

Flexibilizações curriculares nas Línguas Estrangeiras: experiências educacionais junto à estudantes público-alvo da Educação Especial

Renata Gomes Camargo
Ciriane Jane Casagrande da Silva

Resumo

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis de ensino. Nas instituições educacionais, a atuação dessa modalidade implica a existência de um projeto pedagógico inclusivo e a realização de um trabalho colaborativo entre os docentes da educação especial e das demais disciplinas. O presente artigo objetiva apresentar e discutir atividades flexibilizadas, realizadas com estudantes público-alvo da educação especial, nas aulas da disciplina de língua estrangeira. Este trabalho tem a sua metodologia embasada na investigação qualitativa (GIL, 2010), utilizou-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para estudar o planejamento e a aplicação de atividades de língua estrangeira com estudantes público-alvo da educação especial. Elegeram-se duas categorias para análise: características de flexibilização e mediação da aprendizagem. As atividades foram realizadas nos anos de 2015 e 2016, no Colégio de Aplicação/UFSC, com três estudantes adolescentes: um com Paralisia Cerebral e dois com Transtorno do Espectro Autista, que frequentavam as aulas de francês, inglês e alemão, respectivamente. Como principais referenciais que embasam este artigo, têm-se documentos legais e publicações relacionadas à inclusão educacional (BRASIL, 2008, 2011) e à flexibilização curricular (BLANCO, 2004; BRASIL, 1996; GLAT; OLIVEIRA, 2003). Os resultados indicaram a importância da flexibilização das atividades na elaboração dos objetivos propostos e na seleção e mediação dos materiais elaborados, com destaque para as atividades lúdicas e jogos pedagógicos, contemplando as especificidades dos estudantes. Conclui-se que a flexibilização curricular e a mediação adequada propiciaram aprendizagens significativas para os estudantes, nas línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Educação Especial. Línguas estrangeiras. Flexibilização curricular.

Renata Gomes Camargo

Universidade Federal de Santa Catarina,
UFSC

E-mail: renata.g.c@ufsc.br

 <http://orcid.org/0000-0002-0405-1994>

Ciriane Jane Casagrande da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina,
UFSC

E-mail: ciriane@terra.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6458-2095>

Recebido em: 31/07/2019

Aprovado em: 02/12/2019



Abstract

Curricular flexibilities in foreign languages: educational experiences with students with special needs

Special Education is a modality of transversal teaching that pervades all the levels of Education. In some teaching institutions this modality implies the existence of an inclusive pedagogical project and the development of collaborative work between the special education teachers and the teachers of the school subjects. The present article aims to present and discuss flexible activities that were carried out with special education students in foreign language classes. This study was designed as a qualitative research (GIL, 2010), following a content analysis (BARDIN, 2011) to study the design and implementation of foreign language activities to public school students with special needs. Two categories were chosen for analysis: flexibility characteristics and mediation of learning. These activities were carried out in 2015 and 2016 at Colégio de Aplicação/ UFSC, with three teenage students: one with Cerebral Palsy and two with Autistic Spectrum Disorder, who attended French, English and German classes. As main references that support this article are legal documents and publications related to Educational Inclusion (BRASIL, 2008, 2011) and Curricular Flexibilization (BLANCO, 2004; BRASIL, 1996; GLAT, OLIVEIRA, 2003). The results indicated the importance of flexible activities in the statement of the learning objectives and in the selection and mediation of the elaborated materials, with emphasis on the ludic activities and pedagogical games, contemplating the specificities of the students. It was concluded that curricular flexibilization and adequate mediation provided significant learning for students in foreign languages.

Keywords:

Special Education.
Foreign
languages.
Curricular
flexibility.

Resumen

Cambios curriculares en idiomas extranjeros: experiencias educativas con estudiantes a los que asiste Educación Especial

