

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS RIACHO FUNDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – INGLÊS

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: O QUE ACONTECE QUANDO O
PROFESSOR PRECISA ADAPTAR O ENSINO PARA UM ALUNO
COM DEFICIÊNCIA?**

ELLEN CASTRO SOUZA

ORIENTADOR(A): Prof./Profa. [Ana Luíza de França Sá](#)

BRASÍLIA– DF

2025

Souza, Ellen Castro.

Relato de Experiência: O que acontece quando o professor precisa adaptar o ensino para um aluno com deficiência? / Ellen Castro Souza ; orientação Ana Luiza de França Sá. — Riacho Fundo, DF: 2025.
27 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.
Orientador(a): Ana Luiza de França Sá.

1. Inclusão. 2. adaptação curricular. 3. educação especial.. I. Sá, Ana Luiza de França, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de trabalhar como professora de atendimento educacional especializado com uma criança com Síndrome de Down em uma escola particular no Distrito Federal ao descrever e refletir estratégias pedagógicas usadas para adaptação curricular. O relato foi redigido a partir de registros pessoais que incluem fotografias, anotações de campo, memórias escritas e referências documentais. Para fundamentar as informações aqui contidas, foi realizado um panorama histórico das políticas e leis de inclusão no Brasil, além de conceituação da adaptação curricular. Em síntese, o relato concluiu a urgência de políticas institucionais que valorizem o trabalho dos assistentes e acompanhantes visando a garantia de orientação, treinamento e condições adequadas para o desempenho de suas funções.

Palavras-Chave

Inclusão; adaptação curricular; educação especial.

ABSTRACT:

This experience report highlights the urgent need for institutional policies that recognize and value the work of assistants and support professionals, ensuring proper guidance, training, and adequate working conditions. More than a legal requirement, this is an ethical commitment to promoting student learning and well-being. The trajectory shared with João reinforces that inclusive education is not only possible but essential, as it transforms the lives of students and enriches the professional and personal development of those who engage in this process with openness and sensitivity.

Key-Words

Inclusion; curriculum adaptation; special education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	4
2 OBJETIVOS.....	5
2.1 Objetivo Geral:.....	5
Analisar, a partir de um relato de experiência, a realidade cotidiana da inclusão e da adaptação curricular de um aluno com Síndrome de Down dentro do contexto de uma instituição privada do Distrito Federal.....	5
2.2 Objetivos Específicos:.....	5
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
3.1 Panorama histórico das políticas e leis de inclusão.....	5
3.2 Adaptação.....	8
3.3 As Escolas Bilíngues.....	9
4 METODOLOGIA.....	11
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	13
5.1 Quem sou eu.....	13
5.2 A estrutura escolar.....	14
5.3 Eu como estagiária nessa escola.....	15
5.4 A relação com minha mãe.....	17
5.5 Quem é João.....	19
5.6 A inclusão e adaptação curricular.....	20
5.7 Volta em 2025.....	22
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
7 REFERÊNCIAS.....	25

1 INTRODUÇÃO

A inclusão no contexto escolar é um tema amplamente discutido e pesquisado (por quem? Onde?) há algum tempo, além de ser garantida pela Lei da Inclusão de 2015. Contudo, dos avanços dos últimos anos, a realidade do cotidiano escolar está longe de ser ideal, pois os desafios diários são inúmeros e, entre eles, estão a (1) estrutura das instituições de ensino para atender às demandas individuais de cada aluno, (2) a formação adequada dos professores e a (3) adaptação curricular necessária ao público-alvo.

Este relato de experiência tem como objetivo expor o que acontece quando o professor precisa adaptar o ensino para um aluno com deficiência, a partir da experiência pessoal vivida desde o 3º semestre do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, na qual fui contratada como estagiária em uma escola bilíngue e fiquei responsável por acompanhar um aluno com Síndrome de Down. A partir disso, desafios como a falta de formação pedagógica, o amparo da escola e, principalmente, a necessidade de adaptação curricular marcaram toda a vivência.

O relato de experiência apresentado neste trabalho perpassa por três anos, acompanhando o mesmo aluno com Síndrome de Down em diferentes fases do Ensino Fundamental 1, enfrentando obstáculos recorrentes, como a ausência de materiais necessários e de apoio institucional, e até mesmo o adoecimento emocional da autora. Entretanto, ele também apresenta um processo de dedicação e criação constante de estratégias para oferecer o melhor possível para quem realmente precisa: a criança.

Assim, este trabalho se faz relevante através da análise crítica da realidade de forma a evidenciar as lacunas existentes entre as regulamentações (lei de inclusão) e a prática da inclusão escolar e como elas impactam diretamente a qualidade da inclusão. Ao narrar e refletir sobre essa trajetória, busca-se contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, sensíveis e viáveis no ensino da Língua Inglesa e na educação básica como um todo.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Analisar, a partir de um relato de experiência, a realidade cotidiana da inclusão e da adaptação curricular de um aluno com Síndrome de Down dentro do contexto de uma instituição privada do Distrito Federal.

