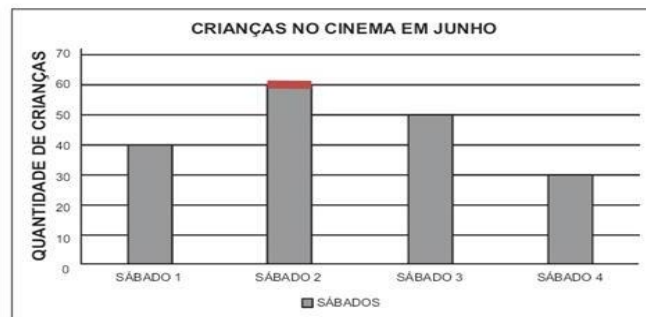
A análise de tabelas e gráficos nos instiga a desenvolver a compreensão e interpretação de dados para atingir o objetivo da questão. Independente da sua representação ser em barras, colunas, linhas, em formato “de pizza” ou setores, precisamos estabelecer relações entre as informações, ou seja, realizar comparações, perceber variações, tendências de crescimento, indicar totais, médias, trabalhar conceitos de porcentagem ou localizar uma informação específica solicitada pelo enunciado.

Nesse sentido, buscou-se compreender de que modo a organização gráfica, as escolhas de apresentação e as adaptações realizadas impactam a leitura, a interpretação e a tomada de decisão do aluno diante da atividade proposta.

Pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dislexia, Deficiência Intelectual (DI) leve, entre outras especificidades, pode enfrentar desafios relacionados as habilidades visuais, como organização visual e percepção espacial, sendo assim algumas adaptações são necessárias para auxiliar a leitura dos dados e minimizar interpretações errôneas.

Figura 21 - Questão 22 adaptada para a prova de matemática do 3º ano

M0301  
22) (M020120) OBSERVE, NO GRÁFICO ABAIXO, A QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE FOI A UM CINEMA NOS QUATRO SÁBADOS DO MÊS DE JUNHO.



DE ACORDO COM ESSE GRÁFICO, EM QUAL SÁBADO A MAIOR QUANTIDADE DE CRIANÇAS FOI AO CINEMA?

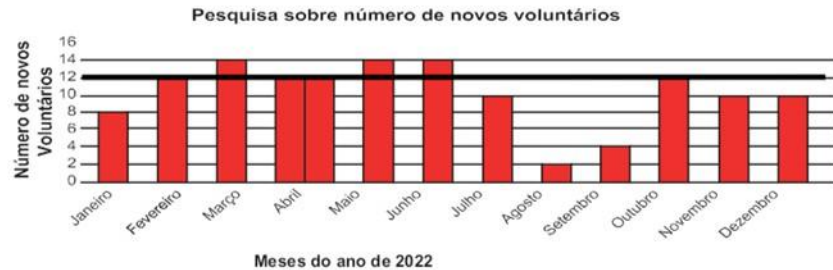
- A) ~~SÁBADO 1.~~
- B) SÁBADO 2.
- C) SÁBADO 3.
- D) SÁBADO 4.



Fonte: Imagem repassada pela escola

Figura 22 - Questão 16 adaptada para prova de matemática do 5º ano

16) (M04564017) OBSERVE ABAIXO O GRÁFICO QUE APRESENTA O RESULTADO DE UMA PESQUISA SOBRE A QUANTIDADE DE VOLUNTÁRIOS QUE COMEÇARAM A PARTICIPAR DE UM PROJETO SOCIAL AO LONGO DO ANO DE 2022.



DE ACORDO COM ESSE GRÁFICO, QUANTOS VOLUNTÁRIOS COMEÇARAM A PARTICIPAR DESSE PROJETO NO MÊS DE OUTUBRO DO ANO DE 2022?

- A) 4
- B) 8
- C) 10
- D) 12

Fonte: Imagem repassada pela escola

Em ambas as questões foi utilizado como recurso o destaque da linha ou parte da linha que contém o dado necessário para resolução da questão, auxiliando na localização visual do que foi solicitado pelo enunciado. A régua também é um apoio pedagógico físico que pode ser utilizado neste modelo de questão.

Tais recursos são fundamentais para evitar que o aluno pule linhas ou colunas ao realizar o rastreamento visual dos eixos em gráficos e tabelas de dupla entrada. Além de contribuir para minimizar equívocos na identificação de colunas adjacentes ou de valores visualmente semelhantes, como 13 e 31, ou ainda 24 e 34.

