

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

SILVANA ALBINELI DE SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS PELO PROFESSOR AOS ALUNOS DE
INCLUSÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS:
Que práticas são essas?**

**São Leopoldo
2020**

SILVANA ALBINELI DE SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS PELO PROFESSOR AOS ALUNOS DE
INCLUSÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS:
Que práticas são essas?**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras, pelo Curso de Letras/Inglês da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Del Corona

São Leopoldo

2020

Dedico esse trabalho a minha família que é minha fortaleza, meu bem maior. Obrigada por me apoiar e ajudar a me tornar uma pessoa melhor. Dedico também a todos os alunos de inclusão, em especial àqueles que possibilitaram essa pesquisa e me ensinaram a ver a vida com outros olhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida e por me permitir vivenciar essa jornada acadêmica novamente. Retornar à universidade para um novo desafio após mais de quinze anos foi uma decisão assertiva e que me possibilitou crescimento acadêmico, profissional e principalmente pessoal.

Agradeço também a minha família que é meu bem maior. Meu esposo Leo Silveira de Souza, que foi a primeira pessoa a me incentivar. Meus filhos Augusto Albineli de Souza e Luísa Albineli de Souza que são a minha razão de viver, vocês são a melhor parte de mim. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado. Espero que como mãe, eu possa ser um bom exemplo para vocês. Registro aqui meu imenso amor por vocês.

Não posso deixar de mencionar meus pais, pela minha educação simples, mas honesta. À minha mãe Lídia Bolzan Albineli que sempre nos desejou o melhor e ao meu pai Lucas Pedro Disconzi Albineli, que mesmo não estando mais presente fisicamente entre nós, vive em meu coração eternamente.

Obrigada ao grupo seletivo de amigos que tenho e que sempre estão presentes para tornar nossa vida mais leve e mais feliz. Quando tudo parece difícil, complicado de resolver, lá estamos nós, juntos. É preciso recarregar as energias para poder seguir em frente.

Agradeço também a minha professora Márcia Del Corona, pela orientação desse trabalho de conclusão de curso, por sempre estar disponível nos momentos de questionamentos e escolhas de direções a serem seguidas. Obrigada pelas valiosas discussões e contribuições e também pelo aprendizado que adquiri durante as disciplinas ministradas por ti.

Agradeço a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) que me acolheu nessa segunda graduação e a todos os professores do curso de Letras Inglês, que fizeram parte dessa caminhada acadêmica, compartilhando seus ensinamentos

sempre de maneira inteligente e afetiva. O curso Letras não faz parte das ciências humanas por acaso.

Agradeço também a Alice, das normas da Biblioteca UNISINOS, que me auxiliou competentemente a organizar a escrita deste trabalho. Foram muitos e-mails e telefonemas. És uma excelente profissional.

Agradeço a escola que me acolheu e possibilitou a realização desse trabalho. Obrigada à diretora que desde o primeiro contato, foi extremamente receptiva e disposta a auxiliar. Aos professores que participaram do projeto, muito obrigada pelo tempo dispendido e contribuições valiosas. Em especial, meu agradecimento à professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais da escola. Sinceramente não tenho palavras para descrever o quão importante foram os momentos que pude ficar ao seu lado, observando o seu trabalho. Agradeço muito pelas nossas conversas. Você é uma pessoa incrível e uma profissional de alta qualidade.

E por fim, agradeço com todo o meu coração, aos alunos de inclusão que participaram desse trabalho. Vocês me ensinaram a ver a vida com outros olhos, a valorizar a simplicidade, valorizar um olhar amigo e um simples oi, tudo bem. Vocês me ensinaram bondade, carinho, amizade, empatia e resiliência. Não há palavras que descrevam os momentos que vivenciei ao lado de vocês.

A condição pedagógica preconiza a inclusão e o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais afetivas. Afinal, somos todos únicos, portanto, sempre diferentes entre nós. Como nascemos todos inacabados estamos continuamente caminhando em movimentos de vida e formação, em permanente processo de incorporação de novos acolhimentos e de novas inclusões. (FRANCO, 2017, p. 965).

RESUMO

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que tem seus direitos assegurados por leis governamentais, permitindo a todos o direito de igualdade de educação. Estudos apontam que a presença de alunos com necessidades especiais em classe regulares é cada vez mais significativa. (AGUIAR *et al.*, 2018; CARVALHO, 2009; FRANCO, 2017; VITA, HENRIQUES; CAZORLA 2009). Com isso, torna-se primordial que as práticas pedagógicas aplicadas pelos professores atendam as expectativas educacionais requeridas por esses alunos. De acordo com Silva e Arruda (2014), o papel do professor é entender a diversidade dos alunos, reformulando suas práticas de aprendizagem. O ensino inclusivo na educação de jovens e adultos (EJA) também é desafiador, pois atende alunos que não tiveram acesso à escolarização regular. O presente trabalho tem por objetivo descrever as práticas pedagógicas aplicadas por professores aos alunos de inclusão no ensino de jovens e adultos. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário com perguntas abertas aos professores, a realização de uma entrevista semiestruturada com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, conversas com a diretora da escola e observações de sete aulas em um contexto escolar referência em educação inclusiva em um estado do sudeste brasileiro. O trabalho descreve as práticas pedagógicas identificadas no contexto estudado e finaliza enfatizando a necessidade de estudos futuros nessa área, para que os objetivos da educação inclusiva sejam alcançados.

Palavras-chave: Educação inclusiva. EJA. Práticas pedagógicas. Papel do Professor.

ABSTRACT

Inclusive education, which has its rights assured by government laws, allows everyone to have equal educational opportunities. Studies indicate that the presence of students with special needs in regular classes has been increasing significantly. (AGUIAR *et al.*, 2018; CARVALHO, 2009; FRANCO, 2017; VITA, HENRIQUES; CAZORLA 2009). Hence, it is crucial that the pedagogical practices applied by teachers meet the educational demands. According to Silva and Arruda (2014), the teacher's role is to understand the students' diversity reformulating their learning practices. Inclusive practices in the youth and adult education (EJA) is also challenging, as EJA embraces students who did not have access to regular education. The present research aims to describe the pedagogical practices applied by teachers to inclusion students in youth and adult education. The methodology applied was a questionnaire with open questions to teachers, a semi structured interview with the teacher responsible for the Multifunctional Resources Room, conversations with the school's director and observations of seven classes in an educational context, located in the southeast of Brazil, which is a reference in inclusive education. The work describes the pedagogical practices identified in the context studied and concludes emphasizing the need for future studies in this area, so that the objectives of inclusive education can be achieved.

Key-words: Inclusive Education. EJA. Pedagogical Practices. Teacher's role.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recursos adaptados	42
Figura 2 - Trabalho do aluno	45
Figura 3 - Complete com as sílabas	48
Figura 4 - A riqueza cultural do Brasil	49
Figura 5 - Equação matemática	50
Figura 6 - Equações matemáticas.....	51
Figura 7 - Complete as frases	52
Figura 8 - Layout da sala 7.....	68
Figura 9 - Quadro com verbo to be	69
Figura 10 - Quadro com verbo to be adaptado.....	70
Figura 11 - Layout sala 3.....	71
Figura 12 - Sinônimos e antônimos.....	72
Figura 13 - Denotativo e conotativo.....	75
Figura 14 - Ditado.....	77
Figura 15 - Layout sala 5.....	78
Figura 16 - Data	79
Figura 17 - Escreva e leia.....	80
Figura 18 - Exercício de matemática.....	87

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Material didático adaptado	46
Fotografia 2 - Mural da alfabetização	81
Fotografia 3 - Mural dos números	81
Fotografia 4 - Jogo de palavras.....	83
Fotografia 5 - Bingo de números	84
Fotografia 6 - Livro em braile.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação acadêmica.....	55
Quadro 2 - Tempo de magistério.....	55
Quadro 3 - Tempo em que trabalha nessa escola	56
Quadro 4 - O que você entende por educação inclusiva?.....	56
Quadro 5 - Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos especiais em classes regulares de ensino?	57
Quadro 6 - O que você entende por percepções/práticas pedagógicas no ensino inclusivo?.....	58
Quadro 7 - Quais práticas pedagógicas utiliza para suas aulas inclusivas?	59
Quadro 8 - Você acredita que está conseguindo atingir seus objetivos com os alunos de inclusão? Como você verifica isso?	60
Quadro 9 - Existe alguma atividade de avaliação para esses alunos? Como eles são avaliados e promovidos para o próximo ano?	61
Quadro 10 - Até agora, você observa alguma prática que considera mais inclusiva e efetiva em termos de aprendizagem? Pode descrevê-la?	62
Quadro 11 - Como esses alunos de inclusão são alocados nos módulos, quando ingressam na escola?	63
Quadro 12 - Como o aluno de inclusão é avaliado?.....	64
Quadro 13 - E como alunos como a Adriana são avaliados?.....	65
Quadro 14 - As provas personalizadas são uma prática da escola ou alguma orientação de algum órgão?.....	65
Quadro 15 - Como os alunos avançam no módulos?	66
Quadro 16 - Como avaliar o aluno que não é alfabetizado?	66
Quadro 17 - Observei em algumas aulas regulares, que alguns alunos com deficiência múltipla ficam somente desenhando ou pintando. É uma prática da escola?.....	67

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVC	Acidente Vascular Cerebral
ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	17
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, BASES E DIRETRIZES FUNDAMENTADAS PELA LEI.....	17
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	19
2.2.1 Perspectiva das práticas pedagógicas.....	20
2.2.2 Posicionamento do professor enquanto mediador das ações inclusivas	28
2.2.3 Ensino inclusivo na educação de jovens e adultos (EJA).....	35
3 METODOLOGIA	38
3.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA.....	38
3.1.1 Caracterização do Projeto Político Pedagógico na perspectiva inclusiva	41
3.1.2 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).....	43
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	44
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS TURMAS OBSERVADAS	45
3.3.1 Adriana.....	46
3.3.2 Karen	47
3.3.3 Sandro.....	48
3.3.4 Verônica	49
3.3.5 Wander	50
3.3.6 Wilson.....	51
3.3.7 Sara.....	52
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES OBSERVADOS	52
3.4.1 Professora Alexia	53
3.4.2 Professora Luciana	53
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
4.1 QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS.....	54
4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	63
4.3 AULAS COM A PROFESSORA ALEXIA.....	68
4.3.1 Primeira aula (10/10/2019).....	68
4.3.2 Segunda aula (17/10/2019).....	71
4.3.3 Terceira aula (28/11/2019).....	74

4.3.4 Quarta aula (28/11/2019)	76
4.4 AULAS COM A PROFESSORA LUCIANA	78
4.4.1 Primeira aula (31/10/2019)	78
4.4.2 Segunda aula (05/11/2019)	84
4.4.3 Terceira aula (14/11/2019)	86
4.5 QUE PRÁTICAS SÃO ESSAS?	90
4.5.1 Práticas pedagógicas padronizadas	90
4.4.2 Práticas pedagógicas da professora Luciana	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS	102
ANEXO A – PROVA ADAPTADA	105
ANEXO B – PROVA REGULAR	106

1 INTRODUÇÃO

A vida nos apresenta possibilidades e oportunidades pelas quais talvez nunca imaginássemos pudéssemos passar. Meu primeiro diploma de graduação foi obtido no curso de Nutrição no ano de 2000, na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Trabalhei como nutricionista por 14 anos no refeitório de uma empresa do Vale dos Sinos, concomitantemente com meu consultório de Nutrição Clínica. Em 2004, iniciei meus estudos de Língua Inglesa em uma escola de idiomas localizada também na região do Vale dos Sinos.

Após a conclusão do curso de idiomas, aprimorei meus conhecimentos da língua, fazendo um intercâmbio na Irlanda, durante um mês. Ao retornar, a diretora da escola de idiomas em que eu estudei, me convidou para ser instrutora de inglês. Então, em 2011 começou minha história dentro do contexto das ciências humanas. A partir desse momento, iniciei uma reflexão sobre uma nova possibilidade de atuação profissional. Para isso, eu sentia a necessidade de aprimorar meus conhecimentos na área. Após algumas pesquisas sobre cursos oferecidos em diferentes locais de ensino e em diferentes modalidades, decidi iniciar meus estudos no curso de Letra Inglês – Licenciatura.

Durante o percurso dentro dessa graduação, questões referentes ao ensino inclusivo foram debatidas. A pertinência de algumas questões como o aumento do número de alunos de inclusão nas salas de aula regulares e a insuficiência de suporte didático para atendê-los sempre foi um tópico que me despertou interesse. Em algumas disciplinas, durante projetos desenvolvidos, tivemos que elaborar atividades inclusivas dentro de um plano de aula.

Dentro da minha família, tenho primos com necessidades especiais. Eles apresentam deficiência auditiva, deficiências múltiplas e síndrome de Down. Meu primo com deficiência auditiva, que hoje tem mais de 50 anos, não frequentou a escola. As minhas primas com deficiências múltiplas frequentaram a escola normal quando crianças e posteriormente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Minha prima com síndrome de Down sempre frequentou a APAE. O convívio com eles me fez perceber a importância da inclusão e, após adentrar no mundo das ciências humanas, me fez também mudar meu olhar, que antes era somente afetivo, para um olhar pedagógico.

Esse novo viés pedagógico despertou em mim um anseio em poder aprofundar meus conhecimentos na área da inclusão e também poder de alguma maneira, prover contribuições que possam dar suporte a outros profissionais. O gatilho final para a definição dessa pesquisa foi o envolvimento direto de um grupo seleto de amigos que desenvolvem um trabalho de apoio à APAE na cidade em que eu residia até 2018. Algumas reflexões me guiaram a focar em um projeto de implementação da Língua Inglesa naquela unidade da APAE. Então, após algumas conversas com a coordenação da escola, surgiu o tópico inicial dessa pesquisa. Analisamos e verificamos a possibilidade de trabalhar a língua inglesa com duas turmas de alunos, que também frequentam a escola de ensino regular.

Mas a vida está sempre nos oferecendo novas possibilidades. Foi então que, em 2019 me transferi para uma cidade do sudeste do país e tive que tomar decisões referentes à minha pesquisa. Fiz uma sondagem na região e constatei que a APAE dessa cidade oferecia somente suporte psicológico e fisioterápico às pessoas com necessidades especiais. A partir disso, decidi investigar as escolas regulares que atendessem um número considerável de alunos de inclusão, para que a pesquisa pudesse ter dados que possibilitassem sua descrição. A escola alvo da pesquisa é uma instituição que oferece o ensino fundamental para jovens e adultos (EJA). A modalidade de ensino, nessa pesquisa, sinaliza a importância da educação pois ampliar os conhecimentos e estudos nessa área é atemporal e necessário.

De acordo com Franco (2017, p. 973), a educação deve ser “[...] o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando [...]”. A participação desses sujeitos está estreitamente relacionada com a atuação dos professores e suas práticas pedagógicas no processo de construção do conhecimento e de aprendizagem. A educação na EJA é “[...] um território ocupado por educandos/as que na infância não tiveram acesso e/ou não puderam permanecer nos bancos escolares [...]”. (CRUZ; VIANA, 2014, p. 23). Esses alunos, independentemente de fazer parte ou não do ensino inclusivo, apresentam dificuldades, pois devido a alguma razão, não conseguiram terminar seus estudos no passado.

Conciliando a educação de jovens e adultos e do ensino inclusivo, essa pesquisa apresentará as práticas/percepções pedagógicas e o papel do professor nessa modalidade de ensino do contexto estudado. Primeiramente, apresentarei a

fundamentação teórica que embasa esse trabalho. Nesse capítulo abordarei brevemente os conceitos e também as leis, bases e diretrizes que amparam a educação inclusiva. Na sequência, serão apresentados as práticas pedagógicas e o posicionamento do professor, que através do uso dessas práticas e suas atitudes, é um mediador do ensino. Ainda no mesmo capítulo, será importante descrever os parâmetros do ensino inclusivo na EJA. Dando continuidade, apresentarei a metodologia adotada para obtenção dos dados. Essa metodologia baseou-se em um questionário de perguntas abertas com professores, uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, conversas com a diretora da escola e a observação de sete aulas. Os tópicos abordados no questionário e na entrevista semiestruturada serão descritos e as sete aulas serão detalhadas e analisadas. Por fim, apresentarei, através das práticas/percepções pedagógicas observadas, uma tentativa de responder a pergunta norteadora desta pesquisa *que práticas são essas?*

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de alunos com necessidades especiais tem-se constituído numa aspiração compartilhada universalmente, embora a sociedade ainda se encontre em um processo de conscientização sobre os valores éticos e morais das relações humanas, no sentido de tornar-se uma organização social que seja efetivamente, inclusiva. (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009) O entendimento da educação inclusiva se faz necessário para promover uma visão dos conceitos acerca desse tema, bem como das práticas pedagógicas preconizadas pela lei. Portanto, esse capítulo abordará uma revisão histórica sobre conceitos, diretrizes inclusivas e práticas pedagógicas aplicadas pelo professor enquanto mediador do conhecimento.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, BASES E DIRETRIZES FUNDAMENTADAS PELA LEI

Diante da diversidade encontrada nas salas de aula, compostas cada vez mais por classes heterogêneas, a educação inclusiva vem tornando-se mais necessária e efetiva pois é um processo que vai para além do acolhimento. De acordo com Lopes (2009, p. 154), entende-se por inclusão,

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc.

Segundo Agra (2018, p. 59), “[...] entende-se a educação inclusiva como um movimento mundial de luta pela inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, que se fortalece a partir da elaboração da Declaração de Salamanca”¹. Essa declaração é um documento que trata dos princípios, políticas e práticas na educação especial, reconhece e assegura a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais de educação dentro do sistema regular de ensino público. Com base nesse direito, uma reflexão acerca dos conceitos de inclusão educacional, bem como a regulamentação desse direito, se faz necessária.

¹ Para maiores informações checar o Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A educação inclusiva é, conforme Silva Filho e Barbosa (2015, p. 354),

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação. É uma área do ensino que necessita de recursos pedagógicos especiais para efetivação do processo de ensino e da aprendizagem, oferecendo o suporte necessário para que cada aluno consiga acessar o currículo escolar comum a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

O ensino inclusivo vem sendo discutido no decorrer da história da educação. Silva Filho e Barbosa (2015, p. 354), afirmam que “Com o olhar sobre a história da educação especial e inclusiva, observa-se que sempre houve uma grande discussão sobre a educação dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais [...]”. Embora Arruda e Dickson (2018) e Lima (2006, apud AGUIAR *et al.*, 2019), pontuem que no passado, na maioria dos países, as pessoas com necessidades especiais eram ignoradas e abandonadas. Este cenário começa a ser mudado no século XVIII, com o surgimento de estabelecimentos voltados para pessoas com necessidades especiais. (AGUIAR *et al.*, 2018). Então, “A partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, requereu-se a necessidade de uma educação voltada para todos, sem discriminação”. (AGUIAR *et al.*, 2018, p. 45). Desde então, esse paradigma de exclusão vem sendo derrubado com o passar dos anos e a inclusão escolar vem se consolidando, fomentando a necessidade de discussões e práticas que possam tornar-se efetivas no processo de uma educação para todos.

De acordo com Mendes, Ferreira e Nunes (2006), todas as pessoas consideradas como portadoras de necessidades especiais, poderiam ser educadas como as demais, desde que suas necessidades fossem levadas em consideração. Esse conceito corrobora com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)², Lei nº 4.024/61, de 1961, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

A Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso IV) aponta como objetivo fundamental “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988). Sendo assim, pode-se dizer que, perante a lei, todo cidadão tem o direito de tornar-se mais ativo e participante do mundo. A educação inclusiva está amparada por inúmeras

² Para maiores informações checar o Portal do MEC.

leis e documentos como a Constituição Federal de 1988³ (BRASIL, 1988) já mencionada; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que preconiza uma adaptação no currículo escola; o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴ Lei n. 8069/90 (BRASIL, 1996) que assegura que todas as crianças devem estar matriculadas e o Plano Nacional Brasileiro. (BRASIL, 2007) enfatizando a necessidade de escolas inclusivas. Além disso, a educação inclusiva vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa. Conclui-se, então que “o Brasil é pródigo em legislação, o que não é diferente para o tema da Educação Especial. Mas o processo de inclusão não se faz somente com respaldo legislativo”. (ARRUDA; DICKSON, 2018, p. 217). A falta de subsídios fundamentados na lei não pode ser levada em consideração quando se trata da prática do ensino inclusivo nas escolas de toda a nação. O que nos inquieta e nos faz ir para além do que está escrito é a tomada de conhecimento sobre se essas leis funcionam na prática e de que forma(s) isso acontece. Tão importante quanto as leis, são as práticas pedagógicas que direcionam a construção do conhecimento através da sua aplicabilidade. A seção a seguir nos traz um detalhamento dessas práticas no ensino inclusivo.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O ensino inclusivo transcende a perspectiva respaldada por um conjunto de leis governamentais com o intuito de promover a inclusão de todos. De fato, é na prática, em sala de aula, que a inclusão acontece, deve acontecer ou não acontece. Aguiar *et al.* (2018), questiona até que ponto as escolas e professores, na sua realidade cotidiana, atendem e promovem a educação para todos. Dantas (2016, p. 33), reforça que “[...] conhecer as necessidades dos alunos, com ou sem deficiência, se faz imperativo para que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado de maneira mais consciente”. A presença de alunos com necessidades especiais de ensino em escolas regulares, bem como mudanças de ordem pedagógica nesse contexto, são uma realidade no cenário da educação (AGUIAR *et al.*, 2018;

³ Para maiores informações sobre a Constituição Federal de 1988 checar as referências deste trabalho.

