Capítulo 5

Organização e princípios didáticos

para a gestão da sala de aula inclusiva:

a gênese de práticas pedagógicas de

atenção à diversidade

Francisca Geny Lustosa20

Claudiana Maria Nogueira de Melo21

Introdução

Para música nova, novos ouvidos,

e para agir diferente, devemos sonhar diferente.

(Leonardo Boff, 2017).

Este texto tem o propósito de refletir sobre a organização

de práticas pedagógicas inclusivas e de atenção à diversidade de

todos os estudantes, tarefa e desafio da escola contemporânea.

Para tal intenção, abordamos a temática em sua articulação com

o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e as

implicações quanto à gestão da sala de aula inclusiva.

A base empírica para as reflexões aqui tecidas advém de

distintas formas de aproximação das autoras com as escolas de

educação infantil e de Ensino Fundamental da rede pública de

Fortaleza, nas quais acompanhamos graduandos em seus estágios

20. Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC e do programa de pós-

-graduação em Educação/UFC. Coordenadora do Grupo “Pró-Inclusão: Pesquisas

e Estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores/Faced-UFC”. E-

-mail: franciscageny@yahoo.com.br

21. Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisadora e vice-coor-

denadora do Grupo “Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva e

Formação de Professores/Faced-UFC”. E-mail: claudianamelo.ed@gmail.com

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

100

supervisionados, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cur-

so (TCC), dissertações e teses, além das próprias pesquisas que

contemplam, em geral, a realização de entrevistas a docentes e

observações de salas de aula. Enfim, esse conhecimento empírico

se organiza como acervos de informações resultantes da imersão

procedida com o cotidiano escolar e suas práticas educativas, que

acabam por se caracterizar em estudos de caráter longitudinal.

Essas experiências levam-nos a indagar sobre as práticas pe-

dagógicas empreendidas no cenário das salas de aula, quando na

proposta de educar e promover aprendizagem, inclusive, relativa

aos conteúdos curriculares, sob a égide da diversidade: como a

escola e seus professores e professoras procedem na gestão da sala

de aula (organização do tempo, espaço e interações) para contem-

plar maiores possibilidades de aprendizagem para todos? O que é

possibilitado aos estudantes via prática pedagógica? Qual o lugar

do aluno e suas possibilidades de expressão e de movimento?

Tais indagações são merecedoras de reflexão, posto que o es-

paço escolar – ambiente de socialização, interações, desenvolvi-

mento e de aprendizagem é permeado por práticas educativas

que expressam uma gama de valores, crenças, sentidos, modos

de agir, compreensões e saberes mobilizados pelos agentes sociais

que ali atuam e que, por sua vez, se legitimam nos discursos e nas

ações presentes no cotidiano das escolas. Também, por ser im-

portante ampliar o debate entre pesquisadores, profissionais e co-

munidade escolar que, de algum modo, objetivam uma educação

na perspectiva inclusiva, considerando as evidências sobressalta-

das da problemática ainda desafiante à realização da docência e

da profissionalidade nos tempos atuais.

O objetivo desse texto, todavia, não é prescrever práticas pe-

dagógicas, mas defender uma reflexão acerca da necessária (re)

organização dos tempos, espaços e ambientes de aprendizagem

na aula, na busca de sistematizar referentes que possam auxiliar

os docentes em uma mais qualificada organização e gestão da sala

de aula para todos e para cada um.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

101

Com relação às práticas pedagógicas no paradigma inclusi-

vo, assinalamos considerações acerca de alguns aspectos teóricos

e práticos envolvidos no processo de aprendizagem de crianças

com e sem deficiência, bem como a proposição de mediações em

sala de aula quanto à configuração do trabalho pedagógico – do

ponto de vista da (re)organização didática e de suas implicações

positivas para a aprendizagem dos estudantes.

Consideramos, ainda, que o paradigma inclusivo requer de nós,

educadores e educadoras, uma análise e reflexão mais crítica sobre o

que fazemos e sobre o que defendemos e acreditamos em educação!

Elementos constitutivos da dimensão didático-conceitual

da prática pedagógica

Defendemos que a discussão acerca do paradigma de cons-

trução de uma escola para todos, democrática e inclusiva (termos

estreitamente relacionados, de certa sinonímia), exige, do ponto

de vista didático, reflexões que articulem a relação entre prática

pedagógica e a gestão da sala de aula, como desdobramentos ao

trabalho escolar e à formação docente.

A argumentação conduz ao conceito de prática pedagógica,

compreendida como um conjunto de interações, procedimen-

tos, variáveis que intervêm e se inter-relacionam nas situações

de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da

situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais

(Zabala, 1998). Todos esses elementos se apresentam quase que

inseparáveis na atuação docente.

