



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10496 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Valéria Becher Trentin - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

Elaine Cristina da Silva Martins - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Este trabalho em convergência com os propósitos da inclusão escolar na Educação de Jovens e Adulto (EJA) e imbuído da tarefa de construir formas de participação e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nesta modalidade de ensino traz para debate a construção de experiências pedagógicas inclusivas de elaboração conceitual. Essa construção teve como base o contexto teórico, as trajetórias que emergiram do ambiente escolar, o olhar dos professores e dos alunos, pois frente à diversidade que compõem a EJA, podemos destacar que essa modalidade de ensino se insere no cenário educacional brasileiro com questões específicas. Questões estas, que se relacionam tanto com a constituição da identidade, geração, raça, deficiência e classe social como com as práticas pedagógicas.

Ao nos referirmos as práticas pedagógicas destacamos Pletsch (2014, p.162-163) a qual menciona que estas são “ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais são, por sua vez, vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes.” Com base na autora, entende-se que as práticas pedagógicas envolvem todo o exercício da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, dos conteúdos e das formas de transmissão, necessitando abarcar práticas voltadas para a diversidade. Práticas estas, que visem estabelecer relações entre os diversos atores e os diversos saberes. Implica em encontrar sentido para o que se quer e o que se faz, desenvolvendo processos que tornem as aprendizagens significativas.

Ante a este contexto, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como

participantes, a professora da turma de Nivelamento e a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dois jovens com deficiência intelectual. Mantiveram-se resguardados, por questões éticas, os nomes das professoras e jovens com deficiência intelectual participantes da pesquisa, sendo utilizado para identificação das professoras: *Professora Regente* e *Professora AEE* e para os jovens com deficiência intelectual: *Carlos* e *Matheus*.

As filmagens no contexto de sala de aula tiveram a finalidade de registrar as ações pedagógicas e, principalmente, a forma como os jovens com deficiência intelectual apresentam a estruturação de pensamento nas atividades mediadas.

Para análise, utilizou-se a análise microgenética, pois considera-se que essa forma de análise seja de extrema importância na escola e particularmente interessante, porque permite observar como ocorre o processo ensino e aprendizagem (GÓES, 2000). Esse tipo de análise apoia-se na Abordagem Histórico-Cultural e tem como objetivo compreender os sujeitos e suas relações intersubjetivas, em contextos históricos e culturais, o que resulta na compreensão minuciosa dos acontecimentos.

Com as professoras foram realizadas discussões e planejamento colaborativo das práticas de ensino para a turma de Nivelamento. As ações e as atividades planejadas e aqui apresentadas foram alicerçadas no conceito de “autonomia” (conceito este que emergiu dos depoimentos dos jovens com deficiência intelectual, os quais ressaltaram a necessidade de aprender conceitos e habilidades que os levassem ao encontro de uma vida independente e, conseqüentemente, da inserção no mundo do trabalho) e na elaboração conceitual com a finalidade de “criar opções para atender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista”(MACHADO e ALMEIDA, 2010, p. 345).

Ao iniciar as atividades propostas as professoras apresentaram para a turma as cédulas e as moedas que compõem o sistema monetário brasileiro, questionando os alunos sobre o valor delas. Durante os questionamentos, observou-se que as práticas monetárias se fazem presentes na rotina da maioria dos alunos, pois esses relataram que fazem compras, pagam contas, etc. No entanto, *Matheus* e *Carlos* anunciaram que não tinham o hábito de manusear dinheiro, o que dificultou o reconhecimento de algumas cédulas. Mediante a dificuldade anunciada pelos jovens com deficiência intelectual, as professoras passaram a relacionar as cédulas aos numerais, o que facilitou a aprendizagem.

A partir do reconhecimento das cédulas, as professoras proporcionaram para a turma exercícios matemáticos que envolveram a resolução de problemas. Para tanto, foi utilizado dinheiro lúdico. Os exercícios matemáticos foram contextualizados com o conceito trabalhado, com as práticas diárias dos alunos, com as expectativas de aprendizagem e com os desejos, motivando-os, fazendo-os perceber o sentido da atividade. Visto que a organização do conhecimento “precisa ter intencionalidade para sua apropriação, em que se considera o

sujeito e o percurso formativo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

Em um contexto colaborativo e inclusivo, os alunos mais experientes, com suas vivências, auxiliaram *Carlos* e *Matheus* no processo que constituiu a resolução dos exercícios. Sob essa perspectiva, vê-se a escola como espaço social de mediações, ou seja, “é nela que se reúnem os sujeitos que interagem uns com os outros em favor da elaboração conceitual, que os leva a pensar diferente, porque deslocam suas representações de mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 41-42).