La educación especial es una modalidad de enseñanza transversal que atraviesa todos los niveles de educación. En las instituciones educativas, el desempeño de esta modalidad implica la existencia de un proyecto pedagógico inclusivo y la realización de un trabajo colaborativo entre los docentes de la educación especial y de otras disciplinas. El presente artículo tiene como objetivo presentar y discutir actividades flexibles, realizadas con estudiantes atendidos por la educación especial en las clases del curso de Lengua Extranjera. Este trabajo tiene su metodología basada en la investigación cualitativa (GIL, 2010), se utilizó el análisis de contenido (BARDIN, 2011) para estudiar la elaboración y aplicación de actividades de idiomas extranjeros, con estudiantes atendidos por educación especial. Se seleccionaron dos categorías para el análisis: características de flexibilidad y mediación del aprendizaje. Estas actividades se llevaron a cabo en los años 2015 y 2016 en el Colégio de Aplicação/UFSC, con tres estudiantes adolescentes: uno con parálisis cerebral y dos con trastorno del espectro autista, que asistieron a clases de francés, inglés y alemán. Como las principales referencias que respaldan este artículo, existen documentos legales y publicaciones relacionadas con la inclusión educativa (BRASIL, 2008, 2011) y la flexibilización curricular (BLANCO, 2004; BRASIL, 1996; GLAT; OLIVEIRA, 2003). Los resultados indicaron la importancia de las actividades flexibles: en la elaboración de los objetivos propuestos y en la selección y mediación de los materiales elaborados, con énfasis en las actividades lúdicas y juegos pedagógicos, contemplando las especificidades de los estudiantes. Se concluyó que la flexibilización curricular y la mediación adecuada proporcionaban un aprendizaje significativo para los estudiantes en idiomas extranjeros.

Palabras clave:

Educación
Especial. Lenguas
extranjerías.
Flexibilidad
curricular.

Introdução

A articulação da educação com os processos de transformação acelerada de conhecimentos, nos mais variados campos do saber, caracteriza o panorama de atuação no século XXI. Os educadores percebem constantemente a necessidade de repensar seus saberes, suas práticas e suas experiências para facilitar a sua reflexão crítica da realidade e a sua atuação.

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe a inter-relação de quem ensina e de quem aprende. Segundo Sala e Aciem (2013), esta parceria, devido a sua complexidade, deve ser vislumbrada sob várias perspectivas e particularidades, dentro de um contexto no qual ensinar e aprender embasam-se no respeito à diversidade humana.

Neste contexto, principalmente a partir do final do século XX, propostas de mudanças ocorreram pela consciência generalizada da eficácia minimizada da escola como promotora de aprendizagens significativas e duradouras. No âmbito da educação especial, novos caminhos vêm sendo construídos, buscando, gradualmente, alicerçar um novo paradigma de políticas públicas inclusivas e de novas concepções sociais com o respeito às individualidades constituintes de qualquer sujeito.

O Brasil acompanhou o movimento mundial pela inclusão e criou leis e documentos com a intenção de garanti-la, reformulando seus conceitos sociais e educacionais, objetivando uma Educação Para Todos. Nesse *continuum*, conforme os Marcos Político-Legais da educação especial, no âmbito da Educação Inclusiva no Brasil, foram sendo criados mecanismos que favoreceram a inclusão dos estudantes público-alvo desta modalidade educacional, que viveram, por décadas, à margem da sociedade e sem a oportunidade de ter acesso à educação. Diante disso, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 estabelece que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

No entanto, na observação do cotidiano escolar, é possível perceber que ainda existe um percurso a ser feito para superar as barreiras referentes à operacionalização efetiva e de qualidade do processo inclusivo. Para Beyer (2006), o que ocorre atualmente é uma “ansiedade grupal” dos docentes que discutem intensamente como a inclusão pode ser implementada de forma plausível e possível dentro do Projeto Pedagógico Inclusivo. Um dos itens citado pelo autor é a necessidade de realizar uma intensa reflexão sobre [...] “a reformulação do currículo de formação do educador, na pedagogia e nas licenciaturas, de maneira que contemple a heterogeneidade escolar presente nas escolas que buscam tornar-se inclusivas” (BEYER, 2006, p. 79).

Conforme dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), 92,1% dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, atualmente chamado de transtorno do espectro autista (TEA), ou com altas habilidades/superdotação estão incluídos em classes comuns. Esses estudantes são público-alvo da atuação da Educação Especial:

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 9)

A questão é que muitas vezes o que se evidencia, quando se refere à atuação junto a esses estudantes em sala de aula, é um mal-estar que percorre as ações ligadas à implementação das políticas e práticas educativas inclusivas. Assim,

Do lado dos professores e agentes educativos em geral, por sua vez, o mal-estar aparece sob o signo da angústia que o novo desafio representa. O sentimento de despreparo é a alegação predominante que incita, no melhor dos casos, a demandar formação e, nos piores, a declarar que não estão aptos por sua formação para esse tipo de trabalho. (VOLTOLINI, 2015, p. 2)