⁴ Para maiores informações sobre O estatuto da criança e do adolescente checar as referências deste trabalho.

CARVALHO, 2009; FRANCO, 2016; VITA, HENRIQUES E CAZORLA 2009). Neste capítulo, serão apresentados conceitos e argumentos acerca das práticas pedagógicas inclusivas debatidas ao longo dos últimos anos. Além disso, será abordado o papel do professor, como eixo fundamental para que a inclusão, se faça presente de fato no dia a dia do cotidiano escolar.

2.2.1 Perspectiva das práticas pedagógicas

A educação é um constante processo de renovação e construção do conhecimento. Novos conceitos e práticas no âmbito educacional são evidentes e primordiais com o objetivo de proporcionar ao aluno o direito de ele desenvolver suas potencialidades e capacidades. Partindo dessa premissa, é verdadeiro afirmar que a possibilidade de se repensar a educação é eminente. A educação é, e sempre será um tema atemporal. Da mesma maneira, a educação inclusiva, vem sendo foco de reflexões acerca de atendimentos educacionais especializados, com o intuito de amenizar a duplicidade existente entre educação regular e educação especial (CARVALHO, 2009). Estudos apontam que a educação inclusiva está sendo debatida e vem apresentando progressos e avanços, impactando na forma de pensar e ver a educação. (CARVALHO, 2009; FRANCO, 2017; SILVA FILHO E BARBOSA, 2015). Seguindo a mesma linha, conceitos e práticas relacionados ao ensino são redefinidos e ajustados conforme as mudanças inerentes ao cotidiano escolar, com o passar dos anos. Enzweiler (2017) propõe que, os conceitos de ensinar e educação foram redefinidos. Logo, ensinar é definido como apoiar ou facilitar a aprendizagem e educação é descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

Do mesmo modo, a educação inclusiva vem sendo questionada e redefinida com a finalidade de tentar atender à crescente demanda existente, oferecendo um ensino que aproxime e acolha os indivíduos. Carvalho (2009, p. 73) propõe,

[...] remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Remover essas barreiras requer um trabalho coletivo para facilitar a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver junto. (CARVALHO, 2009). Portanto, a educação inclusiva não se faz somente pelo ato de receber os alunos com necessidades especiais na sala de aula, mas sim de possibilitar que esses alunos possam participar, interagir e ter condições de desenvolver suas habilidades de acordo com o seu potencial. Para Franco (2017, p. 967) “É preciso método, didática e pedagogia, de forma que o aluno seja convidado a pensar além de suas condições atuais; é preciso que o convite ao aprendizado o insira nas práticas coletivas da sala de aula.” Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a “[...] existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição como na condição de aprendizes.” (REIS; ROSS, [2019?], p. 6). Sendo assim, tem-se salas de aula com diferentes perfis de alunos e com necessidades diferenciadas. A partir dessas necessidades, é possível fazer uma tentativa de mapear as práticas pedagógicas de inclusão.

As práticas pedagógicas de inclusão estão amparadas pela lei, assim como o ensino inclusivo, já mencionado. De acordo com Silva Filho e Barbosa (2015, p. 355), conforme dito anteriormente:

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Com esse respaldo normatizado, Franco (2017, p. 969) propõe que “Práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social.” Essas expectativas educacionais se organizam para que possam amparar a capacidade do aluno em aprender e compreender o conteúdo que vem sendo trabalhado em sala de aula, ou seja, ativar as suas funções cognitivas. Em se tratando de educação inclusiva, essas funções cognitivas sofrem limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais (SANTOS, 2012). Sendo assim, um planejamento pedagógico que visa adequar-se a essa

realidade inclusiva se faz necessário. Movimentos que favorecem a inclusão do aluno, contribuem para a formação da sua identidade; promovem bem estar pessoal; minimizam a discriminação; estimulam as potencialidades de cada um; estimulam as habilidades já possuídas e desenvolvem novas habilidades; permitem que o alunos tenham interesse em se manter na escola e em um constante processo de aprendizagem. (SANTOS, 2012).

Ropoli *et al.* (2010, p. 9) reforça a importância desses movimentos pedagógicos, mencionando que,

A escola na perspectiva inclusiva busca a construção de práticas pedagógicas que têm em vista um ensino de qualidade para todos, estimulando os indivíduos em sua capacidade de percepção, expressão, criatividade e interação com as outras crianças.

Além disso, as práticas pedagógicas evidenciam que o processo inclusivo na educação deve promover uma invenção permanente de novos projetos, bem como uma produção de novas teorias de aprendizagem (ALMEIDA-VERDU, FERNANDES; RODRIGUES, 2002; MENEZES, 2017; SANTOS, 2012). Considerando que as diferenças estão presentes nas salas de aula, estratégias de ensino inseridas nos projetos pedagógicos são importantes para a educação na diversidade. (GRÄFF, 2017). Santos (2012) revalida a importância dessas estratégias pedagógicas, para que possam abarcar métodos e reflexões que possibilitem a garantia de que todo e qualquer aluno tenha o direito à educação formal (escolar). Santos (2016), afirma ainda que, para que as estratégias de ação especializadas potencializem a aprendizagem, torna-se importante a elaboração de definições claras referentes aos quadros específicos das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Um planejamento educacional coerente e adequado à realidade de cada escola está atrelado às mudanças e adaptações das práticas pedagógicas de ensino inclusivo. Então, a educação inclusiva deve ser uma prática que faça parte da cultura do estabelecimento de ensino. (ALMEIDA-VERDU; FERNANDES; RODRIGUES, 2002). Dentro dessa perspectiva, a quebra do paradigma de que educação regular e educação inclusiva são lados extremos de um mesmo vértice, vem ao encontro da unificação da educação para todos, preconizada pelos órgãos governamentais. Esse movimento de ações a fim de modificar um quadro muitas vezes com características discriminatórias, e torná-lo mais inclusivo, possibilita a

implementação de uma proposta de educação inclusiva, envolvendo não só a escola, mas professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Dentro desse planejamento educacional, as deficiências dos alunos devem ser consideradas como condições que a escola precisa atender. Segundo Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002, p. 7),

Uma inclusão que vá além do procedimento de inserção de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, mas que conceba a inclusão enquanto um processo que depende de planejamento e capacitação dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que adaptações são necessárias, de modo a oferecer aos alunos, segundo Santos (2012), práticas educacionais que viabilizem ações efetivas e evitem ações com forte potencial de prejuízo ou com efeitos insuficientes. Portanto, ofertar ao aluno a possibilidade de diálogo, construção da autonomia e do conhecimento, bem como o senso de responsabilidade com o coletivo nos parece contribuir para potencializar o avanço da educação inclusiva.(ALVES; BARBOSA, 2006) Além disso, essas adaptações, devem atender não só as diferenças, mas as especificidades no intuito de promover a aprendizagem. (ANJOS *et al.*, 2013). E essa compreensão não se traduz em conhecer como aprende um cego, um surdo, mas como, em determinadas circunstâncias, usando determinadas ferramentas, pode-se potencializar o aprendizado dos alunos. (ANJOS *et al.*, 2013).

De acordo com Oliveira (2006), o planejamento de atividades deve assegurar a participação de todos, contemplando ações que contribuam para que se efetive a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. “Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como a construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”. (FRANCO, 2016 p. 536). Negri (2013), cita que a intencionalidade é uma estratégia de ensino que visa gerar um efeito positivo no que tange a aprendizagem do aluno, através de uma sala de aula consciente, planejada e criativa. Negri (2013), acrescenta ainda que,

A intencionalidade pedagógica vai além do “ritual” de planejamento de conteúdos, ela incide principalmente na postura do professor, que deve buscar o tempo todo um diálogo franco, elucidativo, formativo e proativo com seus alunos, ajustando-se, precisamente, o seu discurso na tentativa

de construir no seu aluno algo maior que a transmissão de conceitos e teorias.

A intencionalidade pedagógica é um saber que potencializa o ensinar e o aprender. (ENZWEILER, 2017), pois visa a educação dos indivíduos através de intenções que buscam atingir os objetivos pedagógicos. Porém, é importante sinalizar que as práticas pedagógicas precisam ser explicitadas em sua intencionalidade, durante os processos de tomada de decisões. Caso contrário, práticas impostas sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas e sem adesão do grupo. (FRANCO, 2017). Para Negri (2013), dentro dos princípios da intencionalidade, a aula está didaticamente correta quando está dividida em uma ordem pedagógica de três grandes fases: fase inicial (professor explora rapidamente o tema da aula, e especifica a forma com que conduzirá a ação didática prevista); fase de execução (o professor desenvolve os conteúdos, apresentando as intenções pedagógicas); e fase final (o professor faz uma síntese ou revisão que o conteúdo estabelecido para aquele momento).

Certamente em uma sala com alunos de inclusão, essas etapas devem ser conduzidas de maneira que esses alunos possam ter acesso e entendimento do que será proposto, levando em consideração os diferentes graus de deficiências apresentadas. Essa sensibilidade descontrói qualquer tentativa explícita de normalização da deficiência (como se isso fosse possível), numa total negligência para com a singularidade e complexidade do processo de construção de conhecimento. (ALVES; BARBOSA, 2006).

No cotidiano escolar de uma sala de aula, segundo Silva (2016), deve-se favorecer uma educação por meio da qual todos possam aprender, respeitando as diferenças e necessidades. Silva (2016), sugere algumas práticas pedagógicas e sociais, que possam ser efetivas durante o processo de acolhimento inclusivo. Essas práticas serão abordadas a seguir:

- a) Ter conhecimento se o aluno tem alguma restrição médica, faz uso de quais medicamentos, efeitos colaterais e se podem afetar o seu comportamento. Através dessas informações, os professores poderão tomar as atitudes necessárias em caso de algum incidente em sala de aula;
- b) Criar e adaptar recursos didáticos. O engrossamento do lápis é uma indicação para alunos que têm dificuldade de preensão. Esse engrossamento pode ser feito com massa de modelar ou argila. A adaptação ao tamanho e

formato da letra também é um recurso que auxilia os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesse sentido, o uso da letra bastão e em tamanho maior, tanto na lousa quanto nos materiais impressos, facilita a visualização das lições;

c) Contextualizar o ensino, pois faz com que o aluno desperte o interesse e relacione o conteúdo com as situações cotidianas concretas;

d) Formar grupos cooperativos, com instruções e metas claras, através de atividades colaborativas entre os alunos. É importante também, que cada tarefa seja explicada, seguindo as etapas a serem seguidas, flexibilizando o tempo para a realização de cada uma. A formação de grupos, possibilita as conexões entre as pessoas e fortalecem o relacionamento entre os alunos. Para haver harmonia durante as atividades em grupo, o professor precisa explicar as regras da boa convivência para todos. As atividades colaborativas podem ser através de jogos em grupo. Esses jogos oportunizam a aprendizagem;

e) Provocar intervenções para que o aluno possa avançar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve se certificar se o educando está tendo uma boa compreensão da aula. Caso contrário o professor deve retornar e repetir as orientações iniciais até que ele compreenda o que deve ser feito;

f) Dar voz ao aluno de inclusão, para que ele possa manifestar suas dúvidas e anseios. De maneira nenhuma o professor deve minimizar a sua participação e deve permitir que o aluno decida como participar;

g) Avaliar o desempenho do aluno, mapeando sua trajetória na escola. O aprimoramento do olhar do professor com relação ao potencial do aluno se dá através de técnicas de observação e análise de produção. Esse olhar também atenta à evolução do educando e seu desempenho escolar;

h) Estimular a independência e a autonomia do aluno, promovendo atividades em que o aluno possa expressar suas ideias e sentimentos. Essas atividades podem ser de dramatização, recorte, pintura a dedo, colagem, danças, jogos, mímicas, vivências sensoriais, desenhos e brincadeiras. Para que o aluno possa desenvolver a autonomia, o docente deve evitar o auxílio na realização das atividades, ou ajudando somente quando é necessário;

- i) Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. O aluno NEE aprende mais lentamente e se o educador respeitar isso, pode oferecer-lhe oportunidades que possibilitem ao aluno desenvolver habilidades e participar das aulas de maneira mais efetiva. Como estratégia, o professor pode aumentar o tempo para o aluno cumprir suas tarefas e também pode diminuir o número de exercícios e/ou textos, caso seja necessário. É importante pontuar que o aluno com deficiência intelectual (DI), pode ter dificuldade de memorização, portanto se faz necessário uma retomada de conteúdos que já foram trabalhados anteriormente;
- j) Reavaliar as estratégias utilizadas, fazendo interferências e mudanças, quando necessário, levando em consideração os aspectos do processo de ensino. Com isso é possível estabelecer o fazer pedagógico o desenvolvimento potencial do aluno;
- k) Estabelecer metas realistas, oferecendo meios para ajudar o aluno a alcançar o conhecimento, sem dar a resposta de imediato. As atividades propostas devem começar de maneira mais simples e fácil, de acordo com as condições de cada aluno, para que o aluno com DI se sinta em condições de executá-la;
- l) Estimular o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos. Esse estímulo se dá através das atividades propostas pelo educador. Essas atividades devem desenvolver a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, etc. Por exemplo, a associação de ilustrações com textos, fazendo com que o aluno relacione a fala com a escrita.

Silva (2016), sugere que todas as atividades desenvolvidas pelos alunos sejam organizadas em portfólios individuais, durante toda a permanência dele na escola. Esse portfólio “[...] constitui uma ferramenta fundamental no acompanhamento do progresso de suas aprendizagens, bem como no favorecimento do planejamento de novas intervenções”. (SILVA, 2016, p. 55).

Além das práticas mencionadas acima, Vygotsky (1987), considera que “[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações com outros sujeitos, crianças e adultos”. Marques (2012) juntamente com Espíndola *et al.* (2017) acrescentam o lúdico como uma prática pedagógica alternativa no ensino inclusivo,

enfatizando o prazer, a alegria e o entretenimento, com isso potencializando a aprendizagem dentro de sala de aula. Todavia, Espíndola *et al.* (2017, p. 490) reforça a necessidade de,

[...] metodologias dinâmicas e provocadoras, visando instigar a curiosidade dos estudantes proporcionando assim, prazer e interação na aprendizagem, surtindo efeito positivo, pois, o estudante deixa de ser expectador e passa a ser sujeito da aula, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo.

O aluno que se sente estimulado e engajado, interagindo na aprendizagem, será um aluno muito mais receptivo às atividades propostas. Atividades de cunho pedagógico como a ludicidade podem auxiliar o aluno a apresentar uma melhora cognitiva e um aumento de sua concentração e atenção. Além disso pode promover uma maior cooperação e socialização entre os alunos. (ESPÍNDOLA *et al.*, 2017). Essa socialização entre os educandos ocorre em todos os ambientes escolares, mas é dentro da sala de aula que esses alunos passam a maior parte do tempo.

De acordo com Franco (2017, p. 972), “A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam”. É um ambiente onde se deve respeitar cada indivíduo com suas especificidades e dificuldades. É um espaço sem campos demarcados, onde os alunos ditos “normais ficam em um lado e os alunos “especiais” do outro. (SILVA FILHO; BARBOSA, 2015). Essas práticas são norteadas por processos de interações. Essas interações são, entre alunos e alunos, alunos e professor, entre alunos e materiais e equipamentos, recursos pedagógicos e o próprio sujeito com suas aprendizagens anteriores. (TOLEDO; MARTINS, 2009). Considerando esse processo interativo e o quão complexo esse movimento possa se tornar, considera-se o professor como um agente facilitador dos processos de aprendizagem (TOLEDO; MARTINS, 2009) e responsável pela atuação direta na construção do conhecimento, através das práticas pedagógicas adotadas, bem como suas percepções referente ao aluno, a turma, a escola e a toda comunidade escolar.

Além das salas de aulas convencionais, existe uma ferramenta que vem ao encontro dos atendimentos das necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais. São as salas de recursos multifuncionais (SRMs) que [...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 275). Weber e Lima, (2019, p. 36) apontam que

[...] essa sala vem trazer respaldo para o espaço escolar sendo apoio para o conceito de inclusão no processo ensino-aprendizagem e base para que o aluno se sinta incluído e integrado ao contexto educativo e ganhe segurança para participar também da vida social de sua comunidade.

A esse respeito, Weber e Lima (2019, p. 36) destaca que o aluno “[...] tem atendimento específico referente à sua limitação de aprendizagem”. O mesmo autor afirma que o professor deve ter formação adequada para o atendimento dos alunos com necessidades especiais. Ademais, Alves *et al.* (2006) estabelece as seguintes atribuições para o professor: a) atuar de forma colaborativa; b) promover movimentos que incluam o aluno nas atividades gerais da escola; c) orientar as famílias; d) ser participante no processo de tomada de decisões escolares que acercam os alunos; e) preparar material didático-pedagógico.

Pode-se considerar, diante desta reflexão, que as SRMs se tornam um fator positivo, pois é um espaço onde as práticas pedagógicas podem ser aplicadas e ampliadas. Entretanto, Santos (2012) registra que a inclusão, muitas vezes não ocorre, devido à ausência de suporte aos alunos. Na mesma linha de pensamento, Pimenta (2005) afirma que, o processo de capacitação do professor não é suficiente, devendo a escola, também preparar-se para o atuar no ensino inclusivo. É importante ponderar que as escolas que são contempladas com esse recurso, apresentam um avanço no que diz respeito ao acolhimento, ensino e práticas pedagógicas no cenário de inclusão de alunos.

2.2.2 Posicionamento do professor enquanto mediador das ações inclusivas

Paulo Freire, em seus pensamentos, diz que “Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar”. Seguindo nesse viés, o papel desse profissional é de suma importância, especialmente em se tratando de ensino inclusivo. Considerando que somente a paixão não se faz eficaz, a formação pedagógica agregada à conduta do educador dentro de sala de aula, sendo mediador da construção do conhecimento, é primordial na produção de saberes.

O professor, enquanto mediador das ações inclusivas, enfrenta um grande desafio no seu caminho dentro da educação inclusiva, que visa buscar autonomia, conhecimento e empoderamento. (FRANCO, 2017). Essa busca é contínua e se faz necessária, pois, segundo Toledo e Martins (2009, p. 4130), “Independente de como está a formação do professor, o aluno com NEE continuará chegando às escolas,

estejam elas preparadas ou não”. Essa afirmação pode ser estendida aos educadores também. Estando eles preparados ou não, os alunos continuam chegando. Com isso a docência como prática inclusiva:

[...] não pode ser meramente acolhedora, aquela docência que apenas acolhe as dificuldades postas pelo aluno e não o habilita a inserir-se como sujeito que sabe, que pode aprender e que aprende. Um sujeito autônomo e responsável! Um sujeito capaz de realizar suas potencialidades. (FRANCO, 2017, p.967)

Franco (2017), ainda enfatiza que a docência corresponde a um trabalho coletivo, democrático e que tem por finalidade a formação de cada indivíduo, levando em consideração a sua integração, sua convivência saudável e sua participação neste grupo, tendo as mesmas condições oferecidas aos demais. Do mesmo modo, Aguiar *et al.* (2018, p. 47) menciona que “O papel de ensinar requer respeito, levando em consideração as condições de conhecimento com que esses sujeitos chegam às escolas, independentemente de suas condições culturais, políticas, econômicas e sociais.” Essas condições variam porque a sociedade é formada por pessoas diferentes. Logo, a escola também é diferente. (SILVA E ARRUDA, 2014).

Discernimento para reconhecer e explorar pedagogicamente essas diferentes condições apresentadas pelos alunos, requer um processo de formação adequado para que esse profissional possa diferenciar e adaptar suas práticas docentes, no intuito de proporcionar aprendizagens e desenvolvimento ao aluno com necessidades especiais, priorizando a cidadania e a igualdade social. Para Aguiar *et al.* (2018), a inclusão escolar será efetiva a partir da preocupação se associada à formação dos professores objetivando o favorecimento da aprendizagem bem como o acesso e permanência desses aluno dentro da escola.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva⁵:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter

⁵ Para maiores informações acesse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação.

interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para Ropoli *et al.* (2010), uma formação específica dos professores para o ensino inclusivo se faz necessária e que atenda os objetivos da educação inclusiva. O mesmo autor ressalta ainda a importância dos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização. Com isso “[...] os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdo específicos do AEE⁶, para melhor atender a seus alunos”. (ROPOLI *et al.*, 2010, p.28). Aguiar *et al.* (2018, p. 47) corrobora afirmando que,

O docente deve interligar a formação inicial e a continuada com a finalidade de um desenvolvimento profissional, gerando reflexão, compreensão e inovação, caracterizando a melhoria na educação e no ensino, buscando através dessas formações articulações entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares.

A formação específica e continuada do professor pretende agregar conhecimento para absorver e administrar as situações que ocorrem em sala de aula. Porém, “[...] fica cada vez mais difícil a situação do professor, porque as universidades pouco os preparam para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)”. (SILVA; ARRUDA, 2014).