Em sequência à atividade, as professoras distribuíram um encarte do supermercado, o qual foi analisado pelos alunos. Após a análise, as professoras pediram que cada aluno se direcionasse a uma caixa que se encontrava em cima de uma mesa no centro da sala. Nessa caixa, encontravam-se cédulas de dinheiro lúdico. A proposta foi a seguinte:

***Professora Regente:*** *Quando vocês chegarem até a caixa, quero que vocês peguem R\$ 300,00 em cédulas. Depois voltem para a mesa e confirmem se pegaram o valor correto.*

Após a conferência do dinheiro, a professora escreveu a seguinte questão no quadro:

**“O que eu vou comprar com R\$ 300,00?”**

Alguns alunos se “apavoraram” com a proposta da professora. E assim se iniciaram questionamentos:

***Colega:*** *Meu deus professora!! É muito dinheiro. O que eu vou comprar?*

***Matheus:*** *É professora. O que eu vou comprar?*

***Carlos:*** *Gente! Vamos ter autonomia, liberdade para escolher. Vamos comprar.*

*Carlos*, ao se direcionar aos colegas que estavam assustados, deixou transparecer a alegria de poder “comprar”, mesmo com a compra se realizando somente na atividade. A fala de *Carlos* remete ao empoderamento, ou seja, ao poder da escolha e à responsabilidade pela escolha, pela tomada de decisão, a qual, por sua vez, está agregada à autonomia. Outro aspecto que se observou na fala de *Carlos* foi a relação estabelecida entre a atividade e o conceito estudado, o que confirmou que ele elaborou o conceito, realizando generalizações.

Diante da fala de *Carlos*, a professora mencionou:

***Professora Regente:*** *Nesse momento vocês terão autonomia para realizar escolhas em suas compras. Nenhuma das professoras vai ajudar vocês a escolherem. Vocês vão escolher. Vocês estão com o dinheiro na mão. Escolham, comprem!*

A professora, por meio da atividade, possibilitou relações, elaborações e novas vivências. Diante da vivência proporcionada pela atividade, vale trazer as seguintes palavras de Vygotsky (2010):

[...] a pedagogia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança, do seu desenvolvimento psicológico. (VYGOTSKI, 2010, p. 686).

Assim, diante da experiência influenciada pelo meio socialmente construído, torna-se imprescindível uma abordagem pedagógica que possibilite novas experiências aos sujeitos. Foi com essa visão que as professoras deram continuidade à atividade. Após os questionamentos, os alunos concentraram-se, realizaram as operações matemáticas, ampliaram seus conhecimentos e buscaram respostas em um processo investigativo (SCHASTAI; SILVA; ALMEIDA, 2012).

A elaboração do conceito matemático exigiu ações mentais mais complexas, de modo que as ações se transferiram do plano verbal e funcional para o plano mental, o que requereu mediações. Mas por que as mediações foram necessárias? Vygotsky (2007, p. 93) elucida que o sujeito pode compreender o conceito (conhecer o conceito), “mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento”, requerendo a atuação das professoras.

*Carlos e Matheus*, assim com outros colegas, necessitaram da atuação das professoras na soma dos valores, o que anunciou a necessidade de aprofundamento nos conceitos matemáticos, em especial na adição. A atividade também possibilitou elaborações e a vivência sobre o conceito de autonomia, contribuindo para a aprendizagem e resoluções de problemas do cotidiano. Nessa direção, a matemática apresentou sua função social e “os conhecimentos matemáticos tornaram-se potenciais instrumentos de leitura do mundo, intervenção e representação de dados que possibilitaram uma compreensão das relações socioeconômicas” (SANTA CATARINA, 2014, p.167).

