

EDUCAÇÃO

V.8 • N.3 • 2020 - Fluxo Contínuo

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p335-347



ESTUDANTES COM CONDIÇÕES PECULIARES DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS: AÇÕES, REFLEXÕES E ADAPTAÇÕES POSSÍVEIS

STUDENTS WITH PECULIAR CONDITIONS OF LEARNING
IN A LANGUAGE SCHOOL: POSSIBLE ACTIONS,
REFLECTIONS AND ADAPTATIONS

ESTUDIANTES CON CONDICIONES PECULIARES DE
APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA DE IDIOMAS: ACCIONES,
REFLEXIONES Y ADAPTACIONES POSIBLES

Diego Geovan dos Reis¹
Poliana Fabúla Cardozo²
Khaled Omar Mohamad El Tassa³
Gilmar de Carvalho Cruz⁴

RESUMO

Diante do atual contexto educacional inclusivo, esta pesquisa buscou analisar adaptações promovidas em práticas pedagógicas implementadas por professores de uma escola de idiomas provocados pela presença de alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem em suas aulas. Utilizando-se de metodologia qualitativa exploratória, foi constituído um grupo focal com os docentes da escola, objetivando o levantamento dos alunos que apresentam necessidades especiais e quais as dificuldades dos professores para ensiná-los. Em ato contínuo, tendo por base teórica Aranha (2000) e seu conceito de adaptações curriculares de pequeno porte, foram levantadas possibilidades de adaptações a serem realizadas pelos professores com intuito de melhorar seu desempenho pedagógico e o processo de aprendizado desses alunos. Como resultados, o grupo focal propiciou aos docentes a troca de experiências e, por meio de material teórico adequado, a criação de ferramentas que lhes permitissem agir com intuito de melhorar a qualidade do ensino para os alunos com necessidades especiais do local, algo que até então não havia sido abordado dentro da referida escola. Concluiu-se que não há processo inclusivo na escola em estudo, nem mesmo preocupação a respeito, pois a metodologia do curso é considerada pelos professores como inflexível.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão. Escola de Idiomas. Adaptações.

ABSTRACT

Considering the actual inclusive educational context, this paper sought to analyze teaching practices adaptations promoted and implemented by teachers of a language school instigated by the presence of students who present peculiar learning conditions in their classes. Making use of a qualitative exploratory methodology, a focus group was formed with the teachers of the school, aiming to count the students who have special needs and what difficulties teachers have to teach them. On a continuous basis, based on Aranha (2000) and her concept of small curricular adaptations, were raised the possibilities of adaptations to be realized by the teachers in order to improve their pedagogical performance and the learning process of these students. As results, the focus group provided teachers the opportunity to exchange experiences and, through appropriate theoretical material, the creation of tools that would allow them to act in order to improve the quality of teaching for students with special needs in school, something that until then had not been approached in the studied school. It was concluded that there is no inclusive process in the studied school nor even any concern about it, since the methodology of the course program is considered by the teachers as inflexible.

KEYWORDS

Inclusion. Language School. Adaptations.

RESUMEN

Ante el actual contexto educativo inclusivo, esta investigación buscó analizar adaptaciones promovidas en prácticas pedagógicas implementadas por profesores de una escuela de idiomas provocados por la presencia de alumnos que presentan condiciones peculiares de aprendizaje en sus aulas. Se utilizó de metodología cualitativa exploratoria, se constituyó un grupo focal con los docentes de la escuela, objetivando el levantamiento de los alumnos que presentan necesidades especiales y cuáles las dificultades de los profesores para enseñarles. En un acto continuo, teniendo como base teórica Aranha (2000) y su concepto de adaptaciones curriculares de pequeño porte, se plantearon posibilidades de adaptaciones a ser realizadas por los profesores con el propósito de mejorar su desempeño pedagógico y el proceso de aprendizaje de esos alumnos. Como resultado, el grupo focal propició a los docentes el intercambio de experiencias y, a través de material teórico adecuado, la creación de herramientas que les permitieran actuar con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza para los alumnos con necesidades especiales del local, algo que hasta entonces no había sido abordado dentro de dicha escuela. Se concluyó que no hay proceso inclusivo en la escuela en estudio, ni siquiera preocupación al respecto, pues la metodología del curso es considerada por los profesores como inflexible.