Se existe uma incoerência entre uma adequada formação do professor e uma realidade vivenciada diariamente, adaptações se fazem necessárias. Para Silva e Arruda (2014):

[...] a pedagogia da diversidade precisa ser vista como uma pedagogia que seja auxiliadora, onde as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e modificadas, dependendo da criatividade de cada professor, o modo com o qual desenvolverá seu projeto com a sala, de forma a incluir a todos, através de um planejamento flexível para novas adaptações. (Silva, 2014)

Nesse sentido, o posicionamento do professor enquanto mediador das ações inclusivas adquire uma grandeza fundamental que almeja atender as exigências de uma educação igualitária para todos. Dentro dessa educação igualitária, o professor deve ser capaz de entender a diversidade dos alunos e reformular as práticas de

⁶ O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

aprendizagem (SILVA; ARRUDA 2014). Nessa linha de pensamento sobre a diversidade, Sampaio e Sampaio (2009) ressaltam que na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a heterogeneidade aparece em todos os grupos e também é fator fundamental nas interações de sala de aula. Em virtude dessa diversidade, adaptações serão necessárias, tanto na estrutura pedagógica quanto no preparo do indivíduo para viver em sociedade. Para Menezes (2017 p. 80) "[...] cabe ao professor colocar em operação, práticas que possibilitem a formação de sujeitos imbricados nessa sociedade [...]". Esse olhar do educador deve criar condições dentro da escola para que todos os alunos, com suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir, com autonomia, do máximo de oportunidades de aprendizagem. (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009). Esse mesmo olhar deve:

[...] trabalhar a diversidade muda no momento que ele está atento, vendo, ouvindo, percebendo, registrando as falas dos alunos e direcionando ações que possam amenizar alguma dificuldade pelas quais passam as crianças. As orientações que recebem da escola, da família e do meio em que vivem são referências para as crianças, porque elas não constroem sozinhas o seu conhecimento. (OLIVEIRA, 2006, p. 132)

De acordo com Santos e Araújo (2016), o papel do professor é ensinar e desenvolver estratégias. Essas estratégias, que visam atender os alunos com deficiências, "[...] não podem ser generalizadas, uma vez que dependem da associação das deficiências e dos níveis em que se apresentam". (DANTAS, 2016, p. 33). Para isso, "É preciso método, didática e pedagogia, de forma que o aluno seja convidado a pensar além de suas condições atuais; é preciso que o convite ao aprendizado o insira nas práticas coletivas [...]". (FRANCO, 2017, p. 967-968). Essas práticas coletivas abrangem um plano de ensino que deve, de acordo com Aguiar *et al.* (2018, p. 46), "Estimular os alunos, fazendo com que cada etapa seja um aprendizado contínuo de vivência."

Conforme discutido anteriormente, Mantoan (2003) aponta que o ensinar deve atender as diferenças dos alunos, sem diferenciar o ensino de cada um. Desse modo "adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber." (MANTOAN, 2003, p. 38). É importante referir que "[...] integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado". (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 40). Dentro dessa proposta de integração como um trabalho cooperativo, Mantoan (2003, p. 39)

registra que “Debates, pesquisas, registros escritos/falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização das atividades escolares.” Esses movimentos podem servir como estratégias pedagógicas que buscam atender o potencial e o tempo de aprendizagem de uma maneira integrada e não como uma atitude isolada e sem propósito educacional.

Considerando o coletivo como fundamental na organização das práticas pedagógicas (FRANCO, 2017) e ao mesmo tempo respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e da turma em particular, pode-se afirmar que “O tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno e sua evolução é percebida por meio da mobilização e da aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar às soluções pretendidas”. (Mantoan, 2003, p. 39).

Desta forma, segundo Mantoan (2003, p. 42),

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

Nesse cenário, ressaltamos que o professor deve ser comprometido, acreditando fazer um trabalho que seja de alguma maneira significativo para o aluno e com uma prática pedagógica fundamentada. (FRANCO, 2016). Ademais, esse professor deve “[...] promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente”. (MANTOAN, 2003, p. 41). Que os alunos com necessidades especiais, a partir desses movimentos, possam alçar avanços cognitivos e traçar um caminho que possa potencializar as expectativas de aprendizagem, tanto do docente, da escola, da família, assim como do próprio aluno.

A esse respeito, Franco (2016) propõem que o professor deve estar ciente do sentido da sua aula, que visa a formação do aluno de acordo com suas ações e através de uma atuação pedagógica diferenciada. Franco (2016, p. 541) acrescenta ainda que um professor comprometido “[...] dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.”

Retomando o papel essencial dos professores como participantes ativos nos processos de construção do conhecimento, Dantas (2016, p. 33) destaca que “Conhecer as necessidades dos alunos, com ou sem deficiência, se faz imperativo para que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado de maneira mais consciente.” Considerando essa linha de pensamento, supõem-se que um constante aperfeiçoamento das atitudes e práticas pedagógicas se faz necessário.

Estudos apontam que além das práticas pedagógicas, é importante ponderar a relação socioafetiva entre os docentes e os educandos e entre educandos e educandos. (BORGES, ALMEIDA E MOZZER, 2014; DANTAS, 2016; MATTOS, 2012; SAMPAIO E SAMPAIO, 2009). Estes estudos demonstram dois vieses diferentes a respeito das relações afetivas. Sampaio e Sampaio (2009, p. 52) estabelece uma “[...] referência aos sentimentos de medo, apreensão e insegurança dos professores, o que demonstra um reconhecimento de que possíveis reações afetivas podem interferir na posição deles diante da proposta inclusiva.” Em contrapartida, Mattos (2008, p. 56) sugere que “A atividade afetiva intensa faz com que o educando se volte para si e consiga desenvolver sua inteligência emocional, o que possibilita emergir a atenção, a motivação, o engajamento e, acima de tudo, o interesse em aprender.”

Essa atividade afetiva intensa é justificada por Mattos (2008, p. 56) quando salienta que “O educador necessita tornar-se um educador empático, pois poderá perceber os sinais dados pelo educando e reverter os aspectos negativos em positivos e efetivamente ensinar”. Dantas (2016) respalda o relacionamento afetivo, reconhecendo as necessidades emocionais dos alunos, e em especial dos alunos portadores de necessidades especiais. Esses alunos, segundo Dantas (2016), necessitam de afeto e atenção, associados a oportunidades de interação no contexto em que estão inseridos.

Para Borges (2014, p. 143),

Mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a mediação do conhecimento implica, necessariamente, numa interação entre pessoas. Desse modo, ao professor é delegado um importante papel social: de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento.

Além dos aspectos cognitivos e afetivos, o corpo docente que atende os alunos de inclusão, e a escola precisam ser congruentes e trabalhar em conjunto. O PPP, já mencionado anteriormente é uma ferramenta que pode estreitar as relações entre escola e professores. Esse projeto “[...] é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”. (MANTOAN, 2003, p. 35). Esse documento aborda os pontos positivos, pontos deficitários, objetivos e prioridades de atuação, propondo metas e prioridades a serem alcançadas. (MANTOAN, 2003). Assim sendo, escola e professor têm os mesmos objetivos, guiados por esse documento pois “A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido”. (FRANCO, 2017, p. 972). Respeitar a diversidade dos alunos impulsiona para um ampliar de horizontes e um olhar receptivo para novas possibilidades cognitivas e emocionais.

Tomando como base a interrelação entre aspectos cognitivos e aspectos afetivos, o educador necessita administrar e ponderar suas práticas pedagógicas, de maneira que sinalize ao educando o quanto ele é importante, seja ele aluno com necessidades especiais ou não. (MATTOS, 2008). Além disso, “[...] mostrar o sentido da vida dele para a transformação da realidade e a necessidade da contribuição dele para a melhoria dessa realidade”. (MATTOS, 2008, p. 57).

A concretização da inclusão transcorre diretamente pelo trabalho do docente em sala de aula, bem como as práticas pedagógicas adotadas e que visam acolher as necessidades de todos os alunos. Essas práticas pedagógicas devem incluir “[...] desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem [...]”. (FRANCO, 2016, p. 547). Além disso, segundo Franco (2016, p. 547) deve “[...] garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno”. Com isso, podemos inferir que ao professor cabe o papel de mediador das esperanças de melhorias no ensino inclusivo dentro do contexto educacional.

A seção a seguir apresentará o ensino inclusivo na educação de jovens e adultos (EJA). O escopo desse trabalho foi descrever e refletir as práticas pedagógicas aplicadas pela professora para essa modalidade de ensino.

2.2.3 Ensino inclusivo na educação de jovens e adultos (EJA)

A educação de jovens e adultos (EJA) é garantida por lei, através dos atos oficiais encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)⁷, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000)⁸. Esse ensino tem como objetivo a “[...] escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação”. (OLIVEIRA, 2007 p. 86). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 preconiza que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. Assim fica definido que,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Segundo Rosa (2016, p. 29):

A EJA usufrui de uma especificidade individual de acordo com a Lei 9.394/96, sendo uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, remetendo-se as diretrizes curriculares nacionais. Dispõe dos seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA e bases histórico/ legais e atuais na educação de jovens e adultos.

Dito isso, a EJA objetiva o resgate do direito à educação e ao exercício da cidadania. O Ministério da Educação busca assegurar que todo brasileiro, com 15 anos ou mais, possa concluir o ensino fundamental através dessa modalidade de

⁷ Para aprofundar os conhecimentos, consultar o site do MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁸ Para checar mais informações, consultar o site do MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

ensino. Para além de exercer o direito de ensino, o aluno matriculado, precisa estar incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e também do professor, de modo que possa desempenhar e desenvolver suas habilidades cognitivas. (PIMENTEL, 2017). O PPP da escola será discutido posteriormente.

Para que possa desenvolver tais atividades referidas acima, o alunado precisa ser fomentado com um currículo que abarque essas necessidades, ou seja:

[...] o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identificamos ser acertado para o trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos (VILAR; ANJOS, 2014, p.87)

Ainda a esse respeito, Vilar e Anjos (2014), destacam alguns temas como fundamentais no currículo da EJA, tais como a leitura e a escrita. Um dos objetivos do aluno é “[...] aprender a ler e a escrever para o uso em sua vida pessoal e social e para a participação ativa no mercado de trabalho”. (VILAR; ANJOS, 2014, p. 87). Ademais, Vilar e Anjos (2014) apontam como temas significativos: a Tecnologia da Informação e Comunicação como direito ao letramento digital; domínio de cálculos matemáticos; acesso a conhecimentos históricos; formação de valores e atitudes que estimulem uma visão crítica da sociedade; fortalecimento das relações interpessoais e integral exercício da cidadania.

A docência, ancorada nas leis que regem o ensino inclusivo, associada aos objetivos do PPP da escola e com base na estrutura curricular proposta, deve prover ao aluno portador de necessidades especiais um ensino de qualidade. Esse ensino de qualidade transcende um projeto engessado, pois deve ser desafiador no sentido de produzir práticas pedagógicas coerentes e que atendam o público a quem esse professor está direcionado.

O presente trabalho tem por objetivo descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino inclusivo e o papel do professor como mediador direto nas ações de implementação dessas práticas. Para isso foram observadas aulas ministradas na educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola da região sudeste do Brasil. Dados provenientes de um questionário com perguntas abertas

para os professores e de uma entrevista semiestruturada com uma professora, bem como conversas com a diretora e professores, irão enriquecer as reflexões

A seção seguinte será destinada a descrever a metodologia utilizada para a coleta desses dados

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por “[...] contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11), sendo assim, de cunho qualitativo. O objetivo desse estudo é descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas por professores durante o ensino inclusivo de jovens e adultos, em uma escola localizada na região sudeste do Brasil. Para a geração dos dados, foram realizadas: a) observações de aulas; b) questionário com perguntas abertas para os professores; c) entrevista semiestruturada com a professora responsável pela SRM; d) anotações referentes a conversas com a direção e professores; e) familiarização com o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹ da escola; e leitura dos Portfólios dos alunos de inclusão. A seguir faço uma descrição da escola.

3.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA

Após pesquisar algumas escolas de uma grande cidade na região sudeste do Brasil, houve dificuldades em encontrar uma escola que atendesse mais de 3 alunos de inclusão. No entanto, a diretora de uma dessas escolas forneceu o contato de outra escola que, segundo ela, atenderia um número considerável de alunos de inclusão.

A partir dessa informação, foi feito contato telefônico com a diretora da referida escola, a qual prontamente concordou em me atender e agendou uma visita. Após minha apresentação pessoal e também do trabalho que seria desenvolvido, a diretora autorizou a realização da pesquisa mediante documento oriundo da universidade, o qual me apresentava como aluna. O documento foi requerido e encaminhado à escola. Assim, a escola que atende jovens e adultos que desejam concluir o ensino fundamental foi escolhida. O foco inicial dessa pesquisa sempre foi uma escola que acolhesse um número expressivo de alunos de inclusão e não a modalidade de ensino oferecida. De acordo com o objetivo do trabalho, essa escola apresentou esses subsídios necessários.

¹ Dados reais da escola, cuja a identidade fica, a pedido, reservada. Todas as informações mencionadas no trabalho referentes ao PPP da escola em questão serão referenciadas com a nomenclatura PPP, 2019.

A descrição da escola que será apresentada a seguir é resultado das conversas com a sua diretora. A escola, é considerada uma escola vitrine por apresentar muitos projetos e por conta disso, é bastante procurada por estagiários e outras instituições que buscam uma referência em ensino. Dentre os projetos trabalhados, podemos destacar para 2019: Projeto Rede de Proteção dos Direitos de Jovens e Adultos; Sustentabilidade; Alimentação Saudável; projeto de leitura, entre outros. (PPP, 2019). De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o principal objetivo da instituição é o acolhimento à diversidade.

Essa diversidade pode ser comprovada quando nos deparamos com os seguintes números: 25% dos alunos são jovens de 15 a 18 anos; 15% são jovens de 15 a 18 anos cumprindo medidas educativas; 1% está em tratamento mental; 5% são deficientes; 10% são transgêneros; e 3% são imigrantes. Para os alunos são oferecidos apoio psicopedagógico, orientação familiar e orientação para o trabalho.

A escola iniciou seu funcionamento em agosto de 1996 e atualmente tem um total de 675 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Desse total, em torno de 40 alunos são de inclusão, 25 são transgêneros, 50 estão em situação de rua e 20 são menores infratores cumprindo medidas educativas.

A escola atende jovens e adultos e tem parceria com a prefeitura da cidade com o intuito de acolher alunos a partir de 15 anos, incluindo alunos de outros projetos da prefeitura, oferecendo Ensino Fundamental para os jovens e adultos que não tiveram a chance de frequentar uma escola formal ou de concluir os seus estudos. O Ensino Fundamental tem duração de 4 anos, nos períodos manhã, tarde e noite, e é organizado em módulos, com variadas opções de horários. Esses módulos correspondem aos anos do Ensino Fundamental:

Módulo 1: 1º e 2º anos

Módulo 2: 3º e 4º anos

Módulo 3: 5º e 6º anos

Módulo 4: 7, 8, e 9º anos

A classificação dos alunos nos módulos é feita através do histórico escolar, proveniente do ensino regular. Aqueles alunos que não apresentam esse documento, iniciam os estudos no Módulo 1.

Os alunos têm 2 horas e 15 minutos de aula por dia, de segunda à sexta-feira. Essas horas são divididas em períodos de 45 minutos. Pela parte da manhã, a escola recebe dois grupos, à tarde mais dois grupos e à noite somente um,

totalizando cinco diferentes grupos de alunos. O horário das aulas do turno da manhã, para o primeiro grupo das 7:00 às 9:15; e para o segundo grupo das 9:45 às 12:00. As turmas selecionadas para esse trabalho foram as duas turmas do horário da manhã.

Dentro dessa carga horária, a escola oferece as disciplinas de Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Informática e Artes. Além disso, a escola oferece a SRM como recurso pedagógico. Para completar as 800 horas anuais exigidas, os alunos participam de atividades extras como passeios, oficinas, cursos, palestras, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), trabalhos feitos em casa, entre outras atividades.

Em relação à estrutura escolar, a escola possui oito salas de aula, um laboratório de informática, banheiros acessíveis, com portas largas, possibilitando a passagem de cadeirantes. Também se observa que as placas de identificação do sanitário estão escritas em português e em Braille. Um fato interessante é que os banheiros não têm uma indicação de gênero, podendo ser utilizados por qualquer aluno. A escola possui um refeitório, onde os alunos retiram o lanche para comê-lo na sala de aula, nos corredores ou o levam para casa. Os corredores são repletos de cartazes produzidos pelos alunos e são relacionados ao tema que está sendo trabalhado. No momento desta coleta de dados, a África estava sendo trabalhada ao longo do semestre.

Considera-se de grande valia pontuar que no seu PPP, a escola apresenta estratégias de atendimentos aos educandos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, bem como práticas pedagógicas relacionadas à deficiência. As aulas são dialogadas, propiciando a participação de todos os alunos. Adaptações são necessárias conforme as características dos alunos de inclusão, (re)criando condições contributivas que favoreçam a inclusão. Quanto às práticas pedagógicas, a escola conta com uma série de materiais adaptados que são utilizados durante as aulas, com o intuito de torná-las iguais para todos os alunos, deixando de ser uma prática marcada que separa os alunos de inclusão dos demais alunos. Dentre estes materiais, pode-se citar: jogos de percepção visual, coordenação motora, jogos da memória, bingo, revistas, texturas, entre outros.

Em nosso primeiro contato a diretora foi receptiva e disponível para responder todos os questionamentos propostos. Após a conversa, a estrutura física da escola foi apresentada, juntamente com os professores que definimos como participantes

da pesquisa. Esses professores lecionam Língua Portuguesa e Língua Inglesa além da professora responsável pela SRM. A diretora me apresentou aos docentes, enquanto eles estavam em atividades nas suas salas de aula. Ela pediu licença e explicou brevemente a minha presença na escola. Neste momento, todos os professores foram receptivos e se mostraram dispostos a colaborar.

No decorrer do percurso, foi elaborado um questionário com perguntas abertas, para os professores responderem. Esse modelo de coleta de dados foi escolhido porque os professores não dispuseram de tempo para uma entrevista. Foi feita a distribuição desses questionários, informando que cada professor respondesse as questões e retornasse o documento para a pesquisadora, à medida que ficassem prontos.

Além disso, a diretora disponibilizou o Projeto Político Pedagógico da escola e os portfólios dos alunos portadores de necessidades especiais. A seguir faço uma breve leitura do PPP da escola, sob a perspectiva inclusiva.

3.1.1 Caracterização do Projeto Político Pedagógico na perspectiva inclusiva

O Projeto Político Pedagógico, segundo Mantoan (2003, p. 35) “[...] é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”. O PPP é um documento que esclarece toda a comunidade escolar, quanto aos recursos materiais e humanos, que estão disponíveis na escola. Além disso define objetivos, indica ações, metas, sinalizando os profissionais responsáveis para realizá-las. (MANTOAN, 2003).

Segundo Longhi e Bento (2006, p. 173), o PPP é:

[...] um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

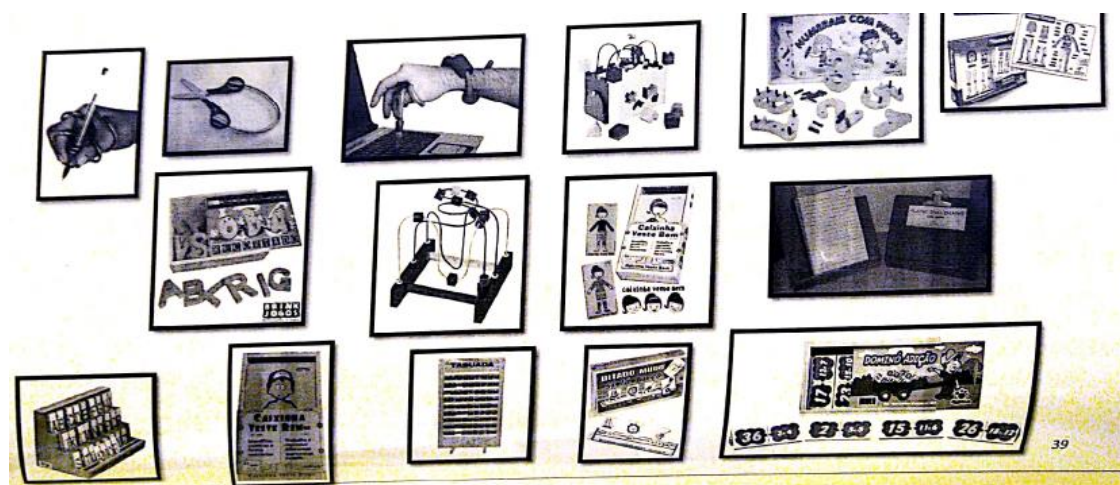
A seguir, comentarei brevemente, por não ser esse o foco principal do trabalho, alguns pontos do PPP da escola em questão, focalizando em questões que dizem respeito aos seus objetivos de ensino.

O PPP apresenta estratégias de atendimento aos educandos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, dentre elas: a) realizar aulas dialogadas;

b) oportunizar aos alunos situações que permitam expressar suas ideias; c) utilizar materiais pedagógicos que tornem as atividades mais prazerosas e que facilitem o processo de aprendizagem; d) realizar atividades que se assemelham a situações reais e que visam atenuar as carências cognitivas dos alunos. (PPP, 2019).

Para viabilizar a realização dessas estratégias, a escola faz uso de materiais e recursos adaptados para a realização de práticas pedagógicas, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Recursos adaptados



Fonte: PPP (2019).

Esses recursos visam facilitar a aprendizagem do aluno NEE. O PPP da escola apresenta um plano de aula para os alunos de inclusão, o qual estabelece que os alunos devem seguir o mesmo plano anual de ensino, porém com o acréscimo de conteúdos que servem de apoio. As aulas são planejadas pela professora responsável da SRM e como recursos pedagógicos, são utilizados:

[...] jogos de percepção visual, coordenação motora, raciocínio lógico, concentração, jogos pedagógicos: alfabeto móvel, silabário, dominó, dados, trilhas, jogo memória, quebra-cabeça, tabuadas, ábaco, numerais com pinos, loto de expressão, alinhavos, fantoches, dedoches, escala cuisenare², etc.; músicas; imagens; vídeos; revistas, jornais; livros; papéis de diferentes cores, texturas, formatos; giz coloridos; massinhas, recortes, colagens; dinâmicas, brincadeiras, aulas dialogadas, formação de agrupamento produtivos, etc.(PPP, 2019, p. 42)

² Escala cuisenare são barrinhas coloridas criadas pelo professor belga Emile-Georges Cuisenare e que ajudam o aluno a construir os conceitos básicos da matemática.

