

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E BARREIRAS

Isadora Zurlo Nogueira (UEL)

RESUMO: Partindo da noção de Educação Inclusiva enquanto a garantia de acesso, permanência e condições de aprendizagem a todos, entende-se o processo de inclusão de pessoas com deficiência e distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino como uma necessidade urgente para a valorização da diversidade humana e para a superação de preconceitos (CARVALHO, 2005). Nessa perspectiva, este artigo busca expor e discutir os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos no trabalho com turmas numerosas e que apresentam uma quantidade significativa de laudos do Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Além disso, a pesquisa pretende contribuir com propostas de enfrentamento às dificuldades no ensino de língua portuguesa nesses casos, a partir de uma concepção interacionista da linguagem (ANTUNES, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; língua portuguesa; interação.

1 Introdução

Considerando-se a necessidade de cumprimento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) enquanto asseguradora da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, é preciso que haja uma maior movimentação nos processos de inclusão previstos pela legislação brasileira. Sendo assim, compreender a natureza e especificidade da educação é primordial para o direcionamento de um trabalho que forme indivíduos críticos, sem perder de vista a valorização da pluralidade humana. Acerca disso, Saviani (2015) afirma que

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p. 287).

Nesse sentido, cabe à escola o papel de humanizar os indivíduos por meio de “formas adequadas”, ou seja, de um trabalho pedagógico eficaz, que considere as singularidades de cada aluno, mas também a humanidade produzida historicamente pelo coletivo.

Este aspecto é, sobretudo, importante para iniciar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que têm sido utilizadas na escola, principalmente quando se trata de uma educação inclusiva, que prevê a adequação do sistema de ensino brasileiro, a fim de garantir o acesso e condições de aprendizagem e de permanência a todas as pessoas com deficiência. Em vista disso, a pergunta que se instaura precisa abarcar não só em que medida pessoas com deficiência ocupam o mesmo espaço físico que pessoas não deficientes, mas como se tem cumprido (ou não) a lei, no sentido de garantir o acesso e as condições de aprendizagem para esses alunos. Segundo Carvalho (2005), é preciso, portanto, “equiparar oportunidades”, garantindo “o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (p. 30), uma vez que a Educação Inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

Partindo dessas noções, este artigo pretende mapear dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa, no trabalho inclusivo com turmas numerosas de 6º e 7º anos, as quais apresentam alunos com laudos de Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Dessa forma, a pesquisa discute as problemáticas analisadas na experiência de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, em uma escola pública central da cidade. Além disso, a proposta é levantar alternativas de enfrentamento às barreiras encontradas na efetivação de uma educação inclusiva e eficaz na formação de cidadãos humanizados e críticos.

2 Barreiras e desafios encontrados no ensino de LP:

2.1 Para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista

O transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se caracteriza por “alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem e da interação social. Há também a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos” (VIEIRA; BALDIN, 2017, p. 2).

Sendo assim, partindo das observações realizadas no estágio obrigatório e da concepção de educação inclusiva, algumas questões podem ser levantadas quanto à efetiva

inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma sala de aula de ensino regular. No caso do aluno observado, diagnosticado com autismo severo, um dos desafios encontrados pelo professor é a questão do comprometimento na linguagem verbal. Isto porque o estudante com TEA, comumente, sofre com um fenômeno chamado ecolalia, que se caracteriza pela repetição mecânica de palavras ou frases soltas, o que dificulta a comunicação satisfatória. Desse modo, o trabalho com as linguagens alternativas – gestos manuais, expressões corporais e faciais, símbolos gráficos (desenhos, fotografias, figuras), alfabeto, computadores e vocalizadores de voz digitalizada ou sintetizada, PECS (Picture Exchange Communication System) etc. – precisa ser acionado para auxiliar o desenvolvimento da comunicação verbal.

No contexto experienciado no estágio, ficou nítida a tentativa de aproximação da professora de Língua Portuguesa responsável pela turma com a profissional especializada que acompanha o aluno neuroatípico, na tentativa de proporcionar condições de aprendizagem favoráveis ao estudante em questão. Entretanto, apesar desse esforço, obstáculos como a quantidade de alunos e de avaliações a serem realizadas (provas bimestrais, provas do Estado, recuperações e simulados) e a presença de mais estudantes com necessidades especiais na mesma classe, acabavam por impossibilitar um diálogo satisfatório.

