

CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICO- PROFISSIONAL: ANÁLISE DA TEXTUALIDADE DE PLANOS DE ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUAS PRODUZIDOS POR GRADUANDOS DE LETRAS

CONSTRUCTION OF ACADEMIC-PROFESSIONAL WRITING: ANALYSIS OF THE TEXTUALITY OF INCLUSIVE LANGUAGE TEACHING PLANS PRODUCED BY UNDERGRADUATE STUDENTS

Iara Aparecida Garcia*

Marcelo Alexandre Teodoro**

Carla Regina Rachidi Otávio Murad***

RESUMO: Planos de ensino ou planos de aula são textos relativos ao domínio prático da docência. No contexto de formação de professores, a escrita de planos de ensino tem se constituído em atividade baseada em modelos de escrita acadêmica. No contexto atual em que a inclusão se impõe enquanto condição para recepção de alunos com necessidades especiais em sala de aula, o planejamento de aulas lança novos desafios para a formação de professores como a escrita de planos de ensino de apoio à inclusão escolar. O objetivo deste artigo foi refletir sobre a aquisição da escrita de planos de ensino por graduandos de Letras à luz dos conceitos de textualidade e coerência. Como metodologia, foram selecionados 2 planos escritos sem a utilização de um modelo prévio no contexto de uma disciplina eletiva intitulada “Ensino de línguas na perspectiva inclusiva”, oferecida de forma presencial para alunos dos semestres finais de um curso de Letras da UFTM. Os resultados mostram que apesar de apresentarem conhecimentos sobre elementos da estrutura composicional esperada para um plano de ensino/aula, houve problemas na coerência superestrutural, ou seja, as macrocategorias não foram retomadas no desenvolvimento do planejamento, ocasionando perdas na coerência temática relativa à inclusão. Conclui-se que as hipóteses apresentadas pelos graduandos a respeito do que seja planejamento inclusivo pode estar ligada não só a questões de falta de experiência de ensino inclusivo, mas também a questões de escrita acadêmica baseada em modelos convencionais de planos de ensino.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Planos de aula; Ensino e graduação.

* Mestra em educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: iarauftm@gmail.com

** Mestre em educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: marcelouftmletras@gmail.com

*** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: carlamurad@gmail.com

ABSTRACT: Teaching plans or lesson plans are texts related to the practical domain of teaching. In the context of teacher training, the writing of teaching plans has become an activity based on academic writing models. In the current context in which inclusion is imposed as a condition for receiving students with special needs into the classroom, lesson planning poses new challenges for teacher training as the writing of teaching plans to support school inclusion. The objective of this article was to reflect on the acquisition of writing teaching plans by undergraduate students of Literature in the light of the concepts of textuality and coherence. As methodology, we selected two plans written without the use of a previous model in the context of an elective course entitled "Language teaching in an inclusive perspective", offered to students in the final semesters of a Language course at UFTM. The results show that despite their knowledge about elements of the compositional structure expected for a teaching/learning plan, there were problems in the superstructural coherence, i.e., the macro-categories were not resumed in the development of the planning, causing losses in thematic coherence related to inclusion. We conclude that the hypotheses presented by the undergraduates regarding what inclusive planning is may be linked not only to issues of lack of experience in inclusive teaching, but also to issues of academic writing based on conventional models of teaching plans.

Keywords: Academic writing; Lesson plans; Teaching and undergraduate.

INTRODUÇÃO

Existe uma gama de leis, diretrizes políticas e pesquisas advindas de contextos científico-acadêmicos que instituem ações de formação de professores para a educação inclusiva no Brasil (PLETSCH, 2009). Em específico se tratando das licenciaturas, a formação de professores tem sido marcada por um tradicionalismo que não tem produzido um saber lidar com a diversidade e a heterogeneidade impostas pela inclusão escolar. Apesar do aumento de casos de alunos com necessidades especiais em sala de aula regular, vive-se uma "inclusão precarizada" (PLETSCH, 2009, p. 150).

