

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PRP: REFLEXÕES ACERCA DE ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES¹

Maria Eduarda de Lima Silva²
Alessandra Magda de Miranda³
Tatiana Fernandes Sant'ana⁴

RESUMO

O presente relato surge de uma experiência de ensino de Língua Portuguesa, no contexto do Programa da Residência Pedagógica Pedagógica/Letras- Português/UEPB/Campus I, financiado pela Capes, cota 2022-2024, referente a práticas de ensino desenvolvidas em uma de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Campina Grande/PB. Vislumbrando garantir a equidade nas práticas vivenciadas, este relato versa sobre as estratégias didáticas adotadas, em uma Sequência Didática de estudo do gênero verbete de dicionário, para promover uma melhor compreensão do eixo de ensino, partindo dos princípios da análise linguística. As reflexões aqui apresentadas têm como foco as estratégias didáticas adotadas em um dos encontros para viabilizar a inclusão dos alunos atípicos/neurodivergentes e sobre os impactos dessa vivência para a formação docente. Para tanto, tomamos como base as contribuições teóricas de Costa- Hübes e Simioni (2014), acerca da Sequência Didática para o contexto de ensino brasileiro; de Mantoan (2003), no tocante às práticas de educação inclusiva; e de Tardif (2002), acerca do trabalho docente. Tais reflexões nos conduzem à percepção do quanto a participação no PRP contribui para a formação docente e evidenciam a relevância do docente estar atento e disposto a desenvolver estratégias didáticas possibilitadoras de uma verdadeira e efetiva inclusão no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Ensino de língua portuguesa, Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O Programa da Residência Pedagógica (PRP), iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), tem como propósito basilar aperfeiçoar o processo de formação inicial de professores, a partir da imersão dos alunos de licenciatura em escolas de educação para vivenciar as reais demandas de ensino, principalmente, no contexto das escolas públicas. Durante a participação no PRP, os professores em formação inicial vivenciam a realidade escolar,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2022/2024, Edital nº24/2022.

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa na UEPB, Bolsista no PRP/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, maria.silva4@aluno.uepb.edu.br;

³ Doutoranda em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Professora de Língua Portuguesa na SEEPP; Preceptora, Bolsista no Programa de Residência Pedagógica, UEPB, alessandra_ufpb@hotmail.com;

⁴ Doutora em Linguística / Professora na UEPB; Coordenadora de área, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, UEPB, tatianasanta@servidor.uepb.edu.br



compreendendo as demandas que cada turma necessita e que a escola-campo possui. Nessa perspectiva, o programa possibilita aos licenciandos a percepção do ensino com questões reais relacionadas ao trabalho docente, tais como, a importância da vinculação da prática, perante as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos princípios de uma educação inclusiva. Além disso, durante a vigência da cota, os residentes recebem orientações e são acompanhados pelo professor orientador, que é um professor do ensino superior, e pelo preceptor, professor da educação básica lotado na escola-campo, o que torna viável os debates acerca das aulas ofertadas, aprimorando e desenvolvendo os saberes docentes (Tardif, 2002), e contribuindo para que os residentes desenvolvam/adquiram segurança para proceder em situações adversas.

Hodiernamente, percebemos que há uma preocupação dentro do campo educacional para conseguir incluir os alunos neurodivergentes, estes sendo definidos pelas condições neurológicas tomadas diferentes do “padrão”, como a socióloga Judy Singer (1999) aponta. Essa concepção de neurodivergentes, quando somada às reflexões levantas por Mantoan (2003), tornam-se consensuais tendo em vista que as diferenciações humanas passaram a ser analisadas e respeitadas como categoria social. Sob essa ótica, a experiência na Residência Pedagógica proporcionou novas perspectivas acerca do ensino de Língua Portuguesa, entre elas, a necessidade de adaptação de alguns conteúdos de forma prática para melhor compreensão dos estudantes.

Levando em consideração que os anos iniciais do Ensino Fundamental II são marcados pela transição da alfabetização para o aprofundamento dos conhecimentos já iniciados anteriormente, como escrita, leitura, oralidade e interpretação textual, é comum que as crianças tenham um pouco de dificuldade nesse período de adaptação, no entanto, para aqueles que possuem alguma deficiência esses fatores são potencializados.

Em vista disso, é preciso que as práticas de ensino desenvolvidas sejam (re)pensadas de modo a adequar-se a todos os discentes, percebendo as particularidades da turma, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo conceituada quando o modelo educativo em vigência não categoriza e distingue os estudantes, conforme Mantoan (2003). Dessa forma, refletiremos acerca de uma das dinâmicas adotadas para contemplar, também, as crianças neurodivergentes matriculadas na turma do 6º ano da escola-campo.