2.2 Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a atuação da autora enquanto estagiária do curso de Letras – Inglês durante o processo de inclusão de um aluno com Síndrome de Down em uma escola bilíngue da rede privada.
- Descrever estratégias pedagógicas de adaptação curricular utilizadas pela autora para o ensino inclusivo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Panorama histórico das políticas e leis de inclusão

A trajetória da educação inclusiva no Brasil foi marcada por diversos desafios até alcançar um reconhecimento mais efetivo como proposta voltada à equidade e à valorização das diferenças. Conforme observa Backes (2023), até o século XX pouco se discutia sobre inclusão no contexto educacional, sendo um tema marginalizado nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

Segundo Jannuzzi (2004), a partir da década de 1930, com o movimento da Escola Nova, emergiu uma nova concepção de educação que valorizava o papel transformador do ensino, a redução das desigualdades sociais e o estímulo à liberdade individual da criança. Nesse cenário, destaca-se a atuação de Helena Antipoff, cuja contribuição foi fundamental para o desenvolvimento da educação especial no país. A educadora fundou, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Minas Gerais, instituição que se consolidou como referência no atendimento às pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Jannuzzi (2004), o atendimento às pessoas com deficiência, nesse período, foi estruturado principalmente pela criação de escolas e classes especiais, mantidas por iniciativas comunitárias e pelo poder público, voltadas a diferentes níveis de deficiência intelectual. A APAE, nesse

sentido, permanece até os dias atuais como uma das principais instituições voltadas à promoção da educação especial e à defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Segundo Backes (2023, p. 3) apud Rogalski (2012, p.5), a partir da década de 1960, o termo “Educação Especial” ganhou destaque por ações do governo Médici e o tema foi objeto de pesquisa e preocupação dentre os especialistas, representando assim um marco conceitual importante na consolidação dessa área no contexto educacional brasileiro. Durante esse período, entre 1969 e 1974, foram criados programas de pós-graduação voltados à pesquisa e à formação de profissionais na área da educação especial, o que contribuiu para o fortalecimento das discussões sobre inclusão e atendimento especializado.

Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi reconhecida como direito fundamental de todos, constituindo dever compartilhado entre o Estado e a família. O artigo 208 do texto constitucional estabeleceu, entre outros princípios, a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 1990, reafirmou esse compromisso ao assegurar o atendimento especializado às crianças com deficiência. O documento também garantiu prioridade de atendimento nas políticas públicas de prevenção e proteção às famílias que possuam crianças e adolescentes com deficiência (Brasil, 1990).

Em âmbito internacional, o Brasil firmou, em 1994, a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que consolidou o compromisso dos países signatários com a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A declaração representou um marco fundamental para a promoção da educação inclusiva, ao defender a participação de alunos com deficiência ou

necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, ressaltando a importância de uma educação de qualidade, voltada a todos os indivíduos, sem discriminação (UNESCO, 1994).

De acordo com Capellini e Rodrigues (2010), a Declaração de Salamanca influenciou diretamente a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que reafirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as aulas comuns do ensino regular. O autor destaca que a LDB reforça o princípio de que o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo a integração e a convivência entre todos os estudantes.

A legislação também prevê a existência de serviços de apoio especializado nas escolas públicas e privadas, destinados a atender às necessidades específicas dos alunos, público-alvo da educação especial. Ressalta-se, contudo, que o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados deve ser oferecido somente quando a inclusão nas turmas comuns não for possível, assegurando-se, assim, a prioridade da convivência inclusiva no ambiente escolar (Brasil, 1996).

No mesmo ano, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), que teve como um de seus objetivos principais orientar o processo de integração dos alunos com deficiência às salas de aula comuns do ensino regular, além de definir a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996).

Nesse sentido, para Roldão (2003), a Educação Inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva. O professor deve reconhecer a heterogeneidade existente em um grupo de pessoas (turma), o que exige que não ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que considere os diferentes tipos de aprendizagem (Cádima, 1996).

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo que todos os

sistemas de ensino têm o dever de garantir a matrícula de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. O documento atribuiu às escolas a responsabilidade de se organizarem para oferecer atendimento adequado aos educandos com necessidades educacionais especiais, de modo a assegurar condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos.

Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa legislação tem como propósito assegurar e promover, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à concretização da inclusão social e da cidadania plena (Brasil, 2015).

A LBI também determina a formação e a disponibilização de professores qualificados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio escolar. Tais medidas devem ser garantidas tanto em instituições públicas quanto em privadas, sendo vedada qualquer cobrança adicional em razão da oferta desses serviços, reafirmando o princípio da equidade no acesso à educação (Brasil, 2015).