No que concerne à constituição das práticas educativas, ain-

da segundo Zabala (1998), podemos identificar elementos ori-

ginados de fonte sociológica ou socio antropológica (concepção

ideológica da resposta à pergunta de para quê ensinar, a que in-

corpora a compreensão acerca da função social do ensino), a di-

mensão epistemológica (a função do saber e dos conhecimentos),

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

102

a dimensão da didática (como ensinar e os critérios do ensino)

e a dimensão psicológica (concepções sobre os processos de sub-

jetivação dos sujeitos na relação de ensino e de aprendizagem).

Assim, o desenvolvimento da prática pedagógica dos professo-

res recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos

na profissionalização, na organização das atividades e de formas

de agrupamento e de interações dos sujeitos, da gestão da sala e do

ensino, da organização dos conteúdos, dos materiais curriculares

e dos critérios de avaliação. As finalidades, propósitos, objetivos

gerais ou intenções educacionais constituem o ponto de partida

primordial que determina, justifica e dá sentido às mediações pe-

dagógicas realizadas pelos professores. Para Zabala (1998), alguns

fatores incidem na aula, de tal maneira que têm implicações na

realização dos objetivos estabelecidos para sua realização.

Em termos de formação do professor para a educação inclu-

siva, algumas questões são necessárias de serem desenvolvidas no

campo dos saberes docentes: (I) compreensão e a valorização da

diferença como própria da natureza e da pluralidade humanas; (II)

conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem do

aluno com dificuldades significativas e/ou em função da presença

de alguma deficiência, em suas especificidades;22 (III) compreen-

são da dinâmica de organização e da gestão do trabalho pedagógi-

co em sala de aula no atendimento a essa diversidade, bem como

mediações relacionadas à aprendizagem de todos os alunos na sala

de aula comum, em particular, métodos e técnicas cooperativas e

o ensino colaborativo, além dos fundamentos da educação; (IV)

conhecimento de pesquisas e relatos que abordam processos inclu-

22. Sobre esse assunto, indicamos a leitura das contribuições de Poulin, Figueiredo

e Gomes (2013), que discutem as principais características e aspectos do funciona-

mento cognitivo de sujeitos com deficiência intelectual, notadamente, os mecanis-

mos de aprendizagem (motivação, atenção/concentração, memória, transferência,

metacognição), ao passo que apresentam estratégias de avaliação voltadas ao refe-

rendar o trabalho do AEE, em particular.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

103

sivos e a legislação; (V) compreensão acerca do papel da educação

especial na educação inclusiva; (VI) conhecimento quanto às bar-

reiras sociais e educacionais que dificultam o processo de inclusão

dos sujeitos (Lustosa, 2009; Zabala, 1998; Nozi; Vitaliano, 2012).

Exponencialmente, tais referências conceituais apontam para

uma nova perspectiva de prática pedagógica configurada na orga-

nização e na gestão do trabalho em sala de aula para o atendimen-

to à diversidade, em especial, em relação aos alunos com deficiên-

cia, na qual se privilegie a mediação e a aprendizagem cooperativa

como condutoras das intenções educativas (Mittler, 2003; Poulin,

2002; Monereo et al. 2007; Nozi; Vitaliano, 2012).

Nesse sentido, consideramos que uma das dificuldades de

instauração de novos referenciais de práticas pedagógicas inclu-

sivas parece-nos ser o modelo tradicional clássico em que as prá-

ticas pedagógicas ainda são arraigadas, o que suscita o desafio da

formação da prática docente para a elaboração das situações de

aprendizagem nesse referencial.

Poulin (2002) desenvolveu estudos acerca da aprendizagem

cooperativa em conceitos matemáticos em salas de inclusão, e

compreende esse modelo como um aporte pedagógico capaz

de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em classe

comum, privilegiadamente, em razão do caráter das atividades

terem como base a interação social e a cooperação entre pares.

Segundo o pesquisador, estudos destinados a contribuir para o

desenvolvimento permanente de tal modelo devem ser cada vez

mais implementados nos sistemas de ensino.23

Nessa perspectiva, ressaltamos, ainda, que a organização do

trabalho pedagógico e o papel da mediação passam para uma di-

mensão de importância ampla, quando têm em si a condição de

23. Referido pesquisador defende, ainda, a ideia de que um trabalho de concepção

de atividades de aprendizagem colaborativa/cooperativa deve ser pensado e elabo-

rado em equipe, para o qual os professores devem ser inseridos também em grupos

de preparação de intervenções e de atividades implicadas na noção de participação.

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

104

realizar uma organização intelectual ao longo da evolução da crian-

ça, à medida que aconteçam calcados na melhoria de condições

desse funcionamento cognitivo. A mediação pedagógica estabelece

uma relação de positividade na escolarização das crianças, notada-

mente daquelas que têm dificuldades mais significativas ou defici-

ência, e pode ampliar e potencializar as possibilidades de sucesso

da inclusão da criança na sala de aula e no próprio trabalho escolar.

Nesse sentido, tem evidência o papel do professor nas rela-

ções entre alunos em uma sala de aula, seu potencial como fa-

cilitador ou não de relações afetivas, de acolhimento, respeito e

interação social das crianças, assumindo “um papel fundamental

na constituição do grupo-classe, pode influir para neste fundar

relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o

inverso também é verdadeiro” (Figueiredo, 2000, p. 72).