PALABRAS CLAVE

Inclusión; escuela de idiomas; adaptaciones.

1 INTRODUÇÃO

A educação é proposta central na sociedade contemporânea e desde a Constituição de 1988 se defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim, diante de erros e acertos, têm-se buscado a construção de uma educação de qualidade, que garanta aos cidadãos seu direito educacional. Nesse processo é grande a busca por manter o direito à educação e ainda construir uma escola inclusiva que respeite as diferenças e possibilite qualidade social a todos os envolvidos, considerando a universalização de acesso e permanência de todos na educação básica, como real direito à educação.

As tentativas de inclusão, tendo por escopo principal alocar todos os alunos, independentemente de suas diferenças, em uma mesma sala de aula, tem seus esforços aplicados à rede de ensino regular. Não obstante, essa preocupação com o processo inclusivo deve se estender aos demais liceus de aprendizado que, de alguma forma, objetivam a produção de algum tipo de conhecimento, como é o caso das escolas de idiomas. Aprender um novo idioma é um processo complexo e estas escolas específicas se deparam hoje com os mesmos desafios da escola regular, ou seja, precisam atender alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem.

Nos processos educacionais atuais observa-se a busca por direito à educação com intuito de instituir uma escola inclusiva que respeite as diferenças e proporcione qualidade social a todos os envolvidos, considerando a universalização de acesso e permanência de todos na educação básica, como real direito à educação. Trazendo a legitimidade do direito à educação que se efetivou enfaticamente na Constituição Federal de 1988, elenca-se assim, nesse contexto, a continuidade do direito quando se argumenta acerca da educação inclusiva, que visa o direito de oportunidade, oferecendo a todos a possibilidade de conviver com os demais alunos no mesmo espaço chamado escola, criando-se assim uma participação efetiva na sociedade.

Destarte, atualmente a busca é estabelecer um novo olhar diante das diferenças, promovendo um trabalho pioneiro, repleto de desafios com uma aprendizagem efetiva frente a diversas perspectivas. Cabe aqui lembrar Pierucci (1999) ao questionar se todos são iguais ou diferentes e se de fato todos querem ser iguais ou diferentes.

Assumir que todos são diferentes e respeitar essa diferença talvez seja uma atitude mais importante que incutir em uma igualdade utópica. Portanto, todos querem ser respeitados em suas diferenças e também adquirir conhecimentos suficientes para participar ativamente nas atuais conjunturas sociais.

De forma sucinta Rodrigues (2008) aponta que é possível resumir o conceito de uma Educação Inclusiva como um sistema que assegura o acesso e permanência de todos os alunos na escola, porém, lança a hipótese de que muitas injustiças sociais e conflitos podem aumentar, pois o cotidiano pode se tornar desigual e transformar a inclusão em um mero respeito às diferenças, sem a preocupação de que esse processo se efetive nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Mendes (2006) aponta ainda que existem muitas resistências e preconceitos relativos à educação inclusiva, o que precisa ser alterado na prática pedagógica diária. É assim necessário mudar, ousar e acreditar nessa prática pedagógica inclusiva.

Muitos são os questionamentos dos docentes hoje: o que ensinar? Como ensinar? Será que os alunos estão aprendendo? Qual é a deficiência com maior dificuldade para a aprendizagem? Sabe-se que a demanda na escola mudou e novas atribuições estão destinadas aos professores e gestores, portanto estar ciente e capacitado para tal é essencial. Assim sendo, faz-se necessário pensar sobre a adaptação curricular ou até mesmo a flexibilização curricular, mas como elaborar esta adaptação pedagógica?