Quando se fala de inclusão educacional, não se está referindo apenas ao acesso à matrícula, mas à implicação pessoal e profissional relacionada à educação. A diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo. Tais medidas servem para atender efetivamente às necessidades educacionais especiais daqueles que apresentam deficiência(s) e/ou TEA e/ou altas habilidades/superdotação. Contudo, existem realidades diferenciadas quando se fala em mediação em sala de aula, como as práticas pedagógicas que serão analisadas neste artigo.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial podem necessitar de modificações em seus currículos para garantir a acessibilidade ao conteúdo abordado em sala de aula e a sua efetiva participação e desenvolvimento. Neste sentido, destacam-se os estudos e as orientações relativas à flexibilização curricular (BLANCO, 2004; BRASIL, 1996; GLAT; OLIVEIRA, 2003), que corresponde à flexibilização das atividades tanto no objetivo proposto para cada conteúdo quanto na seleção de materiais e recursos, tendo em vista as especificidades de cada estudante público-alvo da Educação Especial.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC – tem no seu currículo quatro línguas estrangeiras: inglês, francês, espanhol e alemão. No sexto ano, os estudantes têm a possibilidade de conhecer as quatro línguas e, a partir do sétimo ano, optar por qual desejam cursar. Caso optem por mudar a sua decisão, no oitavo ano, podem cursar outra língua estrangeira através de uma troca de turma, por meio de um teste escrito e oral de proficiência, demonstrando que conseguirão cursar as aulas do outro idioma. Neste contexto, os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e

TEA, também fazem suas escolhas e dispõem da mediação de professoras da Educação Especial, fato esse que propiciou a escrita deste artigo.

Desde 2014, docentes de educação especial compõem o quadro funcional do CA/UFSC e a atuação desses profissionais acontece no Atendimento Educacional Especializado¹ e na docência colaborativa em sala de aula comum, na qual se evidencia a transversalidade dessa atuação.

A mediação dos estudantes público-alvo da disciplina de Educação Especial ocorre de forma conjunta entre as docentes dessa disciplina e as da disciplina de língua estrangeira. Quando as aulas são ministradas por estagiários, a docente orientadora de estágio também participa dos planejamentos e das observações de aula, além de dar sugestões.

Para esta pesquisa, foi selecionada uma atividade de cada um dos três idiomas (inglês, francês e alemão), cada qual realizada com estudantes público-alvo da Educação Especial em que havia a docente de Educação Especial atuando em sala de aula comum. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir essas atividades.

Metodologia

Este trabalho tem a sua metodologia embasada na investigação qualitativa (GIL, 2010). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é caracterizada pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo por meio de questionários, transcrição de entrevistas, registro de campo, vídeos e documentos. No caso desta pesquisa, foram utilizados o registro de campo sobre as aulas e o relatório de estágio curricular.

Quanto à análise qualitativa descritiva, segundo Gil (2010), ela vai além da identificação da existência de relações entre variáveis para também demonstrar a natureza dessa relação. Assim, as atividades apresentadas neste artigo foram analisadas para se conhecer as estratégias de flexibilização curricular e as características que proporcionaram a acessibilidade educacional e o favorecimento das aprendizagens. Essas atividades foram realizadas nas aulas de língua estrangeira por meio do trabalho colaborativo entre professores com estudantes público-alvo da educação especial. Os registros das descrições do planejamento e das observações sobre a aplicação das atividades foi feito em diário de campo.

¹ Atendimento Educacional Especializado é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011, p. 1)

As autoras do artigo embasaram a análise dos dados, que advinham desses registros, bem como do relatório final de estágio curricular, realizado na turma de francês, no método análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Esse método pressupõe a seleção de categorias para a análise do material, sendo assim duas categorias foram consideradas: estratégias de flexibilização curricular e características da mediação da aprendizagem.

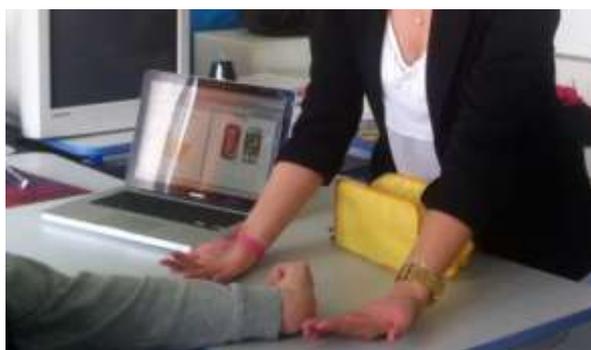
As atividades foram realizadas nos anos de 2015 e 2016, no CA/UFSC, com três estudantes adolescentes público-alvo da Educação Especial: um com Paralisia Cerebral e dois com TEA. Esses estudantes frequentavam as aulas de francês, inglês e alemão, respectivamente.