O reconhecimento desse fato, portanto, é expresso como

imperativo ao educador, na qualidade de elaborador de media-

ções pedagógicas para o ensino-aprendizagem: conhecer sobre a

forma como as crianças constroem os conhecimentos, para daí

avançar em “propostas” desafiadoras suficientes para ensejar essa

elaboração. É, em suma, sobre os “ombros” dos professores “que

repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (Tar-

dif, 2006, p. 228), haja vista a posição fundamental que ocupam

em relação ao conjunto dos agentes escolares, sendo no trabalho

específico com os alunos os principais agentes e mediadores da

cultura e dos saberes escolares.

A discussão sobre a necessidade de se introduzir mudanças

na maneira de organizar e gerir o ensino para o atendimento à

diversidade de todos os alunos é consenso na literatura, entre

pesquisadores e formadores de professores, que precisamos “ofe-

recer determinados instrumentos que ajudem a interpretar o que

acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que

foge às suas possibilidades; saber que medidas podem tomar para

recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

105

o que não está tão claro” (Zabala, 1998, p. 24), pois, ensinar “é

difícil, uma situação complexa que exige do profissional a capa-

cidade de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões,

avaliar sua atuação e reconduzir suas ações sempre que necessá-

rio” (Zabala, 1998, p. 10).

Assim, um cabedal de conhecimentos mais atuais, funda-

mentados nos avanços das ciências, da medicina, da psicologia

e da própria pedagogia, impõe novas exigências aos profissionais

da educação, sobretudo, sendo necessário ser acessado para a

consolidação de um trabalho docente de orientação inclusiva.

É urgente romper com o “modelo” conservador de ensino, em

nome dos atuais referenciais teóricos de nosso campo de atuação.

Assim, parece-nos importante que um professor tenha co-

nhecimentos mais consistentes sobre desenvolvimento infantil

e os processos envolvidos na aprendizagem das crianças, como

possibilidade para organizar exitosas práticas pedagógicas.

Esse “novo” perfil profissional traz como condição sine qua

non aos docentes a necessidade da adesão à inovação pedagógica

e à mudança de práticas educativas (Rapoli et al., 2010; Lustosa,

2009; Mantoan, 2012; Mittler, 2003).

Práticas pedagógicas de atenção à diversidade: alguns

apontamentos

Estudiosos de diversas áreas da educação (Amaral, 1999; Mer-

rieu, 2006; Mittler, 2003 e outros) evidenciam que a realidade

da escola, na atualidade, notadamente, em face das dificuldades

que enfrenta para atender e ensinar a todos os seus alunos, exige

reflexões urgentes sobre seu cotidiano, suas práticas pedagógicas.

As ações compreendem desde o planejamento24 – a gênese

da aula, incluindo, organização do ambiente social de aprendi-

24. Apesar da reconhecida importância que tem a ação de planejar para a imple-

mentação de um ensino capaz de promover, garantir e efetivar a aprendizagem dos

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

106

zagem, espaço, tempo e interações, gestão da sala de aula – até

a avaliação dos resultados em função dos objetivos delimitados.

Desta feita, no que diz respeito ao desenvolvimento da ação

docente, esta envolve todo o processo de elaboração, organiza-

ção, sistematização e intencionalidade, envolvendo aspectos ati-

tudinais e procedimentais.

Nessa compreensão, a prática pedagógica está diretamente

relacionada ao plano das concepções, portanto, se insere na or-

dem teórico-conceitual e se estabelece como uma questão pre-

ponderante para a formação inicial e continuada de professores,

bem como, no caso mais particular, de dedicação da didática

como campo específico da pedagogia (que tem como objeto o

processo de ensino e de aprendizagem).

É, portanto, no planejamento dessa atividade que qualificamos a

prática pedagógica prenhe de intencionalidade. A prática empreendi-

da nesse espaço não se acha isolada do todo coletivo, sendo influencia-

da por valores e regras que compõem uma normatividade institucio-

nal, em certa medida, comuns ao sistema educacional (este inserido

em um contexto político, econômico, social e educacional). Contudo,

como espaço do agir docente, recebe também as impressões individu-

ais de cada docente e se reflete nas escolhas que faz quanto à sequência

metodológica, ritmos e durações das atividades desenvolvidas, enfim,

concorre-lhe um conjunto de experiências próprias de quem executa a

ação (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998; Nóvoa, 1992).

Cumpre registrar que barreiras atitudinais impedem o traba-

lho pedagógico, que, por sua vez, repercutem nas práticas e na

qualidade da mediação destinada a esses alunos: é preciso, portan-

to, romper com a desvalorização, ainda arraigada, muitas vezes,

quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência.

alunos, Vasconcelos (2009), apresenta, a partir de pesquisas e de sua experiência

na área, que existe certo desprezo pela temática do planejamento. Nesse sentido,

encontra-se como DESAFIO: recuperar a identidade do planejamento na escola

como uma vivência, uma atitude.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

107

Acreditar que eles têm potencialidades faz com que se invista,

pedagogicamente, em ações educativas para eles: muito provavel-

mente, “algo” em que não se acredita, dificilmente, o realizamos.

