



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA JOSÉ FERNANDES DA SILVA

OLHARES SOBRE A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

GUARABIRA – PB
2018

Maria José Fernandes da Silva

OLHARES SOBRE A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Rita de Cássia da Rocha Cavalcante.

Guarabira – PB
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586o Silva, Maria José Fernandes da.
Olhares sobre a inclusão na sala de aula [manuscrito] : /
Maria Jose Fernandes da Silva. - 2018.
25 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Rita de Cássia da Rocha
Cavalcante, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Inclusão. 2. Sala de aula. 3. Alunos com necessidades
especiais.

21. ed. CDD 371.9

Maria José Fernandes da Silva

OLHARES SOBRE A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

Aprovada em: 06/06/2018

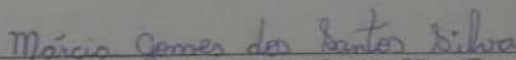
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Rita de Cássia da Rocha Cavalcante (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª Ma Débora Regina Fernandes Benício (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-DE-CH)



Profª Ma Márcia Gomes dos Santos Silva (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-DE-CH)

Ao meu irmão *Pallo*, para a academia Prof. Dr. João Paulo da Silva Fernandes, e para mim é muito mais que um Dr. na frente do nome, é amigo, mas foi pai quando me ouviu e aconselhou, foi professor das palavras, dos números, da história e da geografia, ao longo da educação básica; na verdade, é o meu motivo de estar aqui, pois acreditou e acredita em mim, sem ele não teria nem tentado o vestibular e, por tudo que foi exposto e os milhões de capítulos de nossas vidas que guardo na memória, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, primeiramente, por ser essencial em minha vida, meu guia, socorro presente na hora da angústia;

Ao meu querido irmão *João Paulo Fernandes*, de forma grata e carinhosa, por ser o meu principal incentivador do início ao fim;

A meu esposo *Edilson Ferreira*, que de forma especial me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades;

Não posso deixar de agradecer aos meus pais, *Inácia e Antônio*, a quem eu rogo todas as noites a minha existência;

À *Genilda*, minha amiga e companheira de trabalhos acadêmicos, comadre e irmã, que fez parte da minha formação e que vai continuar presente em minha vida, com certeza;

Agradeço, imensamente, à professora *Rita de Cássia da Rocha Cavalcante*, que me acolheu sempre tão agradável e atenciosa, pela paciência, compreensão e dedicação.

“Educação Inclusiva é um direito humano.
E direitos humanos não se negociam.”
(MANTOAN, 2013)

OLHARES SOBRE A INCLUSÃO NA SALA REGULAR

Maria José Fernandes da Silva¹

RESUMO

Neste trabalho pretendemos apresentar e discutir olhares sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, enfatizando as questões acerca da inclusão de crianças no contexto da sala de aula regular e nas salas de recursos multifuncionais e a recepção a atividades de leitura e escrita por crianças com necessidades especiais. Em termos metodológicos, apresentamos o histórico e os conceitos sobre a inclusão de indivíduos com necessidades especiais no espaço do ensino, articulando-os com os registros das observações e ações enquanto estagiária na rede estadual de ensino da cidade de Guarabira. Tais procedimentos dialogam com o levantamento bibliográfico, representado por Mantoan (2005), Aranha (2001), Brasil (1988); (2006), Mazzotta (2002), entre outros. A pesquisa de campo apresenta aspectos qualitativos no tocante a inclusão de crianças deficientes na escola. A sistematização das informações frente aos desencontros entre a teoria e a prática, no tocante à inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula nos permite vislumbrar e afirmar a importância da promoção de políticas públicas para inclusão dos surdos e cadeirantes entre outras pessoas com deficiência, potencializando o desenvolvimento sócio-cognitivo.

Palavras-chave: Inclusão. Sala de aula. Alunos com necessidades especiais.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.
E-mail: mariafernandesf516@gmail.com

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 INCLUSÃO: DA TEORIA À PRÁTICA	11
3 METODOLOGIA	14
4 A SALA DE AULA E A INCLUSÃO: ALGUNS OLHARES	15
4.1 REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	18
5 CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS	26

1 INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado partiu das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II, componente curricular do Curso de Pedagogia, Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, organizado em duas etapas: observação e regência que despertou os nossos olhares sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais que foram incluídos na sala regular, suscitando os seguintes questionamentos: como se processou a inclusão daqueles alunos? Acontece, efetivamente, a inclusão?