Esses recursos didáticos podem ser utilizados por todo o corpo docente, sendo mais explorados durante as aulas na SRM. A seguir faço uma descrição da SRM da escola.

3.1.2 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

A escola dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde todas as atividades citadas anteriormente são adequadas, planejadas e realizadas em parceria com a professora responsável por essa sala. A SRM é oferecida pela escola para dar suporte e potencializar o aprendizado daqueles alunos de inclusão que apresentam um grau maior de dificuldade. Segundo a professora responsável, a sala funciona como um recurso que visa também complementar as horas de estudos necessárias de acordo com a indicação do Ministério da Educação (MEC), e atende no máximo cinco alunos por aula. De acordo com o PPP da escola a SRM atenderá alunos com deficiências e com altas habilidades, porém, no momento da pesquisa a escola não apresentava nenhum aluno com altas habilidades. Esses alunos somam 7% do total de alunos que frequentam as salas de ensino regular. A inclusão será através de atividades que promovam a sua aprendizagem e desenvolvimento, levando a uma melhoria na qualidade de vida.

Referente ao espaço físico, é uma sala que anteriormente era utilizada como uma sala de aula de ensino regular e que foi adaptada. Ela é composta por uma mesa redonda onde trabalham a professora e os alunos, que se acomodam de maneira integrada e colaborativa, possibilitando que todos se enxerguem e dialoguem. Recursos pedagógicos, que serão apresentados mais detalhadamente na análise de dados, preenchem as paredes da SRM. Ademais, a sala apresenta um acervo de livros didáticos e jogos que servem de suporte para o enriquecimento das aulas.

As aulas observadas acontecem às terças e quintas-feiras pela manhã e tem duração de duas horas e quinze minutos, porém, segundo a professora responsável, alguns alunos chegam atrasados. Com isso, esse tempo de aula torna-se reduzido. O principal objetivo desse recurso são as disciplinas de português e matemática. Com relação ao português, a professora explica que trabalha a alfabetização dos alunos e no que diz respeito à matemática, operações matemáticas. O conteúdo trabalhado nessas aulas está em consonância com os conteúdos que os alunos têm

na sala de aula regular. Portanto, o objetivo é que as aulas da sala de aula regular tornem-se mais compreensíveis e que os alunos se sintam mais preparados para entender a aula e participar dela. A professora também pontua que todo o material utilizado é fornecido pela prefeitura local e materiais extra são desenvolvidos por ela mesma. A seleção dos alunos é feita através da indicação das professoras da escola e/ou pedidos provenientes dos pais ou responsáveis pelos alunos. Segundo a professora, o atendimento é feito com no máximo cinco alunos por turma.

De acordo com a professora responsável pela SRM, esta escola é privilegiada, pois nem todas as escolas possuem esse recurso que é resultante de uma parceria com a prefeitura da cidade. As aulas que ocorrem na SRM serão exploradas ao longo do trabalho, pois foi um dos objetos de observação para a coleta de dados dessa pesquisa, juntamente com as aulas de Português e Inglês.

Para registrar o trabalho realizado na SRM, a professora explica que criou portfólios para cada aluno que atende. Esses portfólios serão descritos a seguir.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

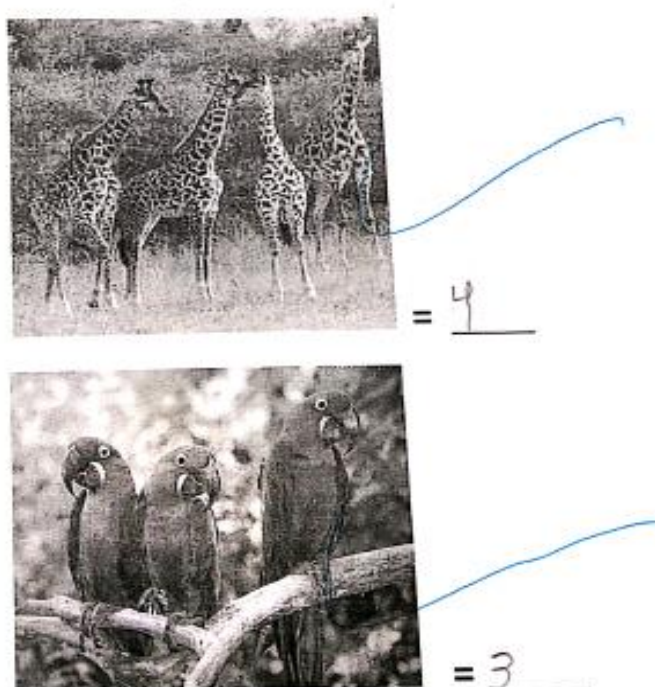
Os portfólios são documentos criados pela docente responsável pela SRM e que visam registrar informações do educando. De acordo com Silva (2016, p. 55), esses portfólios constituem uma “[...] ferramenta fundamental no acompanhamento do processo de suas aprendizagens, bem como no favorecimento do planejamento de novas intervenções.” Cada portfólio é composto pelas seguintes etapas: a) dados do educando ou educanda (nome, data de nascimento, unidade educacional, ano/ciclo, equipe responsável pelo Atendimento Especializado Educacional (AEE); b) descrição do educando ou educanda (dados fornecidos pelos pais ou responsáveis e pelos professores); c) registro do diagnóstico da deficiência; d) organização do atendimento (tempo, frequência e período); e) objetivos do AEE; f) recursos de acessibilidade; g) mobilização de recursos humanos (se necessita de ajuda para ir até a sala ou ao banheiro, etc.); h) orientações e ações para o desenvolvimento do AEE; i) avaliação e reestruturação do plano de AEE; e j) relatório do desenvolvimento e evolução do aluno.

O objetivo dos portfólios é registrar o trabalho realizado durante o ano letivo e a evolução do aluno durante esse tempo. São anexados também alguns trabalhos

desenvolvidos dentro da sala de aula. Esses trabalhos são escolhidos aleatoriamente pela docente, como mostra a figura 2. Os portfólios são individuais e ficam armazenados em um arquivo na sala dos professores. Esses registros, de acordo com a professora, são uma maneira de demonstrar, perante a escola, familiares e entidades superiores, o trabalho que vem sendo desenvolvido, bem como o progresso de cada aluno.

Figura 2 - Trabalho do aluno

6)QUANTIFIQUE AS FIGURAS:



Fonte: Portfólio do aluno.

A seguir, será apresentada uma caracterização dos alunos que frequentam a SRM.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS TURMAS OBSERVADAS

Em geral a escola atende alunos com deficiência visual (baixa visão), deficiência física e deficiências múltiplas. (PPP, 2019). Todos os alunos descritos abaixo, compõem o grupo de alunos atendidos na SRM. Eles recebem esses atendimentos no mesmo turno em que frequentam as aulas regulares. A caracterização dos alunos foi feita de acordo com os seus portfólios e também

através de conversas com a professora da SRM. Os nomes utilizados são fictícios para proteger a identidade dos participantes.

3.3.1 Adriana

A Adriana é uma jovem de 17 anos, frequentando o Módulo 2, e apresenta quadro de epilepsia e deficiência intelectual grave. Antes de ingressar na escola, Adriana frequentou a escola de educação infantil e depois permaneceu em casa sob os cuidados da mãe. Ela recebe o acompanhamento de uma estagiária de Pedagogia durante todo o período que está na escola. Essa estagiária oferece materiais como lápis e papel para ela pintar, materiais para trabalhar a percepção de texturas, como mostra a fotografia 1.

Fotografia 1 - Material didático adaptado



Fonte: Registrada pela autora.

Ela não fala e não tem compreensão verbal, interagindo com as pessoas segurando as suas mãos. Ela também segura objetos, porém, nos primeiros meses dela na escola, jogava tudo que lhe era dado no chão. Adriana tem o hábito de esfregar a mão na boca grande parte do tempo. Necessita auxílio para sua higiene pessoal, alimentação e locomoção.

Apesar do alto grau de deficiência da aula, ela está no Módulo 2 pois apresentou um ganho significativo e vem evoluindo durante o tempo em que está na escola. De acordo com a professora, quando a aluna ingressou, ela usava fraldas, não atendia pelo nome, não interagia e não permanecia por muito tempo dentro da sala de aula. Com o passar do tempo, a equipe profissional foi tirando as fraldas incentivando Adriana a ir ao banheiro sozinha, estimulando-a a permanecer na sala e não jogar mais os objetos no chão. No momento da pesquisa desse trabalho, a professora aponta que Adriana ainda precisa de ajuda para ir ao banheiro, porém, consegue higienizar as mãos sozinha, reconhece e atende pelo seu nome, não joga os objetos no chão com tanta frequência, sorri para as pessoas e permanece dentro de sala de aula em tempo integral. A professora considera de grande valia esses avanços pessoais e percebe que a aluna vem evoluindo.

3.3.2 Karen

A aluna tem 42 anos, frequenta o Módulo 4 e apresenta paralisia cerebral e déficit cognitivo. Teve um acidente vascular cerebral (AVC) aos 8 anos, que comprometeu todos os seus movimentos motores. Faz uso de muletas e cadeira de rodas.

Mostra-se sempre disponível no desenvolvimento das atividades propostas. Não está completamente alfabetizada, no entanto reconhece e escreve o seu nome e está iniciado o processo de reconhecimento de sílabas. Devido ao seu comprometimento motor, desenvolve as tarefas vagarosamente. Tem ótima compreensão dos textos ou histórias propostos, apesar de ter paralisia cerebral. Segundo a professora, Karen consegue entender, expressar-se e realizar as tarefas, que são lidas e explicadas para a aula, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3 - Complete com as sílabas

4) COMPLETE COM AS SÍLABAS, O NOME DAS FRUTAS:

BA NA JA ✓PO RAN SIMA PA CU JA ✓

Fonte: Portfólio da aluna.

3.3.3 Sandro

Sandro é um jovem de 21 anos, com deficiência intelectual e frequenta o Módulo 3. É alfabetizado e realiza operações de adição, subtração e multiplicação. Com o auxílio da professora, faz interpretações de textos e realizada as atividades de acordo com o que lhe é explicado, como mostra a figura 4. Ele não precisa de atendimentos da SRM e também não precisa de material de apoio. É um aluno alegre e participativo.

Figura 4 - A riqueza cultural do Brasil

A RIQUEZA CULTURAL DO BRASIL

O BRASIL POSSUI UMA GRANDE DIVERSIDADE CULTURAL. CADA UMA DAS REGIÕES DO PAÍS REÚNE DIFERENTES MANEIRAS DE VIVER, DE COMER, DE SE DIVERTIR... ESSAS MANIFESTAÇÕES SÃO TRANSMITIDAS DE GERAÇÃO PARA GERAÇÃO.

ENTRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, BASTA LEMBRAR AS DANÇAS: FREVO, SAMBA DE RODA, QUADRILHA. AS COMIDAS: CHURRASCO, TUTU DE FEIJÃO, RAPADURA. AS BEBIDAS: CHIMARÃO, CAFÉ AÇAÍ. AS ROUPAS: BOMBACHA, SAIA DAS BAIANAS. AS FESTAS: FOLIA DE REIS, COCO, UMBIGADA, LAMBADA, FORRÓ. AS RELIGIÕES: CRISTÃS, INDÍGENAS E AFRICANAS.

COM ESSA DIVERSIDADE NÓS APRENDEMOS QUE NA CULTURA BRASILEIRA TEMOS A INFLUÊNCIA DOS ÍNDIOS, NEGROS E PORTUGUESES E O RESULTADO DESTA RICA MISTURA É O POVO BRASILEIRO.

1) COMO A CULTURA É TRANSMITIDA?

- A) DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO
- B) APENAS NOS LIVROS
- C) APENAS NA ESCOLA
- D) APENAS COM OS AMIGOS

Fonte: Portfólio do aluno.

3.3.4 Verônica

Verônica é uma senhora de 53 anos, frequenta o Módulo 3 e apresenta deficiência intelectual moderada.

Não é alfabetizada, porém apresenta boa compreensão, reconhece as letras do alfabeto e escreve seu nome com autonomia. Desenvolve as tarefas com maior facilidade quando as letras são maiúsculas, pois facilita a não omissão de letras. Conhece e escreve a sequência de números, realizando operações de adição e subtração com elementos concretos e com a ajuda da professora da SRM. As atividades escritas são apresentadas e explicadas oralmente pela professora, para que sua compreensão seja facilitada. Uma das atividades desenvolvidas por Verônica, pode ser verificada na figura 5.

Figura 5 - Equação matemática

3) RESOLVA:

A

|||

U
2
1
3

+

✓

B

|||||

D	U
3	2
2	0
5	2

+

✓

Fonte: Portfólio da aluna.

3.3.5 Wander

Wander tem 32 anos, está no Módulo 3, e apresenta deficiência intelectual.

Comunica-se verbalmente com dificuldades, mas apresenta boa compreensão das atividades e do mundo. Está em processo de alfabetização, fazendo leitura de palavras com sílabas simples. Desenvolve as atividades com interesse, necessitando de apoio do professor. Realiza operações matemáticas com mais de um algarismo, como mostra a figura 6. Consegue acompanhar os assuntos desenvolvidos em aula, porém precisa de ajuda para sintetizar e registrar o conteúdo proposto.

Figura 6 - Equações matemáticas

3) RESOLVA:

$$\begin{array}{r} \text{A) U} \\ 2 \\ + 1 \\ \hline 3 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{B) D U} \\ 32 \\ + 20 \\ \hline 52 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{C) U} \\ 3 \\ - 1 \\ \hline 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{D) D U} \\ 45 \\ - 25 \\ \hline 20 \end{array}$$

Portfólio do aluno.

3.3.6 Wilson

Wilson é um adulto de 39 anos, cursa o Módulo 3 e apresenta deficiência intelectual moderada.

Não está alfabetizado, mas identifica as letras do alfabeto. Escreve o seu nome e tem boa compreensão das atividades propostas. Sente-se à vontade para dialogar sobre futebol e filmes, porém quando tem dificuldades, fica nervoso, mas aceita intervenção. Reconhece e copia melhor quando as atividades estão em letra bastão, conforme mostra a figura 7. Conhece e escreve a sequência de números, realizando operações de adição e subtração com apoio de elementos concretos.

Figura 7 - Complete as frases

3) COMPLETE AS FRASES COM OS SEGUINTE SUBSTANTIVOS:

MORADIA

DIREITO

TODOS PRECISAM DE MORADIA.TODOS PRECISAM DE MORADIA.É DIREITO DO CIDADÃO.DODADAO

Fonte: Portfólio do aluno.

3.3.7 Sara

Sara é deficiente visual parcial. Ela chegou na escola no final do ano, fazendo parte somente da SRM. A aluna não tem portfólio e está alfabetizada em Braille. Ela estava somente em uma das aulas observadas.

Após fazer a caracterização dos alunos da SRM, apresento a caracterização dos professores observados.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES OBSERVADOS

Estudos mencionados anteriormente (Dantas, 2016; Franco, 2017; Mantoan, 2003; Silva e Arruda, 2014), apontam a importância do papel do professor enquanto mediador das ações pedagógicas, durante o processo de construção do conhecimento. A atuação do professor e suas práticas pedagógicas são o objeto de estudo do presente trabalho.

A seguir, apresento uma breve descrição das duas professoras que foram analisadas durante a coleta de dados. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das participantes.

3.4.1 Professora Alexia

Alexia ministra aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A professora recebeu um questionário com perguntas abertas. Dentre as perguntas, que serão descritas no capítulo de análise de dados, havia questionamentos de cunho pessoal, como a sua formação acadêmica, seu tempo de magistério, seu tempo de trabalho na escola em questão. Porém, não houve retorno desse questionário, apesar de ser requerido algumas vezes pela autora desse trabalho. Com isso, a descrição da professora Alexia, ficou comprometida e incompleta.

3.4.2 Professora Luciana

Luciana é a profissional responsável pela SRM da escola desde julho de 2017. Com experiência de 24 anos de magistério, é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Tibiriçá. Ela também tem especialização em Deficiência Intelectual (APAE) e Pós-Graduação em Deficiência em Audiocomunicação pelo centro universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

A análise dos dados coletados será apresentada na seção a seguir.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seção a seguir tem por objetivo apresentar o resultado do questionário com perguntas abertas que foi entregue aos professores; a entrevista semiestruturada aplicada à professora responsável pela SRM; e as sete aulas observadas, tanto na sala de aula de ensino regular, quanto na SRM. Os resultados do questionário e da entrevista serão apresentados através de tabelas. O detalhamento das aulas terá como foco os pontos de interesse desta pesquisa, devido ao escopo limitado do trabalho. As aulas observadas aconteceram às terças e quintas-feiras pela manhã e foram ministradas em períodos de 45 minutos, do dia 10 de outubro ao dia 05 de dezembro de 2019, somando um total de 22 horas de observações. As aulas serão apresentadas em ordem cronológica, e divididas entre as duas professoras observadas. Também serão apresentadas as atividades desenvolvidas.

4.1 QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS

O questionário com perguntas abertas (Apêndice A) foi disponibilizado para cinco professores da escola: a) André (professor de Língua Portuguesa); b) Alexia (professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa); c) Silvia (professora de Ciências); d) Suzana (professora de História); e Luciana (professora responsável pela SRM). Essa ferramenta foi escolhida porque os professores não teriam tempo disponível para conversar diretamente com a autora, apesar da nossa ciência de que este método de coleta desses dados pode fornecer respostas insuficientes.

O material foi entregue pela autora à cada um dos docentes pessoalmente, momento em que lhes foi explicado o motivo pelo qual o questionário seria aplicado. No entanto, somente três desses questionários foram devolvidos devidamente preenchidos. Apesar de a autora ter conversado com Alexia, em todos os momentos a docente referia que o havia esquecido, mas que na aula seguinte traria as perguntas respondidas. Na ocasião da última inserção da autora na escola, a professora referiu novamente que o havia esquecido, mas que o enviaria via mensagem telefônica, o que nunca ocorreu. O professor André informou que perdeu o questionário.

A seguir, será apresentada a análise dos questionários respondidos por três professoras:

Quadro 1 - Formação acadêmica

Luciana	Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Tibiriçá); Especialização em Deficiência Intelectual (APAE) e Pós-Graduação em Deficiência em Audiocomunicação (Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU))
Silvia	Pedagogia – licenciatura plena; Pós graduação em Psicopedagogia clínica e institucional; Extensões de ciências polares no ensino fundamental e neurociência.
Suzana	Pós graduação em Docência do Ensino Superior e História da África

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras Luciana e Silvia, possuem graduação na área da educação sendo ambas pedagogas. Suzana não menciona qual o curso de graduação que concluiu, porém aponta seu curso de pós graduação na área educacional, assim como Silvia. Luciana aperfeiçoou-se na área da educação inclusiva, o que a capacita para trabalhar na SRM. Segundo Ropoli *et al.* (2010) e Aguiar *et al.* (2018), já mencionados anteriormente, a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional e aperfeiçoa os conhecimentos específicos para o ensino inclusivo.

Quadro 2 - Tempo de magistério

Luciana	24 anos
Silvia	15 anos
Suzana	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se na questão do tempo de magistério, uma variação significativa entre as três professoras. Luciana apresenta 24 anos de experiência lecionando, enquanto que Silvia e Suzana têm 15 e 10 anos, respectivamente. Além dos longos anos de experiência em magistério, Luciana direcionou sua educação continuada ao ensino inclusivo.

Quadro 3 - Tempo em que trabalha nessa escola

Luciana	2 anos
Silvia	5 anos
Suzana	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em consideração o período em que as professoras estão trabalhando nessa escola, as três são relativamente novas, pois não têm mais de 5 anos de experiência. Se fizermos uma comparação entre o seu tempo de magistério e o tempo em que trabalham nessa escola, a diferença se torna relevante.

Quadro 4 - O que você entende por educação inclusiva?

Luciana	Educação inclusiva tem como objetivo garantir o direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem, com igualdade de oportunidades.
Silvia	É oportunizar a possibilidade de acesso ao conhecimento com diferentes recursos, com materiais didáticos diversificados para que todos possam alcançar o objetivo proposto.
Suzana	Todas as pessoas têm direito à educação, sejam quais forem suas dificuldades, devemos atender individualmente a cada caso de inclusão, mas sempre deixando claro que todos são iguais dentro de suas diferenças.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as professoras, a educação inclusiva é um direito de todos. Essa afirmação se faz verdadeira quando todas pontuam que se faz necessário oportunizar ensino como um direito do aluno. De acordo com Silva Filho e Barbosa (2015), já mencionados anteriormente, a educação inclusiva perpassa todos os níveis da educação, buscado uma efetivação do processo de ensino e

aprendizagem, através de um suporte pedagógico que possibilite ao aluno acessar o currículo escolar comum.

Os conceitos de educação inclusiva para Luciana e Suzana, apontados em suas respostas abordam somente o direito ao ensino de forma igualitária. Não há referências à necessidade de suporte pedagógico para a efetivação do ensino e aprendizagem. Em contrapartida, Silvia enfatiza o ensino através de um suporte pedagógico diferenciado que possa atender as necessidades do educando.

A educação inclusiva representa muito mais do que somente disponibilizar esse direito a todos que necessitam. Como já foi referido anteriormente por Santos e Araújo (2016), ela deve atender com qualidade toda a diversidade de alunos NEE que chegam às escolas.

Quadro 5 - Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos especiais em classes regulares de ensino?