É preciso, como aponta Marchesi (2004) que os professores em seu conjunto, e não apenas especialistas em educação especial, adquiram competências suficientes para ensinar a todos os alunos. Nesse contexto, há a necessidade por parte dos docentes, de criar adaptações curriculares que demandam enxergar a capacidade que o sujeito tem, mesmo que limitada e assim possibilitar atividades que possam ser respondidas no contexto da sala de aula. Afinal, como bem lembra Carvalho (2004), a formação é importante, mas a disponibilidade e disposição de enfrentar as diferenças é a essência do processo inclusivo.

Esta pesquisa enfatizou, de maneira geral, as experiências dos professores em sala de aula. Dado o exposto, este trabalho levanta a seguinte questão: existe preocupação com o processo inclusivo em escolas de idiomas? No processo que designou esta problemática partiu-se da hipótese primária de que não há preocupação ou preparação metodológica para trabalhar com alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem nestas escolas específicas. Dessa forma, seu objetivo aqui é analisar e propor possíveis adaptações curriculares para as práticas pedagógicas dos professores em uma escola de idiomas.

Especificamente, com intuito de dar suporte ao objetivo central, buscou-se também discutir as práticas pedagógicas dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais e levantar, com os professores, possíveis adaptações à metodologia para atender a esses alunos. Justifica-se a intenção deste trabalho por entender que um centro de ensino de idiomas é também, na sua forma mais intrínseca de ser, escola, e como tal deve estar apta a disseminar o ensino a todos, sem distinções, independente de seus objetivos primários. Foi selecionada como objeto de estudos uma escola de idiomas localizada na região central da cidade de Irati-PR, que tem em seu *hall* de ensino oito diferentes idiomas, com preeminência da língua inglesa.

Assumir o compromisso de criar uma escola inclusiva não é tarefa fácil, pois demanda inserções políticas, financeiras, sociais e administrativas. Assim, como destacado por Lima (2005), cabe ao professor se antecipar e assumir, também, um compromisso próprio e com seus alunos, de buscar a melhor forma de gerar o conhecimento. Como assumir esse compromisso? Aranha (2000) aponta para tal, adaptações curriculares de pequeno porte, ou seja, ações que cabem aos professores realizar para favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes nas salas de aula, não dependendo de políticas públicas para serem implantadas, ações essas as quais serão discutidas na metodologia.

2 MÉTODO

Como suporte metodológico, este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa exploratória, que tem por base teórica Aranha (2000) e seu texto *Adaptações curriculares de pequeno porte*. Tal obra foi selecionada por propiciar mudanças e adaptações não significativas, ou seja, sem implicar

em alterações em políticas públicas ou estruturação de redes de ensino. São adaptações passíveis de serem realizadas pelos próprios professores, as quais poderão fazer com que, de alguma forma, consigam articular uma melhor forma de produzir o conhecimento proposto e ao mesmo tempo, que este possa ser assimilado pelo aluno da maneira que lhe é mais apropriada.

As adaptações referidas podem ser implantadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: “na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade” (ARANHA, 2000, p. 9), sendo estes os cinco pilares das adaptações de pequeno porte propostos pela autora.

Assim, a Adaptação dos Objetivos se refere a ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes em seu plano de ensino de forma a adequá-lo às características do aluno com necessidades especiais (ARANHA, 2000). A Adaptação de Conteúdos enfatiza a priorização de tipos de conteúdos, a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da seqüência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais (ARANHA, 2000).

As Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática objetivam “adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador” (ARANHA, 2000, p. 24-25), já que o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender à maneira que cada um tem para aprender. Faz parte da tarefa de ensinar procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares a cada aluno.

A Adaptação do Processo de Avaliação propõe modificar a forma de avaliação desses alunos, seja por meio da modificação de técnicas ou dos instrumentos utilizados. O último tipo de adaptação que se sugere é a Adaptação na Temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, tanto aumentando, como diminuindo o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os consequentes conteúdos (ARANHA, 2000, p. 29-30).