Resultados e discussão

Os dados deste artigo referem-se às flexibilizações curriculares que aconteceram nas aulas de línguas estrangeiras no intuito de garantir a acessibilidade e a inclusão educacional de três estudantes. Para a compreensão dessas flexibilizações, esta seção apresenta e analisa o planejamento, as atividades implementadas e os resultados relacionados aos três conteúdos trabalhados nessas aulas.

Inicia-se com o relato e a análise das aulas de francês, referentes ao segundo semestre de 2015, das quais participava Cícero², um estudante com paralisia cerebral e deficiência intelectual. Ele frequentava o segundo ano do ensino médio, não era oralizado e a sua comunicação ocorria por meio do “sim” e do “não”, tocando na mão direita para a resposta afirmativa e na esquerda para a resposta negativa, considerada uma forma de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que visa à ampliação ou substituição da comunicação de pessoas que apresentam alguma limitação nessa habilidade (CARNEVALE, *et al.*, 2013).

Foto 1: Demonstração da forma de comunicação do estudante



Fonte: Acervo pessoal.

O estudante apreciava muito as aulas de francês. No início do ano letivo, foi a docente da disciplina quem ministrou as aulas e, posteriormente, a turma recebeu uma estagiária, que foi

² Nome fictício.

acompanhada pela professora orientadora de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Francês, da UFSC, pela professora da turma e pela professora de Educação Especial, todas trabalhando de forma articulada nos planejamentos, nas atividades e nas avaliações propostas para o estudante Cícero. O planejamento das aulas era lido com antecedência e as alterações realizadas sempre que necessário. Em sala de aula eram sugeridas, de forma pontual, mediações e formas de comunicação mais adequadas, para que a estagiária conseguisse interagir com o estudante, assim como atividades que o envolvessem com toda a turma para promover a inclusão educacional.

O relato se embasa nas atividades realizadas em setembro de 2015, referente ao *Module 4 – Akiko – À la table des Français* (Na mesa dos franceses), do livro didático *Adosphère 2. Méthode de français A1.A2* (POLETTI, 2013). O objetivo definido pela estagiária foi “trabalhar com a compreensão oral, produção escrita e expressão oral do *Module 4 – Akiko* do método *Adosphère 2*”, e como objetivo específico, aprender o vocabulário relacionado à cozinha/alimentação.

Na primeira aula, a docente de Educação Especial comentou que o estudante Cícero não conhecia a grande maioria dos alimentos do *Menu* (cardápio), contido no livro. Sendo assim, sugeriu alguns alimentos que ele conhecia e apreciava para, dessa forma, promover a flexibilização curricular sem comprometer o conteúdo e o objetivo das aulas ministradas pela estagiária.

Nas aulas subsequentes a mediação foi realizada de duas formas. Inicialmente, a estagiária foi orientada pela professora de Educação Especial a procurar e a imprimir, em tamanho grande e colorido, imagens de feijoada, queijo e brigadeiro, alimentos que o estudante conhecia e gostava, e uma imagem de um prato com salada que o estudante não apreciava. Desta forma, ficou definido que, enquanto a turma realizava a atividade de escrita do *Menu*, a estagiária mostraria as imagens selecionadas para o estudante Cícero para fazê-lo responder às perguntas em francês relacionadas à sua preferência por essas comidas.

Foto 2: Execução da atividade



Fonte: Acervo pessoal

No segundo momento, a atividade ocorreu juntamente com os colegas, pois a professora de Educação Especial trouxe, no computador, um jogo com algumas questões selecionadas do livro didático,

com letras ampliadas e com respostas *Oui* (Sim) e *Non* (Não) para Cícero responder junto com a turma. Quando essas perguntas eram feitas pela estagiária, o estudante também participava da atividade com os colegas, respondendo com o toque da mão, ao invés de dar a resposta oralmente.