As dificuldades de comunicação do aluno com diagnóstico de TEA e de lidar com mudanças também podem acabar irritando-o e desencadeando comportamentos disruptivos que, por vezes, não conseguem ser controlados pelos profissionais da educação, porque estes não possuem o conhecimento e o preparo que a situação exige. Daí a necessidade de um trabalho adequado com a Língua Portuguesa enquanto instrumento de comunicação social, para que, na medida do possível, este indivíduo possa desenvolver habilidades linguísticas que possibilitem a manifestação de suas necessidades.

Um exemplo observado na turma em questão pode esclarecer algumas das barreiras descritas acima. A situação se trata de um dia de aplicação de provas na turma do 6º ano. Nesta ocasião, o aluno autista não seria avaliado, porque não houve a elaboração de uma prova adaptada ou a preparação de alguma atividade para ele. Dessa forma, foi recomendado que ele não entrasse em sala de aula até que os alunos entregassem suas provas. Essa circunstância, além de desencadear uma crise no estudante – já que sua rotina escolar foi

desestabilizada –, também provocou, de certa forma, um cenário excludente que poderia ser evitado.

2.2 Para alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Quanto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, estes, além da atividade excessiva, apresentam dificuldades em se concentrar e em controlar seus impulsos. Nesse sentido, as barreiras que se instauram no trabalho pedagógico vão desde a impossibilidade de realizar atividades escolares, até o considerado “mau comportamento”, na medida em que estes alunos não correspondem ao modelo tradicional enraizado na escola, o qual exige um domínio quase que autoritário da criança. Por essa razão, estes estudantes são apontados como “a fonte do mal, como a origem de um problema, como a *coisa* a tolerar” (RODRIGUES, 2006, p. 25). Nas observações realizadas no estágio, foi possível presenciar o descontentamento dos professores com relação ao desenvolvimento das aulas, porque, segundo muitos deles, os alunos com TDAH “atrapalham”, distraindo os colegas. Entretanto, o que se ignora é o fato de que esses alunos têm dificuldades em finalizar tarefas, organização e planejamento de estudo, portanto dependem de atividades que estejam ao alcance de suas possibilidades.

O contexto observado no estágio foi o de uma turma com dois alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas que, apesar de suas necessidades especiais, não tinham acompanhamento individualizado, uma vez que

o TDAH não é incluído no grupo da Educação Especial, pois considera-se que essas crianças têm condições de aprender como as outras. Deste modo, estas crianças acabam sendo prejudicadas, uma vez que necessitam de uma atenção maior, que a professora da sala regular, sozinha, não pode oferecer devido ao fato de precisar atender todas as diversidades da sala (REIS; VICENTE; BONINSENHA; TELAU, 2018, p. 15).

Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, percebeu-se a inviabilidade de se trabalhar com textos mais longos com estes alunos, pois é praticamente impossível exigir que eles se concentrem na leitura de duas ou mais páginas, por exemplo. Além disso, algumas atividades de maior nível interpretativo são desafios para eles, juntamente com a organização de pensamentos e argumentos em frases coerentes. Essas situações provocam uma reação

intensa nos alunos diagnosticados que, ao se verem sempre desvalorizados no contexto escolar, proferem comentários raivosos e autodepreciativos e comportamentos agressivos para com o professor e os demais estudantes.

2.3 Para alunos com Dislexia

Por sua vez, a Dislexia se classifica como um transtorno específico da aprendizagem, que afeta diretamente as capacidades de leitura e escrita, sendo que os alunos têm dificuldade na associação dos sons às letras, na ordem das letras e no modo como são escritas. Dessa forma, o desafio observado no campo de estágio, na turma do 7º ano, foi significativamente relacionado à Língua Portuguesa, pois a leitura se faz imprescindível para a disciplina. Nesse sentido, o aluno acabava sendo incapaz de acompanhar o restante da turma, na medida em que as atividades requeriam uma maturidade de leitura.