Alguns elementos presentes na Figura 22 merecem destaque, pois podem induzir a interpretações equivocadas. Os nomes dos meses estão dispostos na diagonal e, por vezes, posicionados entre duas barras, o que dificulta a associação imediata com a barra correspondente a cada mês, diferentemente do que foi adotado na Figura 21.

Ademais, observa-se que a barra correspondente ao mês de outubro apresenta altura idêntica à de outros meses e está localizada ao final do gráfico, o que pode comprometer a interpretação precisa das informações. Também é possível notar que duas barras estão dispostas de forma colada, rompendo com a padronização visual das demais e podendo desviar a atenção do aluno.

Com o objetivo de auxiliar a organização visual e favorecer a percepção espacial — especialmente para alunos que apresentam dificuldades em filtrar informações relevantes e ignorar dados irrelevantes — uma adaptação possível seria o uso de tabelas

mais simples, com menor volume de dados por vez. Nesse caso específico, por exemplo, poder-se-ia optar por apresentar apenas os seis primeiros meses do ano.

A dificuldade de organização visual e percepção espacial é um desafio recorrente para estes estudantes, impactando não apenas a leitura de gráficos e tabelas, como também de textos. Pular linhas durante a leitura, por exemplo, é uma dificuldade comum, o que frequentemente os obriga a reler trechos diversas vezes para compreender o conteúdo de maneira adequada.

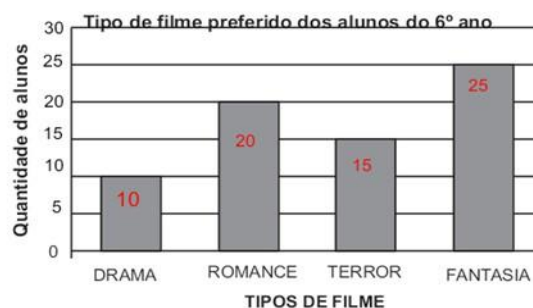
Tais dificuldades não se limitam à leitura, mas também influenciam diretamente o alinhamento correto das informações durante o ato de escrever. Nesse contexto, é fundamental estabelecer a relação entre a habilidade de copiar corretamente do quadro e a leitura de informações contidas em uma tabela ou gráfico.

Ambas as tarefas envolvem demandas cognitivas semelhantes: localizar e identificar a informação visual (seja no quadro, tabela ou gráfico); manter o foco simultâneo em duas áreas distintas (como o quadro e o caderno, ou os dois eixos — vertical e horizontal — de um gráfico de barras); realizar a coordenação entre olho e mão para evitar pular linhas ou trocar informações ao escrever; e manter a percepção espacial necessária para a organização coerente do conteúdo.

Portanto, o rastreamento visual eficiente das linhas e colunas, a organização espacial do conteúdo lido e a clareza sobre o local correto de escrita exigem habilidades que, quando não devidamente desenvolvidas ou apoiadas, podem comprometer o desempenho escolar e a autonomia dos estudantes.

Figura 23 - Questão 20 adaptada para prova de matemática do 5º ano

20) (M06079617) JORGE FEZ UMA PESQUISA PARA DESCOBRIR O TIPO DE FILME PREFERIDO DOS ALUNOS DO 6º ANO DE UMA DETERMINADA ESCOLA. CADA ALUNO ENTREVISTADO NESSA PESQUISA ESCOLHEU UM ÚNICO TIPO DE FILME. OBSERVE NO GRÁFICO ABAIXO AS INFORMAÇÕES DESSA PESQUISA.



DE ACORDO COM ESSE GRÁFICO, QUANTOS ALUNOS FORAM ENTREVISTADOS NESSA PESQUISA?

- A) 70.
- B) 30.
- C) 25.
- D) 14.

$$25 + 20 + 15 + 10 = \underline{\quad}$$

Já nesta questão, também adaptada para o 5º ano, assim como nas Figuras 21 e 22, observou-se a preocupação em facilitar o acesso às informações sem comprometer a aprendizagem esperada. Para evitar que os alunos precisem acompanhar as linhas visualmente a fim de identificar a quantidade de votos atribuída a cada filme, o profissional responsável pela adaptação optou por inserir os valores numéricos diretamente dentro das barras do gráfico.