A flexibilização curricular foi um componente importante, pois propiciou a acessibilidade e favoreceu a aprendizagem do estudante e a sua inclusão nas atividades em turma. É importante salientar a percepção da estagiária ao saber que iria assumir uma turma com um estudante com deficiência:

Antes de começar o “Estágio Supervisado II” recebi a notícia [...] soube que trabalharia com uma turma [...] do Ensino Médio e que teria somente cinco alunos, mas nesta turma acabei encontrando a minha maior dificuldade, mas também meu maior presente, o [...], um menino com paralisia cerebral totalmente fora da minha realidade de vida e mais ainda fora da minha realidade dentro de sala de aula. A primeira aula em que ele estava presente eu entrei em pânico e me senti mais limitada que ele, mas para a minha surpresa a pessoa que mais me ajudou, dentre todas que estavam dispostas a me ajudar, a superar barreiras foi o próprio [...], a cada dia que tínhamos aula era um aprendizado, uma surpresa. (SALUM, 2015, p. 8-9)

No cotidiano escolar, ao trabalharem com base na perspectiva da educação inclusiva, estagiários e docentes precisam estar capacitados para mobilizar e definir as possíveis flexibilizações curriculares. Essa capacitação tem o intuito de organizar conteúdos estrategicamente definidos e propiciar atividades significativas e acessíveis para os estudantes público-alvo da educação especial.

Assim, foi sugerido pelas professoras orientadora do estágio e de educação especial, que a estagiária lesse textos que elucidassem aspectos conceituais e especificidades da prática pedagógica junto a estudantes com Paralisia Cerebral, possibilitando a ela acessar conhecimentos sobre o tema. Assim, percebe-se a importância de que os processos de formação inicial de professores abordem e proporcionem experiências educacionais de inclusão educacional. Exemplo disso é o que afirma a estagiária em seu relatório final:

Esta experiência como professora de francês dentro de uma escola inclusiva com certeza me fez crescer como pessoa e como profissional, não foi fácil, não é fácil, pois afinal não estava preparada, nem para ser professora, muito menos para ser professora de um aluno com paralisia cerebral, mas esta situação só me fez admirar ainda mais a profissão que eu escolhi para minha vida. (SALUM, 2015, p. 9)

Os dois próximos relatos sobre as atividades aplicadas tiveram o envolvimento apenas da professora de educação especial e dos professores das disciplinas de língua inglesa e de língua alemã. Ambas as atividades foram planejadas e mediadas para dois estudantes adolescentes com TEA. O TEA se caracteriza pela presença de comprometimentos essencialmente em duas habilidades: a primeira é a sociocomunicativa, que compreende a linguagem que, por vezes, impõe a necessidade do apoio em meios efetivos e eficazes para a constituição da comunicação, e a segunda é a habilidade comportamental (BOSA, 2006).

O primeiro relato refere-se às atividades realizadas com o estudante com TEA que frequentava as aulas de língua inglesa. À época, em 2016, ele estava com 13 anos e cursava o 7º ano do ensino fundamental. Ele é oralizado e alfabetizado, tratado aqui pelo nome fictício de Ícaro. O conteúdo trabalhado eram os adjetivos. Inicialmente, a turma assistiu a um filme sobre o qual realizaram algumas atividades. Para representar as palavras que iriam qualificar as opiniões dos alunos a respeito do filme, os professores planejaram o uso de *emojis*, figuras com expressões faciais, associadas com o vocabulário em inglês, como, por exemplo, a palavra *good* (bom) com a figura de um boneco sorrindo. Essa estratégia de flexibilização curricular foi planejada com o intuito de favorecer a aprendizagem de novos vocábulos por meio da sua associação com as imagens.

O estudante Ícaro aprendeu as novas palavras com muita facilidade, sempre relacionando com a imagem que a representava. Com base no mesmo exemplo, registra-se uma afirmação feita por ele: “*good* é a carinha sorrindo”.

Outra atividade relacionada a este conteúdo foi a leitura de frases em inglês contendo adjetivos sobre as personagens do filme. A flexibilização curricular planejada para essa atividade foi relacionar as frases com as cenas do filme, com a mesma finalidade dos *emojis*. Para conferir acessibilidade à tarefa e às frases sobre o filme, que deveriam ser avaliadas como falsas ou verdadeiras, foram levados *prints* (captura do conteúdo de uma tela em forma de imagem) de trechos do filme que as representavam para o estudante recordar os fatos e realizar a atividade com autonomia, pois Ícaro tem dificuldade em memorizar; logo, com as frases apenas, ele possivelmente não conseguiria realizar a atividade proposta.