Assim, o professor de português, quando não reconhece o transtorno do aluno disléxico, tem problemas em auxiliá-lo e acaba considerando-o preguiçoso e desinteressado. Além disso, como a escola tende a supervalorizar a linguagem escrita em detrimento da oralidade, as dificuldades que o aluno apresenta em ler e escrever podem reduzi-lo, no ambiente escolar, a um estigma negativo, como se sua capacidade de comunicação fosse inatingível por conta de “erros” ortográficos e gramaticais que, por vezes, são considerados equivalente a “erros” de português.

Por meio deste breve recorte de desafios observados em uma experiência de estágio em turmas de 6º e 7º anos de uma escola pública, o que se pretende é provar a urgência de práticas pedagógicas que efetivem os processos de inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem, uma vez que se reconhece a necessidade de promover o contato entre alunos deficientes e não deficientes como algo benéfico para o desenvolvimento de ambos, na medida em que o despertar do “humano” nasce justamente da relação com o outro, que é sempre diferente do “eu”.

3 Língua Portuguesa enquanto instrumento de comunicação social: caminho para uma educação inclusiva

Para direcionar as limitações e os desafios encontrados no ensino de Língua Portuguesa contando com um trabalho de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, toma-se como base a concepção da língua enquanto um instrumento de comunicação social, o que implica considerar a linguagem como uma atividade interacional que “supõe encontro, supõe reciprocidade e disposição colaborativa” (ANTUNES, 2014, p. 19), ou seja, como uma ação realizada entre dois ou mais sujeitos, uma vez que, *ninguém fala sozinho*, mas constrói textos coletivos que variam de acordo com a demanda da situação comunicativa.

Por esse prisma, pensar o ensino de Língua Portuguesa (LP) vai além da consideração simplista de nomenclaturas gramaticais ou de atividades sem finalidade comunicativa real, esvaziadas de sentido, já que elas vão de encontro àquilo que “a linguagem tem de essencial: sua natureza interacional na produção e na circulação de sentidos e de intenções reciprocamente partilhados” (ANTUNES, 2014, p. 24).

Dessa forma, para compreender as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de LP com alunos diagnosticados com TEA, TDAH e dislexia, é necessário firmar como objetivo de ensino a formação de um indivíduo humanizado, capaz de falar, ler e escrever de maneira a exercer sua cidadania com satisfação, concepção interacionista ainda não aplicada completamente nas escolas, isto porque muitos professores ainda se limitam às práticas tradicionais, voltadas exclusivamente para o ensino de gramática, como se este fosse o único componente da Língua ou como se fosse equivalente à própria noção de língua. Esse comportamento constitui uma barreira significativa para os alunos com TDAH, Dislexia e TEA do 6º e 7º anos do EF II porque muitos chegam a estas turmas praticamente analfabetos e possuem dificuldades nos exercícios. Portanto, seria errôneo afirmar que os “erros” ortográficos, sintáticos e gramaticais são “erros de português”.

Além disso, outra barreira é o fato de os professores precisarem lidar com turmas numerosas que contam, em média, com 30 a 40 alunos. Isso dificulta um trabalho atencioso para com os estudantes que mais necessitam de apoio, tornando impossível uma abordagem

mais individualizada. Dessa maneira, aqueles que não “acompanham” o rendimento da maioria, acabam sendo ainda mais excluídos porque, além de não conseguirem realizar as atividades propostas, suas respectivas dificuldades podem, muitas vezes, nem ser reconhecidas pelo docente que, pela sobrecarga de alunos, não tem condições de atendê-las.

É, portanto, pelo viés interacionista da linguagem que se faz possível a reflexão sobre propostas de enfrentamento às barreiras expostas anteriormente. Nesse sentido, as soluções possíveis para os problemas apresentados se subdividem para abordar, separadamente, metodologias inclusivas para cada transtorno.

3.1 Derrubando barreiras para a inclusão de alunos com TEA

Em um primeiro momento, como proposta de inclusão, verifica-se a necessidade urgente da conscientização social e, especificamente, da comunidade escolar da escola em que o aluno neuroatípico está matriculado. Isto porque os comportamentos das crianças e adolescentes, principalmente os mais novos – do 6º e 7º ano –, se molda a partir daquilo que aprendem dentro de casa aliado àquilo que vivenciam na escola, conforme afirma Vygotsky

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola (VYGOTSKY, 1991, p. 87).