Luciana	Não só os alunos de educação especial se beneficiam do ensino regular, mas todos os alunos se beneficiam dessa convivência. Porém, é preciso melhorar e valorizar mais a educação como um todo.
Silvia	Nas classes com 35 alunos e 1 professor acredito ser muito difícil de incluir. É quase impossível um olhar atento a cada aluno onde existem tantos e tão pouco recurso. Em salas menores esse processo ocorre de maneira mais favorável.
Suzana	Acho que devem estar integrados e participando junto com todos os outros alunos. Todo desenvolvimento é válido dentro das limitações de cada aluno especial.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Luciana e Suzana, a inclusão de alunos especiais em classes regulares de ensino representa, de alguma maneira, algum ganho tanto na convivência quanto no desenvolvimento. Luciana considera que, não somente o aluno NEE, mas toda a classe se enriquece. Suzana valoriza o trabalho colaborativo, enfatizando a integração e participação de todos os alunos, considerando as limitações do aluno

de inclusão. Essa interação possibilita as conexões pessoais. Santos (2016), citado anteriormente, afirma que essas conexões fortalecem o relacionamento entre os alunos.

Verifica-se que Silvia têm uma reação não tão positiva em relação à inclusão desses alunos em salas com um grande número de estudantes, o que inviabiliza o processo de inclusão. Além do excesso de alunos, de acordo com Silvia, a falta de recursos também interfere no ensino. Outro fator de interferência, apontado por Luciana é a falta de valorização da educação de uma maneira geral, sinalizando que há falhas não somente na educação inclusiva.

Quadro 6 - O que você entende por percepções/práticas pedagógicas no ensino inclusivo?

Luciana	São práticas que atendam às necessidades do aluno, proporcionando sua participação no coletivo, para que esse sinta-se pertencente ao grupo, fundamental para o desenvolvimento de todos.
Silvia	Que entenda qual a especificidade de cada um e realize práticas das quais possa acessá-lo e contribuir para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.
Suzana	Devemos perceber e praticar individualmente com cada aluno deficiente trabalhos que vão ao encontro das dificuldades. As atividades devem ser diferentes, pois os alunos têm vários tipos de deficiências.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as percepções/práticas pedagógicas no ensino inclusivo, pode-se constatar que as professoras enfatizam diferentes questões. Enquanto Luciana valoriza a participação e a integração do aluno no grupo a que pertence, Silvia e Suzana dizem que é preciso entender e focar na especificidade/individualidade de cada um, para que possa haver um desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Para Luciana, as práticas pedagógicas devem atender as necessidades do aluno. Porém esse aluno não deve sentir-se excluído do grupo, pois influenciaria no seu

desenvolvimento. Diante dessa reflexão, Luciana considera que práticas pedagógicas favorecem a inclusão e possibilitam que o aluno se sinta incluído na sua turma, possibilitando também uma aprendizagem coletiva. Silvia e Suzana enfatizam que é importante trabalhar a individualidade como fator predominante, através de práticas que atendam às necessidades do aluno.

Quadro 7 - Quais práticas pedagógicas utiliza para suas aulas inclusivas?

Luciana	Valorizando sua participação oral, adaptando o conteúdo, ajudando nas atividades em consonância com o projeto da escola e nas atividades do extraclasse.
Silvia	A utilização de diferentes recursos didáticos e projetos. A oferta de diferentes conteúdos também facilita. O educando que não se atenta as aulas regulares, talvez seja tocado por uma aula onde tocamos, cantamos e interpretamos uma música, por exemplo.
Suzana	Várias práticas como já citado acima, conforme cada caso.

Fonte: Elaborado pela autora.

A adaptação e a utilização de diferentes materiais didáticos é uma prática usada por Luciana e Suzana. Silva (2016), referido previamente, valoriza a criação e adaptação de recursos como uma prática que facilita a construção do conhecimento.

Além disso, Silvia sinaliza que outros recursos como aulas de música, podem despertar o interesse do aluno. A oralidade, como forma de mostrar entendimento, é mencionada por Luciana. Considerando que a escola acolhe alunos que não são alfabetizados, a participação oral é um meio de aferir se o educando entendeu o conteúdo que lhe foi apresentado.

Suzana refere que já citou práticas nas questões anteriores. Porém, retornando às suas respostas, não se pode constatar a descrição dessas práticas, a não ser a realização de trabalhos diferentes, pois segundo ela, os alunos têm diferentes deficiências.

Quadro 8 - Você acredita que está conseguindo atingir seus objetivos com os alunos de inclusão? Como você verifica isso?

Luciana	Nem todos os objetivos traçados, conseguimos concluir, mas os alunos são avaliados o tempo todo e sempre revejo muitas práticas, caso não consiga que o aluno acesse determinado conteúdo.
Silvia	Acredito estar conseguindo com a maioria deles, através da realização de atividades e comportamentos num comparativo com o início do ano letivo. Já com a aluna que não entende a língua portuguesa, não fala e não realiza nenhuma atividade, apenas joga ao chão todos os objetos e recursos propostos, fica difícil avalia-la.
Suzana	Verifico por meio do desenvolvimento alcançado por eles. As vezes de interação com os colegas, às vezes no sentido de entender certos conteúdos, às vezes na prática de atividades que exigem mais coordenação motora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Silvia, a avaliação do crescimento e desenvolvimento dos alunos se dá através de uma reflexão do desenvolvimento do aluno durante o ano letivo. Contudo, ela menciona que em determinadas situações, essa avaliação se torna muito difícil, citando o caso de uma aluna que não tem condições de interagir, se comunicar ou desenvolver qualquer atividade proposta.

Suzana considera que o desenvolvimento não precisa ser necessariamente cognitivo. A professora avalia a interação e a coordenação motora. Entende-se que a escola atende alunos com deficiências múltiplas incluindo motoras. Dito isso, o aluno é estimulado a apresentar algum tipo de desenvolvimento, seja de ordem cognitiva ou motora.

De acordo com Silva (2016) metas realistas devem ser estabelecidas. Nesse sentido Luciana reconhece que não é possível cumprir com todas as metas que foram traçadas. Com isso, ela refere que suas práticas são sempre revistas no sentido de fazer com que o aluno acompanhe o conteúdo. A professora ainda

destaca que está sempre avaliando de alguma maneira esse aluno, embora não cite quais os métodos que utiliza para essa avaliação.

Quadro 9 - Existe alguma atividade de avaliação para esses alunos? Como eles são avaliados e promovidos para o próximo ano?

Luciana	Todas as práticas pedagógicas são avaliativas. O aluno com deficiência é promovido, de acordo com seu avanço individual.
Silvia	Depende de cada aluno. O aluno que lê e escreve é avaliado como a maioria. Os alunos que não têm coordenação motora são avaliados oralmente. E, em alguns casos, avaliamos a socialização, a postura como educando, etc.
Suzana	São avaliados por meio de provas como todos os outros, mas estas provas são adaptadas para cada aluno, sem sair do tema principal e construídas junto com a professora da SRM.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nenhuma das professoras menciona qual a nota mínima das provas que possibilita o avanço dos módulos. Porém, através de conversas com Luciana, sabe-se que a nota mínima é 5,0 e que se o aluno não atinge essa nota, ele não avança. Também não fica evidente quais os critérios que Luciana usa para fazer essa avaliação de suas práticas pedagógicas. As questões das avaliações serão retomadas na análise da entrevista com Luciana. Podemos verificar que os alunos precisam demonstrar algum tipo de crescimento e avanço, não necessariamente intelectual.

De acordo com Suzana, todos os alunos são avaliados por meio de provas. Porém, essas provas sofrem adaptações, são individuais e elaboradas em parceria com Luciana. No entanto, as provas compõem somente uma parte do processo avaliativo. A equipe docente avalia outros aspectos. Luciana afirma que todas as suas práticas são avaliativas. Silvia faz uma distinção de grupos, pontuando que os

alunos alfabetizados são avaliados como a maioria e os alunos que apresentam um quadro de deficiência mais grave, são avaliados de forma oral.

Quadro 10 - Até agora, você observa alguma prática que considera mais inclusiva e efetiva em termos de aprendizagem? Pode descrevê-la?

Luciana	Acredito que as atividades que desenvolvo em consonância com o projeto da escola, potencializa o aprendizado do aluno na sala regular. Exemplo: no segundo semestre a sala regular trabalhou cultura africana. Ao mesmo tempo trabalhei na cultura africana, países africanos que falam português, como estudamos juntos sobre a África, ajudou o aluno na sala regular.
Silvia	Quando trabalhamos com projetos, que necessariamente são interdisciplinares, todos os educandos ampliam os conhecimentos através das atividades de escuta, oralidade, leitura e exercícios. Um exemplo é o projeto Lejá (Leitura no EJA) onde todos escutam atentamente a leitura de um livro inteiro durante o semestre, realizam atividades extraclasse e refletem sobre a ligação entre a leitura e a realidade.
Suzana	Eu acredito que o fato de os colocar sempre em todas as atividades, eventos, saídas pedagógicas, festas escolares, fazendo-os participar ativamente de cada um, já é uma prática totalmente inclusiva, onde eles crescem, se mostram, esboçam suas opiniões e conseqüentemente aprendem.

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas mencionadas pelas professoras representam práticas padronizadas praticadas pela equipe docente. Pode-se citar atividades relacionadas com os projetos propostos pela escola; projeto de leitura e atividades relacionadas aos livros lidos; eventos extraclasse como festas, saídas pedagógicas, etc.

Luciana considera que todas as práticas que aplica proporcionam aprendizagem aos alunos. Ela afirma também que essas práticas estão sempre relacionadas com os projetos que a escola desenvolve durante o ano letivo.

Silvia enfatiza o trabalho colaborativo através de projetos interdisciplinares. Esses projetos possibilitam a realização de diferentes atividades, e com isso os alunos ampliam seus conhecimentos.

Suzana foca na inclusão dos alunos, oportunizando aprendizagens de diferentes maneiras além do ensino da sala de aula regular. Todos os alunos são convidados a participar de todos os eventos extraclasse oferecidos pela escola.

Após aplicação do questionário citado e no decorrer da pesquisa, a autora apontou questões que deveriam ser esclarecidas. Portanto, decidiu aplicar uma entrevista semiestruturada com Luciana. A análise da entrevista semiestruturada será abordada na seção seguir.

4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada foi aplicada à professora da SRM. A princípio os dados coletados seriam somente oriundos do questionário e das observações das aulas. Todavia, após observar algumas aulas, questionamentos foram levantados pela autora e a entrevista se fez necessária para esclarecer dúvidas e aprimorar as informações. No decorrer da entrevista, algumas perguntas foram acrescentadas, pois a resposta de uma pergunta instigava a criação de uma pergunta seguinte.

A seguir, os dados das entrevistas serão analisados

Quadro 11 - Como esses alunos de inclusão são alocados nos módulos, quando ingressam na escola?

Alguns alunos vêm com histórico escola do ensino regular. Quem não tem histórico entra no Módulo 1

Fonte: Elaborado pela autora.

A classificação dos alunos, de acordo com os módulos é bem pontual e se baseia no histórico escolar de cada aluno. Para aqueles que não possuem tal documento, eles devem iniciar os estudos no Módulo 1.

Quadro 12 - Como o aluno de inclusão é avaliado?

Eles fazem provas como os demais alunos. As provas são adaptadas para os alunos de inclusão. As professoras da sala fazem as provas bimestrais e eu faço as provas semestrais. As provas semestrais são elaboradas para cada aluno, conforme o seu grau de limitação. Alguns alunos, como a Adriana, não têm condições de fazer prova. As provas são escritas para os alunos que sabem escrever, alguns assinalam e outros apontam para as respostas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as provas para os alunos NEE são adaptadas conforme as características de cada um, dentro do conteúdo proposto. Há uma divisão de trabalho, pois as professoras do ensino regular são responsáveis pela elaboração das provas bimestrais, enquanto que a docente da SRM se encarrega de criar as provas semestrais.

As provas bimestrais são adaptadas conforme o grau de deficiência de cada aluno. Por exemplo, as provas podem apresentar questões escritas que podem ser respondidas com apenas uma ou duas palavras ou também podem apresentar somente questões optativas e/ou gravuras.

As provas semestrais são personalizadas e diferentes para cada aluno de inclusão. Luciana elabora cada prova separadamente e ela mesma aplica essas provas, sentando ao lado do aluno e lendo cada questão. Alguns alunos têm habilidades para responder de forma escrita. Em contrapartida, outros assinalam a resposta que julgam adequada ou somente apontam com o dedo.

Os alunos que não possuem capacidade cognitiva para fazer uma prova, são avaliados no decorrer do ano letivo e precisam apresentar algum tipo de crescimento, como fazer a sua higiene pessoal sem auxílio, por exemplo. Após esse entendimento, constata-se que todos os alunos são avaliados, porém, de formas diferentes.

Quadro 13 - E como alunos como a Adriana são avaliados?

Eles precisam apresentar algum tipo de ganho. O aluno é avaliado durante todo o ano. A Adriana, por exemplo não queria ficar na sala de aula. Hoje conseguimos que ela fique na sala durante todo o período

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos que não apresentam condições cognitivas de fazer uma prova, são avaliados também. Contudo, os crescimentos que o aluno exterioriza, são os parâmetros dessa avaliação. Para haver um avanço de nível, esses alunos devem progredir de alguma maneira.

Quadro 14 - As provas personalizadas são uma prática da escola ou alguma orientação de algum órgão?

É uma prática da escola. Todos fazem a prova na mesma sala para não discriminar. Há tempos atrás, os alunos de inclusão eram retirados da sala regular para fazer a prova em uma sala em separado. O professor lê a prova para cada um deles. Os alunos que têm condições de escrever e ler fazem prova escrita. Os demais fazem de marcar. O aluno que não marcar a resposta, somente aponta.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola faz uso dessa prática padrão levando em consideração as limitações de cada aluno. Como cada prova é personalizada, no momento sua construção, o professor pondera as condições de cada aluno. Assim sendo, as provas são apresentadas com questões escritas, questões optativas e questões com gravuras. Pode-se apontar outra prática que é o auxílio por parte do docente, no momento do em que o aluno está fazendo a prova. Desse modo, o educando tem a sua prova lida pelo professor, no intuito de facilitar o entendimento das questões.

Houve uma mudança no sentido de evitar a discriminação do educando do ensino inclusivo. Havia uma separação de ambientes entre os alunos no momento das provas. Porém, essa prática foi revista pela escola e atualmente todos fazem a prova no mesmo ambiente.

Quadro 15 - Como os alunos avançam no módulos?

Precisam atingir a média que é 5,0. Se não atingem essa média, eles repetem o módulo. O aluno que não tem condições de fazer a prova, passa para o módulo seguinte apresentando algum crescimento, tendo 70% de presença e tem que participar das aulas. Esse crescimento não precisa ser cognitivo. Por exemplo, a Adriana iniciou o ano usando fraldas e precisando de ajuda para ir ao banheiro. Agora, estamos quase no final do ano e ela não usa mais fraldas, consegue lavar as mãos sozinhas e atende quando é chamada pelo nome.

Fonte: Elaborado pela autora.

Existe uma prática padrão que é a aplicação de provas para aferir os conhecimentos dos alunos. Esse aluno deve atingir uma nota mínima, que é 5,0, para poder avançar de módulo. Porém, outra prática de avaliação precisou ser criada para aqueles alunos com deficiências múltiplas, não apresentando condições cognitivas para realizar a prova. A prática dessa avaliação se dá através do acompanhamento da evolução do aluno durante o período letivo. Esse aluno precisa apresentar um crescimento que não será cognitivo, mas pode ser motor por exemplo ou de ordem social.

Quadro 16 - Como avaliar o aluno que não é alfabetizado?

A ideia é ficar na oralidade. Trabalhar através da explicação falada e com figuras. Eles devem associar a figura com o que é falado. Eles participam oralmente ou então apontando para a resposta. Para os alunos que conseguem copiar, o professor incentiva copiar da lousa, e as questões são mais curtas para facilitar a memorização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que o professor faz a avaliação do aluno com NEE, considerando suas limitações intelectuais. O aluno que não é alfabetizado precisa, de alguma maneira, ser avaliado para avançar de nível. Nesse sentido, o educando faz uso da oralidade para a explanação do conteúdo e da mesma forma o aluno responde usando a fala. Para os alunos que não conseguem se manifestar oralmente, lhes é

dada a oportunidade de expressar seu entendimento, apontando para a resposta que julgam ser certa. Nesse processo, as respostas são apresentadas em forma de gravuras. Portanto, a construção do conhecimento pode-se dar através da escrita, fala ou gestos.

Quadro 17 - Observei em algumas aulas regulares, que alguns alunos com deficiência múltipla ficam somente desenhando ou pintando. É uma prática da escola?

Não. A prática de desenhar ou pintar na sala não pode. O professor deve estimular eles a participar da aula, mesmo que oralmente. A ideia é que o professor sempre estimule o aluno a prestar atenção e participar da aula

Fonte: Elaborado pela autora.

A prática de permanecer em sala somente desenhando ou pintando, sem participar das aulas de ensino regular não é aprovada pela professora responsável pela SRM. Ela menciona que essa prática não pode fazer parte do contexto escolar e que o docente deve sempre estimular o aluno NEE a participar de alguma forma.

Saliento que esta prática de somente desenhar e/ou pintar foi observada em uma das aulas que não foram descritas neste trabalho. A pesquisa teve como foco, a descrição das aulas de Português, de Inglês e as aulas na SRM. Porém, o fato de um aluno NEE estar em sala de aula regular e não ser convidado a participar da aula, deve ser mencionado.

Através da análise de dados do questionário com perguntas abertas, já mencionado nesse trabalho, pode-se observar que uma das professoras aponta que em uma sala com 35 alunos, a inclusão dos alunos torna-se difícil de ser feita. No entanto, a orientação que o corpo docente recebe é de que devem estimular todos os alunos a participar.

A entrevista semiestruturada permitiu o esclarecimento de questões fundamentais que possibilitam um melhor entendimento do funcionamento do ensino inclusivo no cotidiano escolar da escola. A seção a seguir apresenta a descrição e análise das aulas da professora Alexia.

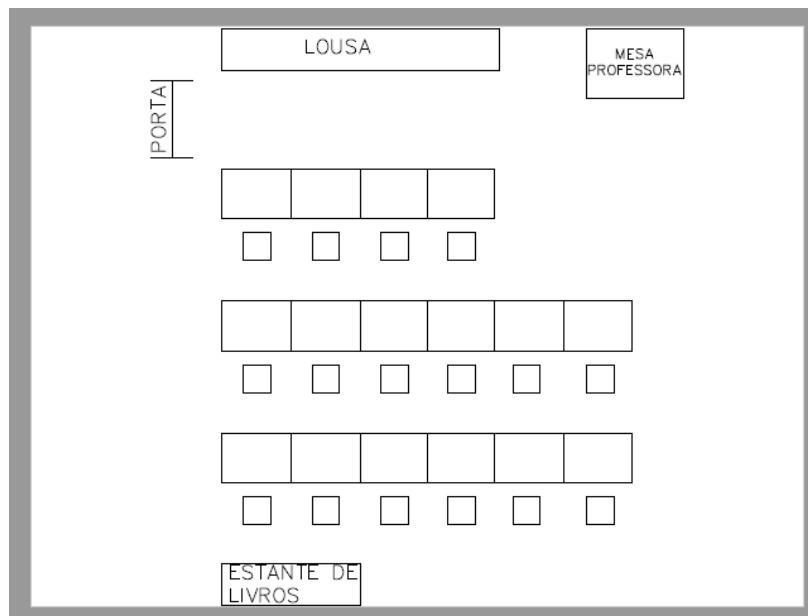
4.3 AULAS COM A PROFESSORA ALEXIA

Foram observadas quatro aulas com a professora Alexia. Dessas quatro, uma aula foi de Língua Inglesa e três foram de Língua Portuguesa. Cada aula correspondeu a um período de 45 minutos. As descrições das aulas serão apresentadas a seguir.

4.3.1 Primeira aula (10/10/2019)

A aula foi realizada na sala 7 (figura 8). A turma observada pertencia ao Módulo 4 e era composta por 9 alunos. Desses 9 alunos, 1 aluno era de inclusão (Wilson). Essa aula analisada foi de Língua Inglesa.

Figura 8 - Layout da sala 7



Fonte: Elaborada pela autora.

A professora iniciou a aula, pedindo aos alunos que copiassem uma tabela (figura 9) que estava no quadro, representando o verbo to be no passado, suas flexões afirmativa, negativa e interrogativa, bem como sua tradução. Enquanto isso

Wilson recortava figuras correspondentes a uma atividade da disciplina do período anterior.

Figura 9 - Quadro com verbo to be

Personal Pronouns	Verbo To be Passado	Affirmative	Negative	Questions
I	was – fui	was	wasn't	was I...?
YOU	were – foi	were	weren't	were you...?
HE	was – foi	was	wasn't	was he...?
SHE	was – foi	was	wasn't	was she...?
IT	was - foi	was	wasn't	was it...?
WE	were – fomos	were	weren't	were we...?
YOU	were – foram	were	weren't	were you...?
THEY	were - foram	were	weren't	were they...?

Fonte: Elaborada pela autora.

A professora começou a explicar o conteúdo que estava na lousa. Neste momento Wilson perguntou: “*O pro que dia é hoje?*”. A professora não respondeu, então ele voltou a recortar. Nesse momento, não ficou claro se a professora não ouviu a pergunta ou se optou por não a respondê-la por algum motivo. Diante dessa situação, foi difícil avaliar a atitude de Alexia. Porém, o que se pode mencionar é que o fato de Alexia desconsiderar a pergunta de Wilson, pode ser uma atitude negativa. Essas atitudes negativas acontecem “ante os estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência”. (SAMPAIO, 2009, p. 51).