Como base teórica, revisitamos os conceitos de Costa-Hübes e Simioni (2014), sobre a adaptação do modelo de Sequência Didática genebrino ao contexto de ensino brasileiro, uma vez que, durante a aplicação dos conteúdos escolhidos foi necessário adequar

alguns encontros para o melhor aproveitamento das aulas. Além disso, fizemos uso dos pressupostos de Mantoan (2003) para revisitar algumas questões acerca da inclusão no ambiente escolar.

VIVENCIANDO A INCLUSÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As reflexões levantadas neste relato são frutos da atuação em uma turma de 6º ano de uma escola pública, na cidade de Campina Grande - PB, na disciplina de Língua Portuguesa. A referida turma era composta por uma média de 35 alunos, dos quais 7 eram neurodivergentes, apresentando condições como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Retardo Mental (RM).

Para tal atuação, foi elaborada uma Sequência Didática, conforme modelo proposto por Costa- Hübner e Simioni (2014), composta por 8 encontros, com duração de 45 minutos cada, ministrados semanalmente, ao longo de um dos bimestres letivos de 2023. O conjunto de atividades girou em torno da temática Consciência Negra, teve como foco o estudo do gênero verbete de dicionário e contemplou aspectos linguísticos como a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica e revisão de algumas regras de acentuação gráfica.

Neste relato, focaremos no 3º encontro, o qual teve como propósito nivelar a aprendizagem dos alunos acerca do gênero textual escolhido, além da revisão da acentuação gráfica das palavras oxítonas e proparoxítonas. Essa aula consistiu na realização de um jogo de pareamento, por meio do qual os alunos tanto exercitariam a leitura, já que uma das etapas era ler em voz alta o verbete ou termo escrito nas cartas, como ampliariam os conhecimentos sobre a temática, por meio do estudo de palavras advindas do vocabulário africano. Além disso, após a finalização de todo pareamento, tornar-se-ia possível revisar também algumas das regras de acentuação das palavras oxítonas e proparoxítonas.

O jogo teve como base o vocabulário de palavras africanas, presentes no site do “Ensinar História”⁵. No dicionário, havia palavras de uso recorrente e de conhecimento dos discentes como: cafuné, caçula e cochilo. Utilizamos as palavras presentes no contexto diário dos estudantes para exemplificar como se dá a conceituação de termos, abrangendo assim o gênero verbete, levando em consideração que cada palavra advinha de seu significado, como mostra na imagem abaixo, com os pares já organizados.



⁵ Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-content/uploads/2021/09/70-palavras-de-origem-africana_timbrado.pdf

Figura 01: Atividade de pareamento para formação de verbetes com palavras de origem africana



Posteriormente, após a explicação das regras do jogo, a turma foi dividida numa média de oito quartetos, sendo entregues quatro cartas para cada grupo. Uns grupos receberam as cartas com os termos e outros receberam as cartas com a descrição de seus significados. Dessa forma, a cada rodada um grupo era escolhido para a leitura do termo, após isso, a equipe que estivesse com a descrição de significado adequada para aquela palavra apresentaria a possível resposta. Na sequência, os estudantes colavam as cartas numa cartolina, formando então, o dicionário de verbetes afro. No que diz respeito aos discentes, durante as rodadas eles puderam tirar dúvidas acerca dos termos que não possuíam certeza quanto a pronúncia, classificação quanto a posição da sílaba tônica e ainda puderam saber de qual povo os termos surgiram.

Sob essa análise, o jogo didático proposto foi uma possibilidade encontrada pela residente e sua preceptora para que os discentes não trabalhassem somente no quesito conceitual do gênero visto durante essa sequência de encontros, mas também conseguissem exercitar a leitura e interpretação. Em preparação de atividades que exigem um pouco mais de complexidades, como nesse caso, o licenciando em formação inicial pode experienciar como um professor experiente age de acordo com as demandas ímpares que cada turma

necessita, sendo preciso cotidianamente refazer suas práticas docentes.

Compreendemos que ao longo do PRP a prática docente do professor em formação inicial vai sendo moldada conforme às necessidades de cada turma, às vezes sendo de fácil acesso ou elaboração, outras numa complexidade maior, mas que advém com resultados positivos. Ademais, “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (Tardif, 2002, p. 53). Nessa lógica, torna-se palpável o entendimento que a docência não é uma vivência solitária, podemos, através de exemplos de outros professores na escola-campo aprender, construir e adequar nossos métodos em sala de aula.