3.2 Adaptação

A obrigatoriedade de matrícula dos alunos, em destaque o público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, evidencia a necessidade de adaptações pedagógicas, sobretudo curriculares. No entanto, como observa Vargas (2024), a simples adaptação do currículo não é suficiente para garantir a inclusão efetiva; é indispensável também adequar as estratégias de ensino, de modo a atender às diferentes formas de aprendizagem presentes em sala de aula.

Para que esse processo seja eficaz, é fundamental promover a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala regular, construindo um trabalho coletivo que considere as potencialidades e necessidades de cada estudante. Nessa parceria, o docente

do AEE pode auxiliar na definição de metas pedagógicas individuais, enquanto o professor regente realiza as adequações necessárias no cotidiano escolar (Vargas, 2024).

Ainda segundo Vargas (2024), os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) inseridos em turmas regulares devem ser acolhidos pelos professores de forma sensível e propositiva. Para isso, é essencial que os docentes tenham acesso a ferramentas, recursos pedagógicos e formativos que possibilitem o ensino dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de maneira acessível e inclusiva.

Conforme estabelece o texto “Saberes e Práticas da Inclusão - Estratégias para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, publicado pelo Ministério da Educação em 2003, a adequação curricular tem por finalidade ajustar o currículo às características individuais e aos objetivos educacionais de cada aluno, sem, contudo, criar um novo currículo. O propósito é torná-lo flexível e dinâmico, permitindo alterações conforme as necessidades que surgirem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o docente deve considerar, ao planejar suas práticas pedagógicas, o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, quais formas de organização do ensino são mais eficientes e como e em que momentos avaliar o desenvolvimento do estudante (Brasil,2003).

Diante do exposto, o que acontece quando uma professora precisa adaptar o ensino a um aluno com deficiência na realidade concreta da escola? Quais são as condições e as estruturas de ensino presentes na escola e de que modo ocorre a adaptação curricular? Em que medida os professores/as estão preparados/as para os desafios de concretizar a inclusão e o que fazem? Para refletir sobre essas perguntas, será apresentado, na próxima seção, um relato de experiência da autora deste texto.

3.3 As Escolas Bilíngues

Nos últimos anos, observa-se no Brasil um crescimento significativo do número de instituições que se autodenominam escolas bilíngues, especialmente nas redes privadas de ensino. Esse movimento tem suscitado debates

importantes no campo educacional, sobretudo quando se consideram as desigualdades socioeconômicas que atravessam o acesso a esse tipo de escolarização e as condições estruturais necessárias para sua implementação. Ainda que esse modelo seja frequentemente associado a determinados grupos sociais, sua expansão impõe a necessidade de problematizar os princípios curriculares que o sustentam, bem como as políticas de regulação e de formação docente que acompanham sua consolidação no cenário educacional brasileiro (Bihringer e Tomio, 2025). Assim, torna-se imprescindível refletir sobre os impactos desse crescimento para a organização do ensino, para a equidade educacional e para a definição do que se compreende como educação bilíngue no país.

A docência em escolas bilíngues apresenta especificidades que a diferenciam de outros contextos escolares, uma vez que o ensino se organiza a partir de duas línguas que operam simultaneamente como objeto e meio de aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo contínuo, construído na articulação entre formação inicial, experiências práticas e contextos institucionais nos quais os professores atuam (Marcelo, 2009). O professor que trabalha em uma escola bilíngue é constantemente desafiado a integrar conteúdos curriculares e práticas linguísticas de modo significativo, estabelecendo pontes entre os saberes escolares e os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes. Tal dinâmica exige uma postura reflexiva sobre a própria prática, bem como condições formativas e institucionais que favoreçam o diálogo entre teoria e prática no cotidiano escolar (Cruz; Ferreira, 2024).

É nesse contexto que se insere a experiência desta autora, enquanto estudante do curso de Letras–Inglês, ao ingressar como estagiária em uma escola bilíngue. Idealmente, o estágio configura-se como espaço privilegiado de formação, no qual é possível articular os conhecimentos teóricos da formação inicial às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, contribuindo para a construção da identidade profissional docente. No entanto, na realidade concreta vivenciada, esse processo foi atravessado por situações de desvio de

função e sobrecarga de atividades, que, em determinados momentos, limitaram as possibilidades de observação, reflexão e intervenção pedagógica. Tais condições evidenciam tensões entre os objetivos formativos do estágio e as demandas institucionais da escola, revelando que a inserção em contextos bilíngues, embora potencialmente formativa, também expõe o estagiário a desafios estruturais que impactam diretamente seu desenvolvimento profissional e sua experiência formativa.