Modelos de ensino ou de formação universitária de professores na contemporaneidade brasileira partem de diretrizes nacionais como referência para proporem uma estrutura curricular com oferta de disciplinas. No quesito inclusão, é recomendado que se trabalhe com currículos tendo em mente a diversidade dos alunos, seja por meio de oferta de disciplinas ou conteúdos específicos (BRASIL, 2013). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), diversidade é conceituada como "diferentes condições físicas, sensoriais,

intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias” (BRASIL, 2013, p. 25).

Juntamente com estes problemas, soma-se o funcionamento da universidade constituída sob a ideologia da burocracia moderna (MENEGETTI; FARIA, 2011). Sobre a universidade, Chauí desenvolve que a mesma não passa de uma organização operacional, instituída para o controle, disciplina e (re)produção de conhecimento (COSTA, 2017). A burocracia impõe hierarquias e estabelece relações de poder e de controle nas organizações, instituindo nos professores formadores o controle disciplinar sobre a produção intelectual, acadêmica, o que faz da escrita mais um objetivo de avaliação do que de formação de professores (RODRIGUES; RANGEL, 2018).

Em específico sobre o ensino da escrita acadêmica, é conhecido (LILLIS, 2003) que a pedagogia de ensino da escrita fundamentada ideologicamente no conceito de linguagem como prática de discurso situada, como é o caso da escrita acadêmica que aqui discutimos, desenvolvida no contexto de formação de professores de línguas cujas condições de produção partem ideologicamente da diversidade e da inclusão, geram implicações para o campo da pedagogia da escrita acadêmica, nosso foco de interesse por estarmos desenvolvendo questionamento acerca do letramento acadêmico e da formação de professores na universidade.

Por este motivo, em específico, tratamos de conhecer se houve construção de conhecimento mesmo em face de um controle e uma assimetria estigmatizante entre professor formador e professores em formação nas universidades que, na maioria das vezes, encontra desafios dialógicos face à alienação docente e ao silenciamento estrutural da ação criativa discente. Assim, o objetivo deste artigo foi refletir sobre a escrita de planos de ensino por graduandos de Letras à luz dos conceitos de textualidade e coerência, com o intuito de verificar a concepção de texto “plano de ensino” ou “plano de aulas” de dois alunos na graduação em Letras e de que maneira eles exploram o

texto plano de aula para inclusão de línguas.

Os autores deste trabalho fazem parte do GEPADLE¹, tendo como objetivo produzir conhecimento sobre leitura e escrita embasado nas teorias discursivas e sua relevância para a formação acadêmico-profissional na Universidade e na Escola Básica. Neste trabalho, pretendemos contribuir na questão da produção de conhecimento para a pedagogia de escrita acadêmico-profissional e a formação de professores, visando superar os limites que marcam e que demarcam o ensino-aprendizagem da leitura e escrita na universidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

O planejamento faz parte da vida cotidiana dos seres humanos, desde a infância quando almejamos uma profissão, realizamos planos, traçamos metas e o modo como selecionamos e definimos as prioridades, nos remete a prática do planejamento. Tamanha importância recebe esta temática que diversos estudiosos vêm se debruçando, há anos, sobre essa problemática, como Gama e Figueiredo (2013), Menegolla e San'tanna, (1992) Castro et. al. (2008), entre tantos outros.

Nesse sentido, a educação não se furta à necessidade de planejar as ações, portanto, a prática docente está intimamente relacionada com o ato de planejar, pois, é preciso que o professor tenha este documento, físico e mental construído em amplo repertório teórico, se pretende consolidar o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o planejamento possibilita uma avaliação intra e intersubjetiva, visando efetivar o conhecimento de si como professor e o conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, com teor crítico/reflexivo. Para Vasconcellos (1995, p. 42):

¹ Criado em 2009, inicialmente com o título de Grupo de Estudos do Discurso, Escrita e Leitura no Ensino Superior, em 2016, tendo em vista a expansão das atividades de estudos, pesquisas e a sua composição, passou a ser **Grupo de Estudos, Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE)**. Essa mudança, principalmente, visou abranger as pesquisas que já vinham sendo desenvolvidas na educação básica e universitária.

O planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário amarrar, condicionar, estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais, bem como a disposição interior, para que aconteça, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise. É fazer história: uma tentativa de fazer elo consciente entre passado, presente e futuro. Independente do sujeito planejar ou não, há um fluxo do tempo. Planejar é tentar intervir neste fluxo (...)

