

## O ensino de li para alunos com nee: experiências e reflexões no âmbito do pibid

Joel Victor Reis Lisboa<sup>1</sup>

**Resumo:** Esse artigo visa apresentar atividades desenvolvidas com alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como trazer reflexões, a partir da análise do relato de experiência do bolsista, sobre os princípios que fundamentaram a concepção das atividades e orientaram a prática pedagógica. Ademais, traçamos reflexões sobre a importância do PIBID em face aos desafios da escola inclusiva, principalmente no que tange à formação/capacitação de professores, à disponibilização de apoio pedagógico para escolas do âmbito público de educação e à oportunidade de *praxis* docente para graduandos ainda em período de formação. Em relação às atividades desenvolvidas, observou-se que o ensino de línguas integrado a atividades multissensoriais, experiências práticas, utilização de recursos tecnológicos e a necessidade do envolvimento dos alunos em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem contribuem efetivamente para a aquisição de vocabulário por alunos com TDAH, assim como para a concentração e interação de alunos ao longo do processo de aquisição de vocabulário.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Necessidades Educativas Especiais. PIBID.

## El teaching for students with sen: experiences and reflections within the scope of pibid

**Abstract:** This paper aims to present activities developed with students with special educational needs (SEN) within the scope of the *Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships* (PIBID), as well as to reflect, from the analysis of the scholar's experience report, on the principles that underpinned the conception of activities and guided the pedagogical practice. Moreover, we draw reflections on the importance of PIBID regarding challenges of inclusive education, especially concerning teachers training/qualification, provision of pedagogical support for public schools and opportunity for teaching *praxis* for undergraduates. In regard to the activities developed, it was observed that language teaching integrated to multisensorial activities, practical experiences, technological resources usage and the need to involve students in all stages of teaching-learning process contribute effectively to vocabulary acquisition by students with ADHD, as well as to student concentration and interaction throughout the vocabulary acquisition process.

**Keywords:** English Language Teaching. Special Education Needs. PIBID.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre atividades desenvolvidas com alunos com necessidades educativas especiais (doravante NEE) durante monitorias no Colégio Estadual Marcondes de Godoy, situado em Jataí-GO, que, em parceria com a Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (doravante UFG-REJ), viabilizou o

---

<sup>1</sup>Mestrando na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) [joelvictorlisboa@gmail.com](mailto:joelvictorlisboa@gmail.com)

desenvolvimento do subprojeto *Language and Literature* no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID). Ademais, objetivamos apresentar os princípios que orientaram nossa prática pedagógica e trazer reflexões sobre a importância da formação e capacitação de professores para uma educação inclusiva de qualidade.

O PIBID é uma ação instituída pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo objetivo consiste em incentivar a formação de docentes para a educação básica, mediante a promoção da integração de professores em formação e o âmbito público de ensino (CAPES, 2018). Por conseguinte, o PIBID estimula pesquisas em âmbito educacional, assim como o estreitamento do vínculo entre Universidade e Ensino Básico, indo de encontro à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio orientador que “constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

É nesse âmbito que se insere o subprojeto *Language and Literature* do curso de Letras Inglês da UFG-REJ, fruto da parceria com o Colégio Estadual Marcondes de Godoy. O intuito do subprojeto, além do estreitamento do vínculo entre Ensino Superior e Ensino Básico e a viabilização da vivência/experiência no ambiente público de ensino por parte dos professores em formação, é oferecer apoio pedagógico para a escola parceira, assim como contribuir para o letramento em língua inglesa (doravante LI) dos alunos assistidos pelo subprojeto.

## **2 A ESCOLA PARCEIRA E O SUBPROJETO *LANGUAGE AND LITERATURE***

O Colégio Estadual Marcondes de Godoy foi fundado em 1929 e fica situado na área central de Jataí-GO, o que viabiliza o atendimento a alunos moradores da maioria dos bairros da cidade. O colégio atende cerca de 365 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental II, no período matutino, e Ensino médio, no período vespertino.

No que tange à disciplina de LI, a escola conta com dois professores, ao passo que um deles é responsável pelo Ensino Fundamental II e o outro pelo Ensino Médio. Do total de alunos matriculados, dez fazem parte do projeto de inclusão da escola, dentre os quais três deles constituem o público alvo das atividades a serem descritas na próxima seção.