Como mencionado anteriormente, o jogo didático foi pensado para inclusão daqueles com neurodivergências, por isso, a preocupação não estava com enfoque somente na apreensão conteudista, mas também com a socialização, já que a organização do jogo era dividida em equipes para que aqueles que possuíam tendência ao isolamento pudessem interagir e compartilhar da troca de conhecimento com os outros colegas. Nesse formato de aula, por intermédio do jogo didático, conseguimos analisar também como a aprendizagem dos alunos neurodivergentes estava obtendo sucesso, tendo em vista as respostas apontadas e a interação possibilitada ao longo de todo percurso.

Ademais, essa atividade, além de possibilitar uma real interação através do trabalho cooperativo entre alunos típicos e atípicos, envolveu estratégias promotoras de uma inclusão efetiva, tais como: concepção dos discentes como parte ativa do processo, tanto pela verificação da organização mental do conteúdo em questão, como pela participação motora ativa na sala de aula; o estabelecimento e esclarecimento prévio de regras (simples e claras) proporcionou maior previsibilidade das atitudes a serem tomadas ao longo da aula, o que contribui para melhor organização mental dos alunos atípicos.

É válido ressaltar que, durante o andamento do jogo, foram encontrados alguns percalços, tais como as conversas paralelas, os sons e/ou movimentos advindos das estereotipias e a dificuldade de concentração por parte de alguns alunos. Some-se a isso o fato de nenhum dos alunos atípicos ser acompanhado por cuidador, o que demandou maior atenção para uma boa condução da aula e para oferecer suporte a eles. Todavia, contamos com o auxílio da professora-preceptora e conseguimos executar com excelência o jogo, já que todas as equipes conseguiram associar os termos às definições de significado, montando corretamente os verbetes, concretizando o objetivo final do jogo.

Dessa maneira, reiteramos Mantoan (2003, p. 28) ao apontar que “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes

especiais e atendimentos à parte”, para isso, é importante promover atividades que contemplem o nível de aprendizagem de todos os discentes, não apenas adaptar atividades para os alunos atípicos, mas buscar estratégias que promovam uma real inclusão deles em diversos momentos da aula, para que eles se sintam verdadeiramente presentes e inclusos no âmbito escolar e tenham condições de progredir no aprendizado, assim como os demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões realizada, neste relato, é evidente que a participação do Programa da Residência Pedagógica proporciona aos professores em formação inicial novas perspectivas de ensino. Com isso, após compreender as singularidades de cada turma, os residentes podem adotar práticas didáticas que sejam inclusivas, principalmente, quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, é uma disciplina enfrentada com certa dificuldade por alguns alunos.

Isto posto, a participação no Programa da Residência Pedagógica corrobora para que o licenciando alie as noções teóricas à práxis docente. Nesse período da cota em vigência, conseguimos dar início a construção da nossa identidade enquanto professores, tanto por meio da regência em sala de aula, quanto por meio dos encontros de formação teórica, planejamento e avaliação da regência realizados ao longo do ano letivo e, principalmente, através das reflexões advindas nas reuniões semanais com a professora orientadora, a preceptora e demais residentes, nas quais refletíamos e avaliávamos as situações vivenciadas nas intervenções.

Ademais, tais vivências nos possibilitaram maior bagagem para posteriormente atuarmos como professores titulares em nossas turmas. A partir disso, compreendemos a complexidade da importância de um (re)fazer docente que perceba e socialize com os diferentes públicos-alvo encontrados ao longo da carreira profissional, que saiba lidar com as possíveis agitações de séries iniciais, por exemplo.

Em suma, as estratégias adotadas no encontro, foco das reflexões aqui apresentadas, nos conduziram a novas percepções acerca de uma educação propícia que caminha para inclusão, não somente no percurso teórico, assumindo neste momento, possíveis formas de prática, entre elas a elaboração de atividades que considerem as particularidades dos discentes dentro da sala de aula. Ademais, ressaltamos ainda a necessidade de uma educação mais inclusiva, para que, através dela os estudantes consigam notar a escola como um espaço

acolhedor, contribuindo para uma formação educacional e crítica adequada. Bem como, reiteramos a necessidade de reflexões e vivências dessa natureza serem realizadas com maior intensidade durante a formação inicial, uma vez que reconhecemos que nem todos os professores em formação terão oportunidade de participar de programas como a Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA-HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos- textuais. In: Barros, Eliana Merlin Deganutti de./ Rios-Registro, Eliane Segatti (Org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 15-39

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORTEGA, F. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.14, n.1, p. 67-77, 2009.

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life?** From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French S. (Eds), *Disability discourse*, 59–67. Buckingham: Open UP, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.