

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELE OLIVEIRA ROCHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo de caso em uma turma do 6º ano**

SANTA MARIA, RS

2017

Michele Oliveira Rocha

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo de caso em uma turma do 6º ano**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), Programa de Pós-
Graduação em Educação, como
requisito parcial para obtenção do grau
de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

SANTA MARIA, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROCHA, Michele Oliveira
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso numa
turma do 6º ano / Michele Oliveira ROCHA.- 2017.
124 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Educação Especial 2. Práticas Pedagógicas 3. Ensino
Fundamental - Anos Finais I. Romano de Souza Bridi,
Fabiane II. Título.

Michele Oliveira Rocha

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo de caso em uma turma do 6º ano**

Aprovado em 24 de agosto de 2017

Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)
(Presidente/orientadora)

Profa. Dra. Mauren Lúcia Tezzari (UFRGS)
(Professora Externa)

Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira (UFSM)
(Professora Interna)

Profa. Dra. Silvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)
(Professora Suplente)

Santa Maria, RS
2017

Preste atenção às batatas, menina...

Porque guerreiros não nascem prontos!

Já diria Tejon e a mulher dos meus sonhos...

*Dedico este trabalho a todos os alunos em situação de inclusão.
Àqueles que têm alguma deficiência, impedimento, particularidade, ou
necessidade especial na sua trajetória escolar.*

*Dedico este trabalho a todos os Professores/Educadores.
Àqueles que se debruçam sobre a formação humana prospectivamente.
Àqueles que, devido às condições objetivas, não realizam, ainda,
práticas pedagógicas transformadoras.*

*A todos os que estão dispostos ao diálogo, à reflexividade e
à luta por uma educação mais digna e de mais qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho dissertativo não se faz sozinho. É construído a muitas mãos, muitos olhares. O caminho é árduo e o roteiro trabalhoso, por isso, a conquista não é só minha e de minha orientadora, essa conquista é de um grupo enorme de pessoas que lutaram e lutam comigo na busca desse sonho.

À **população brasileira** - tive a incrível oportunidade de realizar esse mestrado em uma universidade pública, e isso só foi possível pelas mãos e pelo suor de cada trabalhador brasileiro, portanto, meu muito obrigada!

À **minha orientadora**, Prof^a Dr^a Fabiane Romano de Souza Bridi. Encanta-me lembrar que nossa caminhada começou pelas salas de aula de língua inglesa e agora culmina com esta conquista. Obrigada pela confiança, por possibilitar a autonomia necessária para a elaboração deste trabalho. Agradeço pela disponibilidade em esclarecer dúvidas e pela gentileza em abrigar, em seus tantos afazeres de pesquisadora, as fraquezas de uma iniciante.

À **minha família** – mano, mãe, e pai que já nos deixou.... Meus tios, tias, primos, primas, dinda – obrigada por me impulsionarem, por acreditarem no meu potencial - do jeitinho de vocês, e obrigada por entenderem as minhas ausências! Vocês foram a melhor família que eu poderia ter – obrigada por terem me escolhido, e me acolhido! O “25 de junho” sempre terá mais sentido para nós! Eu amo vocês!
<3

Aos **funcionários e ao colegiado do PPGE** que secretariam, gerenciam e administram o programa de maneira atenciosa, gentil e competente. Obrigada por sempre nos atenderem tão bem! Obrigada por acalentarem nossas dúvidas e nos auxiliarem nos momentos tensos de ansiedade.

À minha querida **banca**: Profa Dra Liliansa Soares Ferreira, Profa Dra Mauren Lucia Tezzari e Profa Dra Silvia Maria de Oliveira Pavão. Minha gratidão será eterna pelo precioso tempo de cada uma de vocês. Meu agradecimento é imenso pela generosidade e contribuições imprescindíveis para qualificar não somente o meu trabalho, mas também o meu fazer pedagógico.

Pela docência, agradeço aos **professores e professoras** que contribuíram com a minha formação. A eles e elas, meu respeito pelos conhecimentos partilhados e construídos, e pela formação humana lapidada durante os anos de licenciatura e mestrado.

A nosso **grupo de pesquisa**: dedico-lhes esses escritos como homenagem e como profunda gratidão pela produção do conhecimento que me possibilitaram ao longo desses quase três anos juntos! Obrigada!

Aos amigos **Maiandra, Manoela e Ernane**: mestres pioneiros do grupo, obrigada por facilitarem nossa aprendizagem, e nos mostrarem o caminho o tempo todo – compartilhando experiências, ajudando com tabelas, com documentos, com vivências! Vocês são incríveis! Muito obrigada!

Ao “Trio Master”: amigas, **Diana e Ana Lia**, mais que amigas, vocês se transformaram em família, se transformaram em irmãs! A parceria desde os primeiros momentos em que entramos nesse mestrado se manteve firme e forte ao longo de toda nossa caminhada! Eu amo vocês e serei eternamente grata por terem me cuidado e me acolhido quando eu mais precisei! Estarei sempre aqui para vocês!

Aos amigos **Ricardo Costa e Vinicius de Oliveira**, pela amizade, companheirismo e trocas – obrigada pela cuidadosa leitura do meu texto e pelas generosas contribuições.

À querida **Fernanda Real**, contar com teu apoio profissional nessa caminhada fez toda a diferença. Obrigada por manter-se comigo sempre!

À **Nani Maciel**, obrigada por ser essa inspiração, obrigada por compartilhar teu conhecimento e me guiar, sugerindo leituras e colaborando sempre com meu processo de construção do conhecimento.

Ao **Yazigi Santa Maria, à diretora Adelaide, à orientação pedagógica: Ariane e Anyelle, e à toda nossa maravilhosa equipe**: nada disso estaria acontecendo se não fosse por vocês! O apoio incondicional desde a entrevista de seleção foi que possibilitou essa caminhada! Jamais esquecerei e levarei esse carinho e apoio sempre comigo.

Aos **Monóculos: Anyelle, Gabi, Germano, Grazi, Ricardo, Amanda** - amigos queridos e politizados que somaram e somam imensamente pela oportunidade de crescimento e desconstrução a cada conversa! Vocês tornaram

tudo mais leve e fácil! Me ensinaram e me ensinam muito, facilitaram inúmeros processos nessa jornada, aliviaram a vida com as junções, cafés, tradicionais almoços e conversas – e aguentaram muita reclamação! Vocês são demais! Obrigada por ficarem do meu lado!

Aos **Poucos e Bons: Cris, Lucas e Taritza** – dizem que amigos são a família que a gente escolhe! Meus *maraviwonderful!* É pouco dizer que amo vocês! É pouco dizer que vocês são extremamente importantes! Obrigada por juntarem os meus pedaços, obrigada por acolherem as minhas loucuras, obrigada por essa amizade incondicional, obrigada por existirem na minha vida!

Às **Queridas Amigas**, mesmo mais de longe, sei que acompanharam e torceram. Levo-as sempre no meu coração, obrigada pelos exemplos e caminhos apontados de dentro do nosso grupo!

Agradeço, por fim, à **escola e aos sujeitos da pesquisa** que possibilitaram que a mesma se efetivasse, contribuindo para nossa aprendizagem.

Aos **amigos de estudo e trabalho**, pela solidariedade, pelo compromisso, pelo sorriso, pelo abraço, pelo carinho em palavras e ações. Sem esse convívio seria muito árduo perfazer a pesquisa com serenidade.

A quem chegou feito furacão, tirando tudo do lugar e desacomodando tudo que eu entendia por certo, a quem vem me mostrando que o amor é possível: leve, doce, feliz, intenso, verdadeiro!

Àqueles que, mesmo sem consciência, tornaram esse período de minha vida mais ameno e descontraído, proporcionando momentos de fruição para além das preocupações acadêmicas. Sem eles, esse trabalho não seria possível!

A todas e todos que participam das memórias diretamente vinculadas a esta dissertação.

Muito obrigada!
Michele O. Rocha
Agosto, 2017

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso em uma turma do 6º ano

AUTORA: Michele Oliveira Rocha

ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

Esta dissertação tem como objetivo analisar práticas pedagógicas para o ensino das línguas portuguesa e inglesa, as quais foram alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – Anos Finais. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual do município de Santa Maria/RS – que apresenta a maior incidência de alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha desta escola deu-se através da análise dos dados dos bancos do Data Escola Brasil e dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, com ano base de 2014, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O encaminhamento metodológico desta investigação – de cunho qualitativo foi amparado por Flick (2009), Minayo (2000) e Bell (2008). No que tange os procedimentos, a escolha metodológica é caracterizada por ser um estudo de caso, com base em Yin (2005). A análise de dados foi realizada por categorias a partir do conceito de análise de conteúdo, sustentada por Bardin (2011). A investigação amparou-se em entrevistas semiestruturadas e questionário aberto com as professoras sujeitos da pesquisa, bem como foram realizadas observações de aulas, o que por sua vez, contou com o uso do diário de campo. A partir das análises realizadas, compreendi aspectos importantes no que diz respeito ao a) conceito de inclusivo ao nomear práticas pedagógicas; b) o quanto uma prática pedagógica mais dinâmica e atrativa beneficia todos os sujeitos, não somente os alunos em situação de inclusão; c) foi possível perceber que não há adaptação das práticas ou de materiais com vistas a atender estes sujeitos; d) em uma das línguas, há utilização de diversificados recursos, ambientes, espaços e formas interacionais que potencializa a aprendizagem de todos os sujeitos; e) há um estreitamento da vinculação nas relações dados os processos interacionais entre os sujeitos escolares (aluno-aluno, aluno-professor); f) há uma percepção dos benefícios da formação continuada; e por fim, g) percebe-se a importância do conceito de reflexividade. Espero que esta pesquisa colabore com o campo da Educação Especial, e possa trazer reflexão aos atores dos processos inclusivos no que se refere às práticas pedagógicas na sala de aula regular, almejando novas alternativas metodológicas, e um processo de reflexividade por partes dos professores, para todo e qualquer aluno que esteja dentro do âmbito escolar, respeitando suas especificidades, necessidades e estilos diferentes de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Inclusão Escolar. Ensino Fundamental Anos Finais.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE LANGUAGE CLASSES IN THE FINAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL: a case study in a 6th grade class

AUTHOR: Michele Oliveira Rocha

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

This dissertation aims at analyzing the pedagogical practices for language teaching (Portuguese and English) developed with students who are target of Special Education in the last grades of Elementary School. This piece of research was developed in a school in the state network in the city of Santa Maria/RS – which presents the highest incidence of students who are target of Special Education in the last grades of Elementary School. The choice for this specific school took place through the data analysis of the database Data Escola Brasil and Microdata of School Census in Basic Education, provided by the National Institute for Educational Studies and Research – INEP, having 2014 as the year of reference. The methodology used in this investigation was through a qualitative research supported by Flick (2009), Minayo (2000) and Bell (2008). Regarding the procedures, the methodological choice occurred using a case study, based on Yin (2005). The data analysis was carried out from the content analysis, defended by Bardin (2011). The investigation is ground on semistructured interviews and an open questionnaire with the teachers who were research subjects, as well as class observations also took place, what in turn led to the production of a field diary. From the analysis, it was possible to understand some important aspects regarding: a) the concept of inclusive while naming pedagogical practices; b) the more dynamic and attractive a pedagogical practice is, the more it will benefit all the individuals, not only the ones who are target of Special Education; c) it was also possible to realize that there are no adaptations of practices or materials aiming at facilitating processes for such individuals; d) in one of the classes, there is a diversified use of resources, environments, spaces and interactive forms which are powerful tool is order to maximize the learning of all students; e) there is a narrowing of bonding in the relations facing the interactional processes; there is a perception of benefits provided the continuing training; and at last, g) there is also some impression on the concept of reflexivity. I hope this piece of research collaborates to the field of Special Education, and may bring reflection to the actors of inclusive processes regarding pedagogical practices in a regular classroom, aiming new methodological alternatives for all and any student who is inserted in a school environment, respecting their specificities, needs and different learning styles.

Key words: Pedagogical Practices. School Inclusion. Elementary School – last grades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AAIDD – *American Association on Intellectual Development and Disability* – Associação Americana de Desenvolvimento e Deficiência Intelectual

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DI – Deficiência Intelectual

DSM-5 - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EE – Educação Especial

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISE - Informatização da Secretaria da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira dos Sinais

LP - Língua Portuguesa

LI - Língua Inglesa

MEC - Ministério da Educação

NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Portal Scielo - *Scientific Electronic Library Online*

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos – São Paulo

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*

(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

UNICEF - *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Produções científicas referentes à presente pesquisa (práticas pedagógicas/ensino fundamental – séries finais / inclusão escolar), publicada no Banco de Teses e Dissertações CAPES, no período de 2013 – 2016.....	107
Apêndice B – Carta de autorização enviada para a 8ª Coordenadoria Regional de Educação.....	109
Apêndice C – Carta de apresentação enviada para a Escola.....	111
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
Apêndice E – Termo de Confidencialidade.....	115
Apêndice F – Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com as professoras de Língua Inglesa – e questionário aberto realizado com a professora de Língua Portuguesa.....	116
Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a professora da Educação Especial.....	117

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Lista de chamada da turma do 6º ano.....	119
Anexo B – Folha de exercícios (1) – aula de Língua Inglesa.....	120
Anexo C – Folha de exercícios (2) – aula de Língua Inglesa.....	121
Anexo D – Aula de Língua Portuguesa – atividade sobre discriminação.....	122
Anexo E – Autorização Institucional.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da Análise de Conteúdo.....	48
Quadro 2 – Número de alunos matriculados na rede regular municipal de ensino de Santa Maria com/sem necessidade especial.....	50
Quadro 3 – Número de alunos matriculados na rede regular estadual de ensino de Santa Maria com/sem necessidade especial.....	51
Quadro 4 – Número de alunos matriculados na rede regular privada de ensino de Santa Maria com/sem necessidade especial.....	52
Quadro 5 – Escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria (Ensino Fundamental – Anos Finais) que apresentam maior incidência de alunos público-alvo da Educação Especial.....	53
Quadro 6 – Aula de Língua Portuguesa – atividade sobre intolerância, preconceito e discriminação.....	59
Quadro 7 – Aula de Língua Inglesa – atividade Método Gramática Tradução copiada no quadro.....	70
Quadro 8 – Aula de Língua Portuguesa – atividade sobre intolerância, preconceito e discriminação.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lista de presença dos alunos do 6º ano.....	56
Figura 2 – Folha de exercícios (1) – aula de Língua Inglesa.....	67
Figura 3 – Folha de exercícios (2) – aula de Língua Inglesa.....	68
Figura 4 – Recorte do blog criado pela professora de Língua Portuguesa.....	73
Figura 5 – Atividade realizada pelos alunos na aula de Língua Portuguesa.....	73
Figura 6 – Leitura trabalhada na aula de Língua Portuguesa.....	82

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
LISTA DE APÊNDICES	14
LISTA DE ANEXOS.....	15
LISTA DE QUADROS.....	16
1 PALAVRAS INICIAIS.....	19
2 TESSITURAS DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO.....	24
3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA – O LUGAR DO ESPECIAL NA MEDICINA, EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA	31
4 PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1 A ABORDAGEM.....	44
4.1.1 Os procedimentos.....	45
4.1.2 As técnicas de produção dos dados.....	46
4.1.3 A análise dos dados.....	47
4.2 Reconhecendo um campo: lócus da pesquisa.....	49
5 ATORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	56
6 A SALA DE AULA – ESPAÇO FECUNDO DE TRABALHO E DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	62
7 (IN)CONCLUSÕES	89
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES	106
ANEXOS	118

1 PALAVRAS INICIAIS

A educação deve ter o papel de estabelecer “pontes”, cruzamentos de redes de comunicação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, para que os homens possam escutar-se uns aos outros. Propõe-se, pois, que o papel da educação deva ser o de ajudar a transformar essa interdependência real em solidariedade, responsabilidade e compromisso com o mundo, com o outro. (VERDUM, 2013, p. 93).

Entendo educação por uma abordagem comunicativa, de conexão, de interação nas práticas pedagógicas, um local por meio do qual, conforme relata Priscila Verdum¹ (2013), possamos nos escutar uns aos outros; e estas ações de escutar, refletir e atuar - encaro como viabilizadores de transformações que sempre foram tônicas na minha trajetória pedagógica. Desta forma, tais pontes e cruzamentos de redes de comunicação sempre foram atravessando o meu fazer pedagógico desde cursar Pedagogia, Letras, até o presente momento, no âmbito deste mestrado acadêmico em Educação.

Minha caminhada acadêmica iniciou pela graduação em Letras - Língua Inglesa e Respectivas Literaturas – área na qual atuo há 17 anos. O campo linguístico de Letras, por sua vez, proporciona a formação de cidadãos pensantes e atuantes através dos processos de interação, e esta é, indubitavelmente, uma das áreas que mais me exerce fascínio. Somado a isso, ao longo dessas quase duas décadas de docência, fui instigada diversas vezes por outras formas de comunicação, interação e aprendizagem. Primeiramente, frequentei por dois semestres um curso de Graduação em Pedagogia; depois me desafiei e fiz um curso de formação até o nível avançado em LIBRAS – Língua Brasileira dos Sinais, dando espaço para esse interesse e admiração pelas “Mãos Que Falam²”. Em

¹ Assim como Rachel Pulcino, et al. (2014, p. 128), optei por referenciar autores e autoras, no momento da primeira citação, com nome e sobrenome e não apenas com sobrenome, como é feito usualmente. Também considero que referenciar apenas o sobrenome seja um reforço à ideia de um suposto sujeito neutro, constantemente subentendido como do gênero masculino. Minha opção é uma forma de evidenciar as mulheres na pesquisa, principalmente no que se refere às lutas de reconhecimento e valorização da identidade feminina.

²“Mãos Que Falam” é o nome do curso de Libras que frequentei. Com sede em Santa Maria, organizado pelo professor William da Motta Brum, e vinculado a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

seguida, busquei um curso de especialização em Docência no Ensino Superior, com o intuito de seguir estudando e aprofundar conhecimentos.

Nesse íterim, desafios sempre foram um ímã em potencial. Rotineiramente sentia-me impelida a trabalhar com alunos que apresentassem alguma especificidade, algum desafio no seu processo de aprendizagem. Senti que não somente poderia, como deveria explorar esse interesse, pois minha prática pedagógica havia me proporcionado o contato com diversos perfis de alunos: surdos, ou que apresentavam dificuldades de aprendizagem, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros – e vê-los produzir e aprender motivava-me a adentrar neste espaço de pesquisa com o intuito de construir outras formas de mediar sua aprendizagem.

Essas experiências representaram o fio que me conduziu a participar do grupo de pesquisa: “*Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão*”³, na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. A inserção neste espaço acionou ainda mais o desejo em direcionar meu olhar e meu foco de estudo para o público-alvo da Educação Especial⁴ que se mostrava como um desafio, e nesse sentido se formalizava minha interlocução com esta área.

No âmbito deste grupo, trabalhamos com diversas temáticas, entre elas: os índices de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas redes de ensino; a permanência das classes especiais em tempos de políticas de inclusão; o surgimento da figura do monitor e estagiário, assim como o aumento de monitores/profissionais de apoio em escolas públicas e privadas e as funções desse profissional; além de pesquisas que relacionam a Educação Especial com a educação do campo e com o ensino superior; o processo de participação do aluno público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala; entre outras investigações que abordam a formação inicial do professor da Educação Especial e a configuração de uma prática pedagógica em articulação e colaboração com o ensino comum. Sendo assim, a minha inserção e participação no espaço deste

³ Grupo de pesquisa coordenado pela Profa Dra Fabiane Romano de Souza Bridi.

⁴ De acordo com a Resolução 04/09 (BRASIL, 2009, p. 1), documento elaborado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 6), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

grupo possibilitou-me a aproximação com outros contextos escolares, o que foi filtrando e delimitando a questão de pesquisa da atual investigação.

Isso posto, afunilando todos estes escopos de interesse, fui aproximando-me cada vez mais da Educação Especial e percebendo o quanto essa temática sempre me serviu como elemento provocador da minha trajetória acadêmica, docente e profissional. Passei então a participar de discussões sobre inclusão, sobre a necessidade de conhecer e me apropriar de um processo pedagógico e alternativas metodológicas numa linha comunicativa, que fossem (re)pensados para sujeitos em situação de inclusão, com vistas a dar-lhes maior autonomia e cidadania dentro da sociedade na qual vivem. Parto do pressuposto que a comunicação e a interação, bem como os letramentos e usos de linguagens em diferentes dimensões, estão entrelaçadas a uma prática pedagógica que influencia notoriamente tanto o acesso e a permanência em um ambiente educacional quanto o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, alternativas de metodologias e práticas pedagógicas pautadas na comunicação e na linguagem são fundamentais na vida escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, intenciono⁵ conhecer e analisar práticas pedagógicas para o ensino de línguas desenvolvidas com alunos em situação de inclusão escolar; pois enquanto princípio básico da prática pedagógica, tenho como aposta incondicional na capacidade de o sujeito aprender, independentemente de sua condição.