Como meios de fomentar o letramento em LI dos alunos da escola parceira do subprojeto *Language and Literature*, os seis bolsistas, sob orientação do professor coordenador



e do professor supervisor, promovem cursos/oficinas temáticas e atividades culturais relacionadas à LI, com o intuito de fomentar a consciência linguística e cultural dos alunos da escola parceira, bem como ampliar a visão de mundo e o respeito pela diversidade.

No que diz respeito à preparação dos alunos bolsistas para prestação de apoio pedagógico e realização das intervenções, uma das ações previstas no subprojeto é a realização de encontros pedagógicos quinzenais, a fim de discutir leituras teóricas nas áreas de ensino de LI e suas literaturas, fomentando, dessa forma, o vínculo entre teoria e prática.

Além dos cursos/oficinas e atividades culturais, os graduandos bolsistas oferecem monitorias na escola parceira três vezes por semana e em ambos os turnos, de modo a auxiliar alunos que tenham dificuldade em qualquer aspecto em relação à LI, tanto sobre gramática como pronúncia, vocabulário, dúvidas sobre o conteúdo ministrado em sala de aula ou auxílio para a realização de trabalhos solicitados pelos professores de LI.

Essas monitorias acontecem na biblioteca/sala de estudos, mesmo local onde os professores de apoio acompanham os alunos com NEE em determinados momentos do dia. Os alunos assistem às aulas regulares com os demais colegas da escola, porém para realizar determinadas atividades ou avaliações, visando maximizar suas oportunidades de aprendizagem, são levados à biblioteca/sala de estudos. Durante uma dessas monitorias, a professora de apoio responsável por três dos dez alunos que fazem parte do projeto de inclusão da escola solicitou ajuda de um dos bolsistas PIBID para a elaboração de atividades concernentes ao conteúdo de LI sendo trabalhado.

É nesse contexto que as atividades às quais o presente trabalho se relaciona foram desenvolvidas. O público alvo dessas atividades tem entre 13 e 16 anos e consta no laudo dos alunos Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Algumas características que constam no laudo também são pertinentes para a elaboração das atividades de LI, sendo elas: agitação, desatenção, dificuldade de entendimento e raciocínio abstrato.

Na seção seguinte serão detalhados os princípios que regeram a concepção das atividades, assim como os processos de elaboração e realização das atividades. Excertos do relato de experiência do bolsista serão apresentados com o intuito de contribuir para as reflexões acerca dos princípios que fundamentaram o desenvolvimento das atividades em questão.

### **3 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES, DISCUSSÃO E RESULTADOS**

Anteriormente à concepção do material didático para os alunos com TDAH, recorreremos à Cartilha da Inclusão Escolar (2014), que disponibiliza recomendações sobre educação inclusiva respaldadas cientificamente, assim como orientações gerais e específicas sobre o ensino-aprendizagem para crianças com NEE.

A Cartilha da Inclusão Escolar (2014) foi elaborada no Congresso Aprender Criança em 2012, realizado pela Comunidade Aprender Criança<sup>2</sup>, organização acadêmica que tem como propósito estabelecer diálogos entre as neurociências e a educação no Brasil. De acordo com a Comunidade Aprender Criança (2014),

Ao longo dos três dias, 35 palestras e 23 horas e meia de trabalho, foram apresentadas proposições de inclusão escolar baseadas em evidências científicas por renomados especialistas Brasileiros nas seguintes áreas: a) Deficiência intelectual; b) Deficiência motora; c) Deficiência auditiva; d) Deficiência visual; e) Dislexia; f) Discalculia; g) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; h) Transtorno do Espectro Autista; e, i) Talentosos e Superdotados.

Ao final de cada sessão, professores de Pedagogia auxiliados por professores de salas regulares e de recursos multifuncionais, debatiam com a audiência a viabilidade das proposições, tendo em vista a realidade diversa das escolas e dos professores Brasileiros, além de aspectos pedagógicos mais específicos.

(...) Terminada essa etapa, as proposições foram submetidas à análise jurídica com o intuito de verificar sua consonância com as leis vigentes em nosso país (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014, p. 11).