Essa estratégia auxiliou na realização da operação de adição exigida pela questão. Além disso, a operação foi previamente armada com os valores correspondentes, servindo como apoio para a resolução.

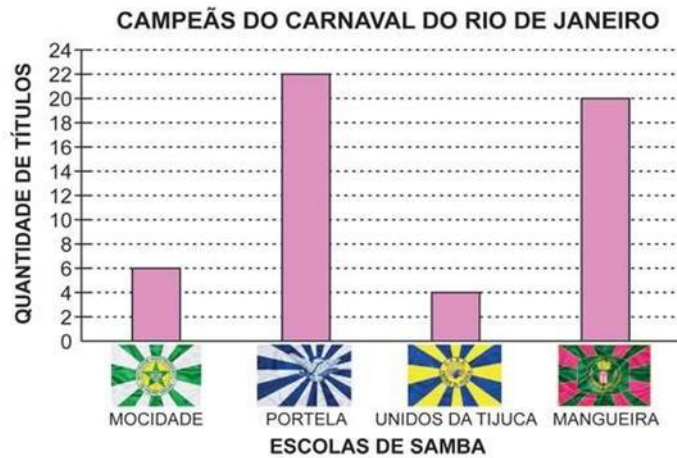
Uma possível justificativa para essa escolha é o fato de que, diferentemente dos demais gráficos presentes na prova, este exige a coleta de dados referentes a mais de um item. Dessa forma, a adaptação possibilita ao aluno aplicar seus conhecimentos e, caso deseje, realizar a leitura das quantidades por meio das linhas do gráfico, contando com um recurso adicional para confirmar a exatidão de sua interpretação.

No entanto, é necessário refletir sobre a legibilidade dos valores numéricos inseridos dentro das barras. A utilização de cores na divisão visual de tabelas e gráficos pode atuar como um recurso facilitador — embora nem sempre o seja. É fundamental considerar tanto a quantidade quanto a escolha das cores, a fim de evitar que a imagem se torne visualmente sobrecarregada e com mais estímulos do que o necessário.

Especialmente no caso de provas impressas, deve-se verificar se as cores mantêm a nitidez, a legibilidade e a facilidade de identificação dos dados apresentados. Dessa forma, a aplicação de cores deve ser criteriosa, assegurando que esse recurso gráfico contribua efetivamente para a compreensão, em vez de representar um obstáculo.

Figura 24 - Questão 06 adaptada para prova de matemática do 1º ano

06) (M00084300) OBSERVE, NO GRÁFICO ABAIXO, A QUANTIDADE DE TÍTULOS DE ALGUMAS ESCOLAS DE SAMBA QUE FORAM CAMPEÃS DO CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO.



Fonte: elaborado com base em dados do jornal O Globo, 2024.

QUAL DESSAS ESCOLAS DE SAMBA GANHOU MAIS TÍTULOS NO CARNAVAL?

- A**   
MOCIDADE
- B**   
PORTELA
- C**   
UNIDOS DA TIJUCA
- D**   
MANGUEIRA



Fonte: Imagem repassada pela escola

Nesta questão específica, é possível atender ao comando do enunciado e identificar a escola de samba com maior número de títulos mesmo sem a utilização das imagens das bandeiras das escolas. Ainda assim, é pertinente refletir sobre a escolha de incluí-las. Inicialmente, pode-se inferir que as bandeiras foram inseridas como um recurso adicional de apoio, com o objetivo de facilitar o acesso à informação e promover maior autonomia por parte dos alunos, especialmente considerando que a atividade é direcionada a estudantes em processo de alfabetização.

As cores e os símbolos presentes nas bandeiras das escolas de samba remetem a um repertório cultural importante, contribuindo para o reconhecimento e a valorização desses elementos no contexto pedagógico. No entanto, observa-se que não é possível identificar com clareza os símbolos localizados no centro das respectivas bandeiras. Tal dificuldade se acentua diante da possibilidade de a avaliação ser impressa em preto e branco, o que comprometeria ainda mais a distinção entre as bandeiras e tornaria o recurso

visual menos efetivo e, conseqüentemente, menos facilitador para os estudantes.

Por outro lado, a adaptação da imagem correspondente à resposta correta segue as diretrizes do Manual de Leitura Fácil (2023), ao evitar o uso excessivo de elementos gráficos e cenários desnecessários. A imagem escolhida apresenta boa nitidez, fundo branco, limpo e permite o reconhecimento do símbolo da escola, igualmente importante para o repertório cultural, sem depender exclusivamente das cores características de cada uma.