Ao trazer essa aposta incondicional na aprendizagem, independentemente da condição do sujeito, esta investigação se propõe também, de forma breve, a fim de chegar aos objetivos propostos, a conhecer os caminhos que a Educação Especial tomou no país em questões de políticas públicas, uma vez que a história da escolarização das “pessoas com deficiência” é caracterizada pela escolarização em espaços especiais, como classes e escolas especiais, e somado a isso, é necessário compreender como este aluno chegou ao ensino comum, à sala de aula regular.

⁵ Utilizo a primeira pessoa do singular na escrita desta dissertação na intencionalidade de representar - mesmo que no singular - as diversas vozes que ajudaram a construir esta investigação. Sendo assim, a primeira pessoa representa os diversos fios ideológicos que propiciaram a constituição do meu eu pessoa/professora/mestranda.

Além disso, esta investigação propõe-se a ter um olhar atento às práticas pedagógicas produzidas em sala de aula, numa perspectiva que considera amplamente um contexto inclusivo. Busco conversar com alguns autores de grande relevância para esta área de estudo, que tratam desde os conceitos de prática pedagógica e aprofundam-se nessa construção de conhecimento e de relações, como resultado de interações sociais, voltadas para uma perspectiva construtivista do desenvolvimento humano.

À vista disto, a fim de que haja a construção do conhecimento, com a efetiva participação dos alunos, espaço no qual os mesmos não apenas manipulem ou observem uma atividade, mas tenham um local para reflexão e discussão a fim de formular explicações, é necessário o estímulo a interações discursivas na sala de aula. Assim, compartilho da mesma visão de Cintia M. Basso (2000), quando ratifica que “o conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas”.

Diante disso, esta dissertação problematizou e propôs-se a buscar respostas ao seguinte questionamento: **De que maneira se configuram práticas pedagógicas para a aprendizagem de línguas dos alunos público-alvo da Educação Especial, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, da rede regular de ensino de Santa Maria/RS?**

No intuito de responder a esse problema, tive como objetivo geral: analisar práticas pedagógicas para o ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) desenvolvidas com alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – anos finais; e como objetivos específicos: a) identificar o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino no município de Santa Maria, b) caracterizar os sujeitos da pesquisa – as professoras de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e a professora da Educação Especial (formação, tempo de atuação); c) caracterizar a turma (número de alunos, ano) e os alunos em situação de inclusão (idade, ano, diagnóstico, percurso escolar); d) conhecer e analisar os elementos que compõem a prática pedagógica, bem como as alternativas metodológicas e sua operacionalização no trabalho dessas professoras.

Nessa tangente, se estruturou a necessidade de conhecer o aluno, suas particularidades, a forma como aprende – mas especialmente, em se tratando de

práticas pedagógicas docentes – foco desta investigação – como ensinamos o aluno público-alvo da Educação Especial nesse âmbito educacional.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em sete capítulos. Neste primeiro capítulo, apresento minha trajetória, os caminhos que percorri para chegar à construção desta pesquisa, o que possibilitou esse olhar para as práticas pedagógicas realizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial, pois isso fortemente contribui para o aprimoramento do meu fazer pedagógico cotidianamente. Também abordo o tema da dissertação, assim como o objetivo da pesquisa e o problema.

No segundo capítulo, apresento o provável estado da arte, realizado com os marcadores e descritores desta pesquisa. No terceiro capítulo, abordo a trajetória histórica do “Especial” nos campos da Medicina, Educação e Política, buscando entender os caminhos que o sujeito da Educação Especial tomou desde que se deslocou do campo médico para o campo pedagógico/educacional; bem como abordo os avanços políticos do campo.

No quarto capítulo, discorro sobre o percurso metodológico utilizado, fazendo uma caracterização da natureza do estudo no que tange abordagem, procedimentos, técnicas de produção e análise de dados. E na sequência, a caracterização da rede de ensino que foi *lócus* desta investigação.

No quinto capítulo, parto para a análise dos dados produzidos, primeiramente caracterizando os sujeitos da pesquisa e os alunos em situação de inclusão. Na sequência, no sexto capítulo, adentro o espaço da sala de aula, analisando este âmbito de trabalho e práticas pedagógicas. E por fim, no sétimo e último capítulo, busco tecer algumas considerações finais acerca do caminho trilhado.

2 TESSITURAS DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO

Com o intuito de mapear a produção acadêmica na temática desta pesquisa, busquei realizar um estado da arte. Para tal, trabalhei com os descritores: "inclusão escolar", "práticas pedagógicas", e "ensino fundamental"⁶. Explorei as produções científicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷, Portal de Periódicos CAPES⁸, Portal *Scielo*⁹ (*Scientific Electronic Library Online*) e Repositório Institucional UFSCar¹⁰ (Universidade Federal de São Carlos – São Paulo).

Saliento que, durante a pesquisa, o mapeamento foi feito através da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, e assim, apenas os trabalhos com aproximações a esta pesquisa é que foram contemplados por completo para verificar suas possíveis contribuições para o corpo teórico desta investigação.

No que se refere ao Banco de Teses e Dissertações CAPES, o sistema apenas disponibiliza documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Usei “ensino fundamental” como descritor principal, entre aspas; e como resultado, o banco selecionou 19.846 trabalhos. A partir daí, com intuito de refinar ainda mais a pesquisa, selecionei as seguintes áreas de concentração: educação, educação escolar, educação especial, ensino, ensino-aprendizagem e letras. Com estes filtros, o banco de dados selecionou 1.523 trabalhos.

Como mencionado anteriormente, o mapeamento foi feito através da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Desta forma, esta análise buscou identificar se os trabalhos apresentavam os três descritores alvo desta pesquisa: “ensino fundamental” – anos finais (ou expressão relacionada, como “ciclo II”, “fase 2”, “séries finais”, etc); “inclusão escolar”; e “práticas pedagógicas”. Depois de feita esta investigação nos 1.523 trabalhos apresentados pelo banco, somente 16 trabalhos atenderam aos critérios estabelecidos.

⁶ O foco desta investigação é ensino fundamental “anos finais”, entretanto, como a terminologia para este fim apresenta-se de forma variada (é possível encontrar: anos finais; séries finais; ciclo II; fase 2; etc), usei como descritor somente “ensino fundamental” e busquei a informação específica, se, de fato, as pesquisas encontradas referiam-se aos anos finais, através da leitura do resumo ou do trabalho na íntegra.

⁷ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

⁸ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

⁹ Disponível em <http://search.scielo.org/>.

¹⁰ Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/>.

Quanto ao recorte temporal marcado pelo banco de dados (2013 a 2016), dos trabalhos encontrados, a busca retratou o seguinte: em 2013, foram produzidos 8 trabalhos nesta temática; em 2014, foram 3; em 2015, foram 4; e em 2016 foi encontrada somente uma produção com os descritores da presente pesquisa.

Dos 16 produtos encontrados, 14 deles tratavam-se de dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. No que diz respeito às teses, uma delas versava sobre bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita; e a outra versava sobre ensino/aprendizagem de matemática.

As 14 dissertações de mestrados discorrem da seguinte forma: cinco (5) trabalhos versam sobre práticas pedagógicas para alunos com deficiência nas aulas de educação física; três (3) trabalhos discorrem sobre matemática com sujeitos em situação de inclusão; dois (2) trabalhos tratam sobre práticas pedagógicas com alunos público-alvo da Educação Especial; duas (2) dissertações abordam a construção do conhecimento e a apropriação da disciplina de língua inglesa com alunos público-alvo; há um (1) trabalho sobre práticas pedagógicas com alunos com DI (deficiência intelectual) em escola com alto IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); e um (1) trabalho trata sobre as condições de aprendizagem de alunos com cegueira ou baixa visão.

A respeito das duas (2) teses de doutorado, uma (1) delas discorre acerca do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos, e a outra trata do ensino/aprendizagem de matemática no contexto escolar dos anos finais do ensino fundamental.

Dentre os trabalhos encontrados, irei focar em 3 (três) deles especificamente, pois apresentam ainda maior afinidade com esta investigação – pois dão conta não somente dos descritores escolhidos inicialmente, como também abarcam “línguas” (Língua Portuguesa ou Língua Inglesa – foco desta pesquisa). Sendo então: duas dissertações que relacionam “práticas pedagógicas”, “Ensino Fundamental - Anos Finais”, “inclusão escolar” e além disso: “língua inglesa”. E ainda, uma tese de doutorado que abarca: “práticas pedagógicas”, “Ensino Fundamental - Anos Finais”, “inclusão escolar” e o ensino de “língua portuguesa”.

A primeira dissertação é de Sanandrea T. Perinni (2013) – que tem como título: “*A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso*”. A dissertação foi defendida na Universidade

Federal do Espírito Santo – ES, e objetivou entender os modos de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada na sala comum do ensino fundamental na rede regular.

A investigação traça um panorama sobre a língua estrangeira na escola pública e contextualiza conceitos acerca do ensino de língua inglesa. Além disso, a autora aborda os métodos de ensino e discorre sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico. De uma forma mais específica, Perinni (2013) apresenta a classificação de deficiência visual e aborda a cegueira sob um aspecto clínico, bem como sob uma abordagem educacional.

Como percurso metodológico, Perinni realizou uma pesquisa qualitativa com o olhar da perspectiva sócio-histórica, sendo esta uma pesquisa de tipo estudo de caso. Como procedimentos foram usados: a análise documental, a observação do cotidiano escolar e a entrevista.

Os resultados encontrados pela autora apontam ser urgente buscar a compreensão do cego a partir do seu próprio referencial, enfatizando suas possibilidades e não suas limitações – ela retrata que isso foi percebido diante da dificuldade que a aluna apresentava em inglês. Entretanto, ela demonstrava outras tensões muito mais complexas, como na disciplina de matemática, por exemplo. A professora de matemática explicava pouco e de forma muito abstrata, e isto, demonstrava, portanto, a falta de instrumentos que possibilitassem registrar por escrito ou gravar as aulas, fazendo com que as representações de mundo da aluna fossem registradas apenas na lembrança.

Outro apontamento da autora recai em uma terceira professora da aluna que entregava o conteúdo em arquivo de texto sempre na semana anterior à que iria explicar, o que facilitava a aprendizagem da aluna cega, uma vez que a mesma chegava na aula com o conteúdo estudado e assim tinha condições de participar mais efetivamente das tarefas exigidas. Dos apontamentos mais salientes, destaca-se a importância de um colega sentar ao lado da aluna cega e isto a ajuda no senso de localização.

A este ponto que trata do senso de localização, relaciono com a concepção de Vygostky, no que cabe ao par mais experiente, e a zona de desenvolvimento

proximal^{11 12} – relação entre aluna cega e colega vidente baseada nos processos de mediação e interação. Isto é, de acordo com Vygotsky (1978): um aprendiz que esteja em um grau de conhecimento superior pode servir como andaime para outro pouco familiarizado com determinado tema. Por conseguinte, no contexto da educação especial, a aluna vidente poderá servir como um andaime para a aluna deficiente visual e, assim, possibilitar-lhe maiores condições de desenvolver a aprendizagem.

A autora relata ainda a pouca (praticamente inexistente) adaptação de materiais. Muitas vezes, a aluna não participava da aula, e os professores não tomavam qualquer atitude quanto a isso. No que diz respeito à língua inglesa, a turma teve duas professoras durante o período de observação, e relata-se a grande diferença comportamental dos alunos diante das duas profissionais.

A segunda professora de língua inglesa que os alunos tiveram, durante o período de observação, estabeleceu mais laços afetivos do que a primeira - o que a aproximou dos alunos; os comportamentos agressivos foram suavizando-se, trabalhos foram sendo apresentados no decorrer das aulas – o que não acontecia com a primeira profissional. Entretanto, essa segunda profissional tinha conhecimento mais limitado a respeito de práticas pedagógicas inclusivas, embora deva-se levar em consideração o fato de ela não medir esforços para aprender e compartilhar conhecimentos com outros professores acerca de processos inclusivos.

A segunda dissertação, desenvolvida na Universidade Regional de Blumenau – Santa Catarina, é de autoria de Priscila N. B. Lubitz (2013), e a autora investigou o processo de construção do conhecimento em língua inglesa por um estudante com Síndrome de Down. O objetivo geral da investigação foi compreender o processo de construção do conhecimento em Língua Inglesa (LI) por um estudante com Síndrome de Down – e teve como sujeitos: a) um estudante com Síndrome de Down do 6º Ano do Ensino Fundamental, b) sua mãe, a

¹¹ Em inglês, *Zone of Proximal Development* (ZPD).

¹² “*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development - as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.*” (Vygotsky, 1978, p. 86)

(É a distância entre o nível de desenvolvimento real como determinado pela capacidade atual de resolver problemas e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da resolução de problemas sob orientação ou em cooperação com pares mais experientes. – Tradução livre).

professora regente do 5º Ano, c) a professora regente do 6º Ano, d) a professora de Língua Inglesa em 2013 e d) sua psicopedagoga.

Como instrumentos de produção de dados, foi utilizada a entrevista individual semiestruturada, aplicada às professoras e à psicopedagoga; fotografias e produções escritas produzidas pelo estudante com Síndrome de Down e observação participante e não participante, com registro em notas de campo.

O viés teórico para análise dos dados amparou-se em Vygotsky, no que se refere à mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, deficiência e construção do pensamento e da linguagem; Mantoan (2003), Mittler (2003), Stainback; Stainback (1999) e Carneiro (2007), nos conceitos de inclusão escolar; Smolka (2012), e Soares (2003), nas abordagens da aprendizagem da linguagem; Crystal (2004) e Holden (2009), sobre o ensino e aprendizagem da LI; Fischer e Tafner (2005) e Rizzo (1996) sobre os métodos lúdicos, por meio do método neuropedagógico e jogos; Pueschel (1995) e Voivodic (2004) sobre a Síndrome de Down.

Segundo a autora, os principais resultados da pesquisa apontaram que: a) a somatória de fatores desfavoráveis permitiu os estigmas sociais de convívio, levando à segregação, à exclusão do aluno; b) havia potencial na escola para lidar com essas fragilidades, em função de que os docentes procuraram os profissionais com questionamentos a respeito de como lidar com o aluno; c) após aplicação das atividades planejadas para o aluno, o estudante manifestou fazer uso de estruturas verbais que haviam sido trabalhadas nas atividades, o que pode ser entendido que havia potencial para desenvolvimento; d) o aluno aceitou os desafios e participou ativamente de seu processo de construção do conhecimento, demonstrando assim, que a mediação utilizada o motivou e a afetividade foi alcançada. Desse modo, a investigação levou à compreensão de que as atividades aplicadas são uma possibilidade para a construção do conhecimento da Língua Inglesa para estudantes com Síndrome de Down.

O último trabalho com o qual busco fazer uma interlocução é a tese de doutorado de Marcia C. A. da Silva (2013) que leva como título: “As *(im)*possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos”; esta produzida na Universidade Federal de Maringá – Paraná. O trabalho contempla os três descritores alvo: “práticas pedagógicas”, “Ensino

Fundamental - Anos Finais” e “inclusão escolar”. E além disso, se aproxima ainda mais da minha investigação, uma vez que abarca o ensino de “língua portuguesa”.

Segundo a autora, o objetivo dessa tese foi investigar as (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino da escrita em Língua Portuguesa a surdos do Ensino Fundamental por meio da compreensão dos níveis de textualidade desses escolares. O referencial teórico-metodológico adotado foi a Teoria Histórico Cultural que concebe a aprendizagem potencializada pelo ensino, por mediações intencionais e sistemáticas.

A fim de atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em dois grandes momentos: 1º) pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos de autores da Teoria Histórico Cultural; da Linguística, do Ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira e nos documentos nacionais e estaduais sobre o ensino da Língua Portuguesa; 2º) pesquisa de campo, também dividida em dois momentos: A) coleta e análise de 200 gêneros textuais elaborados por 30 escolares surdos. B) Em outro momento, por oito intervenções com dois escolares surdos em um Centro de Atendimento Especializado, com o auxílio da professora fluente em Libras, utilizando metodologias tanto do ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira.

Silva (2013) retrata que os resultados da pesquisa bibliográfica apontaram para o fato de que a função social deveria ser a referência para as metodologias de ensino da escrita, pautada na concepção de trabalho, na dialogicidade e na negociação de sentidos, pelo texto traduzido da língua estrangeira para a língua materna, com base na contrastividade entre as línguas envolvidas, requerendo uma formação docente apoiada na Linguística. Somente o letramento não seria suficiente para garantir essa aquisição. Os resultados das análises dos documentos mostraram contradições na exposição do ensino da escrita aos surdos. Segundo a autora, foram encontradas divergências teóricas e metodológicas como a não condução para uma perspectiva bilíngue ou de língua estrangeira.

Os resultados das análises dos textos coletados apontaram para o fato de que a escrita precisa ser apreendida conscientemente, uma vez que somente dessa forma possibilitaria a abstração conceitual, o desenvolvimento intelectual e social. Os resultados do processo de intervenção indicaram a necessidade da mediação dialética com base em uma organização de ensino pautada no texto como unidade

da língua, trabalhado na totalidade e em partes significativas menores, destacadas e nominadas, a fim de que o auxílio externo dessa cisão fosse gradualmente substituído por marcadores simbólicos, com vistas à generalização.

Nesse caso, os processos de análise e síntese funcionaram como operações do pensamento. Por meio do conjunto das análises, segundo a autora, foi possível verificar que com o trabalho proposto, os surdos teriam a possibilidade de aprender a escrita de forma consciente, aproximando suas expressões grafadas da norma culta.

Depois desta pesquisa no Banco de Teses e Dissertações CAPES, o Portal de Periódicos CAPES foi mapeado e realizou-se um cruzamento entre os descritores “ensino fundamental” e “inclusão escolar”. Depois de ler os títulos, resumos e palavras-chave, não foi encontrado nenhum trabalho que fosse responsivo aos três descritores-alvo.

Por fim, no Repositório Institucional UFSCar, a busca foi feita usando o descritor “inclusão escolar”. Foram localizados 79 trabalhos com esse título, entretanto, nenhum deles abrangia em um mesmo trabalho os descritores “ensino fundamental” e “práticas pedagógicas”.

A partir desta pesquisa, percebi que o tema desta investigação não apresenta um cenário investigativo muito explorado, nem mesmo uma quantidade significativa de publicações. Portanto, esse estudo apoia-se na premissa de que se faz imperativo olhar esse espaço pouco explorado que é o âmbito das práticas pedagógicas realizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial, nos anos finais do ensino fundamental na rede regular de ensino.

E, portanto, por acreditar que somente podemos atuar e modificar o ambiente no qual estamos inseridos, uma vez que o conhecemos e passamos a refletir sobre nossa prática pedagógica, entendo que esta realidade justifica e move este estudo. Para que assim, os resultados dessa pesquisa possam trazer luz no que diz respeito ao conhecimento desses espaços e posteriormente, reflexão a novas formas de se construir práticas pedagógicas que envolvam todos os alunos e não somente aos alunos em situação de inclusão.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA – O LUGAR DO ESPECIAL NA MEDICINA, EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA

A história da escolarização das pessoas com deficiência é marcada pela exclusão das escolas regulares. Assim, a fim de compreender como este alunado chegou ao ensino comum, à sala de aula regular, este capítulo primeiramente buscará retratar, de forma sucinta, os caminhos que a Educação Especial tomou no país a partir do momento em que se deslocou do campo médico e se encaminhou para o campo pedagógico/educacional. Em seguida, em um segundo momento, com o intuito de compreender melhor essa trajetória histórica, farei um apanhado do percurso percorrido pela Educação Especial no que diz respeito às políticas públicas.

A Educação Especial teve sua iniciação no campo médico, Mauren Lúcia Tezzari e Cláudio Roberto Baptista (2011) retratam os primórdios desses caminhos através do trabalho de alguns médicos que adentraram o campo pedagógico/educacional.

Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak tiveram seu interesse pelas crianças despertado na prática da Medicina, mas não encontraram nessa área do conhecimento e de atuação as respostas ou alternativas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Foi a partir de princípios filosóficos e pedagógicos que eles começaram a encontrar pistas para iniciar e construir seus trabalhos, nos quais o lugar de médico foi paulatinamente modificado e a atuação como educador foi sendo construída de maneira concomitante à teoria. (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 19).

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves. Um dos primeiros e talvez mais significativos movimentos da Educação Especial vindo de uma perspectiva médica, se deu pelas intervenções do médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1800), que desenvolveu uma experiência médico-pedagógica com Victor¹³, conhecido como o “Selvagem de Aveyron”.

¹³ Victor de Aveyron foi um menino de cerca de 12 anos encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente, fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O menino, a quem deram o nome de Victor, foi levado para Paris, onde ficou aos cuidados do médico Jean Marc Gaspard Itard, que durante cinco anos dedicou-se a ensiná-lo a falar, a ler e a se comportar como um ser humano. (Moraes, 2009). Victor aprendeu a caminhar, e a comunicar-se de forma bastante

A atuação de Itard foi prioritariamente aquela de um professor, conforme relatam Tezzari; Baptista (2011), demonstrando esse caminhar da visão médica em direção à visão pedagógica/educacional. No caso de Victor, por exemplo:

Ele avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas do menino, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados. (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 21)

Canevaro e Gaudreau (1989, apud TEZZARI; BAPTISTA, 2011) destacam que Itard é um personagem rico e complexo e promoveu com seu trabalho junto a Victor uma ruptura inaugural, que pode ser considerada a fundação da Educação Especial para pessoas com deficiência, particularmente aquelas com deficiência mental¹⁴. Além de Itard, Janusz Korzack, Maria Montessori e Edouard Seguin (TEZZARI, 2009) também foram considerados médicos-pedagogos por contribuírem com os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência. Estes acreditavam nas possibilidades da evolução das crianças e repudiavam as práticas discriminatórias.