Portanto, o respaldo tanto teórico como prático e científico do documento originário do congresso em questão se faz relevante para as proposições das atividades para os alunos com NEE no âmbito das monitorias do PIBID. Dentre as recomendações e princípios da Cartilha da Inclusão Escolar (2014) que nortearam a concepção das atividades, temos:

- Alunos com NEE tendem a aprender melhor em um ambiente estruturado e organizado. Dessa forma, o professor deve utilizar estratégias didáticas que incorporem objetivos claros de ensino e aprendizagem e que envolvam os alunos e os motive a trabalhar com o propósito de atingir metas.
- O aluno com TDAH deve receber as informações e executar suas tarefas em grau de dificuldade adequado para suas necessidades (sucesso alcançável).
- O professor deve tornar o processo de aprendizado o mais concreto e visual possível, as instruções devem ser curtas e objetivas.
- Quando possível utilizar cores vivas nos diferentes recursos visuais.
- O aluno deverá receber instrução de forma segmentada, seriada (...) e multissensorial, contemplando diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditiva e cinestésica).
- O uso de (...) experiências práticas complementares, bem como a criação de elos entre os novos conhecimentos e os previamente adquiridos, são de grande utilidade nesse contexto.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.aprendercrianca.com.br/>

- O uso de recursos tecnológicos (...) na realização das atividades de sala de aula e tarefas de casa pode ser de grande ajuda (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014, p. 17-24).

Isto posto, em conformidade com as recomendações presentes na Cartilha da Inclusão Escolar (2014), demos início à produção das atividades para os alunos com TDAH. O primeiro material didático produzido foi um jogo da memória a respeito do vocabulário de alimentos em LI, como podemos ver no excerto do relato de experiência a seguir:

A professora solicitou uma atividade de revisão que fomentasse a fixação do conteúdo apresentado na semana anterior – alimentos em língua inglesa. A revisão seria necessária, pois os alunos pareciam estar com dificuldades em fixar o conteúdo. Desse modo, após fazer leituras teóricas sobre ensino-aprendizagem para alunos com NEE e, especificamente com TDAH, verificar as atividades feitas pelos alunos na semana anterior e realizar discussões a nível teórico e prático durante a reunião pedagógica quinzenal do subprojeto, elaborei a atividade a ser desenvolvida.

Fiz a seleção de imagens a serem coloridas, as quais representavam os alimentos em questão, e produzi *flashcards* a fim de serem utilizados em um *memory game*. Além das imagens, *flashcards* de tamanhos iguais contendo os nomes dos alimentos também foram confeccionados.

Primeiramente mostrei cada *flashcard*, tanto de imagens quanto os que continham os nomes dos alimentos e questionei os alunos sobre o vocabulário estudado na semana anterior, e, como a professora havia constatado, eles não haviam internalizado o conteúdo ainda. Feito isso, a pronúncia de cada palavra separadamente foi estudada e relacionamos as palavras e as imagens. Por fim entreguei os *flashcards* com imagens para que eles colorissem e trouxessem na próxima monitoria (excerto 1, Jorge<sup>3</sup>, relato de experiência).

Buscou-se seguir as recomendações presentes na Cartilha da Inclusão Escolar (2014) no que tange à criação de elos entre conhecimentos anteriores e os novos, visto que os alunos foram questionados sobre o conteúdo estudado anteriormente com o intuito de verificar o nível de fixação, assim como tiveram a oportunidade de se familiarizar com o jogo proposto na monitoria anterior e revisar o conteúdo em questão. Do mesmo modo, procurou-se cumprir com as recomendações concernentes ao uso de instruções curtas e objetivas e ao ensino do conteúdo de forma concreta, visual e multissensorial.

Outrossim, a escolha por trabalhar com imagens a serem coloridas foi fundamentada pelo princípio sensualista desenvolvido por Komenský (1592-1670), segundo o qual o autor sustenta que toda a aprendizagem deve transitar entre os diferentes sentidos (visão, paladar, olfato, audição e/ou tato), de modo a garantir que o processo de aprendizagem seja rápido, efetivo e prazeroso, em contraste com o ensino por meio de memorização e uso de

---

<sup>3</sup> Jorge foi o codinome escolhido pelo bolsista PIBID como forma de preservar sua identidade.

punições comuns na época em que o autor concebeu a obra que abarca tais princípios pedagógicos (YAMAMOTO, 2011).

Na monitoria seguinte, foi pedido que os alunos trouxessem e organizassem os *flashcards* coloridos de um lado da mesa e os que continham os nomes do outro, como é possível verificar na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - À esquerda, *flashcards* coloridos pelos alunos e, à direita, *flashcards* com os nomes dos alimentos em LI.



Fonte: o autor.