É, portanto, pelo planejamento que o professor delimita a unidade de ensino a ser desenvolvida durante as suas aulas, trazendo à tona, em seus alunos, as relações e sentidos necessários para a compreensão do que se pretende ensinar. Apesar de ser fundamental tal exercício, por parte dos professores, infelizmente, o planejamento, em muitos casos, é visto como mera atividade burocrática, por alguns profissionais da educação, que deixam de ser agentes transformadores da sociedade e se tornam “administradores de livros”, como se observa abaixo:

Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradoras do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como o mais indicado. Os professores que são administradores de livros abandonam o seu lugar de sujeito da prática docente e passam a se preocupar apenas com as páginas que já foram vencidas e com as que ainda restam para percorrer, até o final do ano (BRASIL, 2006, p. 41-42)

Isto posto, fica evidente que o planejamento é uma prática social, que emerge, fortemente, na prática educacional como assevera Fusari (1990, p. 47):

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. Cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino.

Libâneo (2009, p. 181) acrescenta que “a preparação sistemática das aulas assegura a dosagem da matéria e do tempo, o esclarecimento dos

objetivos a atingir e das atividades que serão realizadas, a preparação de recursos auxiliares do ensino”. Nesse sentido, partindo da premissa que em sua maioria os profissionais da educação, se não realizam o planejamento adequado, falta-lhes conhecimento acerca dos passos que devem seguir, buscamos, neste trabalho, evidenciar os elementos que constituem o gênero “plano de aula”, a fim de, trazer para a discussão elementos que contribuam para a elaboração deste material, essencial para a prática docente, a fim de, contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores por meio da escrita de tais planos.

Cabe-nos ainda discutir a pedagogia da escrita via apresentação de modelos de gêneros do discurso, uma vez que o plano de aula, um gênero do discurso pedagógico, já que circula no âmbito educacional, possui função social de descrever a aula, no plano ideal. Assim, recorreremos à perspectiva de Bakhtin (1992) que compreende que a construção de textos passa por três instâncias, segundo o estudioso:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcado pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros dos discurso. (BAKHTIN, 1992, p.279).

Acompanhando este estudioso, faz-se necessário, portanto, elucidar a composição de um plano de aula, haja vista que sob a perspectiva bakhtiniana, faz-se necessário o atendimento a certos pressupostos, para a construção de um gênero do discurso.

A função do plano de aula, como aponta Libâneo (2009), é a de organizar o conteúdo a ser ministrado, e assim, apesar de encontrarmos

estruturas e nomenclaturas diversas, há algumas estruturas que se repetem, a exemplo, apresentamos uma proposta, defendida por (Libâneo, (2004), como se observa:

Os planos de ensino são elaborados pelos professores, em consonância com a proposta curricular da escola: Algumas recomendações: O plano de ensino compreende os objetivos, os conteúdos, as competências, o desenvolvimento metodológico, a avaliação. (LIBÂNEO, 2004, p. 196).

Tais elementos citados por Libâneo constituem os elementos estruturais de todo plano de ensino. O autor, além disso, esclarece que o professor tem um papel fundamental para a criação do plano de aula/ensino com autonomia para incorporar suas marcas individuais, como a filiação teórico-metodológica, a abordagem de ensino, entre outros. Apesar desta liberdade de ação pelo professor, o gênero plano de aula possui a estabilidade necessária para que se estabeleça uma intercomunicação entre os sujeitos leitor e escritor de planos de ensino. Conforme Bakhtin (1992), “se não existissem os gêneros do discurso e se não dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a composição verbal seria quase impossível” (p.302). Portanto, há uma previsibilidade, quando observamos determinado gênero do discurso, em nosso caso, o plano de aula/ensino.

Do ponto de vista histórico da formação de professores, o plano de aula/ensino é reconhecidamente parte integrante do processo educacional, além disso, percorre instituições universitárias de formação de professores, a fim de, “apresentar” tal gênero aos aspirantes à docência, como nas escolas. Assim, o gênero textual plano de ensino ou plano de aula, configura tanto um gênero característico da esfera profissional, por ser um texto de gerenciamento pedagógico do cotidiano dos professores, como também acadêmico, por ser um tipo de texto que circula no planejamento de aulas dos professores formadores na maior parte das vezes como atividade avaliativa em cursos de licenciatura.