Edouard Séguin iniciou seus estudos sobre a infância - considerada anormal - como professor de crianças com deficiência mental e dificuldades para aprender, orientado por Jean Itard, tendo sido nomeado professor-auxiliar no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (1837-1838). Conforme Canevaro (1989, apud TEZZARI; BAPTISTA, 2011), Séguin teve papel importante nessa relação entre Medicina e Educação, tecendo críticas às abordagens realizadas com alunos que apresentassem deficiências:

Séguin criticou, sem meios termos, uma Medicina e uma Educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e que ficavam presas a estereótipos. A partir dessa crítica é que Séguin desenvolveu suas propostas e suas ações junto a crianças e jovens diagnosticados como idiotas, e sua obra foi inaugural ao evidenciar que todas essas pessoas,

precária, não aprendeu a falar, nem a escrever, e após este período em que Itard o acompanhou e escreveu os relatos detalhados. Segundo Tezzari (2009), após este período, Victor foi mantido pelo governo francês até o final dos seus dias, tendo Madame Guérin como sua governanta. Os dois passaram a morar em uma casa perto ao Instituto a fim de que Itard pudesse manter contato com seu aluno. Ainda de acordo com a autora, Victor morreu com aproximadamente 40 anos.

¹⁴ A mudança terminológica de “deficiência mental” para “deficiência intelectual” foi instaurada em 2010 pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – *American Association on Intellectual Development and Disability* (AAIDD).

conforme suas possibilidades poderiam aprender. (CANEVARO, 1989, apud TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 24).

Edouard Séguin criou um método inovador para trabalhar com crianças com *Idiotia*, baseava-se em “estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais” (MIRANDA, 2003, p. 2). Arlete A. B. Miranda (2003) ainda afirma que Séguin não se preocupou apenas com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia, e com desenvolvimento de um método educacional. Ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para “idiotas”, e ainda foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana de Desenvolvimento e Deficiência Intelectual (AAIDD na sigla em inglês)¹⁵.

Maria Montessori (1870-1952) foi outra médica que deixou grandes contribuições no campo da educação. Começou quebrando paradigmas ao ser a primeira mulher a se formar em Medicina na Itália. Quando era assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, Montessori passou a se interessar pelas crianças diagnosticadas como idiotas atendidas nesse espaço. Tezzari; Baptista (2011, p. 24) relatam que:

A “educação moral” proposta por Montessori, em 1898, apresentava poucas diferenças em relação ao que propunha Séguin [...], mas essa pequena diferença é muito importante para o entendimento da contribuição doutrinária de Montessori, no que se refere à compreensão da deficiência mental. Acreditava que o método não poderia estar restrito à eficácia didática (entendida como maneira de ensinar), mas precisava chegar até a pessoa do educando, por meio de seus valores, sua autoafirmação, seus níveis de aspiração, sua autoestima e sua autoconsciência.

De acordo com Magali S. L. Moraes (2009), Montessori acreditava que o problema da educação dos deficientes era mais de ordem pedagógica do que médica. A autora afirma que:

[...] enquanto nos congressos médicos defendia-se o método médico-pedagógico para o trabalho e educação das crianças excepcionais, ela apresentava no Congresso Pedagógico em Turim, em 1898, um trabalho defendendo a tese da educação moral, trabalho no qual ressalta sua

¹⁵ AAIDD – *American Association on Intellectual Development and Disability* – nome adotado desde 2007, segundo o site da associação. Disponível em: <<http://aidd.org/intellectual-disability/historical-context#.WS2WL2jyVIU>>. Acesso em 30 de maio de 2017.

crença de que as crianças deficientes não são seres extrassociais, mas que são inteiramente sensíveis aos benefícios da educação. (MORAES, 2009, p. 27).

Tezzari; Baptista (2011, p. 25) afirmam que Montessori “concluiu que o próprio ensino nas escolas é que não promovia a aprendizagem de muitos dos seus alunos em função da inadequação das intervenções e da carência de materiais facilitadores”. Seria então, a partir desse momento que Montessori teria começado a interessar-se pela Educação de forma mais ampliada.

Por fim, outro médico que influenciou profundamente o “Especial” na “Educação” foi Janusz Korczak (1878-1942). Professor, médico-pediatra e escritor polonês, ainda no início de seus estudos em Medicina, aproximou-se das crianças em situação de risco.

[...] percebeu que, por meio da Educação, o seu trabalho seria muito mais amplo, envolvendo o sujeito como um todo. [...] trilhou um caminho rumo à Educação e acabou por abandonar o exercício oficial da Medicina. (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 25).

Em 1912, começou a funcionar o Lar das Crianças¹⁶ e Korczak assumiu a função de diretor. A partir daí, sua atuação como médico passou a acontecer inserida em seu trabalho no próprio Lar, no cuidado com as crianças. Conforme relatos de Tezzari (2012), Korczak desenvolveu diversos dispositivos pedagógicos que facilitavam a autogestão do lar (entre estes dispositivos, pode-se citar: a caixa de cartas, o comitê de tutelas, reuniões-debate, o jornal, tribunal, o plebiscito). Agindo assim, Korczak buscava desenvolver a autonomia, a responsabilidade e a liberdade de poder escolher e decidir das crianças.

Os médicos-professores relatados (Itard, Séguin, Montessori e Korczak) foram sujeitos à frente do seu tempo - a partir de suas histórias de vida e ações, foi possível acompanhar o deslocamento de suas atuações médicas e sua inserção num campo mais pedagógico e educacional. Foram assim dados os primeiros passos para que o “Especial” saísse do campo da “Medicina” e se aproximasse do campo da “Educação”. Tais médicos-professores visualizavam as limitações de seu

¹⁶ Lar das Crianças era o nome do orfanato no qual Janusz Korczak trabalhou e implantou suas propostas pedagógicas durante trinta anos até que todos os seus moradores (funcionário, professores, Korczak, as crianças e Stefania) foram enviados, em agosto de 1942, para o campo de concentração de Teblinka. (TEZZARI, 2012).

alunado não mais como intrínsecas/inatas ao sujeito, mas podendo ser compreendidas como uma “produção” coletiva decorrente do encontro eu-outro, conforme retratam Tezzari; Baptista (2011). E nessa perspectiva, a construção de deficiência/limitação sai da perspectiva médica e ocupa outros espaços.

Além da compreensão sob a ótica do trajeto percorrido do campo médico para campo pedagógico/educacional, foi necessário também olhar o caminho que a Educação Especial tomou - no que diz respeito a questões de políticas - desde o momento em que se deslocou do campo médico e se encaminhou para o campo pedagógico/educacional, de fato.

Segundo Pessotti (2012), o final do século XVIII foi marcado pelo surgimento e construção dos primeiros hospitais psiquiátricos onde as pessoas com deficiência mental passaram a ser atendidas com esperança de tratamento, “inúmeros hospitais ou leprosários, também chamados hospícios, foram construídos pela nobreza [...] sua função era abrigar e alimentar o cristão enfermo e, ao mesmo tempo, afastá-lo do convívio social” (PESSOTTI, 2012, p. 33-34).

Estas instituições evidenciavam a educação das pessoas que, em decorrência das deficiências, eram impedidas de frequentar o convívio social. “A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (PESSOTTI, 2012, p. 33). Dessa forma, não se tratava apenas de delegar a responsabilidade dos cuidados dessas pessoas às famílias e ao Estado, que não encontravam vantagens para que tal fato pudesse ocorrer. A emergência da criação dessas instituições dava-se pelo fato de que havia muitas epidemias de lepra. As pessoas consideradas “atrasadas”, como eram denominadas na época, passaram a ser isoladas e deveriam frequentar asilos, diminuindo o “sofrimento” das famílias. Assim, com a ação higienista a sociedade seria protegida e reduziria os custos da manutenção pública e familiar do deficiente mental.

Entre o final do século XIX e meados do século XX, o processo de institucionalização começou a ser repensado, considerando o isolamento um recurso inconveniente aos sujeitos inseridos em asilos, pois as condições precárias dos ambientes onde se encontravam poderiam afetar o desenvolvimento cognitivo e moral dos sujeitos ali inseridos. No Brasil, os movimentos iniciais para a criação das primeiras instituições especializadas com o objetivo de ofertar o trabalho

pedagógico para sujeitos com deficiência, foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, posteriormente, chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857 posteriormente, chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. (MAZZOTTA, 2005).

Como a educação da época apresentava-se ainda precária e de forma rudimentar, a partir do I Congresso de Instrução Pública, em 1883, abriram-se precedentes para a possibilidade de discussão dessa educação. Conforme analisa Januzzi (2004, p. 15), os responsáveis pelos temas discutidos no congresso eram médicos que debatiam sobre “a sugestão de currículos de formação de professores para cegos e surdos”. Para Silva (2016), essas instituições foram criadas sob coordenação de médicos e, apesar da criação destas instituições, a maioria dos atendimentos às pessoas com deficiência acontecia em classes anexas aos hospitais psiquiátricos com caráter filantrópico.

Seguindo uma dimensão histórica, de acordo com Enicéia G. Mendes (2010), em 1927, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1932, Helena Antipoff¹⁷ criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, que se expandiu no país a partir de 1945. E em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Historicamente, os alunos da Educação Especial estiveram à margem dos processos de escolarização, permanecendo em espaços especializados. Embora, o deslocamento do espaço especial para o sistema regular de ensino deu-se de forma muito tímida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 que criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (1990) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial, que antes se

¹⁷ Helena Antipoff (1892, Grodno/Rússia -1974, Belo Horizonte/Minas Gerais), chega ao Brasil em 1929. Ela é uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país. (MENDES, 2010).

restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o direito à educação pública, gratuita e obrigatória também é estendido às pessoas com deficiência. Nos artigos nº 206 e 208, a Constituição esclarece que o Atendimento Educacional Especializado¹⁸ às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em consonância com a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, apresenta-se como um marco, visto que pela primeira vez, há um capítulo específico sobre a Educação Especial. Este aspecto apresenta fatores positivos e negativos, por ser trazida em capítulo separado e não estar permeando a lei como um todo, todavia abre as portas da visibilidade da Educação Especial. Especificamente, no artigo 59, (BRASIL, 1996, online) preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

¹⁸ Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Decreto nº 7.611, de 16 de novembro de 2011 § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, online).

Outro marco trata da Resolução nº 2, de 11 set. 2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Dentre as orientações presentes no documento, Denise M. Jesus; Alexandro B. Vieira (2011, p. 97-98) destacam alguns pontos do documento: a) convoca os sistemas de ensino a fazer funcionar um setor de Educação Especial para a instituição de políticas públicas inclusivas; b) define a população de estudantes a ser apoiada por essa modalidade de ensino¹⁹; c) assume as escolas de ensino comum como espaço-tempo de aprendizagem dos alunos; d) garante a participação desses sujeitos nas propostas curriculares das escolas, reafirmando a necessidade de elas serem reorganizadas de forma mais flexível; e) apresenta professores de sala de aula capacitados e apoiados por especialistas em Educação Especial para desenvolvimento de ações colaborativas.

Para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2002 (PDE) foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e

¹⁹ Pautada na Declaração de Salamanca de 1994, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 set. 2001, definia, como sujeitos a serem atendidos pela Educação Especial, os que, durante o processo educacional, apresentassem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas com as condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, art. 4º).

permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Entre tantos outros movimentos de regulamentação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi um marco histórico. O documento (BRASIL, 2008) ratifica:

A PNEEPEI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, online).

Portanto, a legislação educacional brasileira preconiza que a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial deve ser viabilizada na escola comum. Desta forma, visualiza-se claramente que todos esses movimentos políticos, de regulações, leis, decretos e políticas vêm caminhando em um sentido de colocar o alunado público-alvo da Educação Especial não num espaço de integração, mas de inclusão escolar – dentro da sala de aula regular.

Acerca dos conceitos de integração e inclusão, Martins (1996) retrata:

Apesar da integração e da inclusão estarem dirigidas à colocação do deficiente na escola, seus conceitos não denotam o mesmo significado. Enquanto a integração espera o aluno deficiente chegar na escola para se adaptar, a inclusão pressupõe que esta escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno. Para a integração, o aluno deficiente já pode ter tido um currículo de passagem pela classe regular, pela especial, voltando para a regular, enquanto na inclusão os alunos deficientes, no início de sua escolaridade, já deverão estar no ensino regular. É, portanto, toda uma mudança de atitudes, concepções e práticas para atender o alunado da educação especial incluso no ensino regular. (MARTINS, 1996, p. 27).

Quando se trata dos pressupostos de “integração”, é importante voltar um pouco no tempo e lembrar que em 1973, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi criado no MEC (Ministério da Educação), o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

A própria PNEEPEI de 2008 ainda retrata essa realidade, ressaltando que nessa época, permanecia ainda um viés assistencialista, sem uma política pública de acesso universal à educação para todos. Atualmente, as ações governamentais ainda se direcionam à concepção de ‘políticas especiais’ ao tratar da temática da educação de alunos com deficiência/superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, ainda estamos em processo de consolidação do atendimento especializado²⁰ que considere cada vez mais as singularidades e particularidades de aprendizagem desses alunos.

Segundo Adriana O. Bernardes (2010),

O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial; trata-se de um processo que visa a integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido; nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola. (BERNARDES, 2010, p. 2).

Tanto a Resolução nº 2, de 11 set. 2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, como também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – foram amplamente influenciadas por dois movimentos internacionais que se mostraram extremamente importantes ao abordar questões de integração a caminho de um

²⁰ O AEE (Atendimento Educacional Especializado) já é regulamentado pelo decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, e o atendimento educacional especializado, mais especificamente. Como também a resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ainda há o Decreto no. 7611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

processo inclusivo, sendo eles: a Declaração Mundial de Educação para Todos - 1990 e a Declaração de Salamanca - 1994.

Fazendo um recorte temporal, não linear, a fim de tratar de políticas internacionais, ainda na década de 90, apresenta-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) que foi elaborada em Jomtien, na Tailândia, e patrocinada pelas agências internacionais como Banco Mundial, UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNICEF (*United Nations Children's Fund* - Fundo das Nações Unidas para a Infância). A Declaração Mundial de Educação para Todos foi escrita no intuito de garantir uma educação de qualidade e satisfazer suas necessidades de aprendizagem, determina ainda o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação.

Nesta declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Declaram, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional".

De acordo com Maria S. Aranha (2004) a respeito da Declaração de Jomtien, a autora afirma:

[...] tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. (ARANHA, 2004, p. 15).

Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) discorre como questão central sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Na introdução, a Declaração aborda os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação

especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais.

Ainda segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5):

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].

Nesta perspectiva, pensar os conceitos de “integração” e “inclusão” é essencial no sentido de entender que, conforme retrata a declaração, todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições ou dificuldades, e que devem não somente ser “integradas” ao ambiente escolar, num viés socializador, pois os pressupostos da integração previam esta ‘inserção’, e isso fez com que estes alunos fossem para o ensino comum e depois retornassem para os espaços especializados (sendo estes, classes ou escolas especiais). Atualmente, a partir da política de inclusão, entende-se que deve haver uma adequação mútua: do aluno e dos espaços, para que se construam esses processos inclusivos e todos possam estar na escola.

Segundo David Rodrigues (2006),

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais nada, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Outro documento importante trata-se da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), assinada na sede da ONU em Nova York, no Estados Unidos, em 2006. A convenção prevê monitoramento periódico e avança

na consolidação diária dos direitos humanos. Trata-se do primeiro tratado detalhado de direitos humanos do século 21 e a primeira convenção de direitos humanos a ser aberta para assinaturas de organizações de integração regionais, de acordo com o próprio documento.

Toda a sociedade encontra-se em processo de aprender a viver os processos inclusivos, ainda mais no que concerne especificamente às práticas dentro da sala de aula. Há dúvidas, medos, receio desse desconhecido, de como agir, como encarar, como gerenciar – nos encontramos em constante e fértil período de formação dessa aprendizagem, especialmente no que diz respeito especificamente às práticas pedagógicas, aprendizagem esta que será constante e infinita.

Diante desse novo paradigma educacional emergente, esta pesquisa se propôs a conhecer e analisar práticas pedagógicas construídas no ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) com uma turma de alunos no Ensino Fundamental - Anos Finais - na qual existe o processo de inclusão. A proposta foi de conhecer como se estava produzindo conhecimento com aqueles alunos, face a toda a caminhada da Educação Especial e diante de todas as regulamentações e movimentos políticos das últimas décadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentada a metodologia da investigação acadêmica que foi utilizada para responder às questões que permeiam esta pesquisa. Primeiramente, apresento uma caracterização da natureza do estudo no que diz respeito a abordagem, procedimentos, técnicas de produção e análise de dados. E na sequência, a caracterização da rede de ensino que foi *lócus* desta investigação, e os sujeitos da pesquisa.

Este trabalho foi realizado conforme as normas éticas em pesquisa.

4.1 A ABORDAGEM

As reflexões para este estudo estão centradas na pesquisa educacional de abordagem qualitativa. Entendendo a educação como um fenômeno, uma construção social complexa, esta abordagem coloca-se atualmente como mais apropriada para apreender o processo educativo de modo mais ampliado. Para o autor Uwe Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Isso vem ao encontro da presente pesquisa, uma vez que busca entender como se dão as práticas pedagógicas dentro de um contexto educacional inclusivo, numa perspectiva que se mostra novo a todos os sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não está pautada num experimento, não é uma pesquisa “fechada”, “dura”, pois, segundo Maria Cecilia Minayo (1994, p. 21), este tipo de pesquisa “se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...] trabalha com um nível de significados, motivos [...] que corresponde a um espaço mais profundo nas relações”.

Para Judith Bell (2008, p.15), pesquisadores qualitativos “preocupam-se em entender percepções que os indivíduos têm do mundo [...] em vez de percepções estatísticas do mundo”. Porém, ressalta que há ocasiões em que os pesquisadores qualitativos usam técnicas quantitativas. Este estudo, mesmo tendo uma abordagem qualitativa, por sua vez, fez uso de dados quantitativos através do

banco de dados do Data Escola Brasil e dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, a fim de escolher a escola que foi *locus* de estudo desta pesquisa – Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho.

4.1.1 Os procedimentos

No que tange aos procedimentos, a escolha metodológica deu-se através do estudo de caso – que por sua vez é uma investigação empírica, e tem como foco investigar fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto atual, sabendo que não há definições claras sobre os fenômenos e o contexto. Segundo Robert Yin (2005, p. 21), “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”.

Os estudos de casos podem ser exploratórios, explanatórios e descritivos, e ainda podendo ter variações - casos únicos e casos múltiplos. No caso específico desta pesquisa, o estudo de caso alicerçou-se nas três dimensões possíveis: exploratórios, explanatórios e descritivos. Além disso, será um caso único, pois o foco foi somente em uma escola, em um determinado ano (no caso, 6º ano do Ensino Fundamental), pois nesta determinada turma existiam alunos público-alvo da Educação Especial em situação de inclusão (em um universo de 15 alunos da turma, 6 deles eram público-alvo).

Com base em Wilson Jose Leffa (2006, p. 14), o estudo de caso é:

[...] investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa.

A escolha da rede, da escola e do ano escolar específico deu-se por meio do acesso aos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a partir dos bancos do Data Escola Brasil e dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, com ano base de 2014²¹ – que será melhor detalhado na sequência.

²¹ Os dados acessados através dos bancos do Data Escola Brasil e dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica desta investigação tem 2014 como ano base, pois este estudo começou a ser feito ainda em 2015, quando do meu ingresso neste mestrado acadêmico.

4.1.2 As técnicas de produção de dados

A produção de dados na pesquisa científica permite a utilização de várias técnicas, como, por exemplo: a) entrevista, b) observação, c) análise documental, e) narrativa, f) vídeo, som e imagem e g) grupo de interlocução, entre outras.

Nesta investigação, foram usadas as técnicas de: observações de aulas, diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário aberto²² e análise documental.

Os autores Aidil Jesus Paes de Barros e Neide Aparecida de Souza Lehfeld (1986) nos mostram a importância da observação como procedimento investigativo. Seu principal objetivo é gerar conhecimento sobre a vida humana, fundamentada na realidade cotidiana. Uma vez que a observação na pesquisa tem fins determinados e realiza-se pelo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, ela necessita de planejamento, especialmente quanto ao registro, seja ele através de anotações, gravações, fotografias, filmagens, etc.

Quanto às categorias, a observação pode classificar-se como assistemática (ou não estruturada); ou ainda como observação sistemática (ou planejada). Este estudo trabalhou numa abordagem de observação sistemática. Para Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), na observação sistemática, há um planejamento de ações.