Os nomes dos alimentos foram revisados anteriormente à execução da atividade. Em seguida, as instruções e regras do jogo da memória foram apresentadas de forma clara e objetiva: os *flashcards* estavam separados em dois grupos, um composto por imagens e outro por palavras, sendo que cada aluno deveria virar uma imagem, e, ao virá-la, falar o nome do alimento em inglês. Na sequência, o aluno viraria um *flashcard* com o nome do alimento e deveria verificar se as duas cartas eram correspondentes.

Durante a realização do jogo da memória, os próprios alunos ficaram encarregados pela discussão e autocorreção, e o monitor interferia apenas quando necessário. A Figura 2 demonstra o momento da realização do jogo.

Figura 2 - Realização do jogo da memória com os alunos com TDAH.



Fonte: o autor.

O *feedback* obtido ao fim da atividade foi que os alunos haviam acertado nove das vinte e cinco palavras estudadas. Ao longo do jogo foi possível perceber certo nível de dificuldade por parte de um dos alunos participantes, como podemos observar no excerto a seguir:

Pude perceber que essa atividade foi realizada com relativo sucesso, entretanto um dos alunos teve muita dificuldade quanto à memorização dos lugares onde se encontravam os *flashcards*, assim como quanto ao vocabulário em questão, o que me fez pensar em um método diferente para atender a demanda das inteligências múltiplas presentes na sala de aula. Também pensei em uma atividade que atraísse a atenção dos alunos de maneira mais duradoura, visto que após determinado período eles tiveram dificuldade em manter a atenção na atividade (excerto 2, Jorge, relato de experiência).

Dessa maneira, a segunda atividade, realizada uma semana após a descrita anteriormente, foi elaborada com o intuito de sanar a dificuldade do público alvo e atender aos diferentes estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. A iniciativa pela continuação do trabalho acerca de alimentos em LI partiu da professora de apoio, que procurou garantir que todos os alunos internalizassem o vocabulário antes de avançar com o conteúdo. A atividade foi desenvolvida considerando que:

A natureza complexa da memória e sua ligação vital com a atenção e a aprendizagem tornam recomendável que o professor aplique diversas técnicas didáticas nas

atividades de sala de aula de forma a explorar os diferentes tipos de memórias (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014, p. 33).

Tendo como fundamento o princípio sensualista de Komenský (1592-1670) e as recomendações presentes na Cartilha da Inclusão Escolar (2014), especificamente no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula, ao uso de cores vivas e ao ensino multissensorial como formas de atrair e manter a atenção do alunado, procurou-se, por meio dessa segunda atividade, alcançar os diferentes estilos de aprendizagem do público alvo, objetivo não alcançado por completo na atividade anterior.

Portanto, um *slideshow* contendo imagens do vocabulário acerca de alimentos em LI foi preparado e projetado na sala de aula. É relevante notar que os alimentos apareceram no *slideshow* um de cada vez, de modo a estruturar e organizar a apresentação do vocabulário, assim como auxiliar na organização da aprendizagem. Uma demonstração do *slideshow* usado encontra-se demonstrada na Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Dois dos *slideshows* elaborados acerca do vocabulário de alimentos em LI.



Fonte: o autor.

Com a finalidade de manter a atenção dos alunos na atividade elaborada, assim como cumprir com o aspecto multissensorial relevante no que tange ao ensino/aprendizagem para alunos com NEE, os *flashcards* com os nomes dos alimentos utilizados na atividade anterior foram organizados em uma mesa. Cada *flashcard* continha fita adesiva na parte de trás, de modo que os alunos pudessem fixá-los no quadro e interagir com o *slideshow*. À medida que



os alimentos fossem aparecendo, os alunos, um de cada vez, teriam que pegar o *flashcard* correspondente, lê-lo e posicioná-lo próximo à imagem do alimento.

Logo após o desenvolvimento dessa etapa, foi dado início à última parte da atividade, descrita no excerto do relato de experiência a seguir:

Por fim, os alunos receberam as instruções de como seria guiada a próxima etapa da atividade: eles teriam seus olhos vendados e os alimentos contidos no *slide* seriam usados na atividade (pedaços de frutas, grãos, sucos). Alguns seriam sentidos por meio do olfato, paladar e outros pelo tato. Os alunos deveriam senti-los, se necessário através de mais de um dos sentidos, e, assim que descobrissem qual era o alimento, deveriam falar em voz alta o seu respectivo em língua inglesa. É importante destacar que a maioria dos alimentos usados nessa atividade foram doados pela cantina da escola (excerto 3, Jorge, relato de experiência).