4 METODOLOGIA

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) caracteriza-se como um relato de experiência, com base na vivência como estagiária ao longo de dois anos do Ensino Fundamental, em uma escola particular bilíngue de Brasília. A metodologia adota uma abordagem descritiva e reflexiva, centrada na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no acompanhamento individualizado de um aluno com Síndrome de Down.

Além disso, o trabalho foi organizado em subtópicos que refletem a trajetória pessoal e profissional vivenciada ao longo da experiência. São eles: *“Quem sou eu”*, que apresenta o percurso formativo e as motivações da autora; *“A estrutura escolar”*, que descreve o contexto institucional em que o estágio foi realizado; *“Eu como professora nessa escola”*, que aborda a construção da identidade docente; *“A relação com minha mãe”*, que evidencia o apoio emocional e a influência familiar no processo formativo; *“Quem é João”*, que apresenta o aluno acompanhado e suas particularidades; *“A inclusão e adaptação curricular”*, que discute as práticas pedagógicas voltadas à inclusão; e *“Volta em 2025”*, que traz uma reflexão final sobre o retorno à escola e os aprendizados consolidados após a experiência.

Os dados utilizados são compostos por registros pessoais, incluindo memórias escritas, fotografias de atividades adaptadas, anotações de campo e referências documentais da experiência. A análise será guiada por referenciais teóricos sobre inclusão, adaptação curricular e formação docente,

estabelecendo um diálogo entre a prática vivida e os princípios orientadores da educação inclusiva.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

5.1 Quem sou eu

A autodescrição constitui um grande desafio, pois parte do pressuposto de que o autoconhecimento já é um processo consolidado — o que, no meu caso, ainda está em construção. Como muitos jovens de minha faixa etária (22 anos), vivencio com frequência a sensação de incerteza em relação ao futuro, sentimento que se intensificou no final do Ensino Médio, quando precisei escolher uma graduação.

Buscando uma área com a qual me identificasse, iniciei o curso de Engenharia Ambiental e concluí três semestres, mas logo percebi que o perfil do curso não correspondia às minhas aptidões, especialmente por envolver extenso conteúdo matemático. Apesar das dúvidas, sempre mantive a convicção de que a educação é indispensável e que abandonar o ensino superior nunca foi uma opção.

Nesse contexto, recordei meu interesse pela língua inglesa e pela forma como a docência transformou a vida da minha mãe — e, indiretamente, a minha também. Assim, optei pelo curso de Licenciatura em Letras – Inglês e considero essa escolha um marco positivo em minha trajetória. Identifico-me profundamente com os estudos linguísticos e literários e reconheço na docência um caminho de crescimento pessoal e profissional, mesmo diante de seus inúmeros desafios.

Durante o curso de licenciatura, fui contratada como estagiária por uma escola bilíngue e lá me designaram para a função de Mediadora Escolar de um aluno do 1º ano do Fundamental 1 com Síndrome de Down. A posição requeria acompanhar o aluno durante as atividades de aula, mediar sua relação com a professora, a escola e os colegas e garantir seu acesso adequado ao currículo e sua inclusão efetiva no cotidiano escolar.

5.2 A estrutura escolar

A escola em que realizei meu estágio remunerado não obrigatório localiza-se em Águas Claras, região caracterizada por alto custo de vida e por abrigar majoritariamente famílias em processo de ascensão social. A instituição foi aberta em 2023 e oferece Educação Básica nas etapas de Educação Infantil e Creche para crianças de 1 a 3 anos; Pré-Escola, atendendo crianças de 4 a 5 anos; e, por último, Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, abrangendo crianças a partir de 6 anos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola promove a Educação Inclusiva, contribuindo para a aprendizagem, a participação e a permanência dos alunos portadores de deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e/ou com altas habilidades ou superdotação. Ainda segundo a instituição, as peculiaridades de cada estudante são observadas e, a partir disso, elabora-se o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Ademais, por ser bilíngue, a escola proporciona uma rotina de imersão cultural e linguística na Língua Inglesa e, congruentemente com a legislação vigente (LDB- Lei nº 9.394/1996), destina o mínimo de 30% e máximo de 50% de carga horária para a segunda língua, visando o aprendizado de Inglês como forma de ensinar componentes, adoção da tradução simultânea e/ou repetição, em outra língua, das aulas ministradas em língua portuguesa e a atenção prioritária para a língua portuguesa em todo o tempo de escolarização.

Em relação à sua estrutura física, ocupa um prédio de três andares — subsolo, térreo e primeiro andar — e apresenta espaço físico limitado. Possui três áreas de lazer: uma piscina de bolinhas localizada no interior do prédio e dois playgrounds ao ar livre, sendo que o primeiro desses espaços externos é revestido com grama sintética e equipado com brinquedos de plástico, mas carece de cobertura ou sombra, tornando-o desconfortável em períodos de calor intenso. O segundo, por sua vez, é um espaço com solo irregular e, em dias de chuva, acumula lama, o que dificulta o uso.