O segundo relato, referente à língua alemã, apresenta as atividades realizadas com outro estudante com TEA, não oralizado e não alfabetizado, usuário de CAA, tratado aqui pelo nome fictício de João. Em 2016, quando a atividade foi aplicada, ele tinha 12 anos. As aulas foram vivenciadas no 7º ano do ensino fundamental. Os conteúdos trabalhados foram a rotina e os horários das atividades diárias dos estudantes. Em planejamento conjunto, as professoras de língua alemã e de educação especial entenderam que a proposta de abordagem dos conteúdos não era acessível para o estudante João. Sendo assim, optaram por trabalhar com ele os três turnos do dia: *morgen*, *spät in der*, *nacht* (manhã, tarde e noite) ao invés dos horários específicos trabalhados com a turma, pois desta forma o estudante conseguiria compreender.

Para isso, foi proposto, inicialmente, um jogo introdutório com recorte de imagens representando situações diversas para serem relacionadas ao período do dia ou horário aproximado. Os estudantes deveriam realizar a tarefa individualmente para depois compararem as suas respostas com as dos colegas. Esse jogo foi acessível para João, porém as professoras o auxiliaram no diálogo inicial com a turma sobre o tema, como, por exemplo, fazendo a pergunta: “Esta atividade você faz de manhã?”, a qual João respondia utilizando a CAA, apontando a resposta “sim”, “não” ou “mais ou menos”. Na sequência, a pergunta era feita em língua alemã para ele respondê-la nessa língua. Com o exemplo dado pelas professoras, os colegas puderam interagir com João. Abaixo estão as imagens que compunham a CAA

utilizada pelo estudante João para se comunicar com os colegas e com as professoras, por vezes auxiliado por elas.

Figura 1: Imagens que compunham a CAA utilizada pelo estudante com TEA chamado João



Fontes: <http://portaladvento.blogspot.com/2013/10/entre-o-sim-e-o-nao.html>.
<https://pleno.news/galeria/emoji-qual-o-real-significado-das-carinhas-e-coracoes>.

Durante o jogo, João mostrou-se muito motivado, observando as respostas dos colegas e interagindo com eles. Ao longo de quatro aulas, com a mediação da professora de educação especial, ele elaborou uma apresentação em *PowerPoint* com fotos que representavam as suas atividades diárias, relacionando-as com os turnos em alemão. Os estudantes da turma fizeram a mesma atividade; porém, colocaram informações a respeito dos horários e a composição de frases explicativas na língua estrangeira em questão. Para João, as flexibilizações proporcionadas pelo jogo introdutório composto por imagens e pelo uso de fotos na elaboração de sua apresentação em *PowerPoint* foram essenciais, pois promoveram a acessibilidade ao conteúdo, uma vez que ele não é alfabetizado. Em contrapartida, também foram extremamente significativas para toda a turma, porque tanto o jogo inicial, como a elaboração da apresentação trouxeram benefícios para a aprendizagem de todos, além de serem divertidas e instigantes.

Ao final desta sequência de aulas, todos apresentaram os seus trabalhos para a turma. João pode responder às perguntas feitas pelos colegas por meio da CAA utilizada por ele, mostrando-se muito atento e satisfeito com a sua participação. Apesar da flexibilização de conteúdo e dos objetivos (horários *versus* turnos), João acessou os mesmos conteúdos e participou ativamente de todas as atividades que a turma realizou. Com esse relato, pode-se observar um trabalho muito relevante de inclusão educacional, uma vez que todas as atividades planejadas e flexibilizadas para João foram realizadas com toda a turma.

A promoção da inclusão educacional requer, dentre vários outros elementos, um planejamento compartilhado entre educadores com saberes diferenciados, que têm como objetivo comum proporcionar ensino de qualidade a todos os estudantes. Nos três relatos apresentados, é possível observar que as aprendizagens foram significativas e efetivas para os três estudantes público-alvo da educação especial, bem como, em determinados momentos, para toda a turma.

Essa afirmação baseia-se nas avaliações formais, como provas e trabalhos, e nas avaliações informais, como as atividades realizadas e as observações em sala de aula, registradas no diário de campo, nas quais esses estudantes mostraram ter um bom desempenho, demonstrando compreensão dos

conteúdos trabalhados. Além do relatório de estágio que trouxe informações e percepções da estagiária de francês sobre a aprendizagem do estudante Cícero.