FLEXIBILIZAR É NECESSÁRIO

Com vários estudos sendo feitos sobre inclusão, que vem aumentando cada vez mais na academia, há várias temáticas que podem ser trabalhadas quando falamos e tratamos de inclusão dos alunos que necessitam de acompanhamentos especializados, dependendo das suas necessidades, sendo estas individuais.

Para a escola não é fácil assumir a inclusão dos alunos sendo que seu corpo de profissionais não possui nenhuma formação adequada para amparar as crianças. Assim, cada escola vai fazendo a inclusão de seu modo, algumas por acreditarem na causa e quererem ajudar as famílias que têm o direito das crianças estarem na escola e outras simplesmente porque a lei obriga.

Foi feita uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das palavras: “flexibilização”, “planos de aula”, “inclusão”, encontramos onze trabalhos, que estão listados abaixo no quadro 01:

Quadro 01: Teses e Dissertações que abordam a inclusão.

	Título	Autor	Ano	Categoria
1	<u>Currículo e Educação Especial: As Ações da Escola a Partir dos Diálogos Cotidianos</u>	Vieira, Alexandro Braga	2012	Tese
2	Análise de adequações <u>curriculares</u> no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores	Fonseca, Kátia de Abreu	2011	Dissertação
3	<u>Inclusão escolar</u> de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?	Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes	2012	Dissertação
4	Os sentidos da <u>inclusão</u> de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física	Gomes, Dênia Paula	2011	Dissertação
5	<u>Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual</u>	Nunes, Vera Lucia Mendonça	2019	Dissertação
6	<u>Negociação interdisciplinar: possibilidades para construção coletiva (currículo)</u>	Silva, Adalzira Regina de Andrade	2012	Dissertação

7	Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Fonseca, Géssica Fabiely	2016	Tese
8	<u>Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova Brasil na escolarização do público alvo da educação especial</u>	Witeze, Erika Marinho	2016	Dissertação
9	Conhecimento formal, leitura ficcional e realidade: um intertexto. (currículo)	Pizarro, Dione	2006	Dissertação
10	Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas	Henning, Ana Clara Corrêa	2008	Dissertação
11	O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública (inclusão)	Paiva Júnior, Oziel Mendes de	2018	Dissertação

Fonte da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Observamos que há a necessidade de analisar a produção escrita de planos de aula/ensino e principalmente a importância da flexibilização. Como vimos, encontramos nove dissertações, sendo que seis contêm a palavra “currículo” diretamente ou indiretamente e cinco contêm a palavra “inclusão”. Nota-se que a palavra flexibilização não apareceu no título de nenhum dos trabalhos, tão pouco a expressão “plano de aula”.

É preciso perceber o plano de aula como um gênero textual, o qual possui categorias previsíveis. Contudo, os planos de aula/ensino devem ser direcionados a cada tipo de necessidade, porque não se pode perder de vista que cada aluno possui potencialidades/necessidades distintas. É preciso que os professores trabalhem o potencial de cada aluno, assim todos os alunos teriam condições de aprendizagem fundamentadas na equidade.

Para trabalhar numa perspectiva inclusiva é preciso um aprofundamento teórico, focado na educação inclusiva, onde entre tantos conhecimentos, discute-se o ato de flexibilizar, assim, fica claro que o conhecimento sobre o gênero “plano de aula” é imprescindível aos professores, tanto na formação inicial, como na formação continuada.

Precisamos ensinar para todos os nossos alunos, eles precisam se sentir acolhidos, assim é preciso fazer flexibilizações, sempre, levando em conta o aluno, o espaço, o tempo, o conteúdo e o recurso.

O espaço, consiste em adaptar ao ambiente escolar para consentir que todos os alunos tenham acesso a toda a escola. Pensar em todos os espaços da escola como: rampas, escadas, elevadores, parquinho, refeitório, pensar no todo. Se necessário mudar a sala de aula para que todos se sintam incluídos para que todos os alunos possam se locomover e principalmente ter autonomia.