Entretanto, o principal problema estrutural da instituição não se refere aos espaços de recreação, mas à ausência de Sala de Recursos Multifuncionais

(SRM) destinada ao apoio de alunos com necessidade de educação especial. Essa carência compromete diretamente o atendimento individualizado, pois, em situações em que o aluno necessita de um ambiente alternativo, não há local adequado disponível. No que diz respeito à acessibilidade, a escola conta com elevador e banheiros adaptados para pessoas com deficiência.

Além disso, em 2023, quando a escola estava sendo inaugurada, foi necessário contratar funcionários às pressas e o processo de formação pedagógica dos estagiários acabou por ser insuficiente. Recebemos pouco — ou praticamente nenhum — treinamento específico, o que dificultou a compreensão de nossas funções e a adaptação às dinâmicas escolares.

De modo geral, trata-se de uma escola projetada para crianças pequenas e neurotípicas, sem adaptações estruturais que favoreçam o Atendimento Educacional Especializado e a efetiva inclusão de alunos com deficiência.

5.3 Eu como estagiária nessa escola

Quando fui contratada como estagiária, a escola estava em processo de inauguração e, devido à alta demanda por profissionais, vários estudantes do meu curso foram recrutados. As funções atribuídas aos estagiários envolviam o acompanhamento das turmas em sala de aula, com a expectativa de que a comunicação com as crianças ocorresse predominantemente em inglês, seguindo as orientações da professora regente e prestando apoio tanto à docente quanto aos alunos.

Alguns estagiários foram designados para acompanhar crianças com necessidades específicas, como TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante a entrevista, manifestei interesse por essa área, influenciada pela trajetória da minha mãe — professora de Educação Especial — e pela afinidade pessoal que sempre tive com o tema da inclusão. Como resultado, fui designada para acompanhar uma criança com Síndrome de Down.

Minhas expectativas iniciais estavam marcadas por uma visão idealizada da síndrome. Imaginava que se tratava de uma criança extremamente afetuosa e tranquila. Senti-me animada, pois era meu primeiro contato profissional com a

área da educação e enxergava na experiência uma oportunidade significativa de aprendizado.

Logo nos primeiros dias, percebi que a realidade seria mais complexa. O aluno era de fato afetuoso e tranquilo, além de carismático e inteligente, porém, apresentava comportamentos desafiadores. No primeiro dia, ao chegar à sala, começou a arremessar objetos, como o estojo e materiais pedagógicos, repetidas vezes. Apesar das orientações recebidas para intervir com firmeza, quanto mais eu o advertia, mais ele repetia as ações, sempre rindo, em um claro movimento de busca por atenção.

Durante a primeira semana, vivi um intenso processo de adaptação emocional. Enfrentei crises de ansiedade e, diversas vezes, voltei para casa chorando. O comportamento do aluno era mais difícil de manejar do que eu imaginava: ele frequentemente saía da sala sem autorização, empurrava colegas, atirava objetos e subia nas mesas. Rapidamente percebi a falta de suporte institucional para lidar com situações desse tipo. A professora regente, naturalmente, tinha de dividir a atenção entre os demais alunos, e o outro assistente desempenhava funções próprias. Dessa forma, a responsabilidade de acompanhar o aluno recaía inteiramente sobre mim, o que gerava sobrecarga emocional e física.

Com o tempo, ainda que o comportamento da criança não tenha se modificado significativamente, aprendi a lidar melhor com ele. Desenvolvi estratégias de aproximação e de autocontrole emocional, compreendendo que a docência exige paciência, escuta e adaptação constantes. Nesse processo, compreendi, na prática, o sentido da prática crítica reflexiva proposta por Paulo Freire (1996), segundo a qual o professor deve pensar criticamente sobre sua ação e transformar o fazer pedagógico a partir da reflexão sobre a própria experiência. Cada dia de convivência com o aluno tornava-se, assim, uma oportunidade de aprender, ajustar estratégias e compreender mais profundamente o papel social e humano do educador.

5.4 A relação com minha mãe

De acordo com o Instituto SEMESP (2023), o Brasil enfrenta atualmente um “apagão de professores”, que poderá resultar em um déficit de aproximadamente 235 mil docentes até 2040. Entre as causas apontadas está o desinteresse dos jovens pela profissão docente. No entanto, minha trajetória contraria essa tendência, em grande parte devido à influência da minha mãe, cuja história sempre me inspirou a enxergar a docência como um caminho de emancipação e realização pessoal.