O momento do Estágio Supervisionado marcou a nossa primeira experiência docente em sala de aula na Educação Básica, mais precisamente na Ensino Fundamental e no tocante a prática do professor. Esse momento foi de fundamental importância para pensarmos atividades que reflissem as ações teórico-metodológicas, ministradas na universidade e as atividades práticas realizadas nas escolas.

Nossas atividades na escola-campo ocorreram através de visitas realizadas entre os meses de novembro de 2016 a abril 2017, envolvendo o levantamento do ambiente escolar (dependências físicas da escola), bem como uma breve apresentação da equipe técnica e pedagógica; contato com a turma a ser observada e, posteriormente o desenvolvimento das atividades práticas (regência de conteúdos), previstas no currículo escolar.

Objetivamos, dessa forma, tecer algumas reflexões em torno da inclusão de crianças com necessidades especiais no âmbito da escola, permitindo que olhares, ainda que de forma fracionados sobre o cotidiano da sala de aula regular e dos demais ambientes inclusivos e das salas de recursos multifuncionais, subsidiem respostas aos deslocamentos teórico-metodológicos.

Ainda no contexto da observação, percebemos a prática desenvolvida pela professora, destacando a relação entre professor-educando. Percebemos que o trabalho realizado na sala de aula contempla uma aprendizagem significativa e reflexiva. Esse momento de observação foi oportuno para refletirmos sobre a realidade do dia a dia das crianças matriculadas e também do professor, enquanto agente de transformação e diálogo; implicando em possíveis respostas às nossas inquietações iniciais.

Em linhas gerais, o Estágio Supervisionado é um momento de grande relevância na formação docente, no qual o graduando passa a conhecer melhor a área de estudo e os seus fundamentos teórico-metodológicos tratados nas aulas de formação crítico-reflexiva. Assim sendo, podemos dizer que este período é primordial na construção de saberes significativos, saberes esses que só podem ser adquiridos pelo caminho da experiência.

Trilhar os caminhos e seus (des)encontros no fazer docente nos coloca diante do desafio de lidar com as situações existentes e àquelas que venham surgir numa sala de aula. A prática pedagógica realizada através do estágio com a turma do 5º ano, de uma escola pública, nos permitiu aproximações entre a formação teórica e prática acerca da inclusão.

A sala de aula exemplifica o quanto é difícil para um professor educar crianças de forma significativa, sendo esses pré-adolescentes os principais receptores no processo de ensino e aprendizagem, promovendo transformações imprescindíveis na formação crítica de sua cidadania. Dessa forma, construímos a fundamentação teórica referencial as observações feitas na escola-campo e nos apropriamos da pesquisa bibliográfica, trazendo os escritos de Moura (2003), abordando os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos.

Norteados por um dos principais documentos oficiais que legitima a inclusão, a Constituição Federal (1988), que a estabelece como um direito - o acesso da criança em ambientes socioeducativos, e no Capítulo V da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e sua abordagem sobre a Educação Especial que se articula à constituição, e a outros tratados fomos embasando esse artigo.

Para fins de organização, o trabalho está estruturado em tópicos e subtópicos, os quais estabelecem conexões a partir da introdução, seguido pelas considerações iniciais que teorizam a inclusão e suscitam diálogo com o ambiente escolar; posterior à articulação teórico-metodológica, apresentamos os procedimentos analíticos dos dados gerados no ambiente escolar e da sala de aula inclusiva.

Por fim e, não determinante, serão tecidas as considerações finais, culminando em reflexões às questões levantadas e discutidas ao longo do texto, de modo que deixe ao leitor novas inquietações a serem complementadas para pensarmos a inclusão a partir da universidade.

2 INCLUSÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

No contexto da formação docente, a Educação Inclusiva é um dos temas mais representativos, pertencente às políticas públicas, nas quais se discute a inclusão de sujeitos com deficiência na sociedade, a fim de promover participação igualitária. No entanto, pensar a inclusão é antes de tudo (re)pensar a exclusão, já que o primeiro surge pela necessidade de, ao menos, minimizar os efeitos do segundo, além disso, a "ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos." (RICHARDSON, 2009, p. 139).

Contraopondo aos ideais de uma sociedade acabada, já que seu efeito atenderia a todos os seus integrantes, pensamos a educação inclusiva a partir das afirmações de Mantoan, quando considera que:

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (2005, p. 24).

A partir das considerações acima, pensamos a Educação Inclusiva como agente de transformação, ou seja, aquela capaz de inserir no contexto o "deficiente". Esta como mediadora e/ou porta voz daqueles que têm seus direitos negados, já que questiona os efeitos de exclusão e aponta caminhos para repensarmos a sociedade e o espaço escolar. Tais efeitos foram postos anteriormente na Constituição Federal (1988), que traz em seu Artigo 206, que é direito constituído a todo cidadão o acesso e permanência à escola, sendo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Coadunam-se, então, os olhares de Mantoan com a Legislação Federal Brasileira, corroborando para nossa compreensão acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades, o desenvolvimento e preparo para a cidadania, respectivamente. No entanto, inquieta-nos os desencontros visíveis entre o que diz a lei e o que se pratica no ambiente da escola, de modo que, a constituição assevera

direitos iguais aos cidadãos, mas nem sempre a inserção desses cidadãos na sala de aula se efetiva.

Nessa tentativa de aproximação entre a legislação e a escola, buscamos o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que fundamenta em seus Artigos 58, 59, 59A e 60 a Educação Especial. Dentre eles, o Art. 58 traz considerações iniciais: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". (BRASIL, 1988, Art. 58).

Vimos até agora os aspectos da legislação que asseguram ao indivíduo com necessidades educacionais especiais o acesso à educação, o que não significa que, efetivamente, tais direitos aconteçam, uma vez que alguns desencontros são notórios, inclusive quando observamos o ambiente da escola justo aquele que deveria atender os pré-requisitos estruturais e pedagógicos de acessibilidade.

Tocante ao dizer e o fazer em sala de aula, percebemos algumas distorções, as quais se materializam principalmente no ambiente da escola, ou seja, as instâncias do Estado, da Família e da Escola parecem não dialogarem, visto que muitas vezes a escola continua protagonizando práticas não inclusivas. A escola, em diálogo com os ambientes sociais e familiares, deveria ser adequadamente assistida, equipada e organizada no que tange à estruturação física e pedagógica.

Para entendermos acerca dessa divergência, citamos a Conferência Mundial de Educação Especial, concebida pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1994, em Salamanca na Espanha, que apresentam a Declaração de Salamanca, documento este que institui a inclusão social, permitindo-nos que olhemos as possíveis divergências entre o dizer político e o fazer institucional.

A Declaração de Salamanca documenta os princípios, as políticas e as práticas das necessidades educativas especiais, bem como as orientações necessárias na efetivação dessas ações nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais. Em consonância, o Brasil participou do evento e firmou seu comprometimento nas ações, pondo em vigor a Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que estabelece "[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial".

Já Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), atribui aos Estados e Municípios o cumprimento de:

Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2005).

Com previsão de até 2024 (Dois mil e vinte e quatro) para se cumprir o que determina o referido decreto, cabe à população brasileira acompanhar e/ou fiscalizar as ações mencionadas no documento oficial, de modo a garantir os direitos previstos aos cidadãos com necessidades educacionais especiais.

Diante do exposto, refletimos acerca da legislação e das ações, destacando a importância de ambas na inclusão dos cidadãos marginalizados na sociedade, porém, durante nossa permanência na escola durante as atividades de regência, não foi possível registrar o cumprimento pleno e efetivo do que prevê as legislações da ONU, LDB e PNE.

Não intencionamos culpar a escola pela não efetivação das leis, mas refletimos acerca dos porquês e/ou possíveis questões que dificultam tal efetivação, já que buscamos compreender a escola como um espaço inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, ao considerarmos a escola como campo de investigação, reconhecido por lei e que permite o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas não em sua totalidade, uma vez que outras ações não se cumprem em conformidade com as anteriores, como bem destaca Mazzotta:

[...] a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão. (MAZZOTTA, 2002, p. 36).

Nessa perspectiva, enxergamos o processo de inclusão muito mais abrangente, que não depende único e exclusivamente do corpo técnico-docente da

escola. Isso não os exclui, porém, pede que o conceito de inclusão seja vivenciado nas instâncias da sociedade, na qual se somam ações governamentais e não governamentais. O nosso olhar é o de aluna do curso de Pedagogia, que durante o Estágio Supervisionado, buscou informações que explicassem conceitos e aproximassem dizeres quanto à formação docente, além de reconhecer a escola como integradora dessa inclusão, tangenciando apenas a inserção e permanência dos alunos com necessidades especiais nas salas regulares.

3 METODOLOGIA

A escola campo de pesquisa, pertence à rede de ensino estadual, atendendo alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), além dos ciclos fundamentais da educação de jovens e adultos - EJA.

A referida escola tem seu funcionamento diário de segunda à sexta – feira, das 07h às 11h, no período matutino, e das 13h às 17h, no período vespertino, assistindo crianças entre 6 e 9 anos de idade, tendo como objetivo “educar para vida”. Nesse espaço nossos questionamentos seriam os seguintes: seria esse espaço propício à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais? Ao olharmos à escola como um todo, teríamos subsídios estruturais e metodológicos para desenvolver atividades inclusivas em uma turma regular?

A sala de aula observada se apresentava de forma mista, 25 (vinte e cinco) alunos: 12 (doze) do sexo feminino e 13 (treze) do sexo masculino. Desses 25 (vinte e cinco) alunos, 6 (seis) são alunos especiais, diagnosticados com laudos emitidos por especialistas, os quais são sujeitos de nossa pesquisa de caráter qualitativa, defendida por Goldenberg como a pesquisa que:

[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa apõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para as ciências, já que as ciências sociais têm sua especialidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores em pesquisas qualitativas recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Cada sala de aula tem um professor e um cuidador durante o tempo de aula. A escola não dispõe de intérprete. Nesse contexto, destacamos os princípios que norteiam o cunho da pesquisa, permitindo ao pesquisador olhar para seu objeto de pesquisa e seu papel de colaborativo, a fim de compreender e organizar os levantamentos pertinentes ao recorte social abordado. Dessa forma, os pesquisadores assumem uma postura que se distancia de preconceitos e crenças, interpretando os dados a partir dos relatos registrados durante os eventos em campo, articulados aos fundamentos teóricos.

No relativo a pesquisa bibliográfica afirma Lakatos:

[...] é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. (LAKATOS, 1992, p. 75).

Ao propormos que a pesquisa qualitativa se apoia nos fundamentos teóricos, para sua sustentação científica, defendemos a necessidade do levantamento bibliográfico, isto é, que as informações acerca do tema abordado pela pesquisa sejam organizadas, analisadas e sistematizada por discussões teórico-metodológicas frente a realidade investigada.

As questões metodológicas aqui consideradas consistem na organização e análise dos dados coletados durante o Estágio Supervisionado na escola campo, amparados nos fundamentos da pesquisa bibliográfica e qualitativa, permitindo-nos os registros dos acontecimentos, da articulação dos conceitos com a realidade vivenciada na escola, inclusive na busca por uma compreensão da educação inclusiva e a formação docente, conforme apontamos a seguir.

4 A SALA DE AULA E A INCLUSÃO: ALGUNS OLHARES

A fase da observação é um momento relevante à formação docente, que acontece durante o Estágio Supervisionado, pois nos ajudou a compreender a rotina dos profissionais de ensino, e como esta experiência é fundamental para a formação das futuras professoras e professores. A fim de compreender esse momento na

formação acadêmica, é pertinente destacar o Artigo 1º da Lei Nº 11.788/2008, que rege as ações do Estágio Supervisionado:

Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Apesar de sua definição genérica, o Estágio Supervisionado pode ser entendido como ação que vai além do ato de observar. Tocante à instituição de ensino superior, acrescentamos que é um meio de vivenciar a sala de aula, aproximando das questões antes teorizadas e discutidas, empiricamente; passamos a identificar os problemas e a buscar possíveis estratégias para a resolução do problema, distanciando do discurso construído, empiricamente, de que o estágio serve apenas para fins numéricos e listar os inúmeros problemas de ordem estrutural da escola e inadequações pedagógicas do professor.

Não podemos negar o impacto que tivemos ao chegar à escola e o surgimento das perguntas: “Como lidar com esses alunos?”, “Qual será a melhor atividade?”, “E se os alunos não me aceitarem no espaço deles?”. Todas essas perguntas foram feitas em silêncio, na minha insegurança, tentando disfarçar o meu estado emocional, tanto para a professora regente quanto para os alunos que nos recepcionavam.

Acompanhamos a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da escola campo, composta por 25 (vinte e cinco) alunos regularmente matriculados, sendo destes 06 (seis) alunos com necessidades especiais.

Ao observarmos as atividades desenvolvidas pela professora regente, percebemos a forma de organização dos alunos em sala, o domínio de conteúdo que seria trabalhado e como mantinha a calma diante das crianças. Além dessas questões, notamos que, geralmente, dos seis alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na sala regular, não havia participação efetiva nas atividades propostas pela professora, uma vez que as competências solicitadas às atividades não eram alcançadas pelas referidas crianças. A partir dessa observação questionamos: “Que inclusão é essa que não inclui?”, “Basta inserir crianças portadoras de necessidades educacionais especiais na sala de aula regular e

chamar essa atitude de inclusiva?”, e a essas questões recorremos a Weisz, quando afirma:

Como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção. Mas isso é diferente de planejar e implementar uma atividade para avaliar a aprendizagem. (WEISZ, 2006, p. 94).

A rotina na sala de aula não pode ser medida exclusivamente por aquilo que observamos, principalmente quando se trata do fazer pedagógico, ou seja, não podemos tecer considerações sem que conheçamos o processo de ensino e aprendizagem em sua macroestrutura, considerando as adversidades e as escolhas no planejamento das atividades pensadas pela professora em exercício. No entanto, norteia nossa reflexão acerca das ações possíveis para a inserção do aluno com necessidade.

A título de exemplificação da constatação, tomamos a primeira aula observada, que teve início com uma oração proposta pela professora, momento que todos participaram, escreveu no quadro o nome da escola e a data, em seguida a professora fez a chamada de cada aluno, entregando os livros de atividades multidisciplinares para eles trabalharem. De modo geral a aula baseou-se em reprodução de atividades do livro didático, que foram realizadas oralmente pela professora, trazendo definições e exercícios com modelos para fixação seguidos pelas correções da professora.

Reconhecemos o esforço e o planejamento da professora regente, porém, a ausência de diálogo entre os cuidadores e interpretes não faz da sala um verdadeiro espaço de inclusão. Durante a aula foi observado que os alunos demonstram interesse, realizaram com facilidade as atividades propostas, cooperaram entre si e respeitaram a professora, atendendo a proposta do PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola, no entanto, observamos que os critérios não são flexíveis nem preveem as exceções, a exemplo das crianças com deficiência.

Os saberes dos professores devem ser construídos com competência e qualidade para garantir a construção de conhecimentos por parte dos alunos, sendo o planejamento das atividades o cerne da ambientação e aprendizagem, como prevê Libâneo (1994, p. 221):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto as previsões das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, 221).

Portanto, o planejamento de aula é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo assim, flexibilidade caso necessite de alterações. Tais ações previstas no planejamento se distanciam da prática quando os educandos de uma mesma sala não participam dos eventos de letamentos, sejam eles alunos com necessidades ou não.

4.1 REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Transcorrido o período de observação, no qual surgiram nossas primeiras inquietações, iniciamos nossas contribuições enquanto estagiária regente. Em nossa primeira experiência em sala de aula, ocorrida no dia 22 de março de 2017, ao chegarmos ao ambiente escolar fomos recepcionadas pelas crianças, que já estavam à nossa espera, pois a professora regente havia lhes avisado com antecedência.

Confessamos a ansiedade e nervosismo, apesar de termos organizado o material para aquela aula. Após cumprimentá-los, demos início com uma dinâmica de socialização com as crianças, que teve um bom resultado, nos aproximou e, aos poucos nos familiarizamos com a sala de aula, o que não silenciou nosso incômodo por não inserir todos os alunos em nossa proposta inicial.

A aula ministrada foi de Ciências, com o conteúdo: *A história da vida na Terra*. A aula teve início com a indagação sobre como eles imaginavam e/ou como surgiu o planeta Terra. Foram surgindo diversos conceitos e, a partir da prévia de conhecimentos dos educandos partimos para o contexto científico, presente livro didático *Portas Abertas* (p.78-83, Cf. foto abaixo), e o viés religioso retirado da Bíblia *online* (Gn 1,1-25).

A vida no Planeta Terra, do livro didático Porta Aberta, 2016.



Foto Nº 01: Textos da atividade de sala. Arquivo pessoal, 2017.

Distribuimos os textos complementares para que tivessem o conhecimento de que existem várias explicações expressas através de conceitos, seja o científico ou religioso. Pedimos que fizessem uma leitura silenciosa e logo após compartilhassem seus pontos de vista. Após apresentar os conceitos, propomos a atividade que consistia na escrita de uma carta endereçada a um(a) amigo(a) do futuro, e/ou qualquer pessoa, descrevendo como estava, quais aspectos e mudanças sofridos pela Terra nos últimos anos, informações que futuramente, assim como tinha registrado em livros e na Bíblia, ficassem também registradas para alguém próximo, mas contado ao modo deles. Alguns escreveram, outros desenharam. Atividade foi bastante participativa e proveitosa essa etapa da aula, apontando para o (re)conhecimento apresentado pelos alunos em relação ao conteúdo apresentado.

Diante dessa vivência, poderíamos considerar satisfatório o nosso planejamento, uma vez que um número significativo correspondeu às expectativas, porém, não podemos somar a esse número os alunos com deficiência, uma vez que não passaram de meros coadjuvantes. Os desafios que antes eram atribuídos à professora regente, nos fizeram sentir vencidas, pois não sabíamos como inserir os demais educandos em atividades satisfatórias e inclusivas.

Exceto por alguns faltosos, podemos considerar que o número de alunos da turma observada cumpre a exigência da Lei 9.394/96, que é de 25 alunos por sala, apesar de parecer numerosa para nós, talvez pelo desafio de desenvolver um trabalho que atenda os educandos com necessidades educacionais especiais. Reconhecemos que desenvolver atividades que insiram os alunos deficientes no contexto da sala regular exige muito mais que os conhecimentos de artigos e decretos das leis, faz-se necessária uma cadeia colaborativa que envolva Estado,

Sociedade, Escola e Professor, na tentativa de vivenciar o processo de inclusão do cidadão marginalizado.

Nessa perspectiva, apontamos para mais um fracasso escolar, além daqueles que a escola não torna proficientes seus alunos em leitura e escrita ao término dos ciclos escolares, de ler e escrever. Teremos também a não inclusão dos educandos com deficiência no contexto da sala regular, exceto pela presença dos mesmos. Mas seria a sua presença suficiente para considerarmos o exercício efetivo da cidadania no que trata a Educação Inclusiva?

Em nosso segundo dia de intervenção, ocorrido em 29 de março de 2017, chegamos à escola, cumprimos a todos os alunos e a professora. Havia em nós uma questão não resolvida: “Como envolver todos os alunos na atividade?” - Neste dia, a aula planejada era de Português, com o conteúdo: *Substantivos primitivos e derivados* (Cf. foto nº 02). Como parte do planejamento, havíamos separado dois textos do livro didático de português, o primeiro sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e o outro *A hora do almoço I- a missão da mãe* (p. 62), do livro didático, mas, infelizmente devido ao tempo, já que nossa aula foi após o intervalo, só pudemos trabalhar um.

Atividade aplicada em sala de aula

Substantivo primitivo e derivado
Na língua portuguesa existem substantivos que dão origem a outras palavras. Veja:

substantivo primitivo	substantivo derivado
	
casa	casebre

Substantivo primitivo-> dá origem a outra palavra da língua portuguesa.
Substantivo derivado-> origina-se de outra palavra da língua portuguesa.

1- Leia os substantivos a seguir e circule apenas os substantivos primitivos:

jornaleiro- fogueira- relógio- jornalista- avião- padaria- chuveiro- jorna
aviador- padeiro- relojoaria- fogo- pão- chuva- foguinho

Foto Nº 02: Atividade utilizada em sala de aula. Acesso em abril de 2017. Fonte: www.educarx.com

Logo após os alunos se acalmarem, depois de tanta energia gasta, é preciso algo muito dinâmico para envolvê-los em novas atividades em sala e prestarem atenção ao conteúdo. Diante disso, ao invés de distribuir os livros didáticos, optamos por distribuir as placas confeccionadas com várias palavras, e eles todos curiosos já querendo saber: “tia pra quê isso?”, e nós, - Esperem, por favor! Fizemos no quadro duas colunas com os nomes primitivos e derivados, e logo um aluno disse: “substantivos!”. A partir daí explicamos o conteúdo, e as crianças já queriam participar da atividade, como já havia dito das colunas, os alunos já sabendo o conceito do assunto proposto, realizaram a atividade com êxito, exceto aqueles alunos com necessidades especiais.

Estudantes participando da aula sobre pontuação



Foto Nº 03: Dinâmica em sala de aula. Arquivo pessoal, 2017.

Era o início de uma trajetória do nosso fazer pedagógico, pois aceitávamos o desafio de construir um aprendizado diferente, apesar tudo levar a crer que seria recortado, ou seja, não teríamos maiores aproximações entre o dizer e o fazer na educação escolar inclusiva.

No terceiro dia de intervenção, que ocorreu no dia 05 de abril de 2017, momento de extrema relevância, ao chegarmos à sala de aula, como de costume, cumprimentamos os alunos e a professora, estávamos pouco confiantes e certas de que o resultado da aula seria satisfatório, pois havíamos organizado um material

sobre *Sinais de Pontuação*, que se complementava à discussão sobre os *Substantivos*.

Levamos para a sala de aula os sinais de pontuação confeccionados com material reutilizável, caixas de sapatos, entre outros. Os alunos apresentavam olhares curiosos, e não demorou em exprimirem: “ah, tia! sinais de pontuação...”, outros ainda tinham dúvidas, mas depois da explicação de forma dinâmica, tiraram as dúvidas, leram as frases bem legais que colocamos abaixo de cada ponto, aliás, trabalhamos alguns pontos. Mas, podemos dizer que foi muito bom, gratificante enquanto retorno ao fazer pedagógico. (Cf. Foto nº 03)

Quadro mural sobre sinais de pontuação

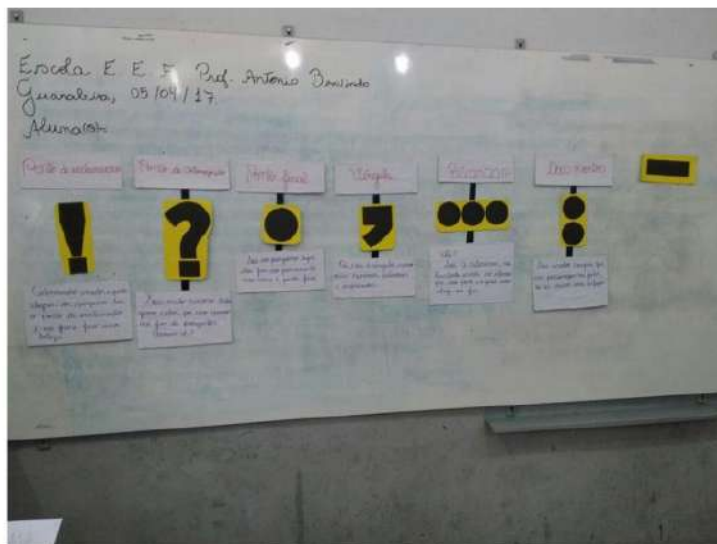


Foto Nº 04: Mural com material reutilizável sobre pontuação. Arquivo pessoal, 2017.

Utilizamos como fonte o livro didático e o texto “Sinais de Pontuação - Ponto de Vista”, da revista Nova Escola. Para a atividade, propomos uma dinâmica, na qual todos receberam diversas frases, claro que sem nenhuma pontuação e a lógica era justamente essa, para que um lesse a frase e outro fizesse a pontuação. Eles aprenderam brincando, mas, sempre com o foco de repassar o conteúdo selecionado, previamente, pela estagiária regente. (Cf. Foto nº 04)

Foi uma aula expositiva e dialogada, muito prazerosa, tanto para os alunos, como para nós, que até então, não tínhamos tido nenhum contato com crianças em

sala de aula, e depois de já ter passado por duas intervenções, essa superou as expectativas, e nos fez acreditar mais no exercício da profissão.

O quarto dia de intervenção foi marcado pela culminância de nossa estadia na escola campo, já comemorados o festejo pascoal. Foi diferente, não fomos para ministrar aula, no entanto, serviu para nos aproximarmos ainda mais daquelas crianças cheias de sonhos, alguns ativos, outras carentes de atenção e de afeto, de coisas materiais, pois muitos são marginalizados que acabam buscando na escola o refúgio para essas lacunas socioeconômicas.

Esse último dia nos permitiu olhar, criticamente, para as lacunas enquanto entraves que se juntam aos fatores de exclusão desses pequenos cidadãos, os quais se juntam e interferem para refletirmos o papel da escola no processo inclusivo, não somente dos educandos com necessidades especiais, mas de outras necessidades e o direito à cidadania, uma vez que são vítimas de um regime excludente, por mais que não apresentem algum tipo de deficiência.

5 CONCLUSÃO

No ambiente da escola objetivamos apresentar e discutir olhares acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, de modo que tais observações fossem norteadoras ao nosso fazer pedagógico. Em prol da diversidade inclusiva que acreditamos ser um caminho possível pelos vieses teóricos e legais, os quais garantem o direito e permanência na sala de aula; contrapondo-se à prática.