Assim, creditar ao “outro” possibilidade de realizações se cons-

titui no primeiro caminho para identificar suas potencialidades

e, assim, utilizá-las como “mote” no trabalho pedagógico – se

uma criança tem uma potencialidade em desenho, promover si-

tuações pedagógicas em que tal competência seja efetivada pode

repercutir positivamente para ela e seus pares. O êxito nas ativi-

dades escolares tem repercussões na autoimagem e na imagem do

sujeito perante o grupo; em um ciclo de positividade, a criança

motivada vem a se envolver mais e, motivada, ampliam-se suas

possibilidades de aprender o conteúdo escolar ali envolvido.

Expectativas positivas da parte dos professores se configuram

no aspecto subjetivo que envolve o ato pedagógico, o que pode

se configurar como um “élan” nesse processo. A superação de

barreiras atitudinais incide na eliminação ou minimização de

barreiras didáticas, portanto, implica em maior possibilidade de

aprendizagem dos estudantes.

É oportuno destacar que a configuração do trabalho didático

de atenção à diversidade tem na organização das práticas pedagó-

gicas um valioso trunfo, que se afirma como suporte para a cons-

trução cognitiva dos sujeitos. Assim, o docente deve primar por

mudanças em aspectos prioritários, dos quais destacamos a seguir

um conjunto de atitudes, estratégias e procedimentos didático-

-pedagógicos que favorecem a constituição de um mais efetivo

ambiente social de aprendizagem:

Planejamento das atividades – as exigências que recaem sobre o pla-

nejamento se fazem por compreendê-lo como via e instrumento ne-

cessário à transformação qualitativa das práticas pedagógicas, perfilado

como a gênese do processo de ensino e de aprendizagem, de precípua

importância e sob a responsabilidade do professor. Assim, deve estar

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

108

assentado na concepção de aulas mais criativas e significativas; previsão

de recursos, metodologias e apoio às atividades dos alunos com difi-

culdades, mantendo os mesmos objetivos e metas de trabalho para a

turma toda; atividades destinadas para toda a turma, levando em conta

a presença de estudantes com deficiências, ou seja, contemplá-los na

programação e realização da aula e na previsão dos recursos necessários;

sistematizar estudos de caso do aluno, contendo metas, objetivos, for-

mas de apoio, monitoramento da progressão das aprendizagens; reali-

zar atividades, tendo como base o currículo da série em que o docente

atua, entre outros.

Investimentos na diversificação/variedade das estratégias/meto-

dologias de ensino – visam a diversificar as maneiras e as formas de

apresentar ao aluno uma matéria, um conteúdo, um conhecimento ou

aspectos deles. Nesse sentido, uma forma de romper com alguns meca-

nismos da prática tradicional.

Defendemos que é na exploração da variedade dos métodos

de ensino que se possibilitam amplas condições de todos apren-

derem os conteúdos curriculares, principalmente, por aqueles

estudantes que exigem maior atenção à mobilização de seus me-

canismos cognitivos.

Maiores investimentos na diversificação da produção meto-

dológica dos contextos de ensino devem incluir: aula expositiva,

trabalhos concretos, pesquisas e experimentações, aulas de campo,

debates, oficinas, laboratórios de aprendizagem, etc.; exploração e

vivências em espaços da comunidade (mobilização e envolvimento

de recursos da comunidade e conhecimento do entorno social); vi-

sitas a museus, exposições, praças, cinemas, teatros e demais equi-

pamentos socioculturais, entre outras possibilidades de vivências

que contextualizem e materializem as experiências conceituais.

Que o lúdico, a arte, a música, a dança, a literatura, a brin-

cadeira esteja na prática pedagógica – elementos que funcionam

como “energéticos” do potencial criador humano e, em especial,

do mundo infantil!

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

109

Explorar a criatividade e o potencial criador para a organização

e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de

generalizações – esse aspecto atende às necessidades de concretude

da base material para o pensamento infantil (pré-sincrético) chegar a

generalizações. Apresenta-se importante o uso de material concreto (fi-

chas modelos, letras móveis, livros de literatura, figuras, etc.) e apoios

e recursos de acesso ao currículo e à aprendizagem – constitui-se como

elemento de suporte fundamental à aprendizagem e deve ser explorado

como orientação no ensino. Tais circunstâncias estimulam o aparato

intelectual da criança, produzem desequilíbrio e, consequentemente,

a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estru-

turas mentais construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das

estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior).

Todavia, cabe aqui um alerta necessário para a intenciona-

lidade buscada nos trabalhos práticos, em particular, com essas

crianças: o professor deve centrar-se na educação cognitiva do

aluno, pois as disposições materiais são apenas subsídios con-

cretos à memória, atenção, transferência e metacognição, com-

ponentes da aprendizagem, além de mecanismo de motivação

(fatores extra cognitivos25 podem influenciar os mecanismos ope-

ratórios sob os quais repousam as fragilidades).