Buscou-se por meio dessa atividade promover a aprendizagem por meio do tato, paladar e olfato usados de forma integrada, assim como desenvolver a leitura e pronúncia do vocabulário, de modo a oportunizar uma aprendizagem do léxico de forma concreta, eficaz e agradável, contribuindo para a fixação do conteúdo na memória dos alunos. A Figura 4 ilustra a atividade multissensorial desenvolvida:

Figura 4 - Atividade multissensorial realizada com os alunos com TDAH.



Fonte: o autor.

Por meio dessa abordagem multissensorial e da integração de experiências práticas no ensino de vocabulário em LI, percebeu-se uma interação maior do aluno que havia tido

dificuldade na atividade anterior, assim como uma participação e atenção maior dos alunos em relação à atividade anterior. No excerto seguinte, o bolsista discorre sobre o *feedback* da atividade:

O *feedback* por parte dos alunos foi positivo no que tange à atividade. Os alunos acertaram dezenove dos vinte e cinco alimentos abordados. Em relação à pronúncia, tiveram dificuldade apenas na pronúncia de algumas palavras como *rice* e *strawberry*, o que é compreensível, tendo em mente que alguns fonemas das palavras são incomuns em relação aos fonemas do português brasileiro, assim como a extensão das palavras pode causar dificuldades na pronúncia. Na semana posterior, perguntei aos alunos quanto aos alimentos em língua inglesa e dos vinte e cinco eles lembraram de quinze, o que para mim foi uma conquista, visto que eles tinham muita dificuldade em memorizar o vocabulário. (excerto 4, Jorge, relato de experiência).

Dessarte, a partir do excerto 4, é possível inferir que o objetivo das atividades descritas no presente trabalho, fomentar a fixação do vocabulário de alimentos em LI, foi alcançado de forma significativa, visto que os alunos conseguiram interiorizar 60% do vocabulário abordado durante as atividades.

É relevante destacar que os alunos permaneceram concentrados durante as atividades, principalmente durante a segunda, visto que consta nos laudos que algumas das características dos alunos era justamente a agitação, desatenção e dificuldade de entendimento. Em vista disso, a intervenção do monitor no âmbito do PIBID foi proveitosa para a aprendizagem de vocabulário em LI dos alunos com TDAH da escola parceira. É importante destacar também que a professora responsável pelos alunos com os quais as atividades foram desenvolvidas esteve presente em todos os momentos das monitorias, ou seja, o monitor nunca se encontrava responsável pela sala de aula durante as monitorias para os alunos em questão.

Na seção seguinte, traçamos algumas reflexões acerca da relevância da experiência no âmbito público de ensino proporcionadas pelo PIBID no que tange à preparação teórico-prática dos futuros professores, ao incentivo para atuação na educação básica e educação inclusiva, assim como refletimos sobre a contribuição dos monitores para a escola parceira.

#### **4 O PIBID EM FACE AOS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA**

A oportunidade viabilizada pelo subprojeto *Language and Literature* e pela escola parceira no âmbito do PIBID é expressivamente pertinente no que tange à preparação de professores para atuar na educação básica, visto que a formação e capacitação de profissionais da comunidade escolar é imprescindível para “o sucesso de qualquer programa inclusivo e do



próprio binômio ensino-aprendizagem” (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014, p. 16).

Segundo pesquisas realizadas por Kafrouni e Pan (2001), Domingos (2005) e Machado e Albuquerque (2012), a grande maioria das escolas observadas sentem-se despreparadas no que tange ao exercício da docência para alunos com NEE. Esse despreparo é constatado por meio de diversas manifestações, como: 1) sentimentos de aflição, angústia, medo, despreparo e impotência por parte do corpo docente em relação à prática inclusiva nas escolas; 2) manifestações de subestimação por parte dos professores em relação aos alunos com NEE; 3) falta de instrumentalização dos docentes quanto ao atendimento a alunos com NEE, assim como quanto à orientação da própria prática pedagógica nesse contexto; 4) homogeneização e desconsideração das individualidades dos alunos com NEE refletidas pela inflexibilidade curricular, metodológica e avaliativa; 5) falta de material pedagógico e professores de apoio especializados em docência para a educação inclusiva.