A atividade também envolveu o planejamento financeiro, ou seja, os alunos, por meio dos encartes do supermercado, escolheram o que comprariam respeitando o valor estipulado. Segundo Dantas (2013, p. 24), a possibilidade do trabalho pedagógico voltado para o planejamento financeiro possibilita “atingir diversos segmentos da população, tendo em vista [...] que é importante ainda considerar que os estudantes poderão levar questões para serem discutidas em seus lares.” Pode-se afirmar que a professora, por meio da atividade “Aprendendo a comprar” oportunizou aos alunos o planejamento e o uso do dinheiro, como também condições para que eles possam agir como cidadãos conscientes no contexto social. Após a atividade em sala de aula, as professoras conduziram os alunos ao supermercado. Nesse estabelecimento, *Matheus* e *Carlos*, juntamente com seus colegas, vivenciaram a atividade proposta em sala.

***Carlos:*** *Meu Deus! Vou poder comprar e escolher o que vou comer. Vou poder escolher.*

**Matheus:** *Vou comprar chocolate. Vou fazer compra de verdade.*

Essa alegria não foi constatada somente em *Carlos* e *Matheus*. Os demais colegas da turma também se mostraram empolgados com a atividade.

Os alunos, ao entrarem no supermercado, dividiram-se, pois cada sujeito queria explorar o local. Alguns se direcionaram à padaria, outros ao setor de doces, bolachas e iogurtes. *Matheus* e *Carlos* pegavam os alimentos, olhavam os preços e perguntavam: “*Dá para comprar com o meu dinheiro?*”

**Pesquisadora:** *Olha quanto dinheiro você tem e veja o valor que está no produto?*

Eles olhavam o valor da cédula e comparavam com o produto.

**Matheus:** *Olha! Eu achei esse chocolate. É mais barato que o meu dinheiro. Então dá para comprar.*

**Carlos:** *Eu também. Achei esse sanduíche. É igual o valor do meu dinheiro. R\$5,00.*

*Carlos* e *Matheus* na experiência vivenciada realizaram escolhas, fizeram comparações, elaboraram conceitos, compraram, conheceram novos ambientes e ainda colaboraram com os colegas, auxiliando-os na escolha dos alimentos, para que não comprassem alimentos que outros já haviam comprado, pois a dinâmica previa que, quando chegassem ao CEJA, fariam um lanche coletivo.

Na semana seguinte às compras no supermercado, a Professora do AEE, juntamente com a professora de sala e a turma confeccionaram um jogo. Tribeck (2010, p.32), ao se referir ao jogo, destaca que “o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem, não só no aspecto de divertimento, [...] mas também como forma de penetrar na realidade, inclusive na realidade social [...]”. Com o propósito de atuar na realidade social da turma, o jogo confeccionado coletivamente foi utilizado no processo de aprendizagem sobre o sistema monetário.

Após a confecção do jogo, as professoras propuseram para a turma o estabelecimento das regras pela turma. Após a exposição das regras estabelecidas pela turma, as professoras iniciaram a rodada para que o jogo fosse compreendido por todos. Entre os 5 (cinco) primeiros participantes, estava *Matheus*. Cada participante jogou o dado para verificar quem iniciaria o jogo (iniciou o jogo quem tirou, no dado, o número maior).

Para iniciar, o colega jogou o dado novamente para que se pudesse verificar quantas casas do jogo ele poderia passar. Como o dado apontou para o número 6 (seis), o colega passou seis casas. Ao chegar à casa estabelecida pelo número apontado pelo dado, foram verificados o produto e o valor que constavam na casa. O jogador, então, pagou com cédulas o caixa que, por sua vez, lhe deu o troco e assim sucessivamente. Durante o jogo, os alunos se

mantiveram atentos e entusiasmados, procurando entender as regras. O envolvimento da turma trouxe reflexões sobre a importância dos jogos para a aprendizagem, independentemente da idade, pois o jogo, de acordo com Dantas et al. (2013, p.359), além de estimular “o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, tem se mostrado uma experiência bastante promissora e com expectativas de trazer bons resultados a curto e a longo prazo”.

Chegada a hora de *Matheus*, ele jogou o dado. O número de casas a serem passadas foi 5 (cinco). *Matheus* ficou ansioso para colocar a “tampinha” na figura que representava o produto.