As observações das aulas aconteceram por um período de aproximadamente três meses, sendo que foram assistidos dois períodos de cada disciplina por semana – dois períodos de Língua Inglesa na segunda-feira, no início da manhã, e dois períodos de Língua Portuguesa na quarta-feira, também nos períodos iniciais da manhã. No total, foram observadas 6 aulas de Língua Inglesa (de dois períodos cada), e 5 aulas de Língua Portuguesa (também de dois períodos cada).

²² Das três professoras – sujeitos desta pesquisa, duas realizaram entrevista semiestruturada, conforme previsto. Entretanto, um sujeito da pesquisa preferiu não fazer gravações da entrevista. Desta forma, adaptou-se a modalidade de interlocução a fim de manter sua participação na pesquisa através da realização de um questionário aberto, usando as mesmas perguntas previstas na entrevista. Sendo assim, a professora encontrou-se comigo, na condição de pesquisadora, e respondeu ao questionário, de forma aberta, presencialmente, e de forma escrita.

Associado às observações, o diário de campo também serviu como ferramenta de produção de dados. Sobre o diário de campo, Elza Maria Fonseca Falkemback (1987) afirma:

O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição, ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...] (FALKEMBACH, 1987, p. 19).

Em se tratando da técnica de entrevista, especificamente, ela permite o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, tais como sentimentos, pensamentos e intenções. O propósito da entrevista é fazer com que o entrevistador se coloque dentro da perspectiva do entrevistado (Patton, 1990). Segundo Minayo (1994), existem, basicamente, três tipos de entrevista: a entrevista estruturada ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta.

Esta investigação, por sua vez, usou como base a entrevista semiestruturada, tendo sido realizada com a professora²³ de Língua Inglesa da turma e com a professora da Educação Especial. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Com a professora de Língua Portuguesa, houve uma adaptação de entrevista semiestruturada para questionário aberto, como mencionado anteriormente. E por fim, soma como técnica de produção de dados, a análise documental por meio da análise dos diagnósticos médicos e pareceres pedagógicos dos alunos.

Acerca dos sujeitos desta investigação: mesmo considerando que os alunos têm papel protagonista no processo, esta investigação foi a partir do prisma dos professores – sendo que os alunos, também atores dos processos pedagógicos, participaram desta investigação por meio das observações e diário de campo.

4.1.3 A análise dos dados

²³ Usarei o termo “professora” no feminino, pois os três sujeitos da pesquisa são do sexo feminino.

A respeito da análise de dados, o trabalho foi organizado a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). A autora aborda os conceitos de análise de conteúdo comparando-a com a linguística, uma vez que ambas têm a linguagem como objeto em comum, e tece reflexões acerca dos termos, mencionando que contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência). Em suma, a linguística preocupa-se com o estudo da língua e seu funcionamento, enquanto que a análise do conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras.

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois pólos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais. (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997, p. 3).

Bardin (2001) se pauta no entendimento de que a análise de conteúdo se faz na prática e ratifica isso através de exemplos empíricos, buscando demonstrar tal compreensão de diversas formas, a citar: análises de resultados e testes de associação de palavras; análises de respostas a questões abertas; análises de comunicações em massa; e por fim, por meio de um método de investigação mais específico: as entrevistas – e servindo como fomentador basilar, de forma mais minuciosa: um olhar via análises lexical, semântica, temática.

A análise categorial, segundo Bardin:

Funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p. 2001).

Quadro 1 – Características da Análise de Conteúdo

ANÁLISE DE CONTEÚDO
<p>Foco em mensagens (comunicações);</p> <p>Categorial-temática (é apenas uma das possibilidades de análise);</p> <p>Objetivo: manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.</p>

Fonte: Adaptado aos estudos de Bardin (2011).

É importante destacar que as categorias precisam ser definidas de acordo com as intenções do investigador, precisam estar conectadas aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras. A precisão na definição destas categorias contribuirá para evitar possíveis distorções provocadas pela subjetividade do analista.

Segundo a mesma autora, a categorização permite reunir maior número de informações em esquematização, representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. As categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos. A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são um reflexo da realidade, sendo sínteses provisórias de conhecimento. Para definição das mesmas, pode-se usar diferentes critérios, como: semântico, sintático, léxico, expressivo.

Nesta investigação, as categorias de análise se pautaram da seguinte forma:

a) primeiramente na identificação do fluxo de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – Anos finais – o que por sua vez, me conduziu à escola, *lócus* desta investigação; b) caracterização os sujeitos da pesquisa – as professoras de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e a professora da Educação Especial (formação, tempo de atuação); c) outra categoria de análise deu-se através da caracterização da turma: número de alunos e os sujeitos da pesquisa (perfil, idade, diagnóstico e percurso escolar; d) por fim, a outra categoria com a análise das práticas pedagógicas para o ensino de línguas desenvolvidas com os alunos em situação de inclusão – visando conhecer e analisar as alternativas metodológicas e sua operacionalização.

4.2 RECONHECENDO UM CAMPO: LÓCUS DA PESQUISA

Com intuito de justificar como chego ao contexto da presente pesquisa e ainda atender ao primeiro objetivo específico desta, que é “*identificar o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, nos anos finais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino no município de Santa Maria*”, e assim identificar as escolas que possuíam o maior índice de alunos em situação de inclusão na rede estadual de ensino deste município, primeiramente, direcionei um olhar atento aos dados da Educação Especial, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a partir dos bancos do Data Escola Brasil e dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, com ano base de 2014.

Segundo Bridi; Meirelles (2014, p. 755), “os dados do Censo da Educação Básica consistem em um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP”. De acordo com esse Instituto:

Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica. Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. (BRASIL, 2011, online).

Considerando a importância de dados estatísticos para a escolha do *lócus* desta pesquisa, Silvia M. F. Meletti; José G. S. Bueno (2013) afirmam sobre os Dados da Educação Básica: “Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica” (MELETTI; BUENO, 2013, p. 77).

Sendo assim, a partir destes dados, a seguir apresento quadros referentes às redes municipal, estadual e privada, no que diz respeito aos números de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, que foram usados no intuito de definir a rede *lócus* desta investigação.

Quadro 2 – Número de alunos matriculados na rede regular municipal de ensino de Santa Maria com/sem necessidade especial.

REDE MUNICIPAL – SANTA MARIA	NÃO Necessidade Especial²⁴	SIM Necessidade Especial	TOTAL
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1.571	81 (4,90%)	1.652
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1.289	54 (4,02%)	1.343
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	1.103	22 (1,95%)	1.125
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	863	18 (2,04%)	881
	4.826	175 (3,49%)	5.001

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos documentos utilizados na elaboração da pesquisa.

Como é possível visualizar pelo Quadro 2, a rede regular municipal de ensino de Santa Maria apresenta um universo de 5.001 alunos matriculados (com base dos dados do ano de 2014). Deste número, 175 alunos são público-alvo da Educação Especial, sendo que a maior abrangência está no 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos – com um total de 81 alunos em situação de inclusão, o que corresponde a 4,90%.

Quadro 3 – Número de alunos matriculados na rede regular estadual de ensino de Santa Maria com/sem necessidade especial.

REDE ESTADUAL – SANTA MARIA	NÃO Necessidade Especial	SIM Necessidade Especial	TOTAL
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1.496	90 (5,67%)	1.586
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1.392	63 (4,32%)	1.455
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	1.158	47 (3,90%)	1.205
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	961	36 (3,61%)	997
	5.007	236 (4,50%)	5.243

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos documentos utilizados na elaboração da pesquisa.

O Quadro 3 retrata a realidade de matrículas na rede regular estadual de ensino de Santa Maria. Há um universo de 5.243 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que destes, 236 são alunos em situação de inclusão, público-alvo da Educação Especial; e o número maior aparece no 6º ano, com 90 alunos em situação de inclusão, o que equivale a 5,67%.

²⁴ Nomenclatura apresentada pelos dados produzidos/disponibilizados pelo INEP. Atualmente, utiliza-se “público-alvo da Educação Especial”, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Neste ponto, é importante salientar a não adequação do INEP à terminologia vigente.

Quadro 4 – Número de alunos matriculados na rede regular privada de ensino de Santa Maria com/sem necessidade especial.

REDE PRIVADA – SANTA MARIA	NÃO Necessidade Especial	SIM Necessidade Especial	TOTAL
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	817	4 (0,48%)	821
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	772	4 (0,51%)	776
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	713	10 (1,38%)	723
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	212	2 (0,93%)	214
	2.514	20 (0,78%)	2.534

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos documentos utilizados na elaboração da pesquisa.

Em um último recorte estatístico, o Quadro 4 apresenta a rede privada de ensino de Santa Maria. Os dados apresentam que há 2.534 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, destes, há 20 alunos em situação de inclusão, e a maior incidência se encontra no 8º ano, com 10 alunos em situação de inclusão, o que equivale a 1,38%.

Numa perspectiva mais ampla, é possível constatar que na rede municipal e estadual, a maior abrangência de alunos está no 6º ano do Ensino Fundamental, enquanto na rede privada, o maior número encontra-se no 8º ano. Das três redes, a abrangência mais significativa está na rede estadual, de 1.586 alunos matriculados no 6º ano, 90 deles são alunos em situação de inclusão, o que representa 5,67%.

Conforme dados do Censo Escolar de 2014, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS)²⁵, no município de Santa Maria, a rede estadual se divide em diferentes modalidades de ensino: Modalidade Regular, Modalidade Educação Especial e Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Entre as etapas que contemplam a modalidade regular de ensino, o município oportuniza o Ensino Fundamental, com oferta em trinta e três (33) escolas.

A proposta por trás deste mapeamento inicial foi ter acesso aos dados estatísticos, para que fosse possível primeiramente fazer a escolha da rede e ano

²⁵ Dados retirados do site da Secretaria de Educação/RS, disponíveis em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2013.pdf. Acesso em novembro 2016.

escolar que seriam alvo deste estudo - no caso, a rede estadual do município de Santa Maria, e mais especificamente, o 6º ano do Ensino Fundamental.

Ainda segundo o banco de dados, na rede estadual temos o seguinte panorama no que se refere às escolas com maior número de alunos público-alvo da Educação Especial:

Quadro 5 – Escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria (Ensino Fundamental – Anos Finais) que apresentam maior incidência de alunos público-alvo da Educação Especial.

	NÃO Necessidade Especial	SIM Necessidade Especial	Número total de matrículas	Porcentagem de alunos público-alvo da EE
EEEF HUMBERTO DE CAMPOS	7	3	10	30,0%
EEEF PAULO FREIRE	25	5	30	16,7%
EEEF JOAO LINK SOBRINHO	100	20	120	16,7%

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos documentos utilizados na elaboração da pesquisa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos funciona junto ao CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo - antiga Febem) e a rotatividade de alunos é muito grande, pois são os alunos que estão em liberdade restrita, presos. Segundo a 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Santa Maria, através dos dados do ISE (Informatização da Secretaria da Educação)²⁶, há 124 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, e nenhum aluno matriculado como público-alvo em fevereiro de 2017. Ainda, de acordo com dados da 8ª CRE, a escola conta com uma professora da Educação Especial no regime de 20 horas.

²⁶ Dados confirmados por correspondência eletrônica junto a 8ª CRE. Segundo o Ministério da Educação, o Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Acesso: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire trata-se de uma instituição que participa do projeto escola aberta²⁷, e por ter essa característica não se encaixa na metodologia desta investigação que, por sua vez, busca dialogar com o ensino regular. A título de informação, segundo a CRE, através dos dados do ISE, esta escola mantém o mesmo número de alunos que era apontado pelo INEP em 2014: 30 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que 3 (três) deles são alunos em situação de inclusão. Segundo dados da 8ª CRE, a escola²⁸ conta com uma professora da Educação Especial no regime de 20 horas.

Por sua vez, a Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, de acordo com os dados do INEP de 2014, conta com 120 alunos matriculados nos anos finais, sendo 20 deles sujeitos em situação de inclusão, o que equivale a 16,7%. Segundo dados da 8ª CRE, a escola conta com uma professora da Educação Especial no regime de 40 horas.

Com dados atualizados de 2017, através da 8ª CRE e do ISE, nos deparamos com um número total de 102 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental na EEEF João Link Sobrinho, sendo que destes, temos 16 alunos em situação de inclusão. O que justifica então a escolha desta escola como *lócus* desta investigação: 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais), rede estadual, Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho. A turma do 6º ano da referida escola, consta com 16 alunos, sendo 6 deles, alunos público-alvo da Educação Especial.

4.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram: a professora de Língua Inglesa, a professora de Língua Portuguesa, e a professora da Educação Especial da escola *lócus* da pesquisa. Como mencionado de forma breve anteriormente, ratifico que, mesmo considerando que os alunos têm papel protagonista no processo, esta

²⁷ Informação disponível no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: Disponível: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp>. Acesso em janeiro de 2017.

²⁸ No dia 02 de fevereiro de 2017, a mídia local veiculou uma matéria que previa fechamento da escola ou apontando o fato de ser transformada em turno único. Acesso: <<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2017/02/quatro-escolas-terao-de-fechar-as-portas-na-regiao-central-9706642.html>>. Motivo este que se soma ao fato desta escola não servir como *lócus* de estudo desta investigação.

investigação foi a partir do prisma dos professores – sendo que os alunos, também atores dos processos pedagógicos, participaram desta investigação por meio das observações e diário de campo e serão caracterizados ao longo da pesquisa.

5 ATORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta investigação aconteceu em uma unidade escolar da rede estadual no município de Santa Maria/RS, na qual busquei conhecer e refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nas séries finais do ensino fundamental.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Especial. A participação das professoras deu-se através da realização de entrevista semiestruturada e questionário aberto. Embora os alunos não sejam os sujeitos de pesquisa, sua participação existe de modo indireto, uma vez que houve a produção de diários de campo ao longo de aproximadamente três meses de observações de aulas.

5.1 CONTEXTO ESCOLAR – ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO

A turma do 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho foi alvo desta pesquisa. Esta turma constava inicialmente com 16 alunos, entretanto, desses, três foram transferidos antes mesmo desta investigação iniciar. Assim, no momento da observação das aulas, a turma contava com 13 alunos. Na folha de chamada, havia seis alunos marcados como **Bolsa Família* (um asterisco na frente do nome do aluno), e seis alunos marcados como ***Aluno Especial* (dois asteriscos após o nome do aluno), conforme é possível perceber pela figura abaixo, com os asteriscos em destaque.

Figura 1 – Lista de presença dos alunos do 6º ano.

comprobatórios de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ressaltando que o Plano de Atendimento Educacional Especializado é documento comprobatório, não sendo imprescindível a apresentação de diagnóstico médico ou psicológico. Neste sentido, é necessário salientar que estes cinco alunos, mesmo não tendo diagnóstico médico, apresentam parecer descritivo, e, portanto, são assim incluídos no Censo Escolar e recebem atendimento especializado.

Segundo o Conselho Estadual de Educação, este encaminhamento pedagógico deve ser feito pela equipe pedagógica da escola, conforme aponta o Parecer nº 56/2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14):

A avaliação da aprendizagem do aluno deve ser realizada pela equipe pedagógica da escola constituída de, no mínimo, professor, orientador educacional, supervisor educacional e um membro da equipe diretiva da escola, que fará o acompanhamento do percurso deste aluno. Assim é o professor, acompanhado da equipe escolar que elabora o Parecer Descritivo do aproveitamento do aluno em todos os seus aspectos. Este Parecer Descritivo da equipe pedagógica da escola poderá indicar a necessidade ou não de atendimento pedagógico especializado. (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14).

Desde os primórdios da Educação Especial, o saber médico influencia o contexto escolar, e em tempos de inclusão, esse saber perpassa as orientações políticas educacionais e decide pelos direcionamentos pedagógicos dados a alunos público-alvo da Educação Especial. Neste caso, saliento o saber médico presente na classificação do Censo Escolar, que faz com que o professor da Educação Especial, juntamente com a equipe pedagógica da escola, sem um diagnóstico médico, tenha que classificar o aluno com Deficiência Intelectual, no caso dos cinco sujeitos dessa pesquisa.

Vejo o saber médico se sobrepondo ao saber pedagógico, ou talvez, um sendo mesclado com o outro de uma forma não apropriada/orientada, o que me traz questionamentos quanto à forma como o Censo Escolar se organiza frente a essa realidade: não obrigatoriedade do diagnóstico médico, mas os campos de preenchimentos referem-se à nomenclatura de manuais médicos (CID-10 e DSM-

5³²). Como a equipe pedagógica da escola, advinda das áreas de educação e gestão, gerencia um Censo Escolar com termos médicos?

Acerca dos processos diagnósticos, Fabiane R. de S. Bridi (2013, p. 2) afirma:

Os processos diagnósticos no campo da deficiência mental, cabe destacar, historicamente têm sido realizados pela **medicina** e pela **psicologia**. Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos. Ambos os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados; são mapas restritos e previsíveis sobre os sujeitos, com pouco espaço para a surpresa e para o novo e, nessa medida, produzem o estático, a impossibilidade do vir a ser. [...] Ambas as propostas são associadas a uma perspectiva de compreensão da deficiência que coloca o foco no sujeito como referência fundamental para a compreensão de suas “faltas”. Esse é o eixo organizador das duas proposições: a ausência de contextualização e o precário lugar destinado às relações como produtoras do sujeito. (Grifos meus).

Ainda sobre os alunos em situação de inclusão, a idade de todos varia entre 11 e 13 anos, em face disso, é possível perceber que não há uma significativa dissonância entre idade e escolaridade.

Quadro 6 – Tabulação de dados referente aos sujeitos em situação de inclusão na turma *locus* da pesquisa.

ALUNO ³³	SEXO	IDADE ³⁴	DIAGNÓSTICO MÉDICO	PARECER PEDAGÓGICO	FREQUENTA AEE	OBSERVAÇÃO
A. E.	Masculino	11 anos	Sem diagnóstico médico	Sim – desde 2016	Sim	-
B. M.	Masculino	11 anos	Sem diagnóstico médico	Sim – desde 2016	Sim	Alfabetizado no 4 ^a ano
C. P.	Masculino	12 anos	Sem diagnóstico médico	Sim – desde 2016	Sim	-
D. R.	Masculino	13 anos	Sem diagnóstico médico	Sim – desde 2016	Sim	Alfabetizado no 4 ^a ano
E. T.	Masculino	12 anos	Sem diagnóstico médico	Sim – desde 2016	Sim	-

³² DSM-5 - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais. O manual aborda deficiências, no caso, deficiência intelectual. Acesso: <<http://bit.ly/2uUfNIq>>

³³ As iniciais não correspondem aos reais nomes dos alunos a fim de preservar suas identidades.

³⁴ Idade em maio de 2017.

F. V.	Feminino	11 anos	- Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem (CID-10 F81.9) aliado a transtorno de déficit de atenção e hiperatividade subtipo desatento. (CID-10 F90.9) - Transtorno (retardo) psicomotor	Sim – desde 2016	Sim	-
-------	----------	---------	---	------------------	-----	---

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos documentos disponibilizados pela escola.

Um aspecto pertinente à pesquisa diz respeito ao tamanho da instituição. A Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho sofreu com um incêndio em 2016, o que lhes privou de uma parte do prédio. Localizada no Bairro Itararé no município de Santa Maria, a instituição é pequena e apresenta um número de alunos reduzido, segundo a coordenadora pedagógica. As turmas dos 1º e 2º anos são multisseriadas, ou seja, dividem a mesma sala em função do número de alunos inferior ao exigido pela regulamentação vigente. O mesmo acontece com os 3º e 4º anos, que também dividem a mesma sala de aula. Além disso, é importante ressaltar que a escola não conta com uma SRM (Sala de Recursos Multifuncional), os alunos são atendidos no laboratório de informática, ou, caso alguma turma use este espaço, a professora da EE dirige-se com o aluno a ser atendido para a sala de aula da turma regular em questão.

Ao apresentar esse fato: uma escola pequena e no caso da turma do 6º ano, com 13 alunos somente, e dado o cenário de eu ter transitado por este espaço pelo período de quase três meses, observei claramente uma forte conexão entre a equipe da escola e os alunos, o que, talvez, seria mais difícil em uma escola maior, em uma turma com mais alunos. Assim, reflito sobre as relações permeadas por afetividade nesse espaço. A afetividade se apresenta como um fator basilar em qualquer relação, como nos apresentam autores como Jean Piaget (1962), quando afirma que, para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, o afeto e as relações sociais são fundamentais. De igual maneira, Vygotsky (1989) afirma que o homem

é um ser social, cuja inteligência é constituída a partir das suas experiências e pelo tipo de aprendizagem a que é submetido.

5.2 OS PROTAGONISTAS: SUJEITOS EM FOCO

Os sujeitos diretamente envolvidos nessa pesquisa foram três professoras da escola *lócus* da investigação: a professora de Língua Inglesa, a professora de Língua Portuguesa e a professora da Educação Especial.

A professora da Educação Especial é formada pela Universidade Federal de Santa Maria, e concluiu a graduação em Educação Especial no ano de 2009. Atualmente, realiza curso de especialização em Mídias na Educação, na modalidade à distância, também pela UFSM. Esta professora tem uma carga de 40h, e trabalha somente nesta escola.