Com isso, evita-se a confusão entre imagens visualmente semelhantes, ao mesmo tempo em que se assegura maior acessibilidade e clareza na leitura visual da atividade. Sendo assim, uma alternativa de adaptação seria aplicar o mesmo recurso às demais bandeiras, tanto no gráfico quanto nas opções de resposta, promovendo maior uniformidade e equidade no acesso à informação.

Dessa forma, a adaptação deixa de ser um elemento isolado e passa a funcionar como um complemento integrado à proposta da questão. Tal prática permite que o recurso seja incorporado como parte do modelo regular da atividade, favorecendo não apenas os estudantes da Educação Especial, mas todos os alunos, ao ampliar a clareza e a autonomia no processo de resolução.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscou-se compreender como devem ser realizadas as adaptações de provas para os alunos com deficiência integrados em turmas regulares de ensino. Procurou-se também identificar quem são os responsáveis por essas adaptações, de que forma elas acontecem na prática das escolas públicas e se, de fato, cumprem a finalidade de avaliar a aprendizagem dos estudantes e não apenas de atender a uma exigência formal.

Além disso, foram levantados questionamentos sobre de que maneira a padronização das provas pode limitar o processo de adaptação e impactar sua capacidade de atender às especificidades dos alunos com deficiência, bem como sobre como os conteúdos podem ser reestruturados ou reorganizados de maneira viável — seja em relação ao nível de aprofundamento, seja à quantidade de conteúdos abordados por disciplina — para atender a esse objetivo.

A partir da análise documental e da revisão bibliográfica, este estudo permitiu refletir sobre a complexidade que envolve a adaptação de provas no contexto da educação inclusiva e tornou-se evidente que a adaptação é um processo pedagógico contínuo, assim como o próprio processo de avaliar um estudante.

Adaptar requer sensibilidade, planejamento e diálogo entre os profissionais envolvidos. Não existe uma fórmula ou um modelo único a ser seguido, mas sim a necessidade de um olhar atento e cuidadoso por parte do educador, que deve conhecer não apenas a deficiência, mas principalmente o aluno em sua individualidade.

Considerando as informações apresentadas, conclui-se que as adaptações de provas — especialmente no contexto das avaliações externas e padronizadas do município — representam um processo que vai muito além de ajustes no papel ou de conteúdo. Trata-se de uma ação pedagógica que deve contemplar a redução das interferências do ambiente, a oferta de apoio emocional ao estudante e, quando necessário, a mediação de um profissional capacitado, elemento que se mostra tão relevante quanto a própria modificação dos instrumentos avaliativos.

Esses achados reforçam a importância de se repensar continuamente as práticas avaliativas, de modo a garantir condições mais equitativas de participação e desempenho para todos os alunos. Além disso, apontam para a necessidade de novas pesquisas e formações voltadas aos profissionais da educação, a fim de aprimorar a compreensão e a

implementação de estratégias de adaptação que sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes.

No município do Rio de Janeiro, os profissionais responsáveis pela adaptação das avaliações são aqueles que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, essa atuação não exclui a necessidade de parceria com o professor da classe regular, uma vez que outras adaptações se fazem necessárias no dia a dia, tanto nas atividades propostas quanto nos conteúdos das aulas.

As orientações apresentadas neste trabalho podem ser apropriadas por educadores de qualquer rede de ensino, pública ou privada, pois se fundamentam em embasamento legislativo e acadêmico amplamente reconhecido. Além disso, podem ser especialmente úteis para escolas que não contam com uma Sala de Recursos Multifuncional ou com uma equipe de Orientação Educacional que assuma essa função.

A análise realizada evidenciou que existem diversas formas de adaptar uma mesma prova ou conteúdo, levando em consideração as especificidades de cada deficiência. Apesar de a padronização das provas externas enviadas às escolas do município do Rio de Janeiro representar uma limitação, ela não inviabiliza a verificação da aprendizagem nem o cumprimento de sua finalidade avaliativa.

Nesse sentido, a incorporação de adaptações ao longo do processo de ensino-aprendizagem permite que o conteúdo seja construído de maneira significativa, favorecendo o desempenho do estudante. Embora a padronização possa restringir determinadas modificações para alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos, ela não elimina a função avaliativa das provas. O sucesso do processo depende do nível de suporte necessário ao estudante, do ritmo de assimilação do conteúdo adaptado e das lacunas que precisam ser supridas em seu desenvolvimento.