O investimento/ampliação no emprego de trabalhos concre-

tos traz a constatação de que estes são apoio à viabilização de

construções conceituais dos alunos e, portanto, se apresentam

como suporte de ascese ao pensamento abstrato. Além disso, esta

utilização possibilita maior participação dos alunos nas situações

de aprendizagem desenvolvidas na classe.

Essas contribuições têm importância para uma aprendiza-

gem mais significativa de todas as crianças e, notadamente, se

25. É importante também o docente distinguir os fatores cognitivos dos motiva-

cionais que afetam o desempenho das crianças. As interações sociais negativas, a

expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa autoestima comprome-

tem o processo de aprendizagem.

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

110

sobressaem para os alunos com deficiência ou com alguma difi-

culdade mais significativa. Alunos com alguma dificuldade mais

significativa na aprendizagem precisam do apoio de recursos e

materiais que o subsidiem.

Ora, se pensarmos que ainda sem apresentar fragilidades no

processo e/ou alguma deficiência, é benéfica para toda e qual-

quer criança a materialização, a concretude e contextualização do

ensino, visto que crianças, nas idades em que se encontram nos

anos/séries iniciais de escolarização, estão no plano das operações

concretas (Piaget, 1995). Se como adultos, nas universidades e

cursos de formação, reclamamos ainda de tais estratégias me-

todológicas, mesmo do “alto” de nossa capacidade de abstração

reflexiva e de nosso potencial cognitivo, de nível das operações

formais, o que dirá nossas crianças.

Atenção aos estilos e ritmos dos alunos – tal atitude pedagógica se liga

à proposição de atividades diversificadas para atender aos diferentes “ca-

nais” de aprendizagem dos alunos a fim de atender aos distintos níveis

conceituais. Deve considerar o desenvolvimento de tarefas desafiadoras

(atividades baseadas na proposição de conflitos socio cognitivos, resolu-

ção de situações problemas); contemplar atividades com sequências didá-

ticas26 e/ou atividades de desdobramentos que se encadeiam umas com as

outras, abordando um mesmo conteúdo, ou seja, de continuidade, com

ampliação gradativa da complexidade, dentro do mesmo tema ou con-

texto; identificação e adoção de formas de apoio e tutorias,27 entre outros.

26. Zabala (1998) apresenta a importância das sequências de atividades de ensino/

aprendizagem ou sequências didáticas para o ensino. A perspectiva de ensino por

projetos, por exemplo, oferece a possibilidade de interdisciplinaridade, vinculando

áreas distintas do currículo em unidade temática, evita a fragmentação excessiva e

a particularização dos campos de saberes.

27. Cabe, entretanto, ter cuidados no uso desse recurso, pois, apesar de sua impli-

cação benéfica como apoio à inclusão dessas crianças, o professor deve estar atento

para mediar sempre essa relação de tutoria (seja adulto ou colega-tutor) e intervir

quando essa ajuda não for de fato necessária. Os cuidados do professor devem

monitorar para que a tutoria não evite o aluno com deficiência deixar de se deparar

com atividades desafiadoras.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

111

Em suma, ao considerar os diferentes níveis, ritmos e estilos

de aprendizagem dos alunos se tem, portanto, um aporte de “por

onde começar e encaminhar um trabalho didático em uma sala

de aula inclusiva” (Falta referência).

Assim, na linguagem escrita, por exemplo, a avaliação psico-

genética dos níveis de escrita das crianças mostrará na sala de aula

crianças pré-silábicas, silábicas, silábica-alfabéticas e alfabéticas.

Talvez, inclusive, possa um professor se surpreender que a crian-

ça com deficiência intelectual de sua sala nem seja ou esteja no

mais elementar nível desse conhecimento; e, mesmo que esteja,

também, nesse nível mais elementar, se encontrarão outras crian-

ças (variando o quantitativo de crianças a depender do nível/ano

escolar em que essa avaliação diagnóstica seja realizada).

Assim, portanto, o que teremos em sala de aula serão, tão so-

mente, crianças em seus distintos níveis e trajetórias de aprendi-

zagem em interação entre si e com a cultura escrita, e não crian-

ças “com” e “sem” deficiência, categorizadas/normatizadas.

De posse do conhecimento sobre os níveis das crianças, o

professor pode trabalhar com agrupamentos produtivos dessas

crianças (níveis proximais), desenvolvendo atividades utilizando

a diversidade de gêneros textuais em suas práticas sociais de lei-

tura e de escrita, com foco na formação de crianças leitoras e pro-

dutoras de textos, na perspectiva do letramento (Soares, 2002).

O trabalho docente deve prever maneiras diversas de forta-

lecer as interações entre professor-aluno e dos alunos entre si. As

atividades cooperativas colaboram para essa meta-fim. Assim, é

importante planejar e preparar recursos, materiais e estratégias

de mediação; oferecer opções de materiais diferenciados para a

realização de uma mesma atividade; ouvir das crianças como elas

acham que melhor aprendem, etc.