A professora de Língua Inglesa é formada pela Universidade Federal de Santa Maria em Letras Inglês/Português e Respectivas Literaturas, e o curso foi concluído em 1993. Segundo relato da professora, ela não realizou nenhuma especialização após a graduação. Chegou a começar um curso de especialização, mas não concluiu. Esta professora trabalha com a mesma disciplina em outras escolas da rede estadual.

Por fim, a professora de Língua Portuguesa é formada pelo Centro Universitário Franciscano. Concluiu a graduação em Letras – Português em 1998. Fez vários cursos de capacitação, e segundo ela, os realiza anualmente. No que concerne à especialização, a professora também está fazendo o curso de especialização Mídias na Educação, na modalidade à distância, com previsão de conclusão para início de agosto de 2017. Esta professora trabalha com a mesma disciplina em outras escolas da rede estadual. Entretanto, além de trabalhar com Língua Portuguesa, é importante mencionar que esta professora trabalha também com as aulas de Artes na escola, mesmo não sendo diretamente ligada à sua formação inicial, nem tendo ela formação nesta área.

6 A SALA DE AULA – ESPAÇO FECUNDO DE TRABALHO E DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando o atual contexto das políticas de inclusão escolar, e como consequência dessa equação: cada vez mais alunos em situação de inclusão e ainda pouca pesquisa desenvolvida, os professores acabam sendo exigidos a desenvolver um novo fazer pedagógico, capaz de englobar novas práticas e recursos adequados às particularidades destes alunos. Diante dessa realidade, pretendo neste capítulo apresentar o contexto da sala de aula na qual realizei minhas observações, bem como olhar para as práticas pedagógicas nas aulas de línguas, desta turma específica onde há alunos em situação de inclusão, e entender de que maneira se configuraram estes momentos e quais seus elementos essenciais.

Assim, pensando na época atual, é notório que temos vivido períodos cada vez mais intensos de políticas educacionais inclusivas e, com isso, há um aumento expressivo de estudos e pesquisas na área. Todavia, segundo Rosana Glat e Edicléia Fernandes (2005, p. 39):

[...] ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais, validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais.

De igual maneira, com o intuito de fomentar a pesquisa nesse campo, entendo a necessidade de tecer uma aproximação com esta área, e vejo que se mostra essencial tecer movimentos conceituais de “prática pedagógica” e “trabalho pedagógico”, uma vez que esses termos apresentam profunda importância para a construção da pesquisa.

Partindo de um guarda-chuva conceitual mais amplo, vejo ser necessário conceituar educação, e neste viés, sigo a concepção de educação compartilhada por Liliana Soares Ferreira (2017, p. 19):

Entendo por educação todo o processo de relação entre pessoas, tanto no âmbito formal, no espaço, por exemplo, escolar, quanto no informal. Até pouco tempo, defendia que se tratava de interação. Entretanto, passei a acreditar que é mais que interagir, é relacionar-se, na medida em que há uma aposta no outro, considerado como ser com quem se pode

aprender algo. Relação como aposta no outro, como desejo relativo à falta de algo e possibilidade de encontrá-lo nesse outro. Uma relação que acontece em determinados contextos e por eles é influenciada. (FERREIRA, 2017, p. 19)

Sendo assim, conforme também aponta Humberto Maturana (2009, P. 34): “Não é a agressão à emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência”. E em se tratando de relação, confirmo ainda mais as palavras de Ferreira (2017, p. 28) ao passo em que ela ratifica que: “Educação implica sempre relação: através da linguagem os sujeitos se entendem, interagem, e juntos, entendem o mundo”.

Aprofundando esta concepção, direciono para um primeiro recorte, buscando apreender a dimensão entre “trabalho pedagógico” e “prática pedagógica”. Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor é sempre pedagógico, diz respeito ao “trabalho de produzir aula, e nela, produzir conhecimento em conjunto com os estudantes”, conforme afirma Ferreira (2017, p. 36). Destarte, compreendo que “trabalho pedagógico” se sobrepõe à “prática pedagógica”. No entanto, ao aproximar-se da dimensão de trabalho pedagógico, busco entender, de forma um pouco mais específica, de que maneira se configuraram as práticas pedagógicas neste contexto ao longo das análises desta investigação: do diário de campo das aulas observadas, das entrevistas e dos questionários com os sujeitos objeto do estudo.

6.1 SOB A LENTE DE ANÁLISE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com base nas reflexões apresentadas, atento para o questionamento que permeou esta investigação: De que maneira se configuraram as práticas pedagógicas para a aprendizagem de línguas dos alunos público-alvo da Educação Especial da rede regular de ensino – Ensino Fundamental – Anos Finais?

Sendo assim, José Gimeno Sacristán (1999) vê como prática pedagógica uma ação do professor no espaço de sala de aula. Primeiramente, diante de um contexto histórico, no qual é preciso superar uma visão arraigada de que o fazer pedagógico se estrutura numa “ação de transmitir conhecimento”, entendo que é preciso aprofundar tal conceito, no intento de tirar o lugar passivo do aluno, pois

conforme afirma Paulo Freire: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (1997, p. 52).

A afirmação de Freire me remete a uma desacomodação imediata diante das duas realidades das aulas de línguas que assisti: em uma delas percebi a constante criação de ambiente propício à construção do conhecimento, e em outra, senti que este ambiente poderia ter sido melhor explorado, conforme é possível perceber pelo recorte dos relatos do diário de campo referente às primeiras aulas de LP e LI.

Na primeira aula de Língua Portuguesa a que assisti, a professora iniciou explicando que eles dariam continuidade ao trabalho da poesia concreta que já haviam começado na aula anterior. A aula aconteceu no laboratório de informática. A atividade acontecia através do blog da professora. Ela deixou que os alunos explorassem um pouco o blog e depois fizessem a atividade. Eles trabalharam por aproximação, a maioria em duplas ou trios. Na atividade, havia a letra da música *Thriller* do Michael Jackson. Os alunos deveriam ler a letra e assistir ao clipe para depois responder a algumas perguntas. Além disso, como os alunos estavam curiosos a respeito da letra da música, a professora sugeriu buscar a tradução da letra na internet. (Diário de campo – 03 de maio de 2017).

Na primeira aula de língua inglesa, a professora escreveu no quadro um exercício que dizia "*Translate*" e entre parênteses escreveu "traduza", abaixo, elencou os dias da semana e as estações do ano em inglês. Após passar o exercício no quadro, dois alunos perguntaram o significado de traduzir, conforme conversa:

Aluno: *o que tem que fazer ali?*

Professora de Língua Inglesa: *Traduzir.*

Aluno: *Não entendi.*

Professora de Língua Inglesa: *Passar pro português.*

Depois de alguns minutos em silêncio, alunos trabalhando individualmente, a professora pergunta:

Professora de Língua Inglesa: "- Alguém quer fazer a primeira no quadro?"

Mas ninguém se manifesta.

(Diário de campo – 08 de maio de 2017).

Em se tratando de construção do conhecimento, a partir do relato do diário de campo da aula de LP, vejo uma ampla gama de recursos sendo usados que poderiam ser caracterizados como mais dinâmicos e mais atraentes para todos os alunos. Ao passo que no relato do diário de campo da aula de LI, os recursos usados mostram-se mais limitados, restringindo possibilidades, e tolhendo oportunidades de interação e prática.

No que se refere à experiência prévia com alunos em situação de inclusão, a professora da Educação Especial relatou que começou a trabalhar nesta função no momento em que veio para a escola *lócus* da pesquisa, há 5 anos. E ambas as

professoras, tanto de Língua Inglesa, quanto de Língua Portuguesa, afirmaram já ter tido experiências anteriores com alunos público-alvo.

A professora da Língua Inglesa relata que já teve alunos surdos em situação de inclusão, conforme detalha a seguir:

³⁵**Professora Língua Inglesa:** *Já, com autismo mais acentuado, tinha outros tipos de deficiência, surdos...*

Entrevistadora: *E tinha intérprete?*

Professora Língua Inglesa: *Não. E às vezes, eu esquecia né, porque a gente não foi preparada pra isso, né. Não tem essa preparação, às vezes, eu me esquecia e virava pro quadro falando. Imagina, numa outra língua ainda, né. Aí depois me dava conta, tu tem que falar que eles leem os lábios. Então foi bem complicado, teve vários casos assim que eu tive, lá dei aula no [nome de outra escola], muitos alunos que eram do [nome de outra escola] ali, frequentavam ali, mas eles tinham alguém pra acompanhar, não na sala de aula, mas à tarde eles faziam atividade.*

A fala da professora evidencia a realidade de uma crença na falta de preparo, na falta de formação continuada. Mas neste ponto, questiono: afinal, o que é estar preparado? Quando se está preparado? E nesta linha, ao responder à questão sobre ter feito algum curso de capacitação/especialização depois que se formou, a professora relata:

Professora Língua Inglesa: *Só esses assim que a universidade oferecia, nas escolas alguma coisa. Eu ia fazer mestrado, tentei até, achei que tinha ido bem, mas depois eu me decepcionei com minhas notas e não quis mais.*

Entrevistadora: *Mestrado em quê?*

Professora Língua Inglesa: *Linguística. Eu adoro linguística aplicada. É, eu tava (sic) fazendo um (uma especialização) a distância na UFSM. Aí depois parei.*

Acerca da afirmação de não estar preparado, as autoras Sylvia da S. Nunes, Ana Lucia Saia e Rosane E. Tavares (2015) ratificam que não nos cabe estacionar na ideia: “A escola não está preparada para a educação inclusiva”. As autoras supracitadas relatam a pesquisa de Celio Sobrinho e Alves (2013) apud Nunes, Saia e Tavares (2015) que por sua vez relata que alguns professores que afirmaram esse despreparo, não quiseram participar das iniciativas de debate na escola sobre o tema. Temos uma sala de aula com os mais diversos tipos e estilos de alunos,

³⁵ Entrevista semiestruturada concedida pela professora de língua inglesa. [jul. 2017]. Entrevistadora: Michele Oliveira Rocha. Santa Maria, 2017. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

mas diante da faceta 'inclusiva', nos deparamos com mais um (ou vários) tipo(s) de aluno, mais um ou vários desafios. As autoras ainda nos trazem a seguinte reflexão:

[...] será que muitos de nós não estaríamos nos escondendo atrás desse despreparo para não enfrentar os desafios da educação inclusiva?" [...] Nenhum curso de formação de professores consegue oferecer uma "receita" de preparo a todo e qualquer tipo de aluno. As possibilidades de formação da educação estão nas relações estabelecidas dentro da escola, partindo de sua estrutura educacional e das pessoas que compõem esse dia a dia. (NUNES, SAIA E TAVARES 2015, p. 1114)

Além disso, as autoras seguem a reflexão sobre o "estar preparado":

[...] a ideia de estar "preparado" carrega um equívoco: de que é possível nos "preparar" para o encontro com o outro. As relações humanas são o encontro com o inesperado, a novidade que está no outro [...] no encontro com o outro há algo que aprendo que é novo, se isso não acontece, é porque estou preso ao meu preconceito. E a educação, na perspectiva que estamos adotando, como experiência formativa e direito ao saber, precisa justamente desse encontro, sem regras pedagógicas controladoras. (NUNES, SAIA E TAVARES 2015, p. 1115)

Dadas as demandas atuais da escola, e considerando as complexas ações de ensinar e aprender, vejo que se exige um movimento constante de renovação e reinvenção pedagógica. Assim, busco refletir quais foram os fatores que contribuíram para o fato da professora em questão não poder continuar o seu processo de formação. E pergunto-me: de quem é a responsabilidade pela formação continuada? Ela deve ser oferecida e cobrada pelo Estado? Que tipos de incentivos existem para o professor por parte do governo?

Entendo a formação continuada como um processo permanente de busca por qualificação. Segundo Eliane Bruno (2000), ela é vista como uma oportunidade de atualização pedagógica que acontece através de cursos, palestras, seminários, encontros, reuniões pedagógicas, etc. Há algumas décadas, acreditava-se que, ao terminar a graduação, o profissional estava apto para atuar na sua área pelo resto de sua carreira. Atualmente, a realidade mostra-se de forma bem distinta, nossa formação é permanente e integrada ao nosso dia-a-dia na escola. Há uma necessidade de atualização imposta pelas mudanças da sociedade e pelo avanço

tecnológico, pelas novas descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação.

Segundo Antonio Nóvoa (2002), "a formação continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão". Por isso, a formação continuada não deve ser entendida como um simples processo de "acumulação de conhecimentos", mas, em tese, deveria ser vista como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Em consonância com a questão de formação continuada, outro ponto de discussão que seguiu foi acerca de recursos didáticos/pedagógicos. Foram observadas 6 aulas de Língua Inglesa (de dois períodos cada) e 5 aulas de Língua Portuguesa (também de dois períodos cada). Em se tratando da utilização de recursos didático/pedagógicos, durante os 6 encontros de LI, as aulas se caracterizaram por um padrão: sempre acontecendo no espaço regular da sala de aula, ou seja, os alunos nunca exploraram outros espaços, como o laboratório de informática, por exemplo. Além disso, outro padrão foi o uso do quadro negro e os alunos copiando o conteúdo em seus cadernos. Assim, percebi que o livro didático nunca foi usado no decorrer das aulas, somente na última aula em que observei, os alunos receberam duas folhas impressas com atividades, conforme imagens abaixo.

Figura 2 – Folha de exercícios (1) – aula de língua inglesa

C. Match the names of the objects to their corresponding pictures. Then ask a classmate the names of three objects in English.

Example: A: What's number _____ in English?
B: It's | 9 | an | _____.

- 1 table
- 2 sharpener
- 3 pencil case
- 4 address book
- 5 desk
- 6 map
- 7 eraser
- 8 ruler
- 9 pen
- 10 English book

Fonte: Folha de xerox distribuída pela professora de Língua Inglesa.

Figura 3 – Folha de exercícios (2) – aula de língua inglesa



Fonte: Folha de xerox distribuída pela professora de Língua Inglesa.

Este foi um dos aspectos que chamou atenção, a ponto de questionar os seguintes aspectos: por quais motivos os alunos não usam o livro didático como referência mínima? Por que os alunos não recebem folhas de exercícios já impressas ao invés de copiar toda a explicação e atividades do quadro? No decorrer da entrevista, a professora faz o seguinte relato no que diz respeito ao uso de xerox nas aulas:

Professora Língua Inglesa: Nas outras escolas, a gente não pode cobrar xerox deles. Informalmente, às vezes eu até peço 50 centavos ou 1 real, faço o xerox, dou pra eles, e tomo nota. Mas se eles reclamarem, eu vou ter que... Mas realmente não pode, teria que ser o estado, mas o estado não dá, e eu tenho que tirar do meu bolso.

Entrevistadora: então quando há xerox, és tu que paga?

Professora Língua Inglesa: Aqui nessa escola não, a gente tem uma cota, talvez porque seja menor a escola, aí a gente faz, deixa aqui. E aí eu não gasto, mas nas outras escolas ou eu tenho que tirar do meu bolso, ou eu peço assim por baixo dos panos 50 centavos ou 1 real.

Conforme já mencionado, todo o conteúdo era passado no quadro, e os alunos copiavam não somente a matéria (gramática explicada), como também copiavam os exercícios. Depara-se então com uma aula base de formatação expositiva, e utilizando algumas características do método da gramática/tradução, como é possível visualizar abaixo

Quadro 7 – Aula de Língua Inglesa – atividade Método Gramática Tradução copiada no quadro.

June 19th, 2017.	Activity - school vocabulary
I. Complete with the missing letters (complete com as letras que faltam)	
a) P _ _ (caneta)	
b) _ _ _ K (livro)	
c) E _ _ S _ _ (apagador)	
d) _ _ N _ I L (lápis)	
e) P _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (estojo)	
f) _ O _ E _ O _ _ (caderno)	
II. Match (ligue)	
a) Chair	cola
b) Desk	cadeira
c) Board	régua
d) Glue	classe
e) Ruler	quadro
III. Translate (traduza)	
a) Book	
b) Map	
c) Chalk	
d) Eraser	
e) School bag	

Fonte: Elaboração da própria autora com base no diário de campo produzido na elaboração da pesquisa.

O método da gramática e tradução, ou método tradicional, é feito a partir da língua materna, com exercícios frequentes de tradução da língua alvo para a materna, não há ênfase na pronúncia da segunda língua e não é preciso que o professor saiba falar a língua alvo. Estes dois últimos pontos não se mostravam

como verdade nas aulas observadas, pois a professora apresentava um bom domínio da língua, usava-a com correção e propriedade, e além disso, os alunos realizavam atividades de repetição oral. Entretanto, algumas características do método da gramática e tradução eram muito salientes: a preocupação de o aluno memorizar certo número de palavras, ter conhecimento na elaboração das frases, ter domínio das terminologias gramaticais da língua alvo. As palavras de Simone Rinaldi (2006, p. 64) ratificam muito a realidade vista naquele espaço:

O aluno deve aprender de memória as regras gramaticais da língua meta, o vocabulário, as conjugações verbais e outros pontos gramaticais. A interação ocorre com frequência entre o professor e o aluno, quase nunca entre um aluno e outro e essa comunicação sempre acontece na língua materna.

Nesse método, os alunos tendem somente a memorizar as regras da gramática imposta pela língua a ser estudada, busca-se a tradução como um tipo de exercício frequente – que foi uma das características mais fortes e mais presentes em todas as aulas observadas: explicação gramatical no quadro, mais exercício de preencher lacuna e exercícios de tradução. Segundo Prator e Celce-Murcia (1979, p. 3) apud Santana (2003), as principais características do método de gramática e tradução são as seguintes:

1. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso ativo da língua estrangeira.
2. O vocabulário é apre(e)ndido através de listas de palavras totalmente descontextualizadas.
3. São dadas explicações e análises detalhadas de minúcias da gramática.
4. Os alunos já fazem leitura de textos clássicos a partir dos estágios iniciais de aprendizagem.
5. Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles servem principalmente de exercício de análise gramatical.
6. Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia. (PRATOR e CELCE-MURCIA, 1979, p. 3).

Portanto, o que é primordial nessas aulas é a explicação gramatical baseada na tradução de textos – os alunos copiam regras, explicações, exemplos, e depois respondem aos exercícios. Para Samira Abdel Jalil e Leonilda Procailo (2009), neste método, o professor-transmissor colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Sendo a autoridade em sala de aula, o professor corrigia os alunos para que sempre

obtivessem a resposta correta. Portanto, ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero aprendiz que realiza as atividades exatamente conforme orientado. Além disso, a interação acontece sempre do professor para o aluno.

Pelas características expostas, o método de gramática e tradução aparenta não ser o mais apropriado para desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos, que têm de fazer um grande esforço para memorizar listas intermináveis de palavras e regras gramaticais raramente usadas. Contudo, ele continua a existir com vigor em alguns contextos educacionais. Brown (1994, p. 4) afirma que esta situação ocorre porque, primeiramente, tal método não exige grande habilidade por parte do professor para planejamento de aulas e, além disso, é muito fácil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais e traduções. Por fim, entendo que ao valorizar, e fazer uso de um único canal de aprendizagem, nesse sentido aqui, usando prioritariamente o método de gramática e tradução, acaba por colocar o sujeito em desvantagem imediata no seu processo de aprendizagem e empobrece a prática pedagógica.

Eugênia A. G. Fávero (2007), Ana A. S. Oliveira e Lucia Leite (2007), dentre outros autores, apontam para a necessidade da desconstrução das práticas pedagógicas vigentes em grande parte das escolas brasileiras no que tange às disciplinas em geral, uma vez que estão pautadas em um ensino mecânico, vazio de sentido, onde imperam os exercícios estéreis, que mais favorecem a formação de sujeitos heterônomos e passivos.

É tarefa do professor propor ao aluno situações nas quais ele seja desafiado, afastando-se, assim, do modelo tradicional de ensino no qual a maior parte das tarefas se propõe a repetir exercícios, para, então, aproximar-se de tarefas baseadas em situações reais, que efetivamente representem problemas a serem resolvidos.

Nessa direção, Silva Filho (2013), refletindo acerca de práticas pedagógicas, afirma que:

[...] requerem do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de

aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos. (SILVA FILHO, 2013, p. 28).

Ainda tratando de recursos, nas aulas de Língua Portuguesa foram usados diversos recursos didático/pedagógicos: os alunos usaram brevemente em uma aula o livro didático. Em outra aula, fizeram cartazes; em outra aula, produziram histórias em quadrinho usando pronomes demonstrativos como foco; em outra, foram ao laboratório de informática fazer atividades no blog criado pela professora, em outra escreveram crônicas, fizeram também apresentação de trabalho sobre meio ambiente com cartazes, pesquisas, música para as outras turmas do turno da manhã. Abaixo, trago recorte do blog e um exercício da aula de Língua Portuguesa.

Figura 4 – Recorte do blog criado pela professora de Língua Portuguesa.