Outro fator é o tempo, que compreende o trabalho com um período diferente para cada criança na questão do ensino aprendizagem, pois cada criança tem um tempo para adquirir os conteúdos e se necessário retomar os conteúdos, para diferenciar as atividades. Incentivar que os alunos tenham responsabilidade desde criança, marcar data de entrega de trabalhos, e mais deixar as datas das provas com antecedência e sempre retomar esse assunto. Por exemplo, um aluno surdo pode precisar dessa organização do tempo e de datas para realizar suas atividades, principalmente se tiver que fazer um texto, pois precisa de mais tempo para escrever um texto do que outro aluno.

Deve-se levar em conta o conteúdo, pois é preciso adequar o currículo e o planejamento das aulas, tendo objetivo garantir que os alunos que tenham necessidades especiais, que aprendam o conteúdo em lugar de deixar a criança sem possibilidades. Não é o mais importante o ensino complexo, mas se conseguir fazer com que essas crianças consigam sobressair na vida, já está fazendo diferença na vida delas para que aprendem raiz quadrada se na verdade precisam aprender qual troco vai receber indo às compras.

Por fim, se faz necessário equacionar os recursos, já que a busca por materiais que contemplem sua aula e os alunos otimizando o processo de ensino/aprendizagem. Desde atividades comuns que consigam atingir todos os alunos ditos "normais", bem como as necessidades especiais dos alunos. Fácil não é, mas precisamos mudar a realidade das escolas e fazer com que elas se tornem inclusivas. Ao levar em conta estes fatores ao se produzir uma

aula é sem dúvida um passo importante no caminho da inclusão, pois serão produzidos planos de aula que contemplem todos os alunos, ou seja, serão inclusivos.

O plano de aula não pode ser considerado como algo inflexível, pois a aula é *um acontecimento*, feito para seres humanos que pode ou não dar certo conforme planejado, porém, mais que um norte ao professor, o plano de aula é um documento que auxilia o professor, no seu dia a dia.

Para que os professores consigam sucesso em suas aulas é preciso perceber que a aula necessita ser bem sistematizada, e as flexibilizações beneficiam não só os que têm deficiência, mas a classe inteira. Todos aprendem, principalmente o professor, porque a reflexão das práticas do professor faz com que ele cresça com suas reflexões.

Para a construção deste trabalho, buscamos compreender além do processo de inclusão, observar se é possível a classificação do plano de aula como um gênero textual ou discursivo, haja vista que ele possui funções distintas. De acordo com o estudo de Orlandi (1995) que aborda este tema, a autora destaca que “o texto é uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa (...) as palavras não significam em si. É o texto que significa”. (Orlandi, 1994, p.111).

Nesse sentido, podemos afirmar que o plano de aula pertence a um gênero do discurso e também é um gênero de texto, portanto, possui textualidade. Cabe destacar que, se um plano consegue atingir esse patamar é porque a função do plano de aula, que é organizar a aula, proporcionou sentido à prática pedagógica, para tanto, empreendemos nosso estudo em planos de aula de estudantes dos cursos de Letras de uma universidade da cidade de Uberaba/MG.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa segue a abordagem interpretativa e partiu, portanto, de uma inquietação cotidiana que surgiu nas reflexões sobre

nossa trajetória enquanto pesquisadores da escrita acadêmico-profissional no âmbito da formação de professores de línguas, ou ainda no quadro escrita acadêmico-profissional formativa em contraste com a escrita acadêmico-profissional avaliativa.

Este trabalho também tem referencial metodológico de base qualitativa, uma vez que se distancia da frieza dos métodos quantitativos, ao analisar a produção escrita de planos de aula de alunos do curso de Letras de uma universidade da cidade de Uberaba/MG. Tais planos foram produzidos como produção textual de cunho avaliativo para aprovação em uma disciplina eletiva intitulada ‘Ensino de Línguas na Perspectiva Inclusiva’ oferecida de forma presencial no segundo semestre de 2018 em um curso de Letras de uma universidade federal. Inicialmente, matricularam-se 12 alunos, mas somente 8 concluíram a disciplina.

A disciplina em questão “Ensino de línguas na perspectiva