Nessa perspectiva, atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias advindas dos pais tendem a se manifestar em seus filhos. Para que isso não ocorra, a escola, juntamente com as famílias, deve promover um trabalho de conscientização para que a educação inclusiva não recaia, unicamente, como responsabilidade do professor.

Além disso, é preciso que haja um diálogo entre a escola e os responsáveis pelos alunos neuroatípicos, a fim de se estabelecerem metodologias adequadas a todo o trabalho, de dentro e fora da escola, que é realizado com este jovem, como no caso das linguagens alternativas que auxiliem o desenvolvimento da linguagem verbal. Para isso, o professor de LP deve estar ciente da escolha dos pais tendo como objetivo “somar” no que diz respeito à evolução das habilidades comunicativas.

Outra proposta é a adaptação de atividades e provas para alunos diagnosticados com TEA, por meio de um planejamento específico para o aluno, o qual traça objetivos e possibilidades de aprendizagem de acordo com o que se espera deste estudante. Um exemplo realizado durante a regência do estágio foi o trabalho com poemas dadaístas: segundo o cronograma de conteúdos a serem abordados na turma do 6º ano, o gênero poema deveria ser tema das aulas. Dessa forma, foi realizado um projeto em etapas que envolviam desde as características básicas de um poema, a reflexões mais subjetivas próprias da escrita desse gênero. Pensando em incluir o aluno neuroatípico e, conscientes de suas possibilidades e limitações, foi desenvolvida uma atividade com o poema dadaísta. Nesta, realizou-se uma pré-seleção de textos que possuíam frases e palavras relacionadas aos temas dos poemas trabalhados em classe, “A mocidade”, de Olavo Bilac, e “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. O aluno, em sala, com o suporte da professora especializada, precisaria sortear as palavras e montar um poema, colando-as, aleatoriamente, em uma folha de papel. Por fim, a atividade foi inserida em um mural de poesias que contavam com as produções dos demais colegas.

Para garantir o engajamento do aluno com a produção da atividade descrita acima, foi necessário que os passos e etapas que seriam realizados fossem previamente discutidos com ele. Nesse sentido, respeitando as limitações do estudante, foi possível atingir um resultado satisfatório que o incluísse, aliando uma atividade adaptada ao conteúdo da turma.

3.2 Derrubando barreiras para a inclusão de alunos com TDAH

Pensar em práticas pedagógicas de inclusão para alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, assim como para os alunos com TEA, exige, antes de tudo, um processo de conscientização que deve ser promovido para uma desconstrução de estigmas já bastante arraigados na comunidade escolar que rotula esses alunos como “bagunceiros”, “mal comportados” e “mal educados”.

Além disso, como os alunos diagnosticados com TDAH têm dificuldade de concentração em leituras e escritas de enunciados mais longos e complexos, é importante que o professor de LP priorize o trabalho com textos que dialoguem com a realidade do estudante, na tentativa de despertar seu interesse e motivar seu processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, como se entende o desafio do estudo com textos mais longos, pode-se realizar um projeto em etapas que “evolua” em grau de dificuldade, estratégia para auxiliar na conclusão de atividades.

Ao trabalhar com o gênero classificado poético, com a turma do 6º ano, partindo de algo presente na vida dos discentes - os classificados - a metodologia contou com atividades mais simples, que destacavam a linguagem e os termos utilizados nos classificados, e mais complexas, que pediam a comparação entre um classificado poético e um classificado comum, de jornal. Além disso, para avaliar a compreensão dos alunos perante o gênero, foi pedido que eles elaborassem um classificado que vendesse, trocasse ou alugasse um objeto que eles gostassem muito. Em seguida, os alunos compartilharam seus classificados oralmente.

3.3 Derrubando barreiras para a inclusão de alunos com Dislexia

Os alunos diagnosticados com Dislexia são erroneamente tachados como preguiçosos e “pouco esforçados”. Por essa razão, reitera-se a necessidade de um projeto de conscientização de toda a comunidade escolar com relação ao transtorno e suas peculiaridades, além da formação adequada dos professores para estabelecerem uma metodologia.