A professora perguntou:

***Professora Regente:*** *Que alimento é?*

***Matheus:*** *Leite.*

***Professora AEE:*** *Qual o valor do leite?*

***Matheus:*** *R\$ 2,99.*

***Professora AEE:*** *Quanto você precisa pagar?*

***Matheus:*** *R\$ 2,99.*

*Matheus* observou suas cédulas.

***Matheus:*** *Mais não tem esse dinheiro.*

***Professora do AEE:*** *Como você vai fazer então?*

***Matheus:*** [Silêncio].

*Carlos* apressadamente respondeu:

***Carlos:*** *Não tem dinheiro de R\$ 2,99.*

Nesse jogo, os alunos lidaram com operações lógicas que nem sempre coincidiram com o real imediato, ou seja, para se pagar o leite no valor de R\$ 2,99, o aluno poderia utilizar uma cédula de R\$ 1,00 e outra de R\$ 2,00 ou uma cédula de R\$ 5,00. No entanto, *Carlos* buscou pelo real, mencionando que não havia cédula de R\$2,99. Na elaboração conceitual, Vygostky (2007) considera esse tipo de relação complexa. No processo do jogo, as professoras realizaram mediações para que *Carlos* e *Matheus* compreendessem o mecanismo mental, associando o valor do produto às cédulas. Após as mediações, *Matheus* demonstrou compreender o jogo ao destacar que:

***Matheus:*** *To entendendo professora. É R\$ 2,99 o leite, mas não tem essa nota. Então eu posso dar uma nota maior e esperar o troco.*

*Matheus* compreendeu, então, que os produtos nem sempre apresentam o valor das cédulas, sendo necessário pensar, realizar operações mentais para efetuar o pagamento. Durante o jogo, *Matheus* pensou por vezes em voz alta, organizando o pensamento. Quando se perguntava para ele a cédula que pagaria o produto, ele falava em voz alta, tentando realizar a operação.

*Matheus: Será que dou a nota de R\$ 5,00 ou a de R\$ 10,00?*

Percebeu-se, na fala de *Matheus*, indícios de mecanismos intelectuais, ou seja, “a percepção verbalizada, em que não se limita mais ao ato de rotular. Nesse estágio, a fala adquire função sintetizadora, a qual por sua vez, é instrumental para se atingir formas mais complexas da percepção cognitiva” (VYGOTSKY, 2007, p.23). Assim, cabe destacar que o jogo pode proporcionar a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de estratégias, as quais podem possibilitar ao aluno a resolução de problemas (DANTAS et al. 2013).

Ao se analisar as experiências proporcionadas compreendem-se que essas conceberam o que Vygotsky chama de “instrumentos psicológicos”, os quais são entendidos como estímulos auxiliares do controle do comportamento, pois “[...] o uso de signo conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamentos que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 2007, p.34).

Assim, vale destacar que o processo de aprendizagem na turma compreendeu a coletividade, a colaboração, a experiência e a elaboração de conceitos. Esses elementos são essenciais para o desenvolvimento intelectual dos alunos com e sem deficiência, pois combinam ações consideradas fundamentais para a aprendizagem de conceitos mais complexos, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das formas superiores de pensamento na escola inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas inclusivas. Aprendizagem. EJA.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana. de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedex**. Campinas, v.25, n.66, 2005.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e Trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida(org.).O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2013 .Cap. 5, p. 111-122.

GÓES, Maria. Cecília. Rafael. de. A abordagem microgenética da matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 50, 2000.

MACHADO, Andréa. Carla.; ALMEIDA, Maria. Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, 2010.

PLETSCH, Márcia. Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Formação integral na Educação Básica. Elaboração: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCHASTAI, Burda, Marta. **Pró-letramento em matemática: problematizando a construção do conceito de frações – uma contribuição para a formação de professores**. 2012. Dissertação ( Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, Paraná.

TRIBECK, Priscila Meier de Andrade. **Construção do conhecimento em educação infantil: sequências didáticas e lúdicas para o ensino de ciências e matemática**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. Revisão Max Welcman. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 681-701, 2010.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Organização de Michael Cole et. al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.