O primeiro aspecto a ser discutido diz respeito à acessibilidade educacional proporcionada pelas flexibilizações curriculares pensadas para as atividades realizadas. A acessibilidade é verificada na proposta de atividades eficazes e significativas e na participação em processos de ensino-aprendizagem para a efetivação da inclusão educacional.

A acessibilidade educacional distingue-se do acesso, diferenciação que se faz necessária para entender a importância de cada um desses conceitos para a inclusão educacional. Manzini (2005, p. 31) afirma que *acesso* “significa sair de uma determinada situação ou local para uma outra situação ou local diferente do anterior, [...] significa chegar a um lugar ou a uma situação diferente da anterior.” Pode-se dizer, portanto, que o termo está relacionado à situação de obter ou conseguir algo e/ou entrar em algum espaço ou condição, que não se conseguia anteriormente (BARBOSA *et al.*, 2012; GUERREIRO, 2012; PESSOA, 2012).

O conceito de acessibilidade, por sua vez, é apontado por Manzini (2005) como a criação e implementação das condições necessárias para que as pessoas possam participar com qualidade e efetividade de situações em diferentes lugares. São indicativos importantes para a acessibilidade educacional e também para a inclusão educacional: a flexibilização curricular, que pode ser realizada por meio de recursos pedagógicos e metodologias que viabilizem a aprendizagem significativa e qualificada, que possa gerar modificações essenciais nos objetivos no momento do planejamento de ensino e que dê condições de acesso aos objetos de conhecimento; a criação de espaços de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais; o respeito à diversidade e a qualificação da formação de professores em um processo contínuo (ALMEIDA, 2011; GUERREIRO, 2012; MANZINI, 2005; MOREIRA *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2011).

Assim, a acessibilidade está além do acesso, que diz respeito exclusivamente ao ingresso dos estudantes nas instituições educacionais, uma vez que ela traz a importância da permanência com qualidade e eficácia da participação e da aprendizagem dos mesmos nestes espaços:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 12)

Neste sentido, mostra-se importante a reflexão a respeito da acessibilidade e inclusão educacional com base nos conhecimentos da educação especial. Essa reflexão se fez presente durante os planejamentos e o desenvolvimento das atividades relatadas e analisadas neste artigo.

Se por um lado Beyer (2006, p. 28) questiona “[...] como, de que forma, com que meios pôr em movimento ações escolares inclusivas?”, por outro lado, o mesmo autor apresenta possibilidades, que implicitamente respondem a esse questionamento:

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. (BEYER, 2006, p. 28)

Blanco (2004) complementa a ideia apresentada acima quando afirma que as instituições educacionais têm a difícil e obrigatória tarefa de ensinar, respeitando e considerando as necessidades, a diversidade e as diferenças de cada um e, ainda, oferecendo igualdade de oportunidades. Assim, o planejamento e atuação pedagógica compartilhados entre os docentes da educação especial e das línguas estrangeiras mostra a importância de que os saberes e as experiências dos professores sejam mobilizados para a mediação com os alunos nas aulas, em prol da constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

O segundo aspecto a ser discutido diz respeito à importância da ludicidade, presente nos três relatos registrados neste artigo. A ludicidade é estudada por diferentes autores que justificam a sua importância nas práticas pedagógicas, como Rodrigues e Gimenez (2007, p. 10), que fazem a seguinte afirmação: “[...] enquanto o aluno “brinca” ou “joga”, aprende [...]”, e Fortuna (2000, p. 3), que evidencia a diferença entre uma atividade lúdica e as demais atividades realizadas nas escolas: “Uma atividade lúdica representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível, podendo assim atingir todas as idades”.

As flexibilizações curriculares pensadas para assegurar a acessibilidade aos conteúdos para os estudantes Cícero, Ícaro e João estiveram permeadas de elementos lúdicos, que compunham as atividades elaboradas, com destaque para a utilização de jogos e imagens. Com base no desempenho desses alunos, pode-se dizer que a utilização desses recursos e a mediação feita com o seu uso proporcionaram acessibilidade educacional, qualificaram o processo de aprendizagem desses alunos e promoveram a sua inclusão educacional, como observado na satisfação demonstrada por eles na realização das atividades propostas, nas avaliações realizadas e na observação de seu desempenho em sala de aula pelas professoras envolvidas.