Destarte, é preciso atenção para considerar as principais ne-

cessidades do educando e correlacionar as propostas educacionais

a serem destinadas a ele em função de suas necessidades específi-

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

112

cas e das dimensões (motora, intelectual, visual, auditiva, socioe-

mocional) em que manifestam alguma fragilidade. Por exemplo,

ter uma criança com Síndrome de Down sem dificuldades na

fala não exige a presença de um profissional terapeuta dessa área

como apoio e/ou complementação do ato pedagógico, todavia,

a presença de uma criança sem deficiência com tal dificuldade

específica pode vir a requerer atendimentos dessa natureza.

Valorização e mobilização dos centros de interesse28 e das iniciativas

dos alunos – dimensão importante para a prática pedagógica pelas im-

plicações que tem como fator motivacional da aprendizagem: importa

considerar a cultura do aluno e o seu meio, os interesses e as iniciativas

dos alunos na promoção do ensino.

Esse aspecto é importante, ainda, pela possibilidade de mobi-

lização do professor de planejar situações didáticas voltadas para

as necessidades dos alunos e, quando necessário, modificações

nas atividades. Seguindo esse viés, defendemos o argumento de

que o trabalho pedagógico centrado no interesse dos alunos pode

potencializar seus estilos e ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, se amplia a significação do ensino e da apren-

dizagem, uma vez que os objetos de conhecimento são ligados ao

cotidiano das crianças e ao que elas têm interesse, fato que torna o

ensino com identidade para o aprendiz e que tem como ponto de

partida os conhecimentos que ele já possui, utilizando formas con-

cretas de representação para se chegar a elaborações mais abstratas,

explorando diferentes canais de expressão e de comunicação.

Materializa-se na prática pedagógica em função de: disponi-

bilização das mais variadas formas de comunicação, priorizando

atividades de acordo com as potencialidades do aluno; proposi-

28. Segundo Haidt (1995), o trabalho com centros de interesse dos alunos é consi-

derado na área da Didática como aspecto que valoriza o atendimento às diferenças

individuais e faz adequação do conteúdo ao nível, ao ritmo das aprendizagens de

cada aluno individualmente.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

113

ção de atividades em que o aluno faz sua opção de acordo com

seus interesses; identificação das maiores habilidades/potenciali-

dades dos alunos para utilizar metodologicamente em atividades

e situações pedagógicas, entre outros.

O professor, ao direcionar sua prática visando à elevação

das condições cognitivas da aprendizagem do educando, neces-

sariamente terá como ponto de partida os centros de interesse

dos alunos. Importante compreender também que a recíproca

é verdadeira. Juntamente a essa perspectiva, encontra-se a im-

portância do trabalho que prevê e possibilita as iniciativas do

sujeito como centro dessa realização. No plano didático, esses

dois posicionamentos vão definir as práticas pedagógicas como

objetivadas em função do sujeito epistêmico e implicar nas ações

desenvolvidas pelo professor no momento da aula.

Possibilitar as iniciativas dos alunos durante o processo de

aprendizagem requer possibilitar movimento e ação sobre o es-

paço e sobre os objetos. Tomar as iniciativas dos alunos como

recurso ao ensino tem repercussão direta da e na organização do

espaço, do tempo e das interações estabelecidas nesse ambiente

de aprendizagem. Ao pensarmos a prática pedagógica em termos

de procedimentos e atitudes que considerem os centros de in-

teresse dos alunos como um elemento importante, é necessário

concebê-la como um espaço que concede autonomia cognitiva e

social aos alunos.

Esse ambiente de aprendizagem materializa-se quando o pro-

fessor permite que as crianças circulem e interajam livremente na

sala de aula com a finalidade de aprendizagem; quando possibili-

ta que manipulem por si mesmos os materiais de aprendizagem e

na atitude docente de dispor as informações necessárias para essa

efetivação. É importante destacar que, além de propor tais situa-

ções, é preciso que o professor autorize o aluno a assim proceder.

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

114

Gestão da sala de aula e organização social da aprendizagem – essa

dimensão recebe influências de uma necessária (re)configuração es-

pacial da sala (organização da mobília e dos espaços de acordo com

as demandas das atividades e seus objetivos) e da implementação da

aprendizagem colaborativa/cooperativa; da utilização de uma rotina

definida/sistemática/diária (agenda, calendário anual e mensal, carta-

zes de identificação dos nomes dos meninos e das meninas do grupo

da sala de aula); organização social dos espaços da sala e dos recursos

(organização em “cantos de atividades” – de literatura, arte, leitura,

poesia, etc.); textualização da sala e exposição dos trabalhos dos alunos

e dos materiais de trabalho em sala com disposição acessível aos alu-

nos); utilização das diversas linguagens – verbais, matemática, gráfica,

plástica e corporal/sinestésica – como ferramentas para a expressão e

comunicação de ideias; produção de materiais de suporte para o acesso

ao conhecimento em sala de aula (tecnologia assistiva), inclusive pelos

próprios alunos também, tendo em vista as necessidades específicas de

cada um, entre outros.