Nascida em Goiânia e criada no interior de Minas Gerais, minha mãe começou a trabalhar aos 13 anos como cabeleireira, profissão herdada de sua avó. Embora sonhasse em estudar, precisou renunciar a esse desejo para contribuir com as despesas familiares. Somente em 2010, quando eu tinha oito anos, ela conseguiu ingressar no curso de Pedagogia, conciliando os estudos com o trabalho e a maternidade sozinha.

Em 2014, concluiu a graduação e, posteriormente, especializou-se em Educação Especial, iniciando sua carreira docente. Seu exemplo me mostrou, desde cedo, que a educação é um instrumento de transformação social e uma via de superação das limitações impostas pelo contexto socioeconômico. Por isso, para mim, a docência sempre representou a possibilidade de mobilidade social, autonomia e propósito.

Nesse sentido, minha mãe, que atua há anos na área da Educação Especial, teve um papel essencial nesse processo. Sua experiência profissional com crianças com Necessidades Educacionais Específicas foi uma fonte constante de orientação e apoio. Em diversos momentos, ela colaborou na elaboração de atividades adaptadas, sugerindo estratégias pedagógicas mais adequadas às limitações e potencialidades de João¹. Por exemplo, ajudou muito ao oferecer materiais que produziu para seus alunos, com foco em coordenação motora e senso de direção (Foto 1) e reconhecimento de animais (Foto 2).

¹ João é nome fictício e se refere ao aluno o qual acompanhei.

Foto 1- Atividade de noção de direções



Fonte: Autorial própria

Foto 2: Atividade para reconhecimento de animais



Fonte: Autorial própria

Além do suporte técnico, seu amparo emocional foi indispensável: nos períodos de maior esgotamento, suas conversas e conselhos ajudaram-me a compreender os limites da prática docente e a valorizar o autocuidado. Dessa forma, sua presença representou não apenas um auxílio familiar, mas também uma extensão da rede de apoio pedagógico e afetivo que sustentou minha trajetória formativa.

5.5 Quem é João

João (nome fictício) é um menino de 10 anos diagnosticado com síndrome de Down e apraxia de fala. É uma criança afetuosa, alegre e curiosa, que demonstra prazer em atividades que envolvem movimento, como dançar, cantar e brincar. No ambiente escolar, tende a permanecer sentado por curtos períodos e, em muitos momentos, prefere sentar-se no chão. Quando se sente entediado ou sobrecarregado, costuma arremessar objetos, o que interfere na relação com os colegas e no andamento da aula.

Apesar dessas dificuldades, João é amplamente aceito pela turma, composta pelos mesmos colegas há três anos. Essa convivência contínua favorece a empatia: os demais alunos compreendem suas limitações e frequentemente o auxiliam nas atividades. Seu principal interesse recai sobre propostas que envolvem corte, colagem e manipulação de materiais, embora demonstre resistência à escrita — o que dificulta o processo de alfabetização.

Atualmente, reconhece a maioria das letras do alfabeto e encontra-se na fase silábica, conseguindo ler algumas palavras simples. No entanto, devido às limitações de fala e às variações comportamentais, é difícil avaliar plenamente seu domínio de leitura e escrita. Para contornar essa dificuldade, utiliza-se o método Alfabeto Multi Gesto, em que cada letra é associada a um gesto específico, permitindo avaliar sua compreensão fonética mesmo sem a produção oral correspondente.

De acordo com Faria (2019), o Método de Alfabeto Multi Gestos (2017) foi criado pelos fonoaudiólogos Cinthia Coimbra de Azevedo e Letícia Maria de Paula Silva com o objetivo de desenvolver habilidades fônicas em crianças com Apraxia da Fala, transtorno que afeta a organização da fala e a pronúncia (Souza e Payão, 2008). Nesse sentido, o método em questão destaca as articulações orofaciais da pronúncia das letras ao associá-las a um gesto, tornando a memorização e reprodução mais acessíveis para a criança.

5.6 A inclusão e adaptação curricular

A adaptação curricular sempre foi um dos maiores desafios no acompanhamento de João. Desde o início, ficou evidente que seus objetivos de aprendizagem eram distintos dos colegas, o que exigia ajustes diários no planejamento. No entanto, por se tratar de uma escola particular, os pais precisavam adquirir o material didático completo da turma regular, o que gerava uma contradição prática: João possuía uma apostila repleta de atividades que não correspondiam ao seu nível de desenvolvimento.

A princípio, os professores responsáveis pelas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa se comprometeram a adaptar o conteúdo, mas, com o passar do tempo, essa tarefa acabou sendo transferida, na prática, para mim. Como João apresentava dificuldades motoras e não conseguia registrar suas produções por escrito, eu documentava suas atividades com fotografias e anotações. Em muitos dias, as adaptações eram improvisadas no próprio momento da aula — desenhar, colar papéis, usar massinha ou explorar letras com materiais táteis (foto 3).