Portanto, a partir dos resultados dessas pesquisas, é possível inferir que nos casos das escolas onde as pesquisas foram realizadas, a formação inicial, capacitação e a bagagem teórica dos professores em relação ao ensino-aprendizagem para alunos com NEE foram insuficientes para o atendimento das demandas escolares, refletindo nas manifestações apresentadas anteriormente (KAFROUNI; PAN, 2001; DOMINGOS, 2005; MACHADO; ALBUQUERQUE, 2012).

Desse modo, tanto a formação à docência quanto o próprio papel da escola devem ser revistos e repensados, de modo a contribuir para alcançarmos a qualidade de ensino na educação inclusiva, colocando em evidência “as novas práticas da educação inclusiva, implicando uma reconfiguração do espectro da atuação do formador na ótica da construção de uma pedagogia que valorize a diversidade, estimulando o futuro professor a lidar com ela” (MACHADO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 1100).

Ademais, é possível inferir que por meio da implantação dos programas de inclusão, todos os aspectos da escola são contestados. Dessarte, segundo Kafrouni e Pan (2001):

Seus pontos fracos, outrora negligenciados, são novamente postos em evidência; o que está em jogo não é somente a integração dos diferentes, pois a própria concepção de diferença é questionada. Portanto, se a escola necessita de reformulações, seus constituintes também. E esta reformulação abrange a formação dos profissionais da educação. (...) Entretanto, é preciso mais do que capacitação em nível teórico, esta preparação deveria ser teórica, mas também prática. (KAFROUNI; PAN, 2001, p. 6).

Nesse sentido, o PIBID realiza um trabalho imprescindível no que tange a oportunidade da *praxis* docente para o futuro professor ainda em formação, geralmente antes mesmo das disciplinas de Estágio Supervisionado, principalmente em relação à docência para alunos com NEE, que é o foco do presente trabalho. Essa oportunidade de vivenciar previamente o âmbito da educação inclusiva pode prevenir futuros sentimentos de angústia, medo, impotência e frustração no ambiente de trabalho, assim como reduzir o despreparo profissional e fomentar mudanças atitudinais e ideológicas no que tange à educação inclusiva.

Outrossim, a presença de bolsistas PIBID nas escolas parceiras prestando apoio pedagógico aos professores em atuação é relevante para articular meios de promover um ensino público de qualidade, visto que a experiência dos professores em conjunto com o auxílio de materiais didáticos e oficinas elaboradas pelos monitores se complementam rumo a um objetivo comum, a qualidade e eficácia do ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

Ademais, a orientação pedagógica proporcionada pelo subprojeto é fundamental para a preparação tanto teórica como prática dos alunos bolsistas, promovendo, dessa forma, a instrumentalização pedagógica necessária para a docência para alunos com NEE, assim como incentivando os professores em formação a se prepararem para a docência no âmbito da educação inclusiva, uma vez que há um déficit de professores nessa área de atuação. De acordo com a Comunidade Aprender Criança (2014, p. 8), “dos 2,3 milhões de professores brasileiros apenas 55 mil se dedicam à Educação Especial (2,4%), 77,8% com formação específica na área e 47% lotados em escolas regulares (53% em escolas especiais)”.

Todavia, é relevante destacar que no que tange à responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação inclusiva, ela não é exclusivamente dos professores, mas de uma série de questões dignas de consideração. Em outras palavras, “a inclusão não é somente movimento da Educação. Pois a inclusão é mais abrangente, é um processo social do qual a Escola faz parte: é por ela englobada, mas de modo algum o encerra” (KAFROUNI; PAN, 2001, p. 7). Dessa forma, “faz-se necessário que todos os profissionais e cidadãos sejam formados na perspectiva da inclusão escolar e não apenas os professores, por essa se configurar como parte de um empreendimento maior, uma sociedade inclusiva” (DOMINGOS, 2005, p. 168-169).

Ademais, a escola como instituição social, “para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população” (GADOTTI, 2008, p. 93), portanto o sucesso da educação inclusiva não depende somente da escola, pois ela não pode mudar a si mesma sozinha.