REGÊNCIA VERBAL CONCORDÂNCIA NOMINAL VOZES VERBAIS INTERJEIÇÃO NUMERAL

ADJETIVO PREDICADO ADJUNTO ADVERBIAL PREDICATIVO GRAMÁTICA

ADVÉRBO COMPLEMENTO NOMINAL LÍNGUA PORTUGUESA

CONJUNÇÃO ELIPSE CLASSE GRAMATICAL FUNÇÃO SINTÁTICA SUJEITO

PLEONASMO PREPOSIÇÃO FRASE PERÍODO VERBO CRASE

APOSTO PREDICAÇÃO VERBAL LETRAS OBJETO DIRETO

ORAÇÃO FONEMAS VOCATIVO PRONOME

quarta-feira, 24 de agosto de 2016

POESIA CONCRETA!

LETRA DE MÚSICA

Com a música "Thriller", Michael Jackson fez sucesso com o uso do tema sobrenatural, compondo com cores escuras e aspecto sombrio os figurinos e cenários do famoso clipe dessa música. Leia a letra e depois assista ao vídeo.

Thriller

It's close to midnight
something evil's lurkin' in the dark

POESIA

quarta tanto fazer poesia com a tua foto
mas a tua foto já é toda poesia
escalhei então fazer com o sorriso
mas não dá, poesia
cabele bagunçado
jeito de segurar a máquina fotográfica
gatinhos
e adrinhas?
poesia
poesia
poesia
o que o poeta faz
quando está tudo feito?

Fonte: Imagem extraída da Internet – fonte/site omitido a fim de preservar a identidade da professora.

Figura 5 – Atividade realizada pelos alunos na aula de Língua Portuguesa.

ATIVIDADE EM DUPLA

- Cada dupla recorta 5 palavras
- Junto com o colega produz um texto (tema livre) utilizando as palavras que recortaram.
- Depois troca de texto com outra dupla e em seguida, leitura do mesmo.
- Logo após, forma 5 frases empregando as palavras destacadas no texto do colega.

Fonte: Anotações do diário de campo produzido a partir das aulas observadas.

Percebi, desta forma, que a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa fazia uso de variados recursos didáticos/pedagógicos, à medida que não via a mesma realidade nas aulas de Língua Inglesa. Senti os alunos muito mais envolvidos e engajados, e acredito que talvez, uma possibilidade de se compreender a dinâmica das aulas poderia ser devido ao uso variado de ferramentas. E a este ponto, acredito que haja a possibilidade de vinculação com a resposta sobre formação continuada da professora de LP no questionário aberto: *“Fiz vários cursos de capacitação (faço anualmente). E especialização, estou fazendo em Mídias na Educação, com previsão de conclusão para início de agosto.”* E, nesse aspecto, me pergunto: até que ponto a formação continuada e a reflexividade, o processo crítico reflexivo do próprio fazer pedagógico podem impactar nas ações no âmbito escolar?

De uma forma global, à luz destas reflexões, entendo que a formação continuada e práticas pedagógicas com uma maior gama de recursos beneficiariam não somente aos alunos em situação de inclusão, mas a todos os sujeitos daquela sala de aula.

Ao abordar o uso de materiais adaptados para os alunos em situação de inclusão, as professoras afirmam:

***³⁶Professora Língua Portuguesa:** Sim, os alunos usam recursos para os processos de aprendizagem, como por exemplo: cartazes, laboratório de informática.*

³⁶ Questionário aberto respondido pela professora de Língua Portuguesa. [jul. 2017]. Entrevistadora: Michele Oliveira Rocha. Santa Maria, 2017.

Professora Língua Inglesa: *Às vezes, até precisa, mas eu encontro dificuldade em fazer e preparar assim que tipo de, até que nível, dependendo da deficiência, a gente não sabe até que nível trabalhar, daí claro, eles têm ajuda da [professora da Educação Especial] à tarde, mas é bem complicado isso aí.)*

O processo de desenvolvimento mostra-se em cadeia, em bloco: ao passo que cada professor é responsável por seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cabe a ele o direcionamento e a decisão de que caminhos trilhar. Embora esse processo também seja responsabilidade do governo, e da comunidade acadêmica que deve estar constantemente oferecendo cursos de formação, esta é uma via de muitas mãos: condições de formação, condições de trabalho, valorização do profissional, e na atualidade, ainda mais marcadamente, salário em dia. Por mais que questione que não há políticas ou programas de formação continuada que consigam aperfeiçoar/atualizar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo de aperfeiçoamento pessoal e no profissional, que motivação à qualificação terá qualquer profissional diante de uma realidade de salário parcelado? Quais são as condições de trabalho, como se dá a valorização docente?

Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos agrupamentos durante as aulas. Na disciplina de LP, existia uma variação grande de agrupamentos: individual, dupla, trio, pequenos grupos; ao passo que nas aulas de LI, a organização se mantinha no formato grupo aberto (professor direcionando a aula para todos os alunos ao mesmo tempo), ou individual (alunos trabalhando sozinhos), dispostos em fileiras um atrás do outro.

Em 1930, Vygotsky já chamava a atenção para a importância da interação entre a criança e o professor, e entre a criança e os colegas em situações de aprendizagem. Em *A Formação Social da Mente*, o autor afirma que o bom aprendizado é aquele que foca o potencial que o aluno pode desenvolver com a ajuda de outros. Trabalhar em grupo, então, não é apenas importante, mas fundamental para ele. Vygotsky afirmava sobre as interações sociais como sendo impulsionadoras do conhecimento, pois a aprendizagem só se consoma quando intermediada pelo outro.

Eis a conceituação de ZPD - *Zone of Proximal Development* – zona de desenvolvimento proximal: de acordo com Vygotsky (1978), é a distância entre o

“nível de desenvolvimento real” como determinado pela capacidade atual de resolver problemas e o “nível de desenvolvimento potencial” – determinado através da resolução de problemas sob orientação ou em cooperação com pares mais experientes. De uma forma metafórica, é possível relacionar ZPD com andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura da construção vai se tornando capaz de se sustentar sem ajuda.

Somando a essa reflexão, Karen Stray-Gundersen (2007), a partir das contribuições de Vygotsky, afirma que o desenvolvimento humano é um processo complexo e amplo de crescimento e de construção de conhecimentos e habilidades. É um processo que evolui, resultante da interação de fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais. Desse modo, é compreensível que cada pessoa se desenvolva de maneira única, dadas as relações e interações a que é sujeito no seu percurso.

E nessa perspectiva, falando em desenvolvimento humano, entendo como essencial refletir ainda mais sobre os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem por meio das interações sociais. Compreendo, em consonância com Vygotsky, que: "através do outro, nos tornamos nós mesmos. Na ausência do outro, o homem não se constrói homem." (VYGOTSKY, 1989, p. 56). Nessa perspectiva, Rita de C. B. P. Magalhães (2011) ratifica a fala do autor:

[...] o homem se constitui socialmente pela mediação. A interação social permite a criança se apropriar dos significados culturais e a mediação do outro (representante da cultura) é fundamental na medida em que este significa os dados de realidade que serão apropriados de forma criativa pela criança em desenvolvimento. Neste sentido, as funções psicológicas aparecem inicialmente em um nível social, para posteriormente serem individualizadas, ou seja, o intersubjetivo pressupõe o intrasubjetivo. (MAGALHÃES, 2011, p. 96).

Cada aluno constrói seu próprio aprendizado por meio da interação. Vygotsky vê o sujeito como um ser eminentemente social, na linha do pensamento marxista, e ao próprio conhecimento como um produto social. Ele sustenta que todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, etc.), são adquiridos no contexto social e depois se internalizam.

Vygotsky (1989) afirma que:

As crianças com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura. (VYGOTSKY, 1989, p. 118).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem não somente da pessoa com deficiência, mas de todo sujeito ocorre na interação social e na mediação pedagógica. Por isso, a importância do professor, de sua formação teórica e do uso de práticas coerentes entre si, todos estes aspectos recaem na necessidade de um preparo para trabalhar com pessoas de um modo geral, tenham elas alguma com deficiência ou não.

Quando o professor propõe atividades que desafiem as crianças a refletir, dialogar e resolver problemas, mesmo que não imediatos, está colaborando para a aprendizagem e, nessa perspectiva, está induzindo ao desenvolvimento também. Dessa forma, “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. (VYGOTSKY, 2006, p. 116).

Vygotsky (2001) discorre que a postura adotada pelo professor em sala de aula irá determinar ou não a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento, e que essa postura deve proporcionar o estabelecimento de trocas interativas entre os seus personagens. Ao professor, cabe construir formas de o aluno adentrar no universo dos saberes sistematizados, encontrando o suporte necessário para a sua participação ativa no contexto sociocultural. Visto isso, do professor, espera-se um modelo reflexivo que considera seu fazer docente e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola como objetos permanentes de reflexão.

Para Vygotsky, a formação se dá em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Ao tratar essa experiência significativa, busco referir-me aos conceitos de Vygotsky a respeito do par mais experiente. E ao falar do par mais experiente, é preciso retomar alguns conceitos, uma vez que estes conceitos se colocam

fortemente como alternativas e estratégias inclusivas. Segundo Andréa V. Zanella (1994), Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Nesse contexto específico, o par mais experiente sendo outro colega ou o professor, e sua atuação; pois o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000).

Desta forma, ao estudar práticas pedagógicas e buscar entendê-las dentro de um contexto de sala de aula inclusivo, a teoria de Vygotsky pode auxiliar com eficácia a compreensão dos fenômenos educativos, pois nessa perspectiva, construir conhecimentos implica em uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas.

Portanto, enquanto professores, precisamos saber como nossos alunos estão aprendendo. É basilar que conheçamos as teorias por trás de cada abordagem, técnica e procedimento metodológico do fazer diário da sala de aula.

Precisamos, assim, criar possibilidades para produção, construção do conhecimento.

Sobre os elementos constitutivos de uma prática pedagógica, a professora da Educação Especial posicionou-se da seguinte forma:

Eu acho importante quando o professor vai fazer sua prática é conhecer o aluno, a realidade do aluno. Às vezes, não adianta tu querer cobrar uma coisa que o aluno não vive aquilo ali (sic). Pra (sic) mim, isso é o mais importante de tudo. Essa parte da realidade, e tu partir daquilo ali, do que o aluno gosta, sabe trazer o que ele gosta pra (sic) ver o que ele (sic), daí tu realmente vai conseguir trabalhar em cima daquilo. Isso é o mais importante.

Ao abordar a questão de “conhecer o aluno”, vi as aulas de Língua Portuguesa acontecerem com uma forte veiculação à realidade globalizada do aluno do século XXI – que em algum momento da sua rotina tem acesso à tecnologia, ou tem pelo menos interesse por ferramentas tecnológicas, ao mundo *online*, conectado a qualquer hora. Uma prática pedagógica que foi realizada em uma das aulas foi o trabalho em um *blog*, como já mencionado anteriormente. O *blog* é uma ferramenta desenvolvida e alimentada pela professora da disciplina, que elabora atividades da aula neste espaço virtual. Além disso, compartilha fotos e trabalhos dos alunos também neste local, e, assim, engaja os alunos numa onda de interesse enorme, pois todos querem saber quem são os colegas que aparecem ali, se eles ou seus trabalhos também serão divulgados na rede.

Como já referendado, uma das atividades do *blog* desta mesma aula de Língua Portuguesa trazia o *videoclip* de uma música em inglês do cantor Michael Jackson – os alunos deveriam analisar elementos visuais e não-verbais do *videoclip*. Como eles ficaram curiosos com relação à letra da música, a professora orientou que procurassem a tradução da letra em outro *site* – nesse ponto, teria sido interessante um trabalho interdisciplinar entre as professoras de LP e LI, a fim de que a letra da música fosse trabalhada em ambas as disciplinas: em LP através do trabalho de interpretação, conforme estava sendo proposto, e já na aula de LI, talvez pudesse ser trabalhado ainda alguma estrutura gramatical, ou ainda a habilidade de escuta.

Eis que durante a aula, os alunos queriam ouvir a música, mas os computadores não dispunham de caixa de som; a fim de resolver a questão, uma

aluna usou seu celular, e abriu a música no seu navegador de internet – o que permitiu que todos os colegas pudessem ouvir.

Dos mais variados recursos utilizados, fazer uso da tecnologia, do computador, da internet e apresentar as atividades através de um *blog*, mostra-se como uma adaptação de material que atrai o interesse de todos os alunos, não somente daqueles em situação de inclusão, mas torna a aula muito mais atrativa. Além de ser crucial a valorização do trabalho dos alunos sendo postado na internet.

Relaciono aqui o trabalho através da aprendizagem híbrida, em inglês, *blended learning*, que trata da associação de recursos tecnológicos à aula. Somado a isso, a aprendizagem híbrida se justifica aqui pela questão de pertencimento a um grupo fora do espaço da sala de aula, no caso, ter seu trabalho divulgado no *blog*.

De acordo com Charles R. Graham (2006), os sistemas educacionais tradicionais vêm lentamente mudando para rápidas mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea mediada pela informação, o que nos conduz a uma convergência entre ambientes de aprendizagem tradicionais (face a face) e ambientes de aprendizagem distribuídos – mediados pela tecnologia. Além disso, a aprendizagem híbrida se apoia na premissa de que parte da instrução ocorre dentro do espaço físico da sala de aula, e parte da aula terá continuidade em um ambiente *online* de aprendizagem, aqui representado pelas atividades no *blog*. E estas ações e resultados vêm se confirmando com inúmeras pesquisas em aprendizagem híbrida, conforme afirma Benjamin Gan (2015, p. 11):

Abordagens de ensino e aprendizagem baseadas em ambientes online têm sido reconhecidas como ferramentas importantes para melhorar a experiência educacional de alunos e sua curva de aprendizagem colaborativa. (**Tradução própria**).

No que diz respeito às práticas colaborativas, elas podem estar presentes na relação entre o grupo de alunos, mas também podem acontecer na relação entre os professores. No que compete especificamente às práticas articuladas entre os professores do ensino regular e aqueles da Educação Especial, as autoras Enicéia G. Mendes, Carla A. R. Vilaronga, e Ana Paula Zerbato (2014) apontam que o ensino colaborativo se refere a um trabalho em parceria entre o professor da Educação Especial e aqueles da Educação Regular com o objetivo de produzir

práticas pedagógicas com vistas a oportunizar aos alunos público-alvo da Educação Especial uma escolarização de mais qualidade para seu processo de aprendizagem, bem como facilitar a inclusão escolar com a oferta de serviços e recursos acessíveis e de qualidade.

E neste sentido, diante desta concepção, esta escola não apresenta uma proposta de ensino colaborativo. O que parece se estruturar é uma tentativa de uma articulação do trabalho pedagógico. Quanto à existência de planejamento articulado e colaborativo, um planejamento/reunião entre os professores da sala de aula regular e a professora da Educação Especial, a existência de alguma prática colaborativa entre as partes, as professoras ratificaram:

Professora Língua Inglesa: não

Entrevistadora: Mas vocês têm reunião pedagógica, né?

Professora Língua Inglesa: sim

Entrevistadora: E existe algum momento na reunião para conversar sobre esses alunos?

Professora Língua Inglesa: Sim, a gente encaminha pra (sic) professora da Educação Especial. Ela sabe, ela que trabalha com eles.

Entrevistadora: E como que fazem esses encaminhamentos?

Professora Língua Inglesa: A gente avalia os problemas que tá (sic) tendo em sala de aula, daí, ela conversa com eles à tarde.

Professora Língua Portuguesa: Sim. Ocorrem nas reuniões pedagógicas que são feitas mensalmente. Existe sim prática colaborativa.

Professora Educação Especial: Sim, a gente tem aquela reunião uma vez por mês. A reunião pedagógica geral e nessa reunião eu já levo os alunos, porque às vezes troca algum, daí eles me trazem o que eu tô (sic) trabalhando, ou eles me trazem o que eu preciso trabalhar mais com eles, tem toda essa troca. Eu sempre procuro buscar o que eles tão estudando, porque eu acho que é o mais importante pro (sic) aluno, não fica só o meu trabalho.

Parece haver uma incongruência entre a fala das três professoras, ou no mínimo um entendimento equivocado do que se trata o ensino colaborativo, ou uma prática colaborativa, uma vez que podemos ter diferentes níveis de colaboração. Uma professora diz não haver prática colaborativa, enquanto que outra professora diz que há prática colaborativa. E por fim, a professora da Educação Especial traz uma resposta mais genérica, abordando diversos fatores, mas sem colocá-los de uma forma direta.

Um aspecto importante para análise diz respeito ao encaminhamento do aluno para a professora da Educação Especial: “a gente encaminha para

professora da Educação Especial. Ela sabe, ela que trabalha com eles” (informação verbal)³⁷. Nesse sentido um estudo de Pires (2006, p. 165) registrou que 75% dos docentes do município de Santa Cruz (Rio Grande do Norte) consideravam muito difícil, alguns até impossível, trabalhar com este tipo de aluno. “Alguns afirmam que só ousariam fazê-lo com ajuda de um médico, de um psicólogo, ou de outros especialistas”. Segundo Rejane de S. Fontes (2009), dados como estes revelam que em alguns lugares, a inclusão escolar não é aceita nem sequer no discurso, o que amplia as barreiras para se efetivar na prática. Assim, pensando nas palavras da professora da sala de aula regular, entendo que esta afirmação carrega um entendimento de que o aluno público-alvo é de responsabilidade desta profissional, como se ele não fosse parte da turma.

Ao tratar a respeito da articulação do trabalho pedagógico, e também sobre a questão da não responsabilização do aluno público-alvo, (encaminhamento para a professora da Educação Especial), remeto-me à reflexão de que todo e qualquer professor necessita vislumbrar uma prática pedagógica para a diversidade e essa afirmação me conduz a uma das aulas observadas de Língua Portuguesa que foi sobre discriminação. Inicialmente, a professora entregou aos alunos uma folha de xerox com o título “*O preço de pensar diferente*”.

O texto trazia um trecho do livro “*Eu sou Malala*”, de Malala Yousafzai e Christina Lamb (2013), além de uma breve biografia da jovem. Depois de os alunos terem realizado uma leitura silenciosa, seguiu-se uma conversa sobre a cultura no Afeganistão, sobre o fato de a mulher ter de ser submissa, andar atrás do homem, por exemplo. Essa informação gerou desconforto a ponto de um aluno, público-alvo da Educação Especial questionar: “mas como andar atrás? Como eles vão conversar?”. Ao mesmo tempo que gerou algum desconforto, e algumas tímidas risadas de outros alunos, senti que não houve um aprofundamento do assunto por parte da professora que desempenhava o papel de par mais experiente nesse cenário e era a mediadora do diálogo e da reflexão.

Figura 6 – Leitura trabalhada na aula de Língua Portuguesa.

³⁷ Entrevista concedida pela professora de língua inglesa. [jul. 2017]. Entrevistadora: Michele Oliveira Rocha. Santa Maria, 2017. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

CAPÍTULO

2

O preço de pensar diferente

Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do mumentim para as orações. [...]


A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milita talibã nunca atacava uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série Crepúsculo, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre se sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, desceramos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]



Quem é Malala?

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Swat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um blog sob um pseudônimo para a BBC de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, e tentativas dessa organização para formar o controle da região e sobre as dificuldades de convivência para a população. Ela foi nomeada para a BBC durante apenas alguns meses, mas depois mudou de ideia e começou a fazer vídeos para a rede de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Nobel da Paz em 2012. Hoje, Malala vive na Inglaterra e está com o cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. Eu sou Malala. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 10-7)

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguimos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da Escola Khushka?”, perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “Sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola presa. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.


Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. Eu sou Malala. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 10-7)



malala: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamados minaretes, conclama os religiosos a fazerem suas orações.

riquixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

Fonte: Folha de xerox distribuída pela professora de Língua Portuguesa.

Seguiu-se então uma discussão sobre intolerância na sala de aula deles, uma conversa sobre respeito, sobre diferenças, eles falaram sobre classe especial e nesse momento os alunos afirmaram não perceberem ninguém diferente na sala de aula deles. Apenas um aluno público-alvo tentou mencionar que havia sim intolerância naquela sala, mas não sustentou sua afirmação. Mas novamente a percepção de que este momento tão rico poderia ter sido explorado mais, poderia ter sido usado no sentido de fazer os alunos refletir sobre o que não é dito.

No momento seguinte, os alunos fizeram a leitura do texto em voz alta e após, foram separados em trios. A professora distribuiu um bilhete para cada grupo, eles deveriam ler, discutir, anotar e preparar-se para apresentar sua decisão para a turma. Cada bilhete apresentava uma situação de preconceito, intolerância, discriminação. Abaixo organizo o caso proposto pela professora e a posição do grupo de alunos.

Quadro 8 – Aula de Língua Portuguesa – atividade sobre intolerância, preconceito e discriminação.