Foto 3: Atividade adaptada a partir de imagens e colagens



Fonte: Autoria Própria

Com o tempo, percebi que as atividades adaptadas se tornaram quase uma responsabilidade exclusiva minha. Se eu não levasse algo, ele, infelizmente, ficaria sem proposta pedagógica. Essa situação me trouxe sentimentos ambíguos: por um lado, satisfação ao ver seus pequenos avanços;

por outro, frustração diante da ausência de apoio institucional, além da sobrecarga resultada do desvio de função ao realizar um papel que não corresponde ao cargo de estagiária em língua inglesa.

Apesar das dificuldades, acompanhar João me proporcionou aprendizados profundos. Cada pequena conquista — como reconhecer uma letra nova, segurar o lápis com mais firmeza ou pronunciar uma sílaba (foto 4) — era motivo de alegria. Essas experiências me ensinaram que a inclusão real vai muito além da presença física do aluno na sala: exige planejamento, sensibilidade e corresponsabilidade de toda a equipe pedagógica.

Foto 4: Aprendendo a pegar no lápis



Fonte: Autoria Própria

Ao final do primeiro ano, fui convidada a continuar acompanhando João no segundo ano do ensino fundamental. Aceitei, mas já me sentia emocionalmente desgastada. O comportamento dele continuava desafiador, e o aumento da complexidade das turmas tornava o trabalho ainda mais difícil. A falta de estrutura, o improviso constante e a ausência de suporte coletivo me levaram a um processo de esgotamento emocional, agravado pelas exigências acadêmicas da graduação.

Por volta de agosto de 2024, cheguei a um limite. Não conseguia mais comparecer ao trabalho. A exaustão física e mental tornou impossível continuar naquele ritmo. Em nenhum momento atribuí essa situação ao João — pelo contrário, ele era uma das razões pelas quais eu permanecia firme até onde pude. Sua alegria e seus progressos diários davam sentido ao meu esforço.

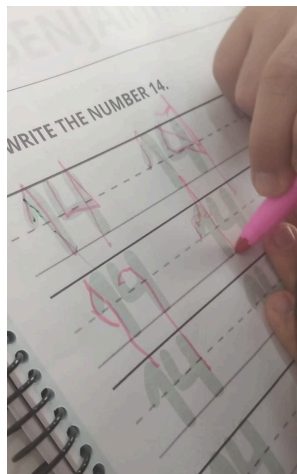
Entretanto, o sistema educacional ao meu redor parecia não compreender os limites humanos do trabalho da estagiária. Faltavam apoio, planejamento e valorização. Foi nesse contexto que precisei sair do estágio, optando pelo autocuidado como forma de resistência e sobrevivência.

5.7 Volta em 2025

Durante o período afastada, de agosto de 2024 a fevereiro de 2025, senti falta do convívio escolar e, principalmente, de João. Em janeiro de 2025, a mãe dele entrou em contato comigo, relatando as dificuldades enfrentadas pela escola para manter um profissional fixo no acompanhamento. A alta rotatividade de estagiários e a falta de estrutura adequada tornaram a rotina ainda mais desafiadora.

Após refletir, decidi retornar — mas sob novas condições. Combinei de trabalhar apenas três dias por semana e fui contratada diretamente pela mãe do aluno, o que possibilitou uma relação mais transparente e respeitosa. Ela também se mostrou mais consciente das limitações institucionais e buscou alternativas concretas, contratando uma empresa especializada para adaptar as apostilas de João (Foto 5).

Foto 5: Exemplo de atividade presente em uma das apostilas



Fonte: Aatoria Própria

Sobre isso, vale lembrar da Resolução CNE/CEB nº 2 que estabelece nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o direito à matrícula de crianças com necessidades especiais e a ilegalidade de se cobrar algo a mais para a inclusão. No caso do João, embora não haja uma taxa extra sendo cobrada pela escola, fica claro que a instituição se exime de incluir João de forma efetiva, levando à contratação de uma empresa particular, para, somente assim, proporcionar a adaptação curricular da criança.

Atualmente, trabalhamos com esse material personalizado, que finalmente considera suas necessidades cognitivas e motoras. Ainda assim, o desafio da inclusão plena persiste: as atividades da turma permanecem distantes de sua realidade. Mesmo assim, sinto que avançamos um passo importante — compreender que a inclusão verdadeira exige corresponsabilidade e humanidade e não pode se basear apenas no esforço individual de um único profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência junto a João representou, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma das vivências mais significativas do meu percurso formativo. Estar ao seu lado diariamente exigiu sensibilidade, disponibilidade e reflexão constante sobre a minha própria prática. No entanto, cada dificuldade enfrentada transformou-se em aprendizado e, ao final, revelou-se uma experiência profundamente reconfortante. Trabalhar com João não apenas ampliou meu olhar sobre a educação inclusiva, como também me tornou uma pessoa e uma profissional melhor, mais atenta às singularidades, aos ritmos individuais e às múltiplas formas de aprender.

A vivência descrita ao longo deste trabalho reforça a compreensão de que a Educação Especial não pode ser tratada como um complemento do ensino regular, mas como uma dimensão fundamental que requer planejamento cuidadoso, formação continuada e acompanhamento permanente. O cotidiano escolar evidencia que assistentes, acompanhantes e demais profissionais envolvidos no processo educativo de estudantes com necessidades específicas

precisam ser acolhidos, escutados e adequadamente contratados. Sem esse suporte, corre-se o risco de responsabilizar individualmente aqueles que estão na linha de frente, quando, na verdade, a construção de práticas inclusivas depende de uma rede de apoio sólida e colaborativa.

Nesse sentido, dialoga-se com Paulo Freire (1996), para quem a educação é um ato essencialmente político, jamais neutro, e implica compromisso ético com a transformação da realidade. Pensar a inclusão a partir dessa perspectiva significa reconhecê-la não apenas como cumprimento legal, mas como projeto social que exige posicionamento crítico frente às desigualdades estruturais que atravessam a escola. Assim, a promoção de uma educação inclusiva demanda não só adaptações pedagógicas, mas também políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, formação contínua e valorização efetiva dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam diretamente com estudantes em situação de vulnerabilidade.

Assim, este relato evidencia a urgência de políticas institucionais que valorizem o trabalho dos assistentes, acompanhantes e professores, garantindo-lhes orientação, formação e condições adequadas para o desempenho de suas funções. Mais do que uma exigência legal, trata-se de um compromisso ético e político com a promoção da aprendizagem, da dignidade e do bem-estar de todos os estudantes. A trajetória com João reafirma que a inclusão escolar é possível, é necessária e transforma não apenas a vida dos alunos, mas também a de cada profissional que, ao ensinar, se permite aprender e se comprometer com a construção de uma escola mais justa, humana e democrática.

7 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. C.; SILVA, L. M. P. **Multigestos: além da fala**. 2017. Disponível em: <https://www.multigestos.com.br/pagina/o-metodo.html>. Acesso em: 17 de novembro de 2025

BACKES, Leonardo Gelatti. O direito à Educação Especial e inclusiva - Histórico legislativo: da invisibilidade à lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 3294–3304, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11440. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11440>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Caminhos Possíveis à Inclusão I: Educação, Gênero e Ações Afirmativas: dilemas do nosso tempo**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/392928884_CAMINHOS_POSSIVEIS_A_INCLUSAO_I. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/19794-diretrizes-da-educacao-especial-na-educacao-basica/file>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2003. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro_2.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Documento institucional sobre educação especial. 2023**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628> Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais – volume 2**. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000428.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BIHRINGER, K. R. B.; TOMIO, D. **Desenvolvimento profissional docente em escolas bilíngues: um panorama das pesquisas brasileiras**. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2526-84492025000100107&script=sci_ar text#B7. Acesso em: 17 nov. 2025.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES, v. 28, n.57, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4559> Acesso em: 01 jan. 2025.

FARIA, Louise L. E. **Avaliação de Relações de controle durante o ensino de relações arbitrárias e teste de equivalência em crianças com síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://ppgnc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Louise%20Louren%C3%A7o%20Esc%C3%B3cio%20de%20Faria.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. *Pesquisa SEMESP-1*. São Paulo: **SEMESP, 2022**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54333>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, v. 08 n. 00 , jan./abr. 2009. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acesso em: 17 nov. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p. 1–13, 2010. Disponível em: <https://storage.brammd.com/documents/c4ae116fa275154434033b223cb0c7043dc09a2b.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ROLDAO, M. C. **Diferenciação curricular e inclusão**. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/330811410/ROLDAO-Maria-Do-Ceu-Diferenciacao-Curricular-e-Inclusao>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVEIRA, Aline M.; SILVA, Henrique B.; MAFRA, João S. **Educação inclusiva no Brasil**. *Cadernos da FUCAMP*, v. 18, n. 33, p. 126–133, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1783> Acesso em: 17 nov. 2025.

SOUZA, Thaís N. U; PAYÃO, Luzia M. C. **Apraxia da fala adquirida e desenvolvimental: semelhanças e diferenças**. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 193-202, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/Y4zVYLPhPVLgQT3RZgfJjCq/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 17 nov. 2025.

VARGAS, A. M. **Inclusão e práticas pedagógicas no contexto escolar**. *Revista Gestão & Educação Interdisciplinar*, 2024. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/2339/2258>. Acesso em: 29 jul. 2025.

VIEIRA, Márcia D. P. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 1–20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31281>. Acesso em: 29 jul. 2025.