Nos casos dos alunos com Dislexia, é importante, para além da conscientização, a utilização da modalidade oral para o auxílio do desenvolvimento das habilidades comunicativas na modalidade escrita da língua. Por essa perspectiva, o trabalho realizado no período de regência do estágio contou com atividades de discussão oral e a abordagem de gêneros discursivos propriamente orais que envolveram com satisfação a aluna diagnosticada.

Assim, primeiramente, seguindo os conteúdos propostos para o 7º ano, foi realizado o estudo do gênero artigo de opinião. Por se tratar de textos mais longos, a seleção do artigo se deu partindo do que poderia interessar mais os alunos com relação ao tema. Nesse sentido, o texto discutido foi escrito pela colunista de esportes do UOL, Milly Lacombe, “Corinthians mostra todos os afetos que o futebol feminino pode mobilizar”, no qual a autora faz uma reflexão sobre as disparidades entre o futebol masculino e o feminino. Logo em uma primeira leitura, os alunos já se empolgaram com o texto. Em seguida, na atividade proposta, eles

deveriam elaborar, em duplas, 3 argumentos e, com eles, tentar convencer um de seus colegas da turma a pensar a partir de seus pontos de vista. A discussão se deu de forma oral e os alunos foram bastante críticos com relação à qualidade dos argumentos de seus colegas, apresentando inclusive, inconscientemente, contra-argumentos.

Esse exemplo aplicado, recupera, portanto, as propostas de conscientização e preparo do professor, para pensar em atividades que envolvam, de acordo com as possibilidades, alunos diagnosticados com Dislexia, além de alinhar também, às propostas de trabalho com a modalidade oral, a qual se apresenta como auxiliadora no ensino de LP para estes alunos.

4 Considerações finais

Considerando as especificidades da educação, que tem como objetivo a formação humanizadora dos indivíduos por meio dos saberes construídos coletiva e historicamente (SAVIANI, 2015), e a educação inclusiva, pautada na adaptação do sistema educacional brasileiro visando à inclusão de todas as pessoas com deficiência em redes de ensino regular, é possível estabelecer a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que têm sido aplicadas no ensino de Língua Portuguesa para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia, matriculados nos 6º e 7º anos de uma escola pública da região central da cidade de Londrina.

Nessa perspectiva, desafios como a falta de conhecimento e de preparo por parte de toda a comunidade escolar, salas muito numerosas e a falta de tempo, precisam ser transpostos para a realização de um trabalho que inclua de fato esses alunos neuroatípicos. Por esse viés, o trabalho com a LP também necessita de um rumo que supere apenas considerações simplistas de gramática, mas que englobe a língua como atividade de interação, “em que duas ou mais pessoas, reciprocamente, se empenham por cumprir algum propósito comunicativo numa dada situação social” (ANTUNES, 2014, p. 23). Por essa concepção, o ensino de LP para crianças diagnosticadas com transtornos de aprendizagem pode ser realizado de forma a priorizar a inclusão e o ingresso destes indivíduos na sociedade, com a possibilidade de reivindicação de direitos, comunicação de necessidades e do pleno exercício de sua cidadania. Além disso, reconhece-se o trabalho inclusivo como um benefício para a formação de alunos neurotípicos que, em contato com a pluralidade nas escolas, crescem

como sujeitos humanizados, sensíveis e conscientes da multiplicidade dos seres humanos, livres de preconceitos e atos discriminatórios.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: *Gramática contextualizada*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 15-29.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- CARVALHO, Rosita. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. *Revista da Educação Especial*, p. 29-34, 2005.
- REIS, Elisa; VICENTE, Eulália; BONINSENHA, Swetlana; TELAU, Roberto. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o olhar atento do professor a suas práticas pedagógicas. *Castelo Branco Científica*. 2017, nº 12 p.19-38. Disponível em: <http://www.castelobrancocientifica.com.br/img.content/artigos/artigo158.pdf>. Acesso em: 15, out. 2018.
- RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.
- VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. *Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista*. X ENFOPE/ 11 FOPIE, GT6 - Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade, 2017.
- VYGOTSKY, L.S.A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.