Neste sentido, Nunes (2004, p. 3) destaca as características de um jogo pedagógico lúdico:

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Assim sendo, com base em Nunes (2004), é possível afirmar que o modo como as atividades foram desenvolvidas com os estudantes público-alvo da educação especial atende às características de um jogo pedagógico lúdico. Portanto, considera-se importante que a flexibilização curricular contenha elementos lúdicos na execução de práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista, tacitamente, a efetivação de melhores resultados de ensino-aprendizagem para os estudantes Cícero, Ícaro e João, aqui analisados.

Considerações finais

A inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial exige que novas práticas sejam planejadas pelos profissionais da educação que atuam com eles. Este estudo mostrou a importância do planejamento e da atuação pedagógica compartilhada entre docentes nas diferentes configurações de trabalho, entre professores e entre professores e futuros professores. Logo, a qualidade do trabalho só foi possível com a interlocução das docentes envolvidas: professora orientadora do estágio, professores de línguas estrangeiras, professora de educação especial e estagiária.

O intuito deste trabalho foi ressaltar as experiências positivas em relação à inclusão educacional nas três disciplinas de línguas estrangeiras investigadas. Houve, no entanto, algumas dificuldades neste processo, como, por exemplo, no momento em que a estagiária necessitava fazer mediação individualizada com Cícero enquanto o restante da turma realizava a atividade. Por vezes, eles se dispersavam ao invés de dar continuidade ao trabalho, exigindo a intervenção da estagiária que precisava interromper a mediação. Ressalta-se que sempre existem dificuldades no processo pedagógico e que o entendimento e o estabelecimento de dinâmicas voltadas para a inclusão educacional são progressivos. Neste exemplo, dizem respeito à compreensão ainda restrita da turma em relação à necessidade de a professora realizar mediações individuais mais frequentes com o aluno Cícero.

Os dois elementos que se destacaram nas flexibilizações curriculares, presentes nas atividades desenvolvidas nas aulas de línguas estrangeiras, foram: a constituição da acessibilidade educacional e a ludicidade. Ambas foram essenciais para a qualificação e significação das aprendizagens dos estudantes para os quais as práticas pedagógicas aqui relatadas foram destinadas.

Referências

ALMEIDA, W. G. de. A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB. Espaço do Currículo, v. 3, n. 2, p. 673-680, 2011.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F.; JÚNIOR, A. L. M. Acessibilidade e inclusão nos contextos do ensino superior. CAMINE: Caminhos da Educação, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2012.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 290 – 308.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Volume 3. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, supl. 1, p. 47-53, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- CARNEVALE, L. B.; BERBERIAN, A. P.; MORAES, P. D.; KRUGER, S. Comunicação alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 243-256, 2013.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 147-164.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A., 2010.
- GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. Adaptações curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial, 2003.
- GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, p. 217-232, 2012.
- INEP. Ministério da Educação. Censo da Educação Básica/ 2019. Brasília, DF, 2019/2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso em 15 maio 2019.
- MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. Revista da Sobama, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.
- MOREIRA, L. C.; BOLSONELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco. Educar em Revista, n. 41, p. 125-143, 2011.
- NUNES, A. R. S. C. A. O lúdico na aquisição da segunda língua, 2004. Disponível em: <http://beneditoetp.blogspot.com/2011/02/o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- PESSOA, C. L. C. O direito fundamental à acessibilidade: análise de decisão judicial que assegura sua aplicação. Espaço Jurídico, v. 13, n. 2, p. 353-372, 2012.
- POLETTI, M. Adosphère 2. Méthode de français A1. A2. Hachette, Français Langue Étrangère, 2013.
- RODRIGUES, K. C. S.; GIMENEZ, K. M. P. A ludicidade e sua possibilidade de aplicação para o processo de ensino e aprendizagem de inglês. Trabalho de Conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2007.
- SALA, E.; ACIEM, T. M. Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

SALUM, E. Relatório das atividades referentes à disciplina MEN7062 – Estágio Supervisionado II – Francês. 2015. 110 f. Curso de Graduação em Letras – Língua Francesa e Literaturas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, R. A. da; LUCKMAN, A. P.; WILBERT, J. W. Acessibilidade de AVAs para o usuário PNEE: uma visão introdutória. Revista ACB, v. 16, n. 1, p. 217-233, 2011.

VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. Revista Educação, v. 38, n. 2, p. 222-229, 2015.