Nesse contexto, pensando no trabalho pedagógico, visan-

do a alfabetização e o letramento dos alunos, faz-se importante

procedermos a mediações mais qualitativas. Podemos, por exem-

plo, pensar algumas possibilidades de mediação didática que se

reverte em ganhos significativos para todas as crianças. Como

ilustração de práticas teoricamente referendadas, em específico

quanto à produção de textos em sala de aula, assinalamos alguns

procedimentos importantes ao docente realizar:

• criar situações didáticas em que a proposta é aprender a produzir/

escrever textos orais e escritos (e a revisar) em autênticas situações de

comunicação, o que exige que se considere um interlocutor real e não

situações artificializadas de ensino ou desconectadas da realidade socio-

comunicativa em que o sujeito está inserido;

• organizar atividades que possam desafiar os alunos a produzir seus

textos, mesmo ainda não sabendo ler e escrever convencionalmente –

para tanto, precisam contar com ajuda e incentivo do professor e, im-

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

115

portante, também, experimentar vivências que o preencham de algum

conhecimento experiencial para (re)contar;

• propor situações de produção coletiva para que os alunos possam

desenvolver, ao mesmo tempo, as tarefas de produzir o texto e revisá-lo.

Nesse momento, o papel do professor é o de escriba, permitindo que os

alunos se dediquem a produzir oralmente, ditar e verificar a adequação

do escrito do ponto de vista discursivo;

• agrupar, a partir de critérios previamente definidos, os alunos, e de-

finir com clareza os papéis de cada um, nas situações de produção de

texto (especialmente de reescrita), de modo que todos participem da

atividade: por exemplo, a um aluno cabe a tarefa de ditar, a outro de

escrever e a outro de ler o escrito e revisar. Essa escolha se faz a partir

do conhecimento do professor sobre os níveis de aprendizagem de seus

alunos; nesse trabalho, cooperativamente todos aprendem com o nível

em que o outro se encontra, na partilha. A cada atividade desse tipo,

esses papéis podem e devem ser alternados, para que todos possam

experimentar os diferentes lugares da produção, com os desafios que

se apresentam;

• desempenhar, como professor, o papel de escriba nas situações de

revisão dos textos (seja na lousa ou em outro suporte), chamando a

atenção para determinados aspectos linguísticos (ortográficos, semânti-

cos) e de compreensão/interpretação, colocar boas questões para serem

analisadas, problematizando o que está ambíguo, confuso, sem sentido

ou repetitivo na escrita realizada;

• oferecer ajuda aos alunos para que compreendam que é necessário

pensar sobre a organização dos textos, analisar e identificar as suas

características textuais e do gênero em questão, além de confrontar

e comparar com outros gêneros já estudados/apresentados em sala

de aula e também “aprender a olhar” a própria produção com olhos

críticos. Importante destacar que esses procedimentos são aprendidos

progressivamente, por meio da participação em situações coletivas de

revisão de textos ou em pequenos grupos, quando estes são formados

com o objetivo de favorecer esse tipo de reflexão (considerando os co-

nhecimentos de que os alunos dispõem e as possibilidades de proble-

matização oferecidas pelo professor);

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

116

• propor e incentivar o uso de rascunho e o procedimento de passar o

texto “a limpo”, pois isso permite aprender que o que se escreve pode

sempre ser modificado e melhorado;

• orientar os alunos para que leiam o que escreveram e exerçam “con-

trole/regulação” sobre sua produção, procurando melhorá-la. Para

tanto, precisam aprender a detectar quais são os problemas do texto

e utilizar os conhecimentos que possuem sobre a língua para resolvê-

-los – acrescentando, retirando, deslocando ou transformando partes,

para torná-lo mais legível para o leitor. Esse tipo de situação, além de

favorecer a aprendizagem de procedimentos de revisão,29 explicita que

reler o texto é algo a serviço da qualidade da escrita;

• apresentar aos alunos textos de outros autores para análise, pedindo

que observem a forma como utilizam (ou não) recursos de substituição,

de concordância, de pontuação, entre outros. Isso permite não só que

os alunos percebam e reconheçam a qualidade estética do texto, mas,

com o tempo, torna possível o uso desses recursos estilísticos em suas

próprias produções.

Interação de alunos e de professor com alunos – suscita (re)organizar

os tempos e os espaços para promover a aprendizagem em pares. Para

isso, cabe organizar a sala e dispor os estudantes em várias formas de

agrupamentos, tendo em vista a criação de Zona de Desenvolvimento

Proximal – ZDP. Os agrupamentos devem ser por níveis de aprendiza-

gem (agrupamentos produtivos) – em pequenos grupos, duplas, trios ou

dependendo dos objetivos da atividade, considerando além dos níveis e/

ou centros de interesse, empatia entre as crianças, etc.