Alexia pediu a Wilson que copiasse o conteúdo do quadro e ele respondeu que ainda não tinha terminado a tarefa de geografia, disciplina anterior àquela aula. Ela pediu que Wilson parasse a atividade e copiasse o conteúdo da sua aula. Ele atendeu o pedido e começou a copiar o que estava no quadro.

Dando sequência à aula, Alexia fez a chamada, pedindo que os alunos respondessem em inglês, porém quando o aluno de inclusão respondeu em

português, não existiu nenhum movimento de correção, simplesmente a aceitação da resposta dada (presente, ao invés de present ou here).

Após, Alexia dirigiu-se até Wilson e explicou calmamente o que ele deveria copiar, inclusive, ajudando-o a fazer a tabela no caderno, utilizando uma régua. O diálogo utilizado pela professora como prática pedagógica, e já mencionado nesse trabalho (Santos, 2012), tem o intuito de facilitar o entendimento da tarefa a ser realizada.

Tendo ciência da limitação de Wilson, Alexia pediu a ele que preenchesse os espaços da tabela. Todavia, fez valer outra prática pedagógica que segundo Reis; Ross ([2019?], p. 6), é propor “[...] atividades curriculares de menor complexidade.”. Ela colocou números nas colunas e pontuou que o aluno deveria copiar a coluna de número 1, e quando terminasse, deveria passar para a coluna de número 2 e assim por diante (figura 10). Segundo Santos (2013, p. 937), “Uma limitação, seja ela estrutural ou funcional, não elimina a possibilidade de aprendizagens e de adaptações ao meio. Visivelmente a tarefa foi minimamente adaptada, pois foi somente sinalizado os números da coluna, contudo, para Wilson essa adaptação pode fazer muita diferença na construção do seu entendimento. Logo depois que Alexia enumerou as colunas, perguntou à Wilson se ele entendeu: “*Certo?*” (apontado o dedo polegar para cima). Rapidamente ele responde “*Certo*” e começou a copiar.

Figura 10 - Quadro com verbo to be adaptado

1)Personal Pronouns	2)Verbo To be Passado	Affirmative	Negative	Questions
I	was – fui	was	wasn't	was I...?
YOU	were – foi	were	weren't	were you...?
HE	was – foi	was	wasn't	was he...?
SHE	was – foi	was	wasn't	was she...?
IT	was - foi	was	wasn't	was it...?
WE	were – fomos	were	weren't	were we...?
YOU	were – foram	were	weren't	were you...?
THEY	were - foram	were	weren't	were they...?

Fonte: Elaborada pela autora.

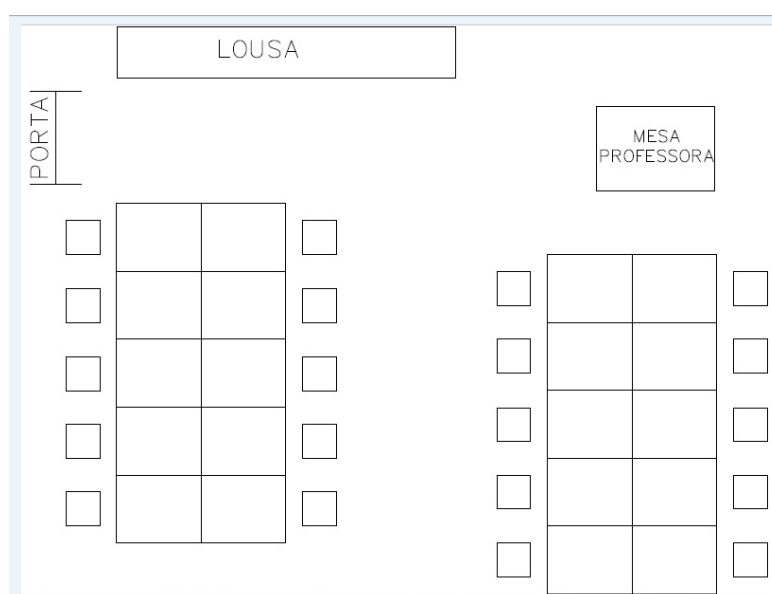
Dando sequência a aula, Alexia pediu aos demais alunos que abrissem o livro em uma determinada página e copiassem dois textos que tratavam do passado do verbo to be. Ela retornou a Wilson e elogiou-o, pois ele estava conseguindo copiar as colunas, valorizando o esforço despendido pelo mesmo e de acordo com Dantas (2018, p. 35), incentivando “[...] a autonomia do aluno, com participação total ou parcial nas atividades, com e sem auxílio.”

O objetivo da aula era trabalhar o passado do verbo to be. No entanto, pode-se observar somente atividades de cópia, tanto do material escrito na lousa, quanto do material proveniente do livro. Enquanto Wilson deveria somente copiar o conteúdo do quadro, os demais alunos deveriam copiar o conteúdo que estava nos livros didáticos. As atividades também não puderam ser concluídas pela turma pois o período da aula se esgotou.

4.3.2 Segunda aula (17/10/2019)

A aula foi realizada na sala 3 (figura 11). A turma observada pertencia ao Módulo 3 e era composta por 16 alunos. Desse total de alunos, dois eram de inclusão (Wander e Sandro), um era haitiano e uma era chinesa.

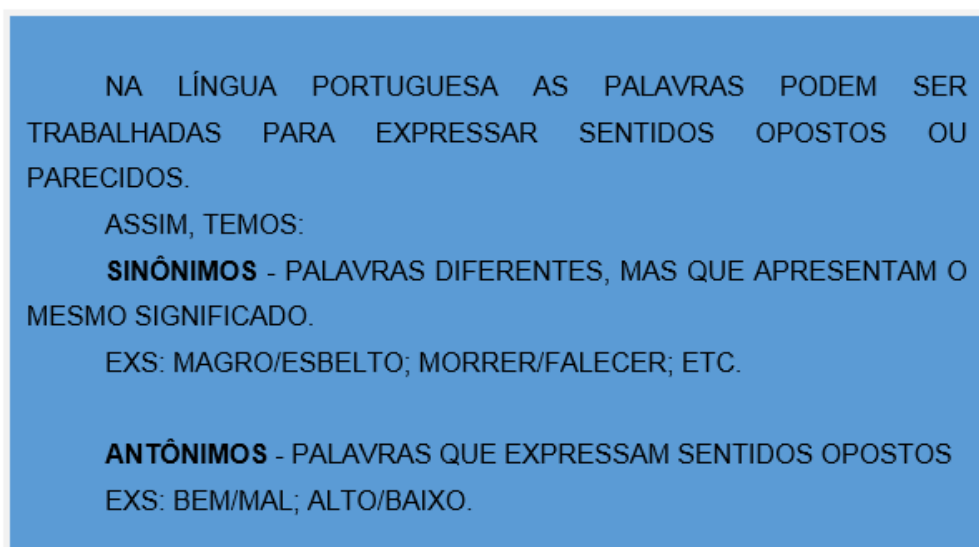
Figura 11 - Layout sala 3



Fonte: Elaborada pela autora.

Era uma aula de Língua Portuguesa e o conteúdo trabalhado eram figuras de linguagem. A professora iniciou explicando oralmente as figuras de linguagem vistas nas aulas anteriores. Após retirar os livros didáticos da prateleira onde ficam armazenados, pediu a Wander que os distribuísse entre o restante dos alunos. Posteriormente, ela me explicou que Wander é o ajudante dela, auxiliando sempre na distribuição dos livros. Segundo ela, essa atividade o deixa muito feliz. Essa prática pedagógica leva em consideração os desejos pessoais do aluno e também o processo de interação entre professor/aluno e aluno/aluno, retomando o que foi citado anteriormente por Toledo e Martins (2009). Assim que os livros foram distribuídos, a docente pediu que os abrissem na página 26 e 27 e fez um resumo no quadro sobre sinônimos e antônimos, como mostra a figura 12. Os alunos deveriam copiar o resumo pois não podiam levar os livros para casa.

Figura 12 - Sinônimos e antônimos



NA LÍNGUA PORTUGUESA AS PALAVRAS PODEM SER TRABALHADAS PARA EXPRESSAR SENTIDOS OPOSTOS OU PARECIDOS.

ASSIM, TEMOS:

SINÔNIMOS - PALAVRAS DIFERENTES, MAS QUE APRESENTAM O MESMO SIGNIFICADO.

EXS: MAGRO/ESBELTO; MORRER/FALECER; ETC.

ANTÔNIMOS - PALAVRAS QUE EXPRESSAM SENTIDOS OPOSTOS

EXS: BEM/MAL; ALTO/BAIXO.

Fonte: Elaborada pela autora.

Quando o professor escreve no quadro sempre utiliza letras bastão em um tamanho grande. Essa prática pedagógica é utilizada para melhorar a compreensão de todos os alunos e também para minimizar a dificuldade da tarefa. Segundo a professora, essa é uma prática comum entre toda a equipe docente.

Sandro estava terminando a tarefa da aula anterior, referente a uma tarefa de Geografia. Observou-se, nesse caso que Sandro não conseguiu terminar a cópia da tarefa dada pelo professor de Geografia (aula anterior à aula observada), utilizando um tempo da aula de Português, para finalizar a mesma. Sandro necessita de mais tempo que os demais alunos para desenvolver suas tarefas, pois esse tempo de construção de conhecimento, já mencionado por Mantoan (2003), varia de aluno para aluno. A professora perguntou se ele estava terminando de copiar e ele respondeu que sim. Ela, então, permitiu que ele terminasse a tarefa, enquanto ela terminava de passar o resumo no quadro. Esse resumo foi desenvolvido pela professora e fazia referência ao conteúdo do livro.

Enquanto a professora estava colocando o conteúdo no quadro, Sandro terminou a tarefa anterior, guardou o caderno e imediatamente pegou o caderno de português e começou a copiar, na ordem certa. Nesse momento a professora perguntou se estava tudo bem e se ele estava conseguindo realizar a tarefa. Em seguida, ele respondeu que sim.

Percebeu-se que a professora não passa muito conteúdo por vez, por ter alunos de inclusão e por ser uma classe composta de praticamente adultos. Essa é uma prática pedagógica adotada por todos os professores, segundo relato dos mesmos e é aplicada a todos os alunos. Segundo a professora, sobrecarregar os alunos com muito conteúdo, pode gerar um ambiente de ansiedade e nervosismo, dificultando a aprendizagem e podendo gerar uma desistência por parte do aluno. A professora também comentou que, quando os alunos encontram um obstáculo, eles pensam em desistir do estudo. “Mesmo que a apreensão de todo o conteúdo curricular pelo aluno com deficiência intelectual seja significativamente limitada, há a possibilidade de um efetivo desenvolvimento de suas potencialidades”. (SANTOS, 2012, p. 940), facilitando o entendimento dos alunos. Essa prática vem ao encontro do que Franco (2017) já sinalizou nesse trabalho, de que é fundamental atender as necessidades do coletivo, ao invés de fazer divisões na turma, de acordo com a especificidade de cada um. Além disso, observou-se um clima descontraído em que a professora elogia os alunos a cada progresso e a cada tarefa cumprida com mais qualidade que as tarefas propostas anteriormente.

Seguindo a descrição da aula, a professora entregou os testes aplicados na semana anterior. Em seguida, iniciou a leitura das questões referentes ao teste, pedindo que os alunos sinalizassem se acertaram a primeira questão. Dentre os

alunos que acertaram, a docente nomeou um aluno para ler a resposta. Porém, a atividade foi interrompida com o término do período. No término da aula ela explicou que eram três testes de modelos diferentes, mas com o mesmo conteúdo: um teste para os dois alunos de inclusão (Anexo A) com figuras e questões com letras em tamanho maior e de marcar a resposta correta; um teste para o haitiano e chinesa com fonte de letra maior e menos questões e um teste (Anexo B) para os demais com um texto e questões dissertativas. Em seguida, esclarece dúvidas referentes ao teste, fazendo a leitura de cada questão, pedindo aos alunos que lessem as respostas. Essa atividade não foi concluída porque o período terminou.

4.3.3 Terceira aula (28/11/2019)

A turma observada pertencia ao Módulo 3 e era composta por 12 alunos. Desse total de alunos, dois eram de inclusão (Wander e Sandro), um haitiano e uma chinesa. A aula era de Língua Portuguesa e foi realizada na sala 3.

A aula iniciou com Alexia agradecendo o envolvimento dos alunos em um evento que aconteceu no dia anterior. Esse evento foi um passeio realizado pelos alunos da escola a um importante bairro da cidade. Nesse passeio foram abordados temas históricos relacionados à cidade. Ela pontuou que nada aconteceu sem a participação dos alunos, exaltando a importância da presença deles. A classe discutiu por quinze minutos sobre o assunto. Alexia foi resumindo a história do bairro e em um determinado momento falou da morte de um homem importante daquele bairro. Em seguida, Sandro levantou a mão e perguntou como a morte tinha acontecido. Alexia explicou que esse fato não era sobre o presente, mas sobre um passado bem distante e que ele não precisava se preocupar. No final da aula, ela me explicou que o Sandro tem difícil entendimento sobre a morte e que fica nervoso e agitado quando esse assunto é abordado. Em todos os momentos em que Sandro pediu a palavra, ele foi atendido. Dar voz ao aluno, possibilita que ele crie uma identidade pessoal e social perante ao grupo no qual está inserido, abrindo [...] “possibilidades de ser um sujeito autônomo, em um processo de formação e de desenvolvimento da consciência crítica”. (FRANCO, 2017, p. 974). Desse modo, esse aluno NEE, contribui e participa das aulas.

Numa de suas falas, Alexia comentou sobre a igreja que visitaram e como deve-se respeitar todas as religiões e explicou ainda que eles foram até lá para visitar a história e não a igreja. Ela disse “*nós não estamos visitando a igreja, mas sim a história*”. Segundo ela, alguns alunos não se sentiram confortáveis para entrar na igreja. Esse desconforto gerado foi porque a igreja era da religião católica e dentre o grupo de alunos, nem todos eram católicos.

Nesse momento Alexia perguntou ao haitiano se ele lembrava de alguma referência religiosa do Haiti, mas ele não conseguiu relatar, pois falou que não tinha nenhuma lembrança. Não ficou claro se faltou recursos linguísticos, conhecimento sobre o tópico ou se o aluno não se sentiu confortável para se manifestar. Alexia contextualizou a história da igreja com as referências religiosas no Haiti. A contextualização, já pontuada por Silva (2016), pode fazer com que o aluno desperte melhor o seu interesse de aprendizagem. Apesar do haitiano não ser um aluno de NEE, há nessa atitude da professora, um movimento de inclusão social para com ele. Portanto, além das práticas pedagógicas educativas, observa-se práticas de respeito pela cultura do outro.

No segundo momento da aula, Alexia fez uma retomada do conteúdo, pois eles teriam uma avaliação ao final da semana seguinte. O conteúdo retomado na revisão foi os sentidos denotativo e conotativo, como mostra a figura 13. O conteúdo foi escrito na lousa, com letras bastão e de tamanho grande.

Figura 13 - Denotativo e conotativo

1. DENOTATIVO = REAL
2. CONOTATIVO = FIGURADO

MEU PAI É MEU ESPELHO.
INTERVENÇÃO: NESSA FRASE AQUI O ESPELHO É REAL?
NÃO.
PORQUE NÃO?
PORQUE A FRASE SIGNIFICA QUE O FILHO QUER SER QUE NEM O PAI
MUITO BEM, ENTÃO É REAL OU FIGURADO?
FIGURADO.
DENOTATIVO OU CONOTATIVO?
CONOTATIVO.

ESSA MENINA TEM O CORAÇÃO DE OURO.
ONDE ESTÁ O SENTIDO FIGURADO NESSA FRASE?
NO CORAÇÃO DE OUTRO, PORQUE NOSSO CORAÇÃO NÃO É DE OUTRO.
SE FOSSE NÓS SERIAMOS RICOS.
QUANDO EU FALO CORAÇÃO DE OURO. O QUE ISSO SIGNIFICA.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse momento Sandro somente copiou, enquanto Wander não fez nada, saiu da sala, falou que não retornaria mais à escola, pois estava chateado com alguma coisa. Apesar de Wander causar um certo distúrbio no andamento da aula, a professora não interveio. O silêncio, nessa situação, pode ser considerado uma prática, não puramente pedagógica. Nesse sentido, segundo Franco (2017, p. 976) “O professor(a) atento pedagogicamente a seus alunos devem estar vigilantes às suas especificidades; reparando e lendo o significado em seus corpos [...]”. Essa leitura possibilita ao professor, identificar no aluno a inquietação dos seus corpos; as reações agressivas ou excessivamente apáticas; e os comportamentos tímidos ou distanciados. (FRANCO, 2017). Ao final da aula, questionei se Alexia sabia o motivo que levou Wander a agir daquela maneira. Ela prontamente me explicou que Wander teve alguns problemas de relacionamento com uma colega e que o melhor a fazer naquele momento, era deixar ele expor o que estava sentindo.

4.3.4 Quarta aula (28/11/2019)

A aula foi realizada na sala 7. A turma pertencia ao Módulo 3 e era composta por 11 alunos. Desse total de alunos, dois eram de inclusão (Verônica e Wilson). A aula era de Língua Portuguesa.

Alexia começou a aula entregando os ditados de palavras feitos em outro momento de aula. Os ditados não estavam corrigidos e ela entregou para cada aluno, o ditado de outro colega. Em seguida, escreveu as vinte palavras do ditado na lousa (figura 14). O objetivo da atividade era para que cada aluno marcasse certo ou errado nas respostas dos colegas, porém sem fazer a correção. Feito isso, Alexia recolheu o material e entregou para cada aluno o seu ditado. Cada aluno checkou as palavras que tinham acertado e/ou errado. A seguir, Alexia pediu que cada aluno fizesse a correção das palavras erradas, de acordo com a lista que ela escreveu no quadro.

Figura 14 - Ditado

1. TERRENO	11. POSSIBILIDADE
2. FINANÇAS	12. MUDANÇAS
3. ESFORÇO	13. DESEJO
4. LEGÍTIMO	14. BOLSO
5. CONCRETIZAR	15. PREÇO
6. FINANCIAMENTO	16. CERTEZA
7. PARCELAS	17. ESPERANÇA
8. CONSÓRCIO	18. CARNEIROS
9. PLANOS	19. ESPERANÇA
10. RECURSOS	20. LÍNGUAS

Fonte: Elaborada pela autora.

Para os alunos NEE, Alexia não aplicou a mesma atividade. Ela entregou a metade de uma folha A4 com explicações básicas sobre conotação/denotação, já apresentadas anteriormente na figura 13, e pediu a eles que copiassem no caderno. Verônica começou a copiar, mas Wilson ficou somente olhando para o papel, o caderno, e a lousa e não realizou nenhuma atividade durante a aula inteira. Verônica e Wilson não fizeram esse ditado, assim sendo-lhes negada qualquer possibilidade de realização da tarefa. Enquanto os demais alunos estavam construindo conhecimento, os alunos de inclusão estavam somente fazendo cópia. Ao final da aula, foi feita uma tentativa de conversa com Alexia, para esclarecer o motivo pelo qual Verônica e Wilson não fizeram o ditado, mas ela alegou que precisava ir para outra sala de aula. Alguns alunos não apresentam condições cognitivas para fazer um ditado. Porém, não houve nenhuma adaptação da tarefa, para que pudesse incluir Verônica e Wilson na atividade. Segundo Reis e Ross ([2019?], p. 8),

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos.

Quando a correção do ditado terminou, a professora abordou denotação/conotação do mesmo modo em que fez na aula 2, já detalhada anteriormente. Porém, não fez nenhuma interferência com Verônica e Wilson. Em

um determinado momento da aula, Alexia perguntou se Verônica estava conseguindo copiar, mas não se comunicou com Wilson.

Após a descrição das aulas de Alexia, a seção a seguir apresentará a descrição das aulas observadas da professora Luciana.

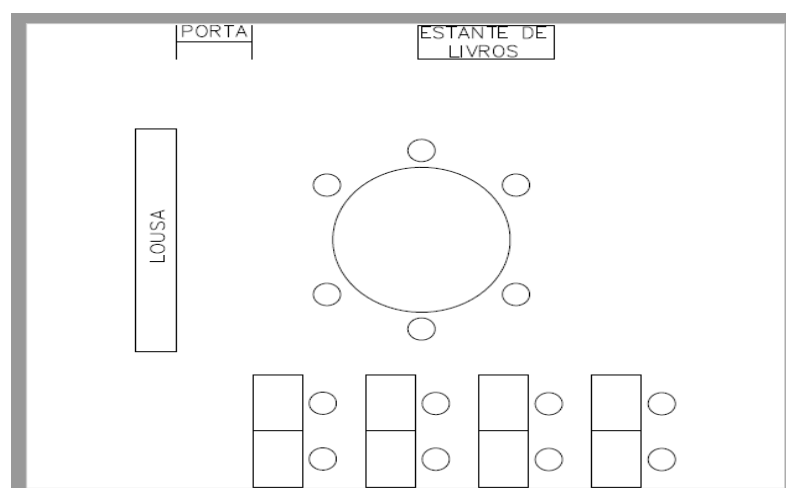
4.4 AULAS COM A PROFESSORA LUCIANA

Foram observadas três aulas com a professora Luciana. Todas as aulas foram ministradas na SRM. Cada aula correspondeu a um período de 45 minutos. Os conteúdos trabalhados eram de Português e Matemática e estavam em consonância com àqueles trabalhados na sala de aula regular. As descrições das aulas serão apresentadas a seguir.