Para os casos em que a prova adaptada não é suficiente para avaliar adequadamente o aprendizado e subsidiar a reflexão docente, destaca-se a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI). Esse documento, obrigatório para todos os alunos com laudo, possibilita definir objetivos e estratégias personalizadas, além de registrar avanços e potencialidades — sendo fundamental para aqueles que não conseguem realizar a prova adaptada com os mesmos conteúdos da versão original.

No que se refere à reestruturação ou reorganização de conteúdos como possibilidade de adaptação curricular, as cartilhas do MEC — como a *Cartilha de Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (Brasil, 2003) — preveem adaptações de pequeno e de grande

porte.

As adaptações de pequeno porte, de competência do professor, permitem ajustes na seleção e na profundidade dos conteúdos, garantindo, entretanto, que não seja criado um novo currículo, mas sim um currículo mais flexível e acessível, preservando a relação do estudante com seus pares.

Já as adaptações de grande porte, que extrapolam as atribuições do professor e geralmente requerem decisão da equipe pedagógica ou de instâncias superiores, podem resultar em um currículo que não privilegie exclusivamente as aprendizagens acadêmicas, mas que enfatize outras áreas de desenvolvimento, como as habilidades sociais e de autonomia.

Por fim, é essencial ressaltar que a avaliação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é processual e não deve se restringir a momentos pontuais, como a aplicação de provas. Assim, as adaptações apresentadas neste estudo devem ser compreendidas como parte de um processo pedagógico mais amplo, voltado para a promoção da inclusão, da equidade e do pleno desenvolvimento dos estudantes.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf)>

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Brasília: Câmara dos Deputados, [s/d]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 03 novembro de 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <e-prova>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <<lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-actualizada-pl.pdf>> Acesso em: 29 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 09 de outubro de 2009*. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais – *Documento 4*. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Cartilha 6: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>

CARIOCA DIGITAL. Informações sobre a inclusão de alunos da Educação Especial. **Carioca Digital**, 2024. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-a-inclusao-de-alunos-da-educacao-especial/>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

G1. Alunos brasileiros leem muito devagar, não entendem frases e sentem vergonha; uso de telas agrava problema. G1 Educação, 9 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/09/alunos-brasileiros-leem-muito-devagar-nao-entendem-frases-e-sentem-vergonha-alertam-professores-uso-de-telas-agrava-problema.ghtml>>. Acesso em: 14 de setembro de 2025.

GOVERNO DO BRASIL. Indicador de alfabetização avança e atinge 59,2 % em 2024. SECOM – Secretaria de Comunicação Social, 14 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024>>. Acesso em: 14 de setembro de 2025.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO MUNICIPAL HELENA ANTIPOFF (IHA). **Centro de Referência Municipal em Educação Especial – Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. Rio de Janeiro: IHA, 2010. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/04/iha.pdf>. Acesso em: .

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

Mantoan. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; MACHADO, Verônica Pasqualin; SCHERER,

Renata Porcher; KEMPER, Catarine. *Manual de Leitura Fácil para educadores*. Pelotas: Editora IFSul, 2023. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraisul/catalog/view/243/64/336-1>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RAFANTE, Heulália Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. *Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961)*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas (SP), v. 13, n. 53, p. 331-356, out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208/7767>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVEIRA, Cristiane Correia; GRABOIS, Claudia (revisão e parecer). *Orientações da educação especial para adaptações em provas*. Rio de Janeiro: Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), 2010. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/04/orientacoes-da-educacao-especial-para-adaptacoes-em-provas-enviada-em-05-de-abril-de-2010.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

TAVEIRA, Cristiane; LEMES, Vânia Azevedo; VENANCIA, Sheila; FERNANDES, Claudia Manuela; CAVALCANTE, Rosângela. *Letramento desde a educação infantil: ampliação da compreensão do uso de imagem e texto em ambientes acessíveis ao público-alvo da Educação Especial*. Rio de Janeiro: Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), 2014. Disponível em: <http://ihainforma.wordpress.com/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9971/1/DECLARA%c3%87%c3%83O%20DE%20SALAMANCA.pdf>> Acesso em: 03 de Novembro de 2025.