Avaliação – o processo avaliativo deve levar em consideração os pro-

gressos, sua evolução. As práticas avaliativas devem ser baseadas no

percurso/trajetória de aprendizagem de cada aluno (o aluno com de-

ficiência deve ser avaliado em relação ao seu próprio percurso), além

29. Indicamos selecionar, a cada atividade de revisão, uma ou duas questões a

serem tematizadas: não tem sentido, não é produtivo propor a análise de todos os

problemas do texto ao mesmo tempo, só para torná-lo bem escrito de imediato – o

objetivo é que os alunos desenvolvam a capacidade de revisar os próprios textos, e

não tornar perfeito um texto que seja objeto de revisão naquele momento, pois a

atividade deve ser também prazerosa aos alunos.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

117

da utilização de variadas formas de registro (relatório dos comporta-

mentos e aprendizagens, portfólio das produções); articulação de tipos

distintos de avaliação (individual, coletiva, diagnóstica/interventiva,

processual e de produto), avaliação acessível, entre outros. Não obstan-

te, as solicitações, atividades e “cobranças” devem ser as mesmas feitas

aos demais estudantes, assim como desprendida a mesma atenção.

Enfim, todos esses aspectos em ação nos trazem a possibili-

dade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial

de práticas orientadas para a qualidade educativa e para o aten-

dimento à diversidade da sala de aula como princípio orientador

fundamental.

Considerações finais

Defendemos que a preparação da escola e dos profissionais

da educação para a tarefa inclusiva, em muito, acontece coti-

dianamente, a partir dos sentidos que os sujeitos atribuem aos

eventos e situações que a eles se apresentam. Assim, a entrada

desses estudantes no sistema de ensino revela que os processos

formativos da docência vêm a ser mais significativos.

Aliada a essa compreensão, justifica-se outra defesa: a de que

a educação inclusiva e o êxito escolar de todos os alunos estão li-

gados, em certa medida, ao processo de elaboração, organização,

sistematização e intencionalidade da atividade docente, consu-

mada na prática pedagógica. Portanto, é desde o planejamen-

to (a gênese da aula), incluindo o desenvolvimento da ação, em

termos atitudinais e procedimentais, organização do ambiente

social de aprendizagem, espaço, tempo e interações, até a ava-

liação dos resultados (a culminância do processo), que se vem a

qualificar a prática pedagógica.

A gestão da sala de aula, aqui defendida, assume uma ordem

de importância por ser por ela que se organizam e se instauram

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

118

todas as relações que envolvem e mobilizam os atores principais

do processo, em que se situam as tarefas de caráter didático-

-pedagógico relacionadas à apreensão dos conteúdos científicos-

-culturais-sociais de aprendizagem; por ela, são promovidas as

interações e inter-relações cognitivas, afetivas, independente de

qual filiação teórico-metodológica venha ter o professor.

No ensino de atenção às diferenças, a (re)organização didá-

tica para a gestão da sala da sala de aula se mostra como uma

necessidade urgente, demandada inclusive pelos próprios sujeitos

do processo.

Apontamos nessa escrita algumas possibilidades, mas é em

cada sala de aula, em cada prática pedagógica, que a organização

didática se materializará considerando a diversidade das condi-

ções contextuais das escolas e suas comunidades e do potencial

de cada educador. Nessa direção, sugerimos uma reflexão: a par-

tir da forma como é feita, hoje, a prática pedagógica em sala de

aula, como poderia ser refeita?

Que nos preparemos, cada vez mais, para uma ação docente

realmente inclusiva, experiência que exige estarmos “abertos” a

inovar o papel da pedagogia e os saberes pedagógicos, responsá-

veis por criar e mobilizar os processos de ensinar e aprender.

Referências

AMARAL, P. A. Problematizando a construção da condição de especial

na escola pública. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 4, n. 2,

1999/2000.

FORNEIRO, Lina Iglésias. A organização dos espaços na educação

infantil. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil.

Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo:

Ática, 1995.

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão

Situações de Sala de Aula – Vol 3

119

LUSTOSA, Francisca Geny. Inclusão, o olhar que ensina: o movi-

mento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no con-

texto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado

em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). O desafio das diferenças nas

escolas. Petrópolis: Vozes, 2012.

MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer

e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Ale-

gre: Artmed, 2003.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignácio (org.). A prática de as-

sessoramento educacional. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre:

Artmed, 2007.

NOVOA, António (org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora,

1992.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes ne-

cessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades edu-

cacionais especiais: implicações no processo de formação desses profis-

sionais. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2,

n. 2, p. 131-144, Marília, 2015.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forence

Universitária, 1995.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A Educação Especial na Perspecti-

va da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. v. 1. Brasília: MEC/

SEP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Coleção A Edu-

cação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Hori-

zonte: Autêntica Editora, 2002.

Marco Antonio Melo Franco | Leonor Bezerra Guerra (orgs.)

120

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Erna-

ni F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1995.

ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre:

Artmed, 1998.