Como dito, nossos olhares se pautaram, inicialmente, pelos fundamentos legais e teóricos; e por mais que tenhamos previsto desencontros entre o planejamento e sua execução, a nossa vivência em sala de aula nos mostrou que se trata de um desafio visto que nem sempre a inserção do aluno com necessidade especial não garante o desenvolvimento das competências de leitura e escrita para o referido tipo de aluno.

O não desenvolvimento das competências sociocognitivas por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais nos permitiu enxergar o nosso papel como estagiária regente; primeiro pela dificuldade em trabalhar os conteúdos programáticos previstos para uma turma composta por alunos regulares, segundo porque as ações teórico-legais não se coadunam com o fazer pedagógico. Desse

modo, reconhecemos nossa fragilidade frente a uma necessidade educacional especial que é a de conhecer a importância e os direitos civis dos estudantes com deficiência, por isso não corresponde à prática efetiva em sociedade.

Viver em sociedade vai além de um código civil, faz-se necessária a validação, a qual não se aplica à inclusão de indivíduos com necessidades especiais na sala de aula. A nosso ver, eles pertencem a uma estatística que não condiz com a realidade, ou seja, não basta que o indivíduo com deficiência ocupe um espaço institucional, sem que exerça seu papel, bem como os seus interlocutores estejam preparados para recebê-los.

Outro desencontro entre o dizer e o fazer pedagógico, está no material didático, como exemplificado pela nossa regência em sala. O livro didático não prevê atividades que alcance as múltiplas diversidades, nas quais os alunos com necessidades não estão incluídos. E quando questionamos o que trabalhar com eles, há um mecanismo que aponta para “os cuidadores que os acompanham”; mas até que ponto esse cuidador tem formação para uma ação pedagógica? Optamos por essa indagação, visto que a nossa formação teórica pouco se aproxima das ações exigidas para o exercício pedagógico.

Dessa forma, nossa percepção referente à prática se contradiz aos documentos legitimadores, uma vez que não estreitamos os discursos. É inegável a necessidade de uma política pública de inclusão, mas se as ações não se efetivam não há, necessariamente, uma política pública. A exemplo de quando tratávamos sobre o *Planeta Terra*, paralelamente, os alunos com necessidades especiais participavam de atividades de pintura e/ou colagem que pouco correspondiam ao objetivo principal da aula.

Nossa insatisfação em não estabelecer maiores aproximações entre a teoria da inclusão e sua prática em sala de aula confirma o que a professora titular havia antecipado, eximindo-se do acompanhamento das atividades, já que competia aos cuidadores. Mas afinal, a competência pedagógica é do professor ou do cuidador? Por outro prisma, indagamos se a formação do professor compreende tais necessidades da escola?

Acreditamos que o maior entrave não está em responder às questões anteriores, mas no desencontro que há entre a formação teórica e suas ações pedagógicas da sala de aula, distanciando-se de uma política pública pensada para incluir cidadãos no contexto escolar, sem maiores adequações física e pedagógica

desse espaço.

LOOKS ON INCLUSION IN THE REGULAR ROOM

ABSTRACT

In this work we intend to present and discuss the inclusion of students with special needs, emphasizing the questions about the inclusion of children in the context of the regular classroom and multifunctional resource rooms and the reception of reading and writing activities by children with special needs special. In methodological terms, we present the history and the concepts about the inclusion of individuals with special needs in the teaching space, articulating them with the records of the observations and actions as trainee in the state teaching network of the city of Guarabira. These procedures dialogue with the bibliographical survey, represented by Mantoan (2005), Aranha (2001), Brazil (1988); (2006), Mazzotta (2002), among others. Field research presents qualitative aspects regarding the inclusion of disabled children in school. The systematization of information in the face of the misunderstandings between theory and practice regarding the inclusion of students with special needs in the classroom allows us to glimpse and affirm the importance of promoting public policies for the inclusion of the deaf and wheelchair among other persons with disabilities , potentializing the socio-cognitive development.

Keywords: Inclusion. Classroom. Students with special needs.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, março, 2001. p. 160-173.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005.

_____. **Declaração de Salamanca**. Ministério da Educação. Acesso em 26 de abril de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 23 de março de 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupo e Inclusão Escolar: sobre laços, amarras e nós**. São Paulo: Paulus, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**.

São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão escolar total**: uma questão de tempo. Disponível em <https://inclusaoja.com.br/tag/maria-teresa-mantoan-2/>. Publicado em 07/10/2013. Acesso em 12 de maio de 2018.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre a inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. São Paulo: Marília, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.