CASO	SITUAÇÃO	RESPOSTA DOS ALUNOS
------	----------	---------------------

1	“Detesto pessoas velhas. Elas fedem e só atrapalham”	“Elas não atrapalham porque todos vamos ficar velhos. Nós que atrapalhamos quando sentamos no lugar deles no ônibus”.
2	“Há um cadeirante na parada de ônibus. O motorista não parou porque estava chovendo e ele resolveu seguir.”	“O motorista foi ignorante”.
3	“Seu colega possui uma deficiência e não pode jogar futebol, e os colegas o discriminam. O que você pensa disso?”	“Isso é uma injustiça, isso que os meninos fizeram não é certo”.
4	“Um colega é preconceituoso com uma pessoa negra, fica fazendo piadas e sendo desrespeitoso”.	“A gente iria denunciar na delegacia porque preconceito é crime”.
5	“Um amigo cego é enganado por algumas pessoas que fazem com que ele assalte alguns lugares”.	“Iria denunciar pois estavam se aproveitando do cego”.
6	“Um portador de necessidade especial não é aceito na escola. Que atitude vocês tomariam?”	“Iríamos conversar com a direção”.
7	“Uma amiga do colégio está sofrendo bullying. O que vocês fazem?”	“Iríamos denunciar para os diretores e daria apoio para a aluna”.

Fonte: Elaboração da própria autora com base no diário de campo produzido no decorrer das observações das aulas.

Esta atividade gerou um espaço de reflexão acerca de diversos tipos de preconceito, intolerância, discriminação, entretanto, ficou a percepção de que os alunos produziram aquilo que as pessoas, de fato, querem ouvir. O trabalho cooperativo entre os membros de cada grupo foi bastante interativo: eles se engajaram muito na atividade, discutiram, trocaram ideias, tomaram nota e foram à frente da sala apresentar o seu caso e a deliberação do grupo. A cada apresentação, o resto da turma avaliava a tomada de decisão como regular, bom ou muito bom. Além disso, havia uma breve discussão acerca do tema proposto.

Ao analisar uma aula comunicativa de línguas, remeto aos 3 P's: preparação, prática e produção/checagem. De acordo com Jeremy Harmer (2009), PPP é um método para o ensino de estruturas em uma língua (geralmente estrangeira). Como o nome sugere, PPP é dividida em 3 fases: preparação, prática e produção (também conhecida como checagem), e vai de uma prática mais controlada para uma prática mais livre do aluno. A aula em questão apresentou de forma transparente todas as fases: preparação e *input* de reflexão através do texto de Malala, depois a prática interativa em grupos e discussão acerca dos temas

propostos, e por fim, a produção/checagem através da avaliação da turma e discussão final.

Pensando de uma forma mais global na aula de cada uma destas professoras, no tocante à maneira como ocorrem/se configuram as práticas pedagógicas na presença de alunos em situação de inclusão na sala de aula regular, no que diz respeito ao ensino de línguas, as professoras ratificaram:

Professora Língua Inglesa: “eu acho que uma preparação que tá faltando pra gente, como a gente lidar, que tipo de trabalho fazer, diferenciado, material e tal... Acho que tá faltando formação pra gente.”

Professora Língua Portuguesa: “A prática pedagógica se dá de maneira diferenciada na presença de alunos em situação de inclusão. As aulas são mais dinâmicas, procuro trabalhar temas que valorizem a autoestima desses alunos. Também procuramos fazer atividades extraclasse como pesquisa, jogos no laboratório de informática.”

Professora da Educação Especial: “Eu acho que depende muito de cada um, tem uns que conseguem acompanhar bem, tem uns que tem mais dificuldade, então eu acho que vai de como o professor vai trabalhar isso também. Eu já vi casos do professor achar que o aluno não vai conseguir e nem tentar trabalhar com ele. Eu acho assim, que tu tem (*sic*) que por mais que o aluno seja (*sic*) no nível de terceiro quarto ano, tu tem que tentar trabalhar, porque uma hora ele vai, avançar né, então tu tem que ter essa visão de que tu não pode achar, a tem problema vou deixar ele no cantinho, não vou ajudar ele. Eu tô sempre falando pros professores, se precisa de mim eu vou na sala, uma coisa que eles não chamam muito. Mas à tarde, o currículo é mais...”

Meirieu (2001) apud Tezzari (2009) ressalta a necessidade de priorizar uma análise reflexiva a respeito das práticas e afirma que não existe teoria sem prática, e prática sem efeitos concretos. Diante dessa perspectiva, tecendo uma análise crítica acerca das afirmações das três professoras, fica evidente uma grande gama de compreensões no que diz respeito à maneira como ocorrem/se configuram as práticas pedagógicas na presença de alunos em situação de inclusão na sala de aula regular, com relação ao ensino de línguas. À medida que uma professora enfatiza o que lhe falta, a outra foca na dinamicidade da sala de aula, buscando um olhar para o todo diante daquele aluno que apresenta particularidades mais sensíveis, enquanto a outra, foca sua atenção no aluno e nas suas capacidades.

De posse disso, entendo que é preciso significar e/ou ressignificar uma proposta de educação inclusiva na escola regular, tomando como cerne a prática pedagógica organizativa da instituição escolar enquanto possibilidade, inclusive, de

rever políticas educacionais vigentes (JESUS, 2006), e até mesmo requerê-las, no intuito de haver maior oferta e condições de realizar formação continuada, por exemplo. Ainda nessa linha, a análise da fala dos sujeitos sinaliza para a potência no sentido de ir instituindo mudanças nas relações entre os diferentes profissionais que habitam o cenário educacional, bem como na formação em contexto, que pode ser desencadeadora de uma nova responsabilização no que tange tanto aos processos de escolarização de alunos com público-alvo da Educação Especial, quanto à profissionalidade docente que nos fala de uma outra forma de estar na profissão – reflexiva, investigadora e crítica (ALARCÃO, TAVARES, 2003).

Relevante sublinhar essa possibilidade de criação de situações (pedagógicas) a fim de que todos os alunos, não somente os alunos público-alvo, possam entrar em cena, um espaço onde sejam criadas condições para que a sala de aula se mostre como local fecundo de aprendizagem. Neste aspecto, busco apoio em Charlot et al. (apud MEIRIEU, 2002, p. 166) quando “[...] denunciam a ‘pedagogia simples’ que, sob o pretexto de adaptar-se às dificuldades dos alunos, propõem-lhes apenas saberes reduzidos a habilidades triviais que não os estimulam”.

Nesse sentido ainda, Meirieu (2002) defende a ideia de que toda criança, todo homem é educável, e o papel do educador é, incansavelmente, trabalhar em função da construção do momento pedagógico, ou seja, da tarefa de construir processos de aprendizagens que garantam o sucesso de todos os alunos.

Um dos últimos aspectos abordados diz respeito a uma situação em aula em que foi realizada uma prática pedagógica inclusiva. Sobre isso, as professoras posicionarem-se da seguinte forma:

Professora de Língua Inglesa: *Acho que quando eu fiz aquela parte do alfabeto, da pronúncia, de soletrar o nome, aí tinha que soletrar algumas siglas que eu colocava. Eu acho que nessa parte assim que eu tentei fazer com que todos falassem seu nome, pronunciassem e tal. Até eu pensava em fazer aquele joguinho “soletrando”.*

Professora de Língua Portuguesa: *Na verdade, em todas as atividades, realizo prática pedagógica inclusiva, mas a atividade que mais deu resultado e que senti que os alunos mais interagiram e participaram foi na apresentação de projeto interdisciplinar do meio ambiente. Após a pesquisa e atividades em grupos, os alunos apresentaram os trabalhos para as outras turmas da escola. O resultado foi extremamente satisfatório, pois TODOS participaram, fizeram relatos orais e até mesmo debateram o tema.*

Acerca das afirmações das professoras, conversei com as autoras Ana Maria F. de A. Sadalla e Idália da S. C. Sá-Chaves (2008) que reiteram a prática do professor como aquela de buscar a construção de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidas. E esse desenvolvimento integral mostra-se possível por uma conjuntura de fatores: legislação vigente que garanta o acesso destes alunos no espaço regular, professores em constante processo de formação e uma prática reflexiva constante acerca do seu fazer pedagógico, que garantam a permanência destes alunos nestes locais, e não somente o seu acesso. E esta garantia de permanência nem sempre funciona, considerando que os professores muitas vezes não chegam a ter formação para atender o que é proposto.

O objetivo final é termos práticas pedagógicas que por si só sejam inclusivas, que por si só deem conta de todos os sujeitos que compõem aquela realidade escolar, que atendam esse espaço heterogêneo e não sejam restritas a uma proposta transmissora de conhecimento, mas que engajem os alunos, que os façam produzir, refletir, criticar, que os distanciem dessa realidade marginal.

Boaventura de Souza Santos (2006, p. 56) afirma: “temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Assim, entendo e acredito que as práticas pedagógicas precisam ser vistas globalmente não só de forma “inclusiva” quando na presença de sujeitos em situação de inclusão. Todo professor precisa desta criticidade quando olha para sua sala de aula, e deve ser capaz de perceber que a diferença humana não pode se transformar em desigualdade, e este fator não pode ser impeditivo para que processos de ensino ocorram; aliás, eles devem ser facilitados por ferramentas que ocupem o espaço da deficiência e facilitem o processo de aprender de cada sujeito, indiferente às particularidades dentro do âmbito escolar.

Ao considerarmos a aprendizagem como movimento complexo imbricado no processo educativo formal, duas questões emergem nesse estudo: os processos de ensino e de aprendizagem e a não aprendizagem no contexto acadêmico. Ensinar e aprender nem sempre caminham juntos por diversas razões: dificuldades

de comunicação, emoções, condições prévias, metodologias, motivação, entre outras, indicando dificuldades do sujeito que aprende, do sujeito que ensina, mas principalmente dificuldades que se estabelecem nas relações entre as partes e os elementos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem.

Trabalhar com práticas pedagógicas deve ter uma abordagem inclusiva mesmo quando não exista na sala de aula aluno em situação de inclusão, pois todo e cada ser humano apresenta um comportamento extremamente subjetivo de aprendizagem, e para tal, o professor deve prestar atenção às características e necessidades de cada aprendiz naquele contexto, diante daquela realidade. E com base nisto, rever constantemente sua prática, seu fazer pedagógico – buscando diariamente novas alternativas metodológicas que visem acalentar as necessidades individuais de cada aluno, seja ele público-alvo da Educação Especial ou não.

7 (IN)CONCLUSÕES

Para Meirieu (2005, p. 74), ninguém [...] pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável. Não há nada de extraordinário nisso: **quem acha que seus alunos jamais conseguirão aprender deveria mudar de ofício!** Um professor que reclama que as crianças ou os adolescentes que lhe são confiadas resistem a aprender seria o mesmo que **um mecânico que só aceitasse consertar automóveis em perfeito estado, ou como um médico que só tratasse de pessoas em bom estado de saúde.** (Grifos próprios)

Uma escrita dissertativa é um longo processo de amadurecimento individual, embora, cabe destacar que as percepções apresentadas aqui advêm do meu olhar de pesquisadora em consonância com os teóricos abordados. Para além disso, uma escrita dissertativa é também uma interrupção. Paro de escrever não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas, paro de escrever em função do tempo, dos prazos, mas não porque o assunto, a investigação está encerrada. Esse processo de sistematizar uma pesquisa expressa o que Marques (2001) já postulava: “escrever para pensar”. Pois vou mais além: escrevo para pensar, escrevo para organizar o pensamento, escrevo para organizar ações, escrevo para requerer atitudes, escrevo para auxiliar na mudança.

Temos o acesso ao ensino regular dos alunos público-alvo da Educação Especial garantido por lei; e de posse dessa força: do “acesso”, caminhamos para fortalecer a “permanência”, e eis aqui surge o cerne desse trabalho, a partir da questão problematizadora: **compreender e analisar de que maneira se configuram práticas pedagógicas para a aprendizagem de línguas dos alunos público-alvo da Educação Especial, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, da rede regular de ensino de Santa Maria/RS.** Este trabalho teve como objetivo analisar práticas pedagógicas para o ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) desenvolvidas com alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Ao pensar nas práticas pedagógicas, inicialmente, adjectivei-as como “inclusivas”, e isso gerou uma desacomodação, pois entendo que uma prática pedagógica deveria por si só ser inclusiva. Diversificar, flexibilizar, criar,

potencializar, buscar novas estratégias são movimentos que beneficiam todos os alunos, não somente os alunos em situação de inclusão.

Com a finalidade de responder ao problema e atingir os objetivos propostos, no intuito de conhecer e analisar tais práticas, esta investigação desenhou-se por uma abordagem qualitativa, usando como procedimento o estudo de caso. Além disso, para a técnica de produção de dados foram usadas: observação das aulas, diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário aberto e análise documental.

A escola *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, e a observação das aulas ocorreu na turma do 6º ano – com 13 alunos, sendo 6 deles, alunos em situação de inclusão. Os sujeitos desta pesquisa foram as professoras de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e a professora da Educação Especial.

A grande maioria dos alunos, em algum momento de sua trajetória escolar, possivelmente apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, no entanto, existem necessidades educacionais específicas que requerem da escola uma série de recursos, práticas e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para garantir sua efetiva aprendizagem e, conseqüentemente, sua permanência no espaço escolar. Deve-se, assim, partir da premissa de não focar na deficiência que o aluno apresenta ou o que lhe falta, mas, na verdade, em características como: ensino, escola, condições de aprendizagem, [...] focar, no ensino e na escola, nas condições de aprendizagem, nas respostas que o aluno dá aos estímulos educativos e aos recursos, práticas e apoios que a escola proporciona. Assim, temos uma escola que se adapta à diversidade, não só às necessidades dos alunos em situação de inclusão, mas que atenda aos diferentes perfis que temos em uma sala de aula.

Dessa forma, pensando a esse respeito, a partir dos eixos analíticos que se configuraram por meio das categorias estabelecidas, foi possível vislumbrar alguns aspectos:

a) A partir da observação das aulas, percebi que não existem adaptações para aqueles alunos em situação de inclusão; não existe nenhum tipo de adaptação de material também;

b) Percebi duas realidades bastante antagônicas face às duas disciplinas observadas: um espaço de constante criação e construção de ambientes propícios à construção do conhecimento, enquanto que o outro ambiente de sala de aula se configurava como mero transmissor de conhecimento;

c) Uma professora alega não ter preparo e atribui a responsabilidade pela aprendizagem e pela escolarização destes alunos à professora da Educação Especial;

d) Outra professora pensa em práticas pedagógicas mais globalizadas, mais dinâmicas, mais interativas, mais atrativas a partir do uso de diferentes recursos, pensando em todos os sujeitos, para além da questão da especificidade da aprendizagem;

e) Uma professora se utiliza de diversificados recursos, ambientes, espaços, formas interacionais, é uma aula que consegue dar conta - ou pelo menos objetiva atender a todos os sujeitos, incluindo estes com especificidades, mas que também potencializa a aprendizagem dos demais.

Entendo que é salutar a oferta de recursos, em sala de aula, que valorizem todos os canais de aprendizagem de todos os tipos de inteligência, e ao maior número possível de perfis de aprendizagem. É papel do professor fazer essa mediação e atender a essa gama de aspectos dentro da sala de aula. Usar somente o quadro negro, como acontecia em uma das disciplinas, por exemplo, limita o aluno que aprende pelo canal auditivo e só prioriza o aluno que se utiliza do recurso/aspecto visual.

A produção de cartazes, apresentações, o uso de vídeos, música, promove o acesso a outros canais de aprendizagem, o que, por sua vez, beneficia a todos os alunos, e não somente aos alunos em situação de inclusão, faz movimentos de estimulação a todos os alunos – realidade vista cotidianamente nas observações de uma das disciplinas.

f) percebi um estabelecimento de vínculos entre os sujeitos; há um vínculo que extrapola o espaço físico da sala de aula utilizando o recurso tecnológico (*blog*). Os sujeitos se constituíam enquanto grupo para além daquele espaço, e reconhecer-se no espaço do *blog* oferece uma dimensão de reconhecimento para o sujeito.

Um aspecto relevante a esta pesquisa diz respeito ao tamanho da instituição e as relações de afetividade. A Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho sofreu com um incêndio no ano anterior, o que lhes privou de uma parte do prédio. Localizada no Bairro Itararé no município de Santa Maria, a instituição é pequena e apresenta um número de alunos reduzido, segundo a coordenadora pedagógica. As turmas dos 1º e 2º anos são multisseriadas, ou seja, dividem a mesma sala em função do número de alunos inferior ao exigido pela regulamentação vigente, o mesmo acontece com os 3º e 4º anos, que também dividem a mesma sala de aula. Ao apresentar esse fato: uma escola pequena e no caso da turma do 6º ano, com 13 alunos, tendo convivido neste espaço por período de quase três meses, observei claramente uma conexão maior entre a equipe da escola e os alunos, o que, talvez, seria mais difícil em uma escola maior, em uma turma com mais alunos.

A afetividade se apresenta como um fator basilar em qualquer relação, como nos apresentam autores como Jean Piaget (1962), quando afirma que, para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, o afeto e as relações sociais são fundamentais. De igual maneira, Vygotsky (1989) afirma que o homem é um ser social, cuja inteligência é constituída a partir das suas experiências e pelo tipo de aprendizagem a que é submetido.

Nessa tangente, é inegável perceber que a afetividade, permeada pelo trabalho pedagógico mais próximo, mostra-se de forma contundente no caso desta turma. Arrisco supor que esses alunos conseguem estar aonde estão, sem ter uma dissonância tão grande entre idade e ano escolar, em função desse olhar atento e próximo ao longo do percurso. Sobre isso, questiono: se não tivessem tido esse olhar, teria essa dissonância sido maior?

Ainda sobre a questão de vínculos entre os sujeitos, penso que seja importante refletir sobre interação. Entendo que os processos de interação são o que constituem o homem como homem, é a interação social que permite os processos de apropriação. De posse disso, compreendo a importância desse aspecto na sala de aula regular, ainda mais quando se trata de aulas de línguas, falo de interação entre os pares, aluno-aluno, aluno-professor. É por meio destas interações que o aluno vai gerenciar conflitos, vai gerenciar seus pensamentos, organizar sua fala, buscar argumentar com o outro, explicar o que entendeu ou o

que precisa de maior esclarecimento. Privar os alunos destes momentos é privá-los de significativos processos de assimilação, acomodação do conhecimento, bem como tirar-lhes a oportunidade de maior desenvolvimento linguístico.

À medida que pensamos em desenvolvimento e aprendizado, reflito que o papel do educador é, incansavelmente, trabalhar em função da construção do momento pedagógico, ou seja, da tarefa de construir processos de aprendizagens que garantam o sucesso de todos os alunos. Desta forma, a prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidas, por meio de um conjunto de princípios para o desenvolvimento curricular que dê a todos os indivíduos oportunidades iguais de aprender.

Além do já posto, as análises empreendidas pautaram-se em um olhar para a questão de formação continuada. Ao me debruçar sobre essa questão, penso que incluir é muito mais do que o aluno com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação frequentar a escola e o AEE no contraturno. Diante disso, percebo que as práticas pedagógicas, a formação continuada e o trabalho colaborativo, ou a articulação do trabalho pedagógico contribuem para a qualidade educacional desses alunos, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo da escola de forma igual aos demais alunos.

Quando falo de formação, entendo que aos professores devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais, nesse caso, pelo Estado. Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa, às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas que são público-alvo da Educação Especial de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania.

Defendo ainda a necessária instituição de políticas públicas de formação docente ao acreditar ser, por esse caminho, que os educadores terão experiências de sucesso com seus diferentes alunos e assim poderão sentir o prazer e o sabor de vivenciar o momento pedagógico, principalmente com aqueles alunos que lhes tiram o sono, desafiam suas práticas e fogem do padrão esperado de ser encontrado na sala de aula. Nessa tangente, o que configura uma escola inclusiva

implica muito mais em profissionais qualificados e reconhecidos, pois a concretização do ato educativo passa e se realiza pelas suas mãos. É preciso lidar com a realidade atual: professores mal pagos, com jornada de trabalho estafante, correndo de uma escola para outra, muitas delas sem a infraestrutura necessária e sem espaço de tempo suficiente para discussão das questões pedagógicas. Soma-se a isso tudo a precariedade das condições financeiras que impede que os professores invistam na sua formação profissional e cultural. Bem como uma jornada docente compatível com a qualidade da educação que se deseja para uma escola inclusiva.

Neste viés, falando em investimentos na formação docente, Katia R. M. Caiado (2008) nos permite pensar que a construção da escola para todos passa pela construção de novos conhecimentos, novas práticas e novas posturas pedagógicas. Destarte, investir na formação dos profissionais da educação simboliza apostar na instituição de novos/possíveis conhecimentos sobre como ensinar e aprender no contexto da diversidade humana, uma vez que o conhecimento não é estático, pronto, acabado, mas evolui sempre em processo, rompendo fronteiras e se reorganizando, entrelaçando vozes, principalmente daqueles que, historicamente, foram calados, marginalizados e oprimidos.

Embora documentos das políticas nacionais voltadas à Educação Especial apontem medidas para um processo de inclusão escolar, entendo que problematizar as práticas pedagógicas no espaço acadêmico seja de extrema importância e contribui na constituição de um profissional reflexivo. As autoras Sadalla e Sá-Chaves (2008) refletem acerca de uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de referenciais teóricos e críticos das realidades em questão, de metodologias de ação, procedimentos facilitadores do trabalho docente de sala de aula (LIBÂNEO, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais que configuram as práticas escolares.

Nesta perspectiva, destaco a necessidade da reflexão sobre e para a prática pedagógica, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

Portanto, compreendo que à medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a ressignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificar seu fazer pedagógico com mais propriedade. Ao entrar em sala de aula, sozinho com suas crenças e teorias, suas estratégias de ensino, avaliações, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Nessa linha, Sadalla e Sá-Chaves (2008) afirmam que este profissional estará assim considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais.

Por fim, acredito que o processo reflexivo, na grande maioria das vezes não se desenvolve de forma espontânea, mostra-se sim como um processo aprendido, é um exercício sistemático de reflexão que deve acontecer continuamente de forma individual e coletiva, através de trocas, construção e produção coletiva.

Portanto, concluo que desvendar os meandros e as sinuosidades que marcam as práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental, representou um grande desafio. A tarefa mostrou-se possível pelo saber “ouvir” e “ver” as diferentes vozes e sentidos expressos nas falas e ações das professoras que participaram desta pesquisa. Almejo que este desvendar possa ser útil para contribuir com a ampliação de debates e reflexões em torno da temática. Que todo professor, ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’, possa retornar aos saberes e buscar novas dimensões, e tentar descobrir novos meios (MEIRIEU, 2005). Que a nossa prática seja marcada pela crença e atitude de que todo sujeito é capaz de aprender, inerente à sua condição.

Isso posto, compreendo que não há espaço para considerações finais, mas para “inconclusões”, a fim de alavancar questionamentos e reflexões acerca desta temática investigativa, desejando que estes sejam apenas movimentos iniciais. Almejo, em última instância, em um processo de formação continuada após este mestrado, poder seguir pesquisando e avaliar políticas, até mesmo requerê-las, e trazer os sujeitos envolvidos no processo a uma ação reflexiva com vistas à atuação e modificação da realidade na qual estão/estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, I. **Do olhar supervisiivo ao olhar sobre supervisão**. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2001 a, p. 11-55.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ARANHA, Maria Salete. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: McGrawHill, 1986.

BASSO, Cintia Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. Santa Maria: Revista Linguagem e Cidadania. Ed. 004, 2000.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Fundação CECIERJ – Educação Pública – Biblioteca – Educação. Rio de Janeiro, RJ, 16 de março de 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>> Acesso em 12 de jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 18 out. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10/10/2016.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm> . Acesso em 10/10/ 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014**. Brasília. MEC/SECADI/DPEE

_____, Ministério da Educação. Resolução 04 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 16/10/2016.

_____, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília. MEC/CNE/CEB. DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 10/11/2016.

_____. MEC. INEP. LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 15 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>> Acesso em 08/01/2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. 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: 08/06/2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

BRIDI, Fabiane Romano de Souza.; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa **Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados**. Porto Alegre: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: <02 jun. 2017>

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.); CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a**

formação docente. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências.** In: XI Seminário Capixaba de Educação inclusiva, 2008, Vitória/ES. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação inclusiva. Vitória/ES: EDUFES, 2008. p. 28-35.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional.** São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação.** Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O direito a uma educação inclusiva.** In: GUGEL, Maria Aparecida Gugel; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (orgs.). Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.p. 89-109.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FERREIRA, Líliliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimento.** Curitiba. Editora CRV. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995). (2009).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa.** 4ed. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 9ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de; CUNHA, Marcus V. M. Junior, & MOSCAROLA, Jean. **Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo.** Revista de Administração da USP, 32(3), 97-109, 1997.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GAN, Benjamin, et al. **Enhancing students' learning process through interactive digital media: New opportunities for collaborative learning.** Computers in Human Behavior (2015). Acesso em 12 fev. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.048>>

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** INCLUSÃO - Revista da Educação Especial – Rio de Janeiro. Out/2005.

GRAHAM, Charles R. (2006). **Blended learning systems: definition, current trends, and future directions.** In Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, pp. 3–21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS

Harmer, Jeremy. 2009. **The Practice of English Language Teaching** (4th ed). Harlow: Longman. pp. 64 et seq.

JALIL, Samira Abdel PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC PR, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles.; VIEIRA, Alexandro Braga. **Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Editora UFPR.

JESUS E. M. **Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento.** In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10, 2006, Vitória. Anais... Vitória: EDUFES, 2006.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

LEFFA, Vilson Jose. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006.

LIBÂNIO, J. C. **“Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”.** In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Org.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez: 2002.

LUBITZ, Priscila Nunes Bitencourt. **O processo de construção do conhecimento em língua inglesa por um estudante com síndrome de down.** Educação – Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado - Universidade Regional de Blumenau – SC. Blumenau, 29 de nov. de 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Líber, 2011.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. Ijuí. Editora UNIJUI. 1992.

MARTINS, L. A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão**. Integração, n. 26, p. 27-31, 1996

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e política públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. “História da Educação Especial no Brasil”, em: **Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990, pp. 106-107.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves, “**Breve histórico da educação especial no Brasil**”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. VILARONGA, Ariela Rios. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo- Rio de Janeiro, HUCITEC- ABRASCO, 1994.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Tese de doutorado, Unimep, 2003.

MORAES, Magali Saquete Lima. **Escola Montessori: um espaço de conquistas e redescobertas** [manuscrito]– 2009. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

NASCIMENTO, E.P. **Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade?** In: DOWBOR, L; IANI, O; RESENDE, P.A. Desafios da globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p 75.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2015, 35(4), 1106-1119. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. Universidade Federal de Alfenas, 2015.

O'DONOGHUE, TOM A.; Chalmers, R. **How teachers manage their work in inclusive classrooms**. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, p. 889-904, 2000. <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00033-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00033-0)> Acesso em 22 jan. 2017.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio/RJ, 2007.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, EUA, 2006. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.

PERINNI, Sanandreaia Torezani. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso**. Educação – Linha: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – ES. Espírito Santo, 06 de fev. de 2013.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superação à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PIAGET, Jean. **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child**. Bulletin of the Menninger clinic. – 1962, vol. 26, n 3.

PIMENTA, Selma Garrido e outros – **Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento Profissional de Professores**. Relatório de Pesquisa, 1999.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamentos**. 2009. 191f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

POKER, Rosimar Botolini. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 167-178.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat 1998 (pp.27-44). Lisboa: APM.

PRATOR, C. H. & CELCE-MURCIA, M., **An Outline of Language Teaching Approaches**. Marianne, and McIntosh, Lois (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. Newbury House. 1979.

PULCINO, Rachel. PINHO, Raquel. ANDRADE, Marcelo. **Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos**. Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez. 2014

RIBEIRO, Elizabeth da Cruz. **A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vygotsky**. 2017. 42 páginas. Educação – Psicopedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, jan de 2007.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 260 páginas. Educação – Linguagem e Educação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 56 de 15 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecern%C2%BA-0056-2006>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

RODRIGUES, Davi. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade**. Porto: Porto, 2003.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Classes especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar**. 2016. Educação – Educação Especial. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 27/10/2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. © ETD – Educação Temática Digital, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008 – ISSN: 1676-2592

SANTANA, P.O. **Learning a language: an analysis of the methods, approaches and techniques of the second Language Learning**. Nova Venécia: 2003, 75 p. Monografia (Língua Inglesa) – Faculdade da Região dos Lagos, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

SILVA, Marcia Cristina Amaral da. **As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos**. 2013. 333 páginas. Educação – Educação Especial. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Maringá – PR. Maringá, 2013.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações**. Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

STRAY-GUNDERSEN, Karen. **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEZZARI, Mauren Lucia. **Dispositivos pedagógicos em Janusz Korczak: aprendizagem e construção da autonomia em uma perspectiva pedagógica**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UCS – Universidade de Caxias do Sul, 2012.

_____. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, 2009.

TEZZARI, Mauren Lucia. BAPTISTA, Claudio Roberto. **A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial**. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-34

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 14/01/2017.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>> Acesso em: 05/11/2016.

VYGOTSKY, Lev. **Concrete human psychology**. Soviet Psychology. 1989, XXII, v. 2, p. 53-77.

_____, Lev. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.

_____, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Cap. I e II. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala**. Companhia das Letras, (2013)

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas**. Temas psicol. vol.2 no.2 Ribeirão Preto ago. 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produções científicas referentes à presente pesquisa (práticas pedagógicas/ensino fundamental – séries finais / inclusão escolar), publicada no Banco de Teses e Dissertações CAPES, no período de 2013 – 2016

	DISSERTAÇÕES	TESES
1	<p>Título: Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB Autora: Wilma Carin Silva Ano: 2015 Instituição: Universidade Federal de São Carlos – SP</p>	<p>Título: As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos Autora: Marcia Cristina Amaral da Silva Ano: 2013 Instituição: Universidade Federal de Maringá – PR</p>
2	<p>Título: Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a Educação Física Escolar Autor: Rodrigo Barbuio Ano: 2016 Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda – SP</p>	<p>Título: O diálogo entre diferentes sujeitos que aprendem e ensinam matemática no contexto escolar dos anos finais do ensino fundamental Autora: Erondina Barbosa da Silva Ano: 2014 Instituição: Universidade de Brasília - DF</p>
3	<p>Título: Portal do professor e educação física adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva Autora: Soellyn Elene Bataliotti Ano: 2013 Instituição: Universidade Federal de São Carlos – SP</p>	-
4	<p>Título: Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física Autor: Jose Milton Azevedo Andrade Ano: 2014 Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda – SP</p>	-
5	<p>Título: Educação física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar Autor: Vinicius Carlos de Oliveira Ano: 2013 Instituição: Universidade Regional de Blumenau – SC</p>	-
6	<p>Título: Ensino-aprendizagem de matemática para alunos com deficiência: como aprende o sujeito com síndrome de down? Autora: Christiane Milagre da Silva Rodrigues Ano: 2013 Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – ES</p>	-
7	<p>Título: A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso Autora: Sanandreia Torezani Perinni Ano: 2013 Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – ES</p>	-

8	<p>Título: O processo de construção do conhecimento em língua inglesa por um estudante com síndrome de down</p> <p>Autora: Priscila Nunes Bitencourt Lubitz</p> <p>Ano: 2013</p> <p>Instituição: Universidade Regional de Blumenau – SC</p>	-
9	<p>Título: Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai.</p> <p>Autora: Maria Del Carmen Cabrera Martins</p> <p>Ano: 2013</p> <p>Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	-
10	<p>Título: Educação matemática e inclusão escolar: construção de estratégias para uma aprendizagem significativa</p> <p>Autor: Jose Eduardo De Oliveira Evangelista Lanuti</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Presidente Prudente – SP</p>	-
11	<p>Título: Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular</p> <p>Autor: Gueidson Pessoa de Lima</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN</p>	-
12	<p>Título: Uma adolescente, um diagnóstico de deficiência intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação</p> <p>Autora: Yesmin Correia Dias de Araujo</p> <p>Ano: 2013</p> <p>Instituição: Universidade de Brasília – DF</p>	-
13	<p>Título: Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento</p> <p>Autor: Antonio Paulino de Oliveira Junior</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Instituição: Universidade Federal de Maringá – PR</p>	-
14	<p>Título: Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso</p> <p>Autora: Camila De Moura Costa</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Instituição: Universidade Federal de São Carlos – SP</p>	-

Fonte: Dados produzidos com base na pesquisa realizada pela própria autora.

APÊNDICE B – Carta de autorização enviada para a 8ª Coordenadoria Regional de Educação



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

Santa Maria, 10 de abril de 2017.

À 8ª Coordenaria Regional de Educação,

Eu, Michele Oliveira Rocha, inscrita no RG nº 3084670425, responsável principal pelo projeto de dissertação, desenvolvido no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria, venho pelo presente, solicitar, através da 8ª Coordenaria Regional de Educação, autorização para realizar minha pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, para o trabalho intitulado “**Práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental**”, que tem por objetivo principal conhecer e analisar de que maneira se configuram práticas pedagógicas para a aprendizagem de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – anos finais. Esta pesquisa tem orientação da Professora Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi.

Pesquisadora: Michele Oliveira Rocha (micheleoliveirarocha@yahoo.com.br), (55) 99981-2328

Orientadora: Profa Dra Fabiane Romano de Souza Bridi (fabianebridi.ufsm@gmail.com), (55) 99916-3604

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, a produção de dados para este projeto será iniciada.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Michele Oliveira Rocha (pesquisadora)

RG: 3084670425

Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Romano de Souza Bridi (orientadora)

RG: 9059050774

Universidade Federal de Santa Maria

Apêndice C – Carta de apresentação enviada para a Escola



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

Santa Maria, 20 de abril de 2017.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho,

Eu, Michele Oliveira Rocha, inscrita no RG nº 3084670425, responsável principal pelo projeto de dissertação, desenvolvido no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar minha pesquisa nesta escola, para o trabalho intitulado “**Práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental**”, que tem por objetivo principal conhecer e analisar de que maneira se configuram práticas pedagógicas para a aprendizagem de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – anos finais.

A 8ª Coordenaria Regional de Educação autorizou a pesquisa na Rede Estadual de Ensino. Esta pesquisa tem orientação da Professora Dra Fabiane Romano de Souza Bridi.

Pesquisadora: Michele Oliveira Rocha (micheleoliveirarocha@yahoo.com.br), (55) 99981-2328

Orientadora: Profa Dra Fabiane Romano de Souza Bridi (fabianebridi.ufsm@gmail.com), (55) 99916-3604

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, a produção de dados deste projeto será iniciada.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Michele Oliveira Rocha (pesquisadora)

RG: 3084670425

Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Romano de Souza Bridi (orientadora)

RG: 9059050774

Universidade Federal de Santa Maria

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: “Práticas Pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental”

Pesquisadoras responsáveis: Michele Oliveira Rocha (Mestranda) e Fabiane Romano de Souza Bridi (Orientadora)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da produção de dados: Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho

Eu, Michele Oliveira Rocha, orientada pela Profa Dra Fabiane Romano de Souza Bridi, responsável pela pesquisa “Práticas Pedagógicas Inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental”, o convido a participar como voluntário deste estudo.

Esta investigação pretende conhecer e analisar as práticas pedagógicas realizadas em turma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em que exista alunos em situação de inclusão. Esta pesquisa justifica-se dado o pouco campo investigativo apresentado no que tange pesquisas de práticas pedagógicas, realizadas com alunos público-alvo da Educação Especial, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para sua concretização serão realizadas observações das aulas, e uso de diário de campo, bem como serão ainda realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de língua inglesa, língua portuguesa, e ainda com a professora da Educação Especial. Estas entrevistas serão gravadas, transcritas e armazenadas de forma digital por 5 anos após a pesquisa, sob guarda da pesquisadora. Sua participação constará em conceder a entrevista.

É possível que a entrevista semiestruturada possa gerar algum tipo de constrangimento e sentimento de questionamento sobre a sua formação e/ou prática pedagógica. Os benefícios referentes a participação na pesquisa serão as reflexões acerca de sua prática pedagógica em turmas que tenham alunos em situação de inclusão, a fim de que através de prática reflexiva seja possível ampliar

concepções e trabalhar de forma cada vez mais inclusiva.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de dirimir qualquer dúvida ou solicitar qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário: _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 2017.

Apêndice E – Termo de confidencialidade

Título do estudo: “Práticas Pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental”

Pesquisadoras responsáveis: Michele Oliveira Rocha (Mestranda) e Fabiane Romano de Souza Bridi (Orientadora)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da produção de dados: Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de observação das aulas, diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário, na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, no período de abril a julho de 2017.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação – Educação Especial, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria – RS; por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Romano de Souza Bridi. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria,dede 2017.

.....
Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a professoras de Língua Inglesa – e questionário aberto realizado com a professora de Língua Portuguesa

1. Qual a sua formação inicial?
2. Você fez algum curso de capacitação/especialização depois que se formou?
3. Há quantos anos trabalha como professora no ensino fundamental?
4. Você já teve experiências prévias com alunos em situação de inclusão?
5. Você faz alguma adaptação de material a ser trabalhado em sala de aula para os alunos em situação de inclusão? Os alunos fazem uso de algum recurso para os processos de aprendizagem? Se sim, quais? Se não, por quê?
6. Existe planejamento/reunião com o professor da Educação Especial da escola? Em caso afirmativo, com que frequência e como ocorrem? Existe alguma prática colaborativa entre vocês?
7. Relate uma situação em aula em que na sua opinião você realizou uma prática pedagógica inclusiva. Por que você considera esta prática como inclusiva?
8. A partir da sua experiência, de que maneira ocorre/se configura a sua prática pedagógica na presença de alunos em situação de inclusão na turma do 6º ano do Ensino Fundamental?
9. Na sua opinião, que elementos caracterizam uma prática pedagógica?

Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a professora da Educação Especial

1. Qual a sua formação inicial?
2. Você fez algum curso de capacitação/especialização depois que se formou?
3. Há quantos anos trabalha como professora da Educação Especial?
4. A escola dispõe de Sala de Recursos Multifuncional (SEM)? Em caso negativo, onde os alunos são atendidos?
5. A partir da sua experiência, de que maneira ocorre/ se configura a prática pedagógica na presença de alunos em situação de inclusão na sala de aula regular no que tange o ensino de línguas?
6. Existe planejamento/reunião com os professores da sala de aula regular? Em caso afirmativo, com que frequência e como ocorrem? Existe alguma prática colaborativa entre você e eles?
7. Você faz alguma adaptação de material a ser trabalhado em sala de aula ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos em situação de inclusão? Os alunos fazem uso de algum recurso para facilitar a aprendizagem? Se sim, quais? Se não, por quê?
8. Na sua opinião, que elementos caracterizam uma prática pedagógica?
9. Referindo-se especificamente aos alunos em situação de inclusão no 6º ano do Ensino Fundamental, comente-me um pouco como você organiza o seu trabalho com cada um deles. *(Em que categoria esses seis alunos são inseridos no censo escolar?)

ANEXOS

ANEXO B – FOLHA DE EXERCÍCIOS (1) - AULA DE LÍNGUA INGLESA

 C. Match the names of the objects to their corresponding pictures. Then ask a classmate the names of three objects in English.

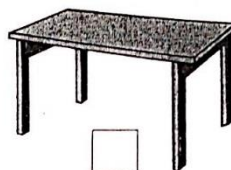
Example: A: What's number _____ in English?

B: It's

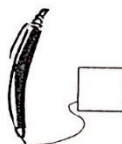
a
an

 _____.

1 table



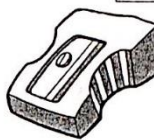
2 sharpener



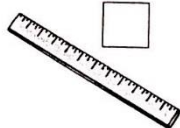
3 pencil case



4 address book



5 desk



6 map

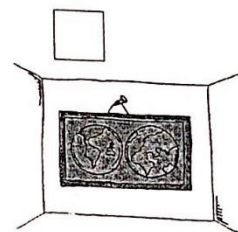
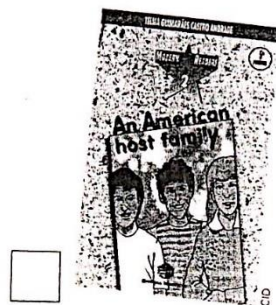
7 eraser



8 ruler

9 pen

10 English book



ANEXO C – FOLHA DE EXERCÍCIOS (2) – AULA DE LÍNGUA INGLESA

CONNECT THE OBJECTS TO THE BOYS AND GIRLS

I have a sharpener.

I have a backpack.

I have a pen.

I have a book.

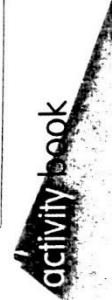
I have a pencil case.

I have a notebook.

I have a pencil.

I have an eraser.

What about you? What do you have?



ANEXO D – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA – ATIVIDADE SOBRE DISCRIMINAÇÃO

CAPÍTULO

2

O preço de pensar diferente

Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série *Crepúsculo*, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. "Não se preocupe", eu lhe dizia. "Os talibãs nunca pegaram uma menina".

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]



Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

"Este é o ônibus da Escola Khushal?", perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. "Sim", respondeu.

"Quero informações sobre algumas crianças", o homem disse.

"Então você deve ir à secretaria da escola", orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. "Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você", disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

"Quem é Malala?", perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13-7)

Quem é Malala?

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Suat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um *blog* sob um pseudônimo para a BBC, de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, as tentativas dessa organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Os posts para a BBC duraram apenas alguns meses, mas deram notoriedade a menina. Ela deu entrevistas a diversos canais de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011. Na época, ela não ganhou — mas foi laureada com o mesmo prêmio em 2013.

Hoje, Malala vive na Inglaterra e seu sonho é voltar ao Paquistão quando as coisas estiverem diferentes.



muezim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamada minarete, conchama os religiosos a fazerem suas orações.

riqixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, LEONARDO RODRIGUES LEAL
 abaixo assinado, (cargo: DIRETOR)
 responsável na instituição
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO LEIÃO SOBRINHO autorizo a
 realização do estudo "Práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do
 ensino fundamental", a ser conduzido pelas pesquisadoras Fabiane Romano
 de Souza Bredi (Orientadora), e Michele Oliveira Rocha (pesquisadora).

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e
 objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na
 instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição
 co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no
 resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados,
 dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-
 estar.

Santa Maria, 19 de JUNHO de 2017.

Leonardo R. Leal

Assinatura e carimbo

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 ROMAGNOLI SOBRINHO
 RUA S. D. O. M. S. N. 13
 SANTA MARIA - RS

Leonardo Rodrigues Leal
 Diretor