No entanto, a oportunidade de vivência e experiência em âmbito educacional, assim como a preparação teórico-prática proporcionada pelo PIBID a futuros professores ainda em período de formação e o apoio pedagógico prestados pelos monitores nas escolas públicas constituem instrumentos fundamentais para fomentar o sucesso do ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se a partir dos dados do presente artigo que, no que tange ao ensino de LI para alunos com TDAH, a elaboração e realização de atividades e materiais didáticos multissensoriais, assim como a promoção de experiências concretas e práticas, são significantes e trazem bons resultados em relação à aquisição de vocabulário. Ademais, o elo entre conhecimentos novos e previamente adquiridos, instruções curtas, claras e objetivas, a utilização de recursos tecnológicos com cores vivas e a necessidade do envolvimento dos alunos em todas as etapas das atividades foram fundamentais para ensino do léxico para o público alvo das atividades descritas anteriormente.

Logo após a primeira atividade, o jogo da memória, os alunos haviam internalizado 36% do vocabulário estudado, ao passo que na segunda, percebeu-se uma melhora significativa, 76%. Uma semana depois foi colhido o último *feedback* e observou-se que os alunos haviam internalizado 60% do vocabulário estudado, número relativamente alto visto que consta no laudo dos alunos em questão características como agitação, desatenção, dificuldade de entendimento e raciocínio abstrato.

Por meio das atividades desenvolvidas, buscou-se atender a múltiplos estilos de aprendizagem e explorar diferentes tipos de memórias, e, como resultado, observou-se maior interação dos alunos ao longo das atividades, bem como a concentração mais duradoura, principalmente durante a atividade multissensorial. Esperamos que a partir do presente artigo, outras atividades multissensoriais de ordem prática e que contemplem múltiplos estilos de aprendizagem possam ser desenvolvidas no âmbito do ensino de língua estrangeira para alunos com TDAH.

A inclusão requer a promoção do desenvolvimento da capacidade cognitiva do alunado, a realização de um ensino centrado na singularidade e necessidades educativas de cada aluno, assim como o respeito à diversidade. Para isso, é necessário uma formação inicial sólida, que habilite os professores a trabalharem e terem conhecimento e domínio de meios para



alcançar a qualidade do ensino-aprendizagem para alunos com NEE e lidar com desafios a serem enfrentados nas salas de aula, evitando, dessa forma, futuros sentimentos desmotivadores, como frustração, angústia e impotência no que tange ao ensino no âmbito da educação inclusiva.

Nesse sentido, a elaboração e realização das atividades relatadas no presente trabalho foram fundamentais para o aperfeiçoamento da prática docente do graduando em Letras Inglês, pois promoveu uma preparação teórico-prática e instrumentalização metodológica e pedagógica voltadas ao ensino de LI para alunos com TDAH, oportunidade viabilizada pelo PIBID, o que evidencia a relevância do Programa no que tange à educação básica e inclusiva.

Entretanto, após algumas medidas governamentais tomadas a partir de 2016, como a Emenda Constitucional 95/16 relacionada à PEC55/2016, que estabelece o congelamento do financiamento em educação e saúde por vinte anos, programas e instituições de fomento fundamentais para a valorização profissional e qualidade de educação pública, como o PIBID, CAPES e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), vêm sofrendo grandes cortes de verba e conseqüente precarização, o que nos leva a refletir sobre como as ações governamentais, principalmente no que tange à falta de investimentos, podem levar ao sucateamento do sistema público de educação em diferentes níveis do trabalho e formação docente.

## REFERÊNCIAS

CÂMARA JR, J. M. Língua e cultura. **Revista Letras**, Curitiba, v. 4, p. 52-59, 1995.

Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/20046>>. Acesso em 15 jul. 2018.

CAPES. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Fundação CAPES, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

Acesso em 13 ago. 2018.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ribeirão Preto: Instituto Glia, 2014. Disponível em:

<<https://www.aprendercrianca.com.br/cartilha-da-inclusao/385-cartilha-da-inclusao-3>>.

Acesso em 19 jun. 2018.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica



de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_DomingosMA\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf)>. Acesso em 25 jul. 2018.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C. A. et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.

KAFROUNI, R. M. ; PAN, M. A. G. de S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 5, p. 31-46, 2001. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316>>. Acesso em 21 jul. 2018.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, E. R. de. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1085-1104, 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7766>>. Acesso em 22 jun. 2018.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2018.

YAMAMOTO, M. I. O ensino do léxico em aulas de francês como língua estrangeira: da teoria à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 13., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:

<[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_2259.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_2259.pdf)>. Acesso em 23 jun. 2018.