4.4.1 Primeira aula (31/10/2019)

As aulas eram sempre realizadas na sala 5 (figura 15). A turma era composta por 4 alunos, porém somente Wilson e Adriana compareceram no dia da observação. A professora pontuou que muitas vezes é difícil ter todos os alunos em aula, porque eles não comparecem por motivos diversos: saúde, chuva, transporte ou ausência de algum responsável que os traga.

Figura 15 - Layout sala 5



Fonte: Elaborada pela autora.

Como o tema trabalhado pela escola em 2019, época da coleta de dados, era a África, o exercício proposto foi trabalhar os países africanos que falam a língua portuguesa. Antes de iniciar a aula, a professora recebeu Wilson dando-lhe um abraço e perguntando como ele estava se sentindo, demonstrando um espírito muito acolhedor. Estudos mencionados nesse trabalho anteriormente, apontam para a importância do relacionamento socio afetivo como ferramenta para o ensino inclusivo. (ALMEIDA; MOZZER, 2014; BORGES; DANTAS, 2016; MATTOS, 2012; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). A afetividade, como prática pedagógica, se torna relevante quando “[...] faz com que o educando se volte para si e consiga desenvolver sua inteligência emocional, o que possibilita emergir a atenção, a motivação, o engajamento e, acima de tudo, o interesse em aprender”. (MATTOS, 2008, p. 56). Ao longo das observações, foram observados muitos momentos afetivos entre os professores e os alunos.

Após a recepção do aluno, Luciana iniciou a aula, colando no caderno de Wilson uma parte de uma folha A4 com a data (figura 16). Wilson deveria preencher com o dia e mês, nome da professora e o seu nome.

Figura 16 - Data

XXXX , _____ DE _____ DE 2019.

PROFESSORA: _____

NOME: _____

Fonte: Adaptada pela autora (material do professor)

Após essa atividade, Luciana forneceu ao aluno uma folha com um exercício, como mostra a figura 17. Nesse exercício, Wilson deveria copiar e ler o nome dos países que também utilizam a língua portuguesa. A folha também foi colada no caderno. De acordo com Luciana, todas as atividades propostas são impressas e coladas no caderno dos alunos, para que eles não precisem copiar uma quantidade

de conteúdo significativa. Durante todo o desenvolvimento da tarefa, Luciana permaneceu sentada ao lado de Wilson, auxiliando-o.

Figura 17 - Escreva e leia

1) ESCREVA E LEIA OS PAÍSES QUE FALAM PORTUGUÊS

ANGOLA	CABO VERDE	GUINÉ-BISSAU
_____	_____	_____
MOÇAMBIQUE	GUINÉ EQUATORIANA	
_____	_____	
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE		

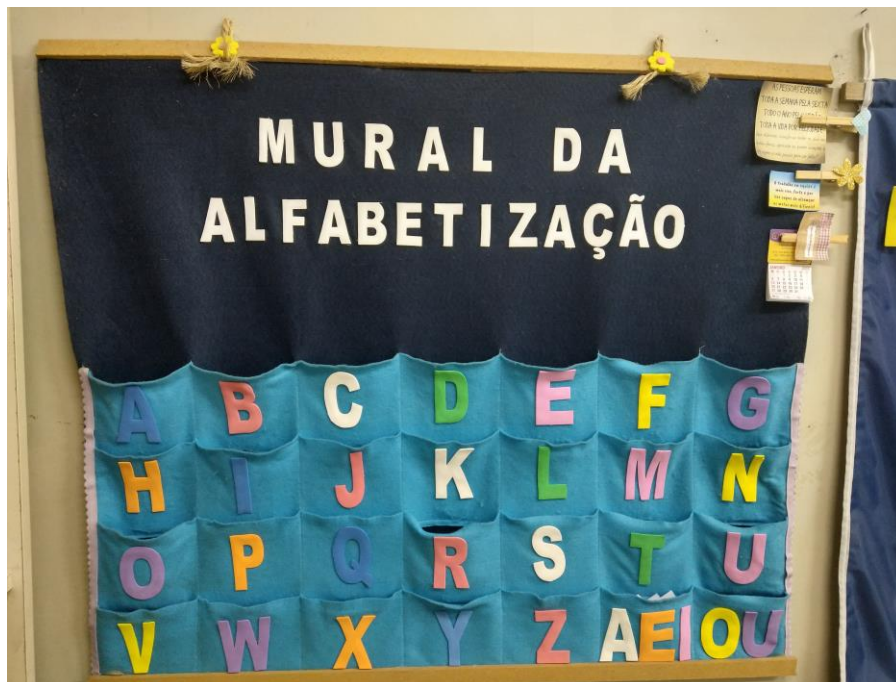
Fonte: Elaborada pela autora.

O segundo exercício foi de alfabetização. A professora trabalhou a letra B e os sons que ela forma com as vogais.

Então ela perguntou ao aluno: “Quando junta B + A como fica?” Em seguida apontou o exemplo da folha: ___ NANA. Continuou a explicação dizendo: “Para formar a palavra banana, quais letras que faltam?” Então, Wilson respondeu “Ba” e a professora pediu que ele completasse na folha do exercício com BA.

Ela ensinou que ele deve ler por partes (sílabas). BA NA NA. Explicou também por que o som do primeiro NA é diferente do segundo. Quando necessário, ela faz uso do Mural da alfabetização (fotografia 2), no qual o aluno pode montar as palavras usando as letras do alfabeto de uma maneira lúdica, que é uma prática pedagógica alternativa no ensino inclusivo, segundo Marques (2012) e Espíndola *et al.* (2017), citados anteriormente. Nas aulas de matemática, como recurso, a professora utiliza o Mural dos números, como mostra a fotografia 3.

Fotografia 2 - Mural da alfabetização



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 3 - Mural dos números



Fonte: Registrada pela autora.

Percebeu-se um atendimento muito personalizado e rico em detalhes, pois o que parece óbvio para muitos, não é para o aluno de inclusão. Existe uma valorização do aluno e uma promoção de aprendizagem, já mencionada por Mantoan (2003). Então essa percepção é essencial para tentar motivar o aluno ao invés de frustrá-lo. Eles são, na sua maioria adultos, e não são obrigados a frequentar a escola. Qualquer motivo pode levá-los a desistir de estudar.

Dando sequência ao exercício, depois que o aluno preencheu com BA, ele deveria copiar a palavra toda na linha de baixo. Para auxiliar na compreensão da palavra, cada uma das palavras possuía a figura correspondente.

A segunda palavra era BEIJO. Neste momento Wilson não conseguiu preencher sozinho, como fez com BANANA. Em vista disso, Luciana perguntou: *“Qual a palavra certa: baijo, biijo, boijo, buijo ou beijo”*. Wilson deu uma leve risada, mostrando que compreendeu, e imediatamente disse *“É beijo”*. Com isso, ele completou o exercício com BE.

Na condução do estudo da palavra BANANA, somente a orientação da professora foi necessária para o bom entendimento e a realização da tarefa com sucesso. Porém, na palavra BEIJO, a professora provocou intervenções. Essas intervenções, já referidas por Silva (2016), são necessárias para que o aluno avance no processo de aprendizagem.

Neste momento da aula, Wilson trouxe um assunto pessoal que estava lhe deixando nervoso e que tinha a ver com uma outra aluna da escola. Então, Luciana parou o exercício e conversou com ele dizendo que iria ajudá-lo a resolver a situação e que ele se tranquilizasse e continuasse vindo nas aulas. Foi um processo muito acolhedor no que diz respeito à parte emocional do aluno. Observamos nesse cenário, inclusão educacional e social também, por isso, as competências afetivas são tão importantes quanto os conteúdos teóricos. Naquele momento, não haveria mais aprendizagem cognitiva, pois Wilson estava sentindo-se incomodado e precisava conversar com Luciana. Após a conversa, a aula encerrou-se e Wilson se encaminhou para sua aula regular.

Adriana esteve presente na aula e ficou em companhia da estagiária de pedagogia. A estagiária estimulava Adriana a desenhar em seu caderno, porém não obteve sucesso. Adriana passou o tempo inteiro da aula observando a pesquisadora. Em um determinado momento, ela foi conduzida ao banheiro. Esse procedimento é feito em todas as aulas. Quando Adriana iniciou os estudos na

escola, ela usava fraldas. Aos poucos a equipe foi ensinando-a a utilizar o banheiro e depois a fazer a higiene das mãos. No momento da pesquisa, Adriana não usa mais fraldas e consegue ir ao banheiro com autonomia.

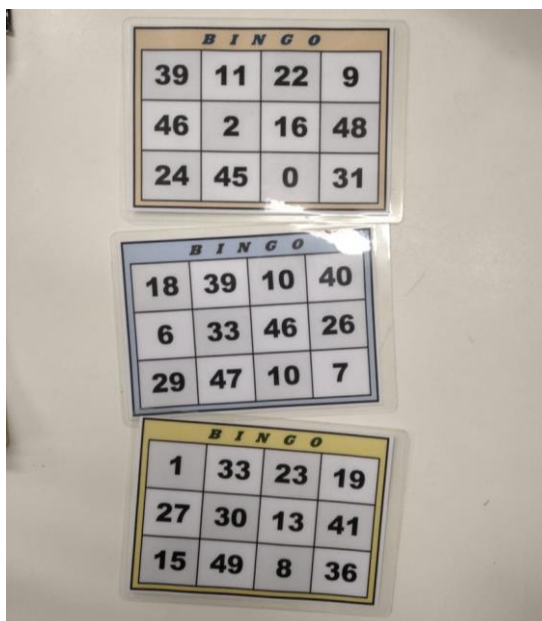
No momento em que eu e Luciana estávamos sozinhas na sala, ela explicou algumas práticas que utiliza nas suas aulas. Em seguida, mostrou uma pasta com muitos materiais visuais como bingo de letras, palavras, números e desenhos; jogo da memória de letras, palavras, números e desenhos; bingo com a foto e o nome dos alunos (fotografias 4 e 5). Todo o material foi produzido pela educadora e servem de apoio nas aulas. Ela explicou que quando está jogando bingo por exemplo, ela mostra a letra, mas não fala nada. Os alunos devem falar a letra e identificar se a letra aparece na sua cartela ou não. O grau de dificuldade dos jogos está relacionado com o grau de deficiência dos alunos, ou seja, os jogos podem ser relacionados a letras, sílabas ou palavras e também com ou sem gravuras. A prática proposta é de um trabalho colaborativo, uma vez que se alguém fala a letra errada, o colega pode ajudar e falar a letra certa. Conforme Silva (2016), referenciado anteriormente, a formação de grupos que trabalham de maneira cooperativa, com instruções e metas claros, facilita a construção do conhecimento.

Fotografia 4 - Jogo de palavras



Fonte: Registrada pela autora.

Fotografia 5 - Bingo de números



Fonte: Registrada pela autora.

Nessa perspectiva, Luciana além de propiciar o trabalho colaborativo, ainda incentiva a autonomia do aluno,

[...] oferecendo circunstâncias favoráveis à busca da autonomia e da criatividade, tornando seus alunos críticos e reflexivos na prática educativa. A responsabilidade do professor, assim, é de grande importância na formação desse aluno.” (AGUIAR *et al.*, 2018, p. 47)

Assim, pode-se afirmar que a condução das aulas, através de práticas pedagógicas efetivas aliadas à postura do professor perante as situações que acontecem no cotidiano escolar, são de grande valia para a construção do conhecimento, aumentando significativamente o grau de aprendizagem.

4.4.2 Segunda aula (05/11/2019)

A turma era composta por 5 alunos: Adriana, Verônica, Wilson, Karen e Sara. Sara é uma aluna com deficiência visual parcial que ingressou na escola há pouco tempo e frequenta as aulas eventualmente, já sendo alfabetizada em Braille¹.

No início da aula, somente Verônica estava presente e os demais alunos foram chegando atrasados. A primeira atividade era sempre o preenchimento da

¹ Para maiores informações sobre Braille checar o site da Wikipedia.

data e colagem no caderno, como já foi mencionado. Para fazer a atividade, Verônica precisou do auxílio da professora, que ao invés de simplesmente dizer a resposta, instigou Verônica a descobri-la, utilizando o próprio aluno como recurso natural (SILVA; BARBOSA, 2015). Segue o diálogo entre elas:

Luciana: Que dia é hoje? (sem resposta).

Se ontem foi 4?

Verônica: Dia 9

Luciana: Vamos contar 1,2,3,4 e depois vem o...?

(com o auxílio de lápis colorido na mão)

Verônica: 5

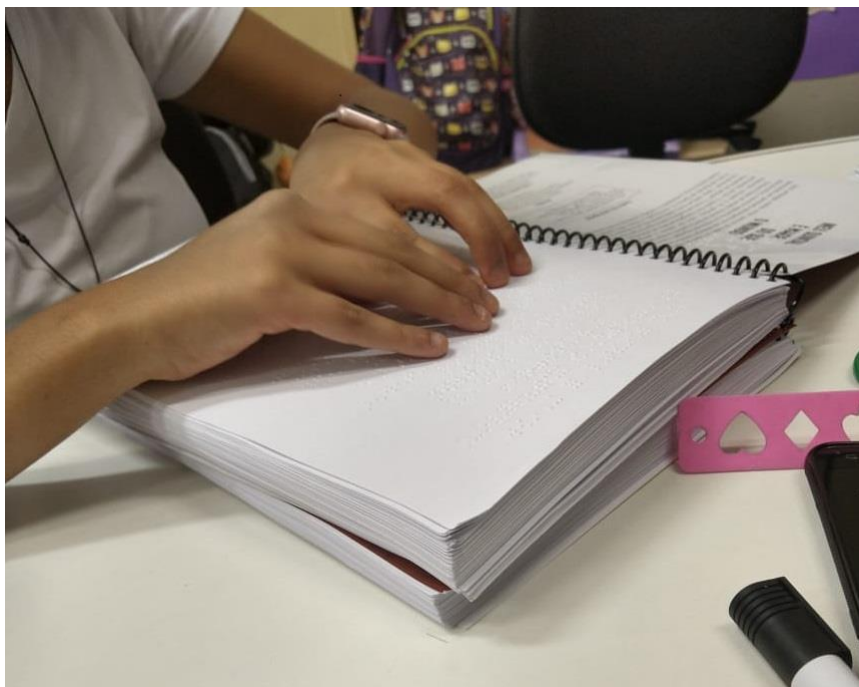
Luciana: Isso. Então, estamos no mês de novembro, dia?

Verônica: 5

Depois da explicação, Verônica conseguiu finalizar a tarefa.

Os demais alunos chegaram e Luciana beneficiou-se da presença de Sara e forneceu um livro escrito em braile para ela (fotografia 6). Posteriormente pediu a ela que procurasse um poema para que pudesse ler para a turma. De acordo com Silva (2016), os poemas são um recurso para o desenvolvimento da oralidade. Enquanto Sara lia, todos ficavam atentos e prestando atenção na leitura. Luciana fez pequenas intervenções com o objetivo de ajudar os alunos a entender a história, visto que o livro não apresentava gravuras ou textos. Sara apresentou algumas dificuldades em algumas palavras que não conseguiu ler. Nesse momento, Luciana não conseguiu ajudá-la, pois queixou-se que não existia um livro de apoio ao professor e o seu conhecimento em Braile não era suficiente. Diante dessa reflexão, retomando o que foi dito anteriormente, Pimenta (2005) enfatiza que somente a capacitação do professor não é suficiente, pois faltou o recurso didático para Luciana, que no momento precisou utilizar o seu entendimento do poema, no intuito de explicá-lo para os demais alunos.

Fotografia 6 - Livro em braile



Fonte: Registrada pela autora.

Luciana sugeriu que, se o livro tivesse gravuras, os demais alunos poderiam compreender melhor a história. A aula foi improvisada, pois o plano era trabalhar o mapa do continente africano e um exercício preparatório para a prova do final do semestre. Porém, como o livro chegou recentemente e a aluna ficou muito entusiasmada, a aula foi adaptada. Esse foi o primeiro livro em Braille que a escola recebeu e que não era voltado para um público infantil. Silva (2016) salienta a importância de considerar o gênero do texto, conforme o interesse e faixa etária do aluno. A utilização de material infantilizado para um público de jovens e adultos poderia não despertar o interesse e o envolvimento nas atividades propostas.

4.4.3 Terceira aula (14/11/2019)

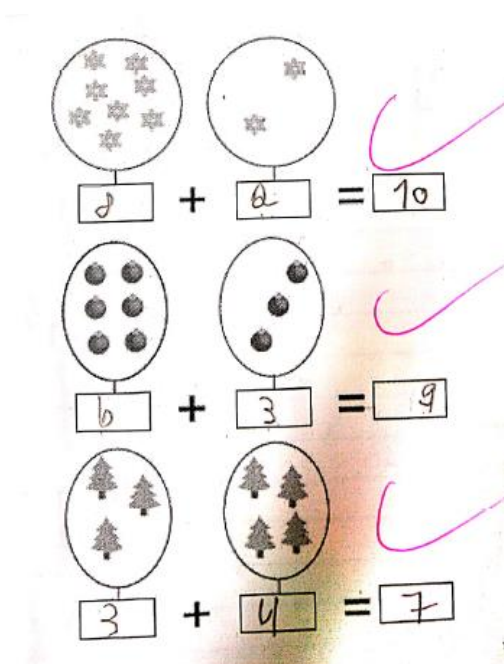
A turma era composta por 4 alunos: Adriana, Karen, Verônica e Wilson.

A aula iniciou com os alunos completando a data, copiando o modelo dado pela professora e em seguida colando no caderno. A próxima atividade foi referente ao conteúdo de matemática. A prática usada na construção do conhecimento e

evolução da aprendizagem foi ir aumentando o grau de dificuldade das operações de adição e subtração, levando em consideração o tempo de aprendizagem de cada aluno. Esse tempo de aprendizagem deve ser respeitado pois varia de aluno para aluno, como já mencionado por Mantoan (2003). Para tanto, o “[...] professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um”. (MANTOAN, 2003, p. 36). Adaptações e organização do tempo para a realização dessas atividades serão necessárias.

Essa a atividade consistiu em calcular as operações matemáticas. Para esse cálculo, o recurso utilizado foi a conta em si e desenhos de figuras que correspondiam a cada número (figura 18). A professora exemplificou dizendo: “*3 + 1, então temos ao lado do 3, os desenhos de 3 figuras e ao lado do 1, o desenho de 1 figura*”. Depois que os alunos entenderam o exemplo, e conseguiram realizar as operações matemáticas associadas às gravuras, poderiam passar para o exercício seguinte. O exercício seguinte era resolver as operações matemáticas sem gravuras, somente com os números. Essa estratégia visa potencializar um crescimento cognitivo, elevando o grau de dificuldade.

Figura 18 - Exercício de matemática



Fonte: Caderno do aluno.

Outra prática utilizada foi utilizar o enunciado do mesmo exercício da seguinte maneira: Responda: 1-2-3-4-5-6-7-8-9 ... Luciana coloca os números de 1 a 9 para ajudar os alunos a fazer a operação matemática, ajudando os alunos a memorizar a sequência correta dos números. Por exemplo, ela apontou a conta ($3 + 1$), pediu para o aluno guardar o primeiro número na cabeça (3). Então pediu para os alunos pegar na mão a quantidade de lápis que correspondia ao segundo número (1). Em seguida ela perguntou: *“Qual o número que você guardou na cabeça?”* e apontou para o número no caderno; Então disse: *“Quantos lápis você tem na mão?”* e apontou para a mão do aluno. Continuou *“O que vem depois do 3?”* e apontou para o enunciado com os números. Se os alunos respondem certo, recebem um elogio e seguem para o próximo cálculo. Caso contrário, ela pede para contar junto com ela, assim: *1, 2, 3 e depois vem o?* Os alunos responderam 4.

A partir do exemplo dado, Luciana pediu a Verônica e Wilson que fizessem a próxima conta com o auxílio um do outro. Porém, a estratégia não funcionou e Luciana repetiu a mesma prática anterior. Percebeu-se que Luciana sempre procura ir dificultando o grau de atividade para eles, avançando na medida do possível e retornando ao exercício mais simples, quando necessário, fazendo uso das práticas que ela já concluiu que funcionam. Criar e adaptar são práticas, já mencionadas por Silva (2016), e são uma realidade presente nas salas de aula. Torna-se um movimento de tentativa e erro. A prática pedagógica que funciona é mantida e a prática que não funciona deve ser adaptada, afinal, Mantoan (2003, p. 31) registra a seguinte reflexão: *“Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos[...]”*. Em suma, a tomada de decisões para a solução de situações que ocorrem durante a aula, deve ser feita visando a melhoria da qualidade do ensino.

Enquanto Verônica e Wilson faziam um trabalho colaborativo, Karen conseguiu resolver as operações matemáticas sem auxílio da professora. De acordo com Luciana, a aluna Karen tem uma resposta cognitiva boa e consegue desenvolver algumas atividades sem a ajuda da docente. Não foi possível obter uma informação detalhada sobre a paralisia cerebral de Karen. De acordo com informações do seu portfólio, ela apresenta paralisia cerebral e déficit cognitivo, mas consegue acionar seus conhecimentos em várias atividades propostas. Segundo Silva (2016, p. 60) *“uma pessoa com paralisia cerebral tem inteligência normal, a*

não ser que a lesão tenha afetado áreas do cérebro responsáveis pelo pensamento e memória.”

Neste momento da aula, Wander entrou na sala, muito chateado e querendo falar com a professora Luciana. Ele retomou um assunto anterior que era de uma aluna que não o cumprimentou quando estavam na van que os leva para escola. Para Wander, esse assunto ainda não estava resolvido e ele pediu ajuda de Luciana, que prontamente o acalmou e mencionou que tudo iria ficar bem. Wander abraça-a e saiu da sala. Luciana explicou que esse assunto vinha sendo discutido há um certo tempo, e então ela decidiu fazer um vídeo com depoimentos de todos os alunos. Nesse vídeo, cada aluno teve a oportunidade de expressar sua opinião, pontuando o lado positivo e o lado negativo do ambiente escolar. No momento da observação dessa aula, todos os depoimentos já haviam sido gravados, porém o vídeo ainda não tinha sido editado. Luciana também informou que esse vídeo seria apresentado para toda a comunidade escolar, durante o evento de encerramento do ano letivo. Sensibilizada com o sofrimento de Wander, Luciana teve um olhar atento e afetivo no sentido de dar voz a esses alunos e fazer uma tentativa de mapeamento de pontos que possam ser melhorados, bem como exaltar pontos que são positivos. Essa atividade afetiva é justificada por (Mattos, 2008, p. 56) quando salienta que: “O educador necessita tornar-se um educador empático, pois poderá perceber os sinais dados pelo educando e reverter os aspectos negativos em positivos e efetivamente ensinar”.

Adriana novamente participa da aula, com a estagiária de Pedagogia ao lado dela, estimulando-a a desenhar e pintar. A estagiária também ofereceu a ela um material, já mencionado (fotografia 1), que visava estimular as percepções de tato de Adriana. Luciana explicou que, como Adriana tem um grau de deficiência múltipla bastante considerável, não há viabilidade de um avanço cognitivo.

Após a análise do questionário, entrevista semiestruturada e análise das aulas observadas, pode-se observar práticas pedagógicas que são padronizadas e utilizadas pelo corpo docente da escola e práticas utilizadas pelas professoras Alexia e Luciana. A seguir, como tentativa de responder à pergunta inicial *Que práticas são essas?* essas práticas serão listadas.

4.5 QUE PRÁTICAS SÃO ESSAS?

O professor como mediador das práticas pedagógicas, tem um papel fundamental no decorrer do processo de aprendizagem e construção do conhecimento (AGUIAR *et al.* (2018); FRANCO (2017); MANTOAN (2006); SANTOS E ARAÚJO (2016) SILVA (2016). É através do docente que o conhecimento chega até o aluno de inclusão e as estratégias de aprendizagem utilizadas visam facilitar esse processo.

No decorrer desse trabalho, observou-se prática pedagógicas padronizadas. Também se observou práticas individuais aplicadas pela professora Luciana. A seguir as práticas padronizadas serão listadas.

4.5.1 Práticas pedagógicas padronizadas

São práticas utilizadas por toda a equipe docente da escola. Não há uma descrição escrita delas, pois foram observadas durante o período em que permaneci na escola. São elas:

- a. Todos os alunos de inclusão sentam nas carteiras em frente a lousa;
- b. Uso da letra bastão e em uma fonte relativamente grande;
- c. O material impresso ou passado na lousa é apresentado de forma mais resumida, sem textos extensos;
- d. Uso de gravuras associadas à escrita ou a oralidade para auxiliar e facilitar a compreensão;
- e. Atividades adaptadas conforme a necessidade do aluno;
- f. As portas das salas de aula estão sempre abertas, permitindo que os alunos saiam da sala para beber água ou ir ao banheiro. Porém, durante o período em que estive na escola, o professor André fechava a porta da sala. Sendo assim, não me senti confortável para pedir licença, entrar na sala e conseqüentemente, observar sua aula;
- g. Provas adaptadas com questões escritas, questões optativas e questões com gravuras, como forma avaliativa;
- h. Uso de questões objetivas com somente duas ou três opções de respostas;

- i. Uso de perguntas simples que possam ser respondidas com apenas uma palavra;
- j. Avaliação do crescimento do aluno, que não precisa ser necessariamente cognitivo, também como forma de avaliação
- k. Estímulo da oralidade para alunos não alfabetizados;
- l. Uso de elogios para cada avanço e/ou conquista;
- m. Acolhimento e afeto (abraços e palavras de conforto).

A seguir, serão listadas as práticas pedagógicas da professora Luciana

4.4.2 Práticas pedagógicas da professora Luciana

A professora Luciana, como responsável pela SRM, desenvolve um trabalho mais personalizado, trabalhando e aprimorando os conhecimentos na área do Português e Matemática. Com turmas com poucos alunos, ela consegue direcionar suas práticas de acordo com a necessidade de cada aluno. Observou-se as seguintes práticas:

- a. Alfabetização básica trabalhando desde o som da letra sozinha (B), som da consoante com a vogal (BA), construção da palavra (BANANA). Nessa perspectiva, trabalha com uma ordem crescente de grau de dificuldade;
- b. Uso de recursos visuais como o mural de alfabetização e mural dos números, confeccionados por ela;
- c. Uso do lúdico através de brincadeiras e jogos como bingo de letras, palavras, números e desenhos; jogo da memória de letras, palavras, números e desenhos; bingo com a foto e o nome dos alunos. Todo material produzido pela professora;
- d. Uso de trabalho colaborativo. Se o aluno não sabe a resposta, ela convida o colega a participar da discussão e ambos tentam descobrir a resposta. Caso eles não consigam, ela faz intervenções, sugerindo opções de respostas ou estratégias para a solução dos problemas;
- e. Assistência integral em todas as atividades realizadas;
- f. Não utilização imagens infantilizadas;
- g. Elaboração de provas personalizadas para todos os alunos NEE.

A utilização das práticas pedagógicas, sejam elas padronizadas pela equipe docente ou desenvolvidas por cada profissional, tem por objetivo auxiliar o aluno

NEE, para que ele possa participar das aulas e estar em um constante processo de aprendizagem. As práticas também são aplicadas e adaptadas de modo que o aluno de inclusão consiga superar suas dificuldades.

O direito à educação inclusiva, mesmo que amparado por lei, não se concretiza simplesmente por matricular os alunos de NEE nas escolas. O ensino inclusivo vai para além de alocar esses alunos. Sabe-se que muito se tem a fazer para realmente efetivar essa modalidade de ensino. Por fim, como forma de expor minha reflexão através dessa experiência que tive, posso afirmar que ainda existe uma barreira a ser vencida dentro das salas de aula de ensino regular. Ainda se observa as dificuldades e o despreparo dos professores para dar conta desses alunos que chegam e continuarão chegando no nosso sistema de ensino.

Por outro lado, pude observar um trabalho articulado entre a equipe e a direção os quais estão empenhados em colocar em práticas estratégias padronizadas que favoreçam o acolhimento e o processo de aprendizagem desses alunos. Não posso deixar de mencionar a SRM e a professora Luciana. Esse recurso traz um benefício visível aos alunos, pois pelo tempo em que permaneci na escola, pude identificar a mudança de comportamento deles nas salas de aula regular e na SRM. Os alunos se mostraram muito mais falantes, ativos e participativos nessas aulas.

A seção a seguir oferece uma reflexão sobre a pesquisa realizada, associada à fundamentação teórica, metodologia e análise de dados. Além disso, serão abordados tópicos que podem ser trabalhados em estudos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio norteador desse trabalho foi abordar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino inclusivo, bem como o posicionamento do professor como mediador dessas práticas. Para isso, foi abordada a inclusão de jovens e adultos portadores de necessidades especiais, dentro do contexto escolar da EJA. Partindo do pressuposto da importância desses aspectos no cenário educacional, “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.” (MANTOAN, 2003, p. 30)

Com o objetivo de situar a educação inclusiva no contexto educacional, o presente trabalho apresentou uma breve revisão bibliográfica acerca dos conceitos que envolvem essa modalidade de ensino. Além disso, abrangeu brevemente as leis que amparam o ensino inclusivo, de modo a garantir o retorno e/ou permanência desses alunos em sala de aula.

Outro importante aspecto abordado foi o papel fundamental dos professores, através de suas práticas pedagógicas. Essas práticas têm por objetivo, efetivar e concretizar estratégias e movimentos adequados que visam incluir o aluno e favorecer o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, de acordo com as condições em que esse aluno chega à escola. O reconhecimento dessas práticas pedagógicas, nesse trabalho, foi através da observação e da análise de sete aulas e também de uma entrevista semiestruturada e um questionário com perguntas abertas aplicadas as professoras.

Diante da realidade investigada, verificamos que as práticas pedagógicas aplicadas pelo professor, podem ser categorizadas em práticas padronizadas e práticas individuais. As práticas padronizadas são aquelas das quais todo o grupo docente faz uso em suas aulas. Em contrapartida, as práticas individuais são aquelas que cada professor aplica, cria ou adapta conforme a necessidade de cada situação ou aluno.

As práticas pedagógicas padronizadas foram identificadas nas aulas de ensino regular e nas aulas da SRM. De uma maneira geral, essas estratégias, como o uso de letra bastão, de gravuras, de material resumido, etc., auxiliam também os demais alunos. Porém, constatamos dificuldades apontadas pelos docentes que refletem sobre a ausência de ações mais efetivas durante o ensino e aprendizagem.

O número expressivo de alunos na sala de aula regular e o grau de deficiência de determinados alunos foram algumas contestações dos professores.

É importante ponderar também que alguns docentes fazem uso da prática do desenhar e pintar durante as aulas regulares. Essa prática, quando discutida com a professora da SRM, foi referida como não permitida na escola. Esse aluno que desenha e/ou pinta durante a aula, deve ser convidado, de alguma maneira, a participar da aula. Portanto, estimular o aluno NEE a fazer suas contribuições de acordo com suas condições, torna-se fundamental no ensino inclusivo.

As práticas pedagógicas individuais foram constatadas somente nas aulas da SRM. A docente responsável atende um número máximo de cinco alunos por turno, sendo assim, concentra seu olhar nas dificuldades de cada aluno, realizando um trabalho praticamente individualizado. A SRM torna-se um recurso essencial do qual a escola dispõe, dado que são nessas aulas que as práticas pedagógicas foram mais específicas e inclusivas.

Observou-se a busca por estimular as potencialidades de cada aluno, através de atividades adaptadas, do lúdico e de um projeto de ensino que busca um crescimento pessoal e cognitivo do aluno. Esse projeto é baseado em conteúdos propostos de uma maneira mais simples, aumentando o grau de exigência deles, conforme o tempo de aprendizagem de cada um. Os alunos também são estimulados a desenvolver a autonomia durante as atividades propostas. No que tange à educação inclusiva, circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento dos alunos são mais intensificadas e fomentadas nas aulas dessa sala de recursos.

“A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo [...]”. (FRANCO, 2017, p. 966). Diante dessa reflexão, a interação entre docente e discente se deve ao desempenho do professor enquanto mediador das ações pedagógicas. O professor tem um papel fundamental e precisa modificar o seu olhar sobre a educação inclusiva e sua própria docência. Nessa perspectiva, o educando deve analisar se sua docência é inclusiva ou exclusiva. Repensar os valores e práticas pedagógicas, bem como adquirir um aperfeiçoamento profissional devem ser considerados como uma forma de agregar tanto à escola, como ao corpo docente e aos alunos.

A familiarização com essa realidade escolar proporcionou-me desvelar um contexto escolar que ainda exige esforços e mudanças no sentido de atingir os

objetivos para uma educação inclusiva efetiva. O cotidiano escolar se mostra desafiador para a escola, professores e alunos. No entanto, os obstáculos encontrados devem ser superados, caso contrário, a educação inclusiva torna-se engessada e comprometida.

Diante do exposto, deve-se valorizar as práticas pedagógicas que vêm sendo aplicadas, mas também repensar o modelo de educação. Futuros estudos nessa área são pertinentes para que a educação inclusiva seja fortalecida. Que essa educação seja também efetivada de uma forma que abrace e atenda às necessidades do aluno inclusivo de uma maneira significativa, possibilitando o seu aprendizado, sem fazer distinção.

REFERÊNCIAS

AGRA, Michelli. O problema da pobreza de experiência na formação do professor: desafios da educação inclusiva. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://doaj.org/article/fc052bf765054159b79d9f4a035131c1>. Acesso em: 12 set. 2019.

AGUIAR, Lidianne Mota de *et al.* Educação inclusiva: reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. **Revista Expressão Católica**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 44-49, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://doaj.org/article/bea03a191bbd4a9d9c5d37b091444f1f>. Acesso em: 20 out. 2019.

ALMEIDA_VERDU, Ana Claudia Moreira; FERNANDES, Maristela Couto; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.6, n 2, p. 223-231, 2002. Disponível em:

<https://doaj.org/article/5e3c448fccf74a60affeb0e02a1bc49a>. Acesso em: 08 nov. 2019.

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf. Acesso em 11 nov. 2019.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. *In*: ROTH, Berenice Weissheimer (org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006, p.15-26. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ANJOS, Hildete Pereira dos; *et al.* Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 495-507, abr./jun. 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200010. Acesso em: 10 nov. 2019.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai./ago. 2018. Disponível em:

<https://doaj.org/article/9da4d9b34a8344568472bacf9ded9df3>. Acesso em: 15 out. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fabrícia Teixeira; ALMEIDA, Ana Rita Silva; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal, Revista de Psicologia**, [Niterói], v. 26, n. 1, p. 137-154, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v26n1/v26n1a11.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2010.

BRAILE. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco: Wikimedia Foundation], 12 nov. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Braille>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 1 out. 2019.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933/2444>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB 11/2000 - Homologado**. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível

em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. acesso em 15 out. 2019.

DANTAS, Rosycléa. Práticas avaliativas no ensino de inglês para alunos com deficiência múltipla: explorando a inteireza do possível. **Revista Odisseia**, Natal, v. 1, n. 2, p. 30-47, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9983/7205>. Acesso em: 09 set. 2019.

EINZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações de ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carina Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 29-40. *E-book*.

ESPINDOLA, Daniel Santos; et. al. Atividade lúdica para o ensino de ciências como prática inclusiva para surdos. **Revista Educação Especial**, [Santa Maria], v. 30, n. 58, p. 485-498, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/c3563ce21aa0444ca56837396fdbb8e8>. Acesso em: 01 abr. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 31 out. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370/6958>. Acesso em: 31 out. 2019.

FREIRE, Paulo. [Frases e pensamentos]. São Paulo, 2020. Disponível em : https://www.pensador.com/melhores_frases_paulo_freire_patrono_educacao_brasileira/. Acesso em: 11 mai. 2020.

GRÄFF, Patrícia. Inclusão e diversidade na escola básica: respeito e tolerância para conviver com as diferenças. *In*: LOUREIRO, Carina Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 89-103. *E-book*.

Negri, Paulo Sérgio. A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino. *In*: METODOLOGIA e didática do ensino superior. [S. l.], 1 out. 2010. Disponível em: <https://lilianamaro.wordpress.com/2013/03/14/a-intencionalidade-pedagogica-como-estrategia-de-ensino-paulo-sergio-negri/>. Acesso em 11/11/2019

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, [s. l.] v. 3 n. 9, p. 173-178, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/migrados/File/professores/coletivo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 153-170, 2009. Documento em PDF.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Claudia Luíza. Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva. **Revista Eixo**, [Brasília], v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/ad18601516fe478ca044501633f576d2>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n.18, p. 50-59, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MENDES, Enicéia Gonsalvez; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. *In*: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. *In*: LOUREIRO, Carina Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 75-88. *E-book*.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Márcia Maria Batista Costa. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar, *IN*: ROTH, Berenice Weissheimer (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006, p.131-138. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PIMENTEL, Elza de Fátima Araújo. A inclusão dos alunos com deficiência na EJA, algumas reflexões teóricas. *In*: WEBARTIGOS. [S. l.], 18 fev. 2017. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/a-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-eja-algumas-reflexoes-teoricas/149522>. Acesso em 02 abr. 2020.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular**. [S.l.,2019?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em 06 dez., 2019.

RIBEIRO, Gillianderson Freitas; LIMA, Tânia de Souza; SANTOS, Marilda Carneiro. Inclusão escolar em feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. *In*: DÍAZ, Felix, *et al.*(org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, p.91-98, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida; *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sonia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. *E-Book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3hs>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SANTOS, Adriana Fratoni dos; ARAUJO, Roberta Negrão de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v.7, n.19, p.109-125, 2016. Disponível em: <https://doaj.org/article/b7c13bc2c0f04c059a85380512ec5e53>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SANTOS, Daisy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.20575>. Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, Ana Paula Mesquita da. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n.1, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em 30 mar. 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo, Editora Paulinas, 2016. *E-book*.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. 2009. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos** [...]. p. 4127-4138, [S.l.], 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. **Espaço do currículo**, Paraíba, v.7, n.1, p.86-96, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19412/10757>. Acesso em: 01 abr. 2020.

VITA, Aida Carvalho; HENRIQUES, Afonso; CAZORLA, Irene Murício. A institucionalização do Soroban na escolar e a gênese instrumental por aprendizes cegos. In: DÍAZ, F., *et al.*, org. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 127-135. *E-Book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 19 out. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Clairton José; LIMA, Valmir Lopes. Sala de recurso multifuncional: desafios e perspectivas deste trabalho pedagógico frente ao processo de inclusão e aprendizagem. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v.6, p. 33-42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/3201>. Acesso em: 1 abr. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS

Prezado professor,

Perante a necessidade de coletar informações referente ao ensino inclusivo, venho pedir a sua contribuição, respondendo o questionário abaixo solicitado, propiciando o enriquecimento do estudo que está sendo realizado.

Agradeço antecipadamente

1. Formação acadêmica:

2. Tempo de magistério:

3. Tempo que trabalha nessa escola:

4. O que você entende por educação inclusiva?

5. Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos especiais em classes regulares de ensino?

6. O que você entende por percepções/práticas pedagógicas no ensino inclusivo?

7. Quais práticas pedagógicas utiliza para tornar suas aulas inclusivas?

8. Você acredita que está conseguindo atingir seus objetivos com os alunos de inclusão? Como você verifica isso?

9. Existe alguma atividade de avaliação para esses alunos? Como eles são avaliados e promovidos para o próximo ano?

10. Até agora, você observa alguma prática que considera mais inclusiva e efetiva em termos de aprendizagem? Pode descrevê-la?

ANEXO A – PROVA ADAPTADA

Avaliação de Língua Portuguesa

DEBAIXO DA PONTE

OBSERVE A IMAGEM:



10,0
 Karalén

1) ONDE AS PESSOAS ESTÃO?

() EM CASAS (+) EM BAIXO DA PONTE

2) AS PESSOAS SÃO:

() RICAS (+) POBRES

3) COMPLETE AS FRASES COM OS SEGUINTE SUBSTANTIVOS:

MORADIA

DIREITO

TODOS PRECISAM DE MORADIA.

TODOS PRECISAM DE MORADIA

É DIREITO DO CIDADÃO.

É DIREITO DO CIDADÃO

ANEXO B – PROVA REGULAR

Avaliação de Língua Portuguesa

DEBAIXO DA PONTE

Moravam debaixo da ponte. Oficialmente, não é lugar onde se more, porém eles moravam. Ninguém lhes cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio; a ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo. Não pagavam conta de luz e gás, porque luz e gás não consumiam. Não reclamavam contra falta d'água, raramente observada por baixo de pontes. Problema de lixo não tinham; podia ser atirado em qualquer parte, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma, se dele vinham muitas vezes o vestuário, o alimento, objetos de casa. Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.

À tarde surgiu precisamente um amigo que morava nem ele mesmo sabia onde, mas certamente morava: nem só a ponte é lugar de moradia para quem não dispõe de outro rancho.

Há bancos confortáveis nos jardins, muito disputados; a calçada, um pouco menos propícia; a cavidade na pedra, o mato. Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua. O que morava não se sabe onde vinha visitar os de debaixo da ponte e trazer-lhes uma grande posta de carne.

Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de espaço e de lei. Aquela vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam sonhando, sentiam a presença física da ponte, o amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência.

Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto. Um de debaixo da ponte saiu à caça de sal. E havia sal jogado a um canto de rua, dentro da lata. Também o sal existe sob determinadas regras, mas pode tornar-se acessível conforme as circunstâncias. E a lata foi trazida para debaixo da ponte. Debaixo da ponte os três prepararam comida. Debaixo da ponte a comeram. Não sendo operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne. E iriam aproveitar o resto do dia dormindo (pois não há coisa melhor, depois de um prazer, do que o prazer complementar do esquecimento), quando começaram a sentir dores.

Dores que foram aumentando, mas podiam ser atribuídas ao espanto de alguma parte do organismo de cada um, vendo-se alimentado sem que lhe houvesse chegado notícia prévia de alimento. Dois morreram logo, o terceiro agoniza no hospital.

Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda cáustica. Há duas vagas debaixo da ponte.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Debaixo da ponte*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967, p. 896-897.

- 1) Qual é o título do texto?
- 2) De acordo com o texto como é morar embaixo da ponte?
- 3) Qual surpresa um amigo trouxe para os amigos debaixo da ponte?
- 5) Como eles prepararam a carne? De onde saíram os ingredientes?
- 6) O que aconteceu aos amigos que comeram a carne? E por quê?
- 7) Em sua opinião porque as pessoas vão morar nas ruas?

: 8) Retire do texto (não pode repetir substantivos) :

- a) Quatro substantivos simples.
- b) Quatro substantivos concretos.

9) No trecho "**um** amigo que morava nem ele mesmo sabia onde", por que o autor utilizou o artigo "um"? Ele é definido ou indefinido?

10) Você estava andando pela rua calmamente quando, de repente, se deparou com um movimento de desapropriação de um terreno ocupado. Conte o que aconteceu, encaixando todas as palavras dos quadros abaixo. Solte sua imaginação!!! (Grife as palavras no texto)

ARTIGOS	
AS	UMA
O	UM

SUBSTANTIVOS	
TERRENO	CRIANÇAS
MORADIA	
POLICIAL	SONHO

ADJETIVOS	
TRISTEZA	ENORME
ASSUSTADAS	
INDIGNADO	