Assim elencadas, essas adaptações proporcionam ao professor tomar a iniciativa de estar mais preparado para atender ao seu aluno, sem depender exclusivamente de políticas públicas ou apoio externo. São pequenos ajustes, pequenos passos que podem, no entanto, trazer grandes benefícios tanto aos alunos, por lhes propiciar participar ativamente do processo educativo, quanto aos professores, partindo da inércia da espera de resoluções externas e podem, assim, contribuir de fato para a realização de sua tarefa pedagógica.

O trabalho realizou-se em três etapas distintas, sendo a primeira a leitura do material de apoio, como modelo estrutural da próxima etapa. Em um segundo momento foi realizado um grupo focal com os professores com intuito de levar à discussão com eles a temática abordada. Optou-se pelo grupo focal em detrimento das entrevistas por entender que este possibilitaria um debate mais crítico acerca do tema, sem indução ou dedução de valores. O grupo focal foi realizado com quatro professores da escola e o critério para seleção foi a disponibilidade de tempo e interesse daqueles que se dispunham a participar.

Na terceira e última etapa foi realizado o levantamento de todos os alunos apontados pelos professores como aqueles que apresentassem condições peculiares de aprendizagem e quais as principais dificuldades que esses docentes tinham para ensiná-los. Também nesta última parte da discussão no

grupo foram levantadas possíveis adaptações de pequeno porte que pudessem ser realizadas em seu ambiente educacional com intuito de fazer com que estes alunos por eles apresentados, pudessem de alguma forma assimilar o conteúdo que, assim como todos os demais, lhes é direito aprender.

3 DADOS E DISCUSSÃO

Quatro professores participaram do grupo focal realizado. A pedido deles, seus nomes foram preservados e a discussão não foi gravada, pois segundo eles, dessa forma poderiam melhor se expressar. Assim, serão identificados da seguinte forma: professor 1 – graduado em Filosofia nos Estados Unidos e graduado em Administração no Brasil; professor 2 – graduado em Engenharia Florestal; professora 3 – graduada em Relações Internacionais na Ucrânia e graduada em Letras Inglês no Brasil; professora 4 – graduada em Arquitetura. O professor 1 é o que tem mais tempo e experiência na referida escola e a professora 3 é também coordenadora pedagógica do centro de ensino de idiomas em estudo.

O diálogo referente à primeira etapa baseou-se na explicação e discussão dos cinco pilares das adaptações não significativas propostos por Aranha (2000), que são: Adaptação de Objetivos; Adaptação de Conteúdos; Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática; Adaptação do Processo de Avaliação; Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem, os quais foram, na terceira etapa, correlacionados ao que os professores expuseram sobre suas dificuldades.

O segundo momento da discussão focal foi o levantamento dos alunos que apresentam alguma necessidade especial de aprendizado e as principais dificuldades dos professores neste contexto. Foram elencados 5 alunos que tiveram seus nomes preservados, sendo assim designados: Aluno 1: deficiência física - Distrofia muscular de Duchenne; Aluno 2: deficiência intelectual - Síndrome de Down; Aluno 3: TGD - Síndrome de Asperger; Aluno 4: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Aluna 5: Transtorno de aprendizagem - Dislexia. Partindo então desses dados, passou-se a relacionar as principais dificuldades especificamente apresentadas para com estes alunos, como segue:

Aluno 1: deficiência física - Distrofia muscular de Duchenne. Não houve dificuldades apresentadas. A escola tem as adaptações físicas necessárias para atender ao aluno, como rampas, corrimões e banheiro adaptado. A sala de aula é ampla e o aluno tem espaço suficiente para movimentar-se, não gerando risco à sua segurança. Os professores sempre o ajudam a sentar-se e levantar-se, o que é necessário. Ao serem questionados se esse aluno se sentia de alguma forma constrangido pela sua condição física, eles relataram que isso não acontece, pois o aluno não tem essa percepção, sendo o contrário o verdadeiro, ou seja, dialoga sobre sua deficiência sem problemas.

Aluno 2: deficiência intelectual - Síndrome de Down. Os professores apontaram que este aluno apresenta grandes dificuldades de concentração e que todo momento quer chamar a atenção do professor e até mesmo da turma para si. Enquanto o professor está ministrando aula expositiva, ele está interrompendo e fazendo perguntas não pertinentes ao conteúdo. Nos momentos em que o professor está revisando a lição com outro aluno, como apraz a metodologia, ele está a todo o momento chamando. Se o professor pede para ele continuar seus estudos, pois assim que possível vai até ele fazer a sua revisão, ele fica quieto, mas perde o pouco foco que tinha. Também foi relatado pelos professo-

res que os demais estudantes em sala já reclamaram várias vezes sobre as interrupções ocasionadas por este aluno.

Aluno 3: TGD - Síndrome de Asperger. Um professor específico trabalha com este aluno, que é o professor 1. Foi relatado por este docente que quando este aluno iniciou as aulas, sua mãe foi até a escola apresentar um laudo médico que atestava a síndrome. Muito embora ela tivesse essa iniciativa, tal síndrome ainda era uma incógnita para o professor que não teve outra explicação a respeito. Durante as aulas ele reportou que o aluno, em determinados momentos, apresentava surtos de raiva e ansiedade e jogava violentamente seus materiais no chão. De início, tal atitude deixou tanto o professor como os demais alunos assustados. Ponto importante a se destacar é o fato do professor, por interesse próprio, ter pesquisado sobre esse transtorno específico, buscado ferramentas de como trabalhar com esse aluno.

Aos poucos, segundo seu relato, o professor foi conseguindo compreender os caminhos que esse discente utilizava para aprender. Observou que, quando chegava a determinado assunto que apresentava alguma dificuldade, o aluno apresentava sinais de ansiedade, o que culminaria em outro ataque. Nesse momento o professor então mudava o assunto ou abordava-o sob outro prisma, fazendo com que o aluno se acalmasse. Interessante observar que, especificamente neste caso, a relação aluno-professor se estreitou a ponto do professor conhecer o estado de ânimo apenas pela caligrafia de seu aluno. A própria mãe inclusive, chegou a ir até a escola reportar que as aulas estavam sendo eficientes e que estavam fazendo muito bem a seu filho.

Aluno 4: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para com esse aluno os professores relataram grande dificuldade em ensinar. Segundo eles, nenhuma forma de transmissão do conhecimento bilíngue é por ele assimilada. Reportaram que este aluno, mesmo demonstrando interesse, não apresenta progressos. Com ele foram utilizadas técnicas de reforço do conteúdo, que fizeram com que ele refizesse um módulo completo do curso, no entanto, sem sucesso. Cabe aqui observar que aulas de reforço nesse caso, se utilizadas da mesma forma, apenas reforçam o erro. É preciso tomar outro caminho nessas aulas. É um aluno quieto, comportado, mas que aparenta não assimilar nada durante o percurso das aulas.

Aluna 5: Transtorno de aprendizagem - Dislexia. Até os professores compreenderem que esta aluna era disléxica, a sua dificuldade de aprendizado gerava confusão entre eles. Para compreender o caso, a coordenadora pedagógica da escola, professora 2, foi até a escola regular desta aluna e lá conversou diretamente com a pedagoga. Esta lhe informou sobre o laudo de dislexia que ela possuía e disse que ali também todos os professores tinham dificuldades e não sabiam muito bem como trabalhar com ela. Cabe aqui uma crítica por parte destes autores, pois, considerando o atual *status quo* da inclusão nas escolas regulares, como podem os professores reportar dificuldades em trabalhar com um aluno disléxico? As dificuldades com os professores de idiomas continuaram, pois relataram não saber como agir diante desta aluna.

Foi perceptível, elencando estas dificuldades, a confusão dos professores no que concerne à busca por soluções adequadas. Algumas dificuldades por eles apontadas foram elencadas como de caráter geral, aplicada a todos os alunos, como por exemplo, a metodologia utilizada ser inflexível, ou seja, a rede que coordena a escola dispõe da metodologia e oferece diversos treinamentos neste

contexto, mas em momento algum admite alterações em sua aplicação, considera, nas palavras dos professores, todos os alunos como “robôs” que aprendem exatamente da mesma forma. Outra dificuldade mútua diz respeito a não capacitação deles próprios para tratar desses alunos.

Observe-se o fato de que os professores participantes, além do treinamento pedagógico institucional da escola, não têm preparação pedagógica, com exceção da coordenadora pedagógica, que é graduada em letras. Ao ser questionada sobre a abordagem da educação inclusiva em sua formação docente, ela reportou que mesmo na universidade, durante seu curso de licenciatura, não teve a preparação adequada para tal e que durante seu estágio pedagógico apenas viu essa dificuldade refletida nos professores do ensino regular básico.

Propícia se faz aqui a crítica levantada por Cruz e Glat (2014) ao questionar como, nas licenciaturas, se prepara um docente para atuar na educação inclusiva se esse mesmo processo se apresenta nesses cursos ainda de maneira excludente. Assim sendo, todos os professores, licenciados ou não, admitiram-se incapacitados para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais.

Após elencadas estas dificuldades, utilizou-se do material de apoio, ou seja, os cinco pilares apresentados por Aranha (2000) para as adaptações não significativas a serem utilizadas pelos professores com intuito de eliminar ou amenizar as dificuldades por eles levantadas e buscar soluções para efetivar a transmissão de conhecimento para esses alunos. Cabe ressaltar que o material de apoio serviu como base, as proposições foram apontadas pelos próprios professores por meio da troca de experiências e conhecimento metodológico. Assim, para cada aluno apresentado foi proposta a discussão dos cinco pilares, como segue:

Aluno 1: deficiência física - Distrofia muscular de Duchenne:

Adaptação de Objetivos: preparar as aulas, pensando no conforto emocional do aluno para que não haja espaço em sala para práticas de *bullying* e para que esse aluno não se sinta inferiorizado perante a turma. Não houve necessidade de outras adaptações, pois o aluno não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizado.

Aluno 2: deficiência intelectual - Síndrome de Down:

Adaptação de Objetivos: colocar esse aluno para fazer a prática oral da aula com outro aluno enquanto o professor faz revisão de conteúdo com os demais, isso faria com que ele mantivesse a atenção no conteúdo e estimularia a prática do conhecimento, suprimindo a necessidade de atenção por parte deste;

Adaptação de Conteúdos: não houve;

Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática: ao invés de ficar aguardando pelo seu momento de revisão, colocar este aluno para fazer a prática oral com outros. Instruí-lo de que terá seu momento de revisão com o professor e que enquanto isso não ocorre, deve estudar seu conteúdo e elaborar perguntas para fazer ao professor quando este momento chegar. Outra proposição seria ter mais um professor em sala para que este pudesse dar mais atenção que esse aluno precisa;

Adaptação do Processo de Avaliação: avaliá-lo de acordo com o objetivo proposto, se aprendeu determinado conteúdo proposto nos objetivos, não tomando por base o conceito avaliativo dos demais alunos;

Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem: aumentar o tempo proposto no aprendizado de determinado conteúdo. Pode-se utilizar aqui como técnica, dividir as lições que seriam feitas em uma aula, em duas, ou também refazer uma lição que não tenha sido bem assimilada.

Aluno 3: TGD - Síndrome de Asperger:

Adaptação de Objetivos: o professor já demonstrou neste caso um bom exemplo ao buscar por iniciativa própria informações sobre a síndrome e as melhores formas de trabalhar com o aluno. O objetivo do professor aqui é repassar um conteúdo específico sem levar o aluno à frustração, assim ele elabora em casa técnicas de como explicar o mesmo conteúdo de formas diferentes a este aluno;

Adaptação de Conteúdos: aqui novamente o exemplo do professor já vem sendo aplicado. Priorizar determinados conteúdos, dentro da própria lição ensinada. O professor assim seleciona o conteúdo de acordo com a reação do aluno, ao observar determinada dificuldade, desloca-se para outro conteúdo e na sequência, uma vez aprendido este, retorna àquele que apresentou dificuldades;

Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática: o professor já fez adaptações na metodologia ao inverter a ordem de abordagem nos conteúdos da lição, o que vem se mostrando eficiente dado o fato do aluno não ter dificuldades específicas de aprendizado. Outra adaptação que já vêm sendo realizada é a de colocá-lo em um horário de aula que não haja muitos alunos para que o professor possa dar mais atenção ao que esse aluno precisa;

Adaptação do Processo de Avaliação: avaliar o aluno de acordo com o conteúdo específico que o professor utilizou, não tomando por padrão a lição como um todo. Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem: prolongar o tempo de assimilação de um determinado conteúdo, partindo para outro tema se necessário, para evitar que o aluno fique frustrado.

Aluno 4: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):

Adaptação de Objetivos: encontrar outros caminhos que possam levar ao aprendizado deste aluno. O objetivo de ensinar deve, neste momento, ser o de aprender a como ensinar;

Adaptação de Conteúdos: não basta apenas retomar os conteúdos, faz-se necessário um levantamento do que o aluno já aprendeu e trabalhar o conteúdo que ele apresenta maiores dificuldades para então, tentar outra abordagem, seja com atividades extracurriculares ou material complementar;

Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática: aulas de reforço não estão sendo efetivas, pois a princípio só estão reforçando o erro ou a ineficiência do método. Propôs-se assim encontrar material extracurricular que aborde o mesmo tema de ensino e observar se esta abordagem surte efeito. Por esse aluno ser deveras tímido, a interação com os demais colegas também não surtiu muito efeito. Outra proposição seria um professor de apoio em sala que pudesse acompanhar mais de perto o desenvolvimento de sua lição;

Adaptação do Processo de Avaliação: avaliar a forma a qual o aluno aprende, priorizando pequenos avanços em detrimento do conteúdo como um todo;

Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem: aumentar o tempo proposto no aprendizado de determinado conteúdo. Pode-se utilizar aqui como técnica, dividir as lições que seriam feitas em uma aula, em duas, ou também refazer uma lição que não tenha sido bem assimilada.

Aluna 5: Transtorno de aprendizagem – Dislexia:

Adaptação de Objetivos: repensar a aula, utilizando técnicas específicas para ela;

Adaptação de Conteúdos: neste caso o conteúdo não é necessariamente o problema, mas a forma de aprendizado da aluna. É importante, no entanto, buscar diferentes formas de apresentar o conteúdo e observar atentamente qual delas melhor surte resultados;

Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática: para essa aluna uma adaptação que já vem sendo testada é deixar o livro do professor com ela, pois os exercícios de audição são para ela os mais difíceis, considerando que no livro do professor ela pode também ler as frases que ouve, ajuda na assimilação do conteúdo. Outra proposição considerada de grande importância é a de ter um professor mais próximo a ela para poder melhor guiar seu processo em sala de aula;

Adaptação do Processo de Avaliação: Avaliar a partir do uso das adaptações necessárias;

Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem: aumentar o tempo proposto no aprendizado de determinado conteúdo. Pode-se utilizar aqui como técnica, dividir as lições que seriam feitas em uma aula, em duas, ou também refazer uma lição que não tenha sido bem assimilada.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início das discussões foi unânime a opinião dos professores de que o melhor seria separar esses alunos em uma turma específica para que o docente pudesse dar mais atenção a eles, pois não concordavam com a ideia de inclusão, o que viam ser inviável em sua prática diária. Não sendo possível essa ideia, ao menos ter um professor de apoio em sala para poder melhor acompanhar estes estudantes seria a melhor solução. Relataram eles que é comum em alguns professores o fato de simplesmente passar o assunto e, independente desses alunos aprenderem ou não, se “livrar” deles o quanto antes, consequência essa do desconhecimento de como trabalhar com eles.

Após as discussões do grupo, os professores relataram que puderam entrever novas concepções ensino, pequenas ferramentas que eles podem utilizar para melhorar seu dia a dia de trabalho e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. O ponto que mais lhes despertou interesse foi o fato de perceber a temporalidade de aprendizado dos alunos, ou seja, não significa que tal aluno não aprenda um conteúdo, mas ele possui um tempo diferenciado de aprendizado e muitas vezes um caminho diferente, o grande erro consiste ao se tentar implantar um padrão único de ensino, como preza a metodologia.

Os professores, também, concordaram que seria valoroso passar por um treinamento específico sobre educação inclusiva para que pudessem ao menos conhecer um pouco mais sobre esta área específica e aprender mais algumas técnicas para trabalhar com os alunos que dela fazem parte.

Observou-se que, assim como na escola regular, a escola de idiomas também carece de preparação para trabalhar com a educação inclusiva, estando ademais, muito atrás da escola regular no que diz respeito a essa temática. Na escola regular existe a preocupação, muito embora ainda seja um embate muito grande, em relação à inclusão, o que não é observado na escola de ensino de idiomas. Independente de seu objetivo proposto, essa escola é, antes de tudo, uma instituição, com objetivos também pedagógicos e, portanto, não pode ficar fora do contexto educacional hoje proposto.

Ainda, observou-se a grande confusão entre os professores da escola estudada, por desconhecimento e despreparo para trabalhar numa perspectiva inclusiva, mesmo o professor graduado em Filosofia e a graduada em Letras, isso pode refletir a não preocupação da rede em relação à temática.

É importante destacar que a inclusão não é hoje mais uma opção, ela está posta e faz parte de nosso ordenamento legal, a traduzir demandas sociais historicamente produzidas. Garantir o direito do aluno de aprender um novo idioma tem que ser função desse tipo de estabelecimento de ensino. Para tal, ele precisa estar preparado para receber a todos os alunos, independente de suas diferenças. Precisa saber trabalhar com eles e propiciar a seu corpo pedagógico e administrativo as capacitações necessárias para tal.

Foi possível, neste trabalho, analisar a repercussão das adaptações de pequeno porte na prática pedagógica dos docentes inseridos em uma escola de idiomas. Por intermédio da reflexão teórica e da ação pedagógica realizadas foi possível aprimorar as intervenções profissionais dos docentes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o grupo focal apresentou-se como ferramenta de interesse para o desenvolvimento profissional em serviço. Ficou acordado entre os professores e a coordenadora pedagógica que as conclusões e discussões do grupo seriam levadas até ao gestor da escola para que pudesse ser discutido com ele o que seria passível de implantação, com intuito de melhorar tanto o desempenho profissional dos docentes da escola quanto o nível de aprendizado de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CRUZ, G. C.; GLAT, R.. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 52, p. 257-273, jun. 2014.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. *In:* FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, D.; KREBS, R. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In:* COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional.

Inclusão: Revista da educação Especial/Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, p. 158-192, jul. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

Recebido em: 24 de Outubro de 2018

Avaliado em: 25 de Janeiro de 2018

Aceito em: 8 de Agosto de 2019



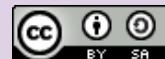
A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO; Especialista em Metodologia de Ensino Superior, pelo Centro Universitário Internacional; Graduado em Turismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.
E-mail: diego.gdosreis@gmail.com

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Mestre em Turismo pela Universidade de Caxias do Sul; Graduada em Turismo pela UNIOESTE; Professora adjunto do curso de Turismo da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Programa de Pós Graduação em Educação – UNICENTRO.
E-mail: polianacardozo@yahoo.com.br

3 Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná; Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Professor adjunto do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Programa de Pós Graduação em Educação – UNICENTRO. E-mail: khaledunicentro@hotmail.com 42 3421-3000.

4 Doutor em Educação Física pela Universidade de Campinas; Mestre em Educação Pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Graduado em Educação Física pela Universidade Gama Filho; Professor adjunto do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Programa de Pós Graduação em Educação – UNICENTRO. E-mail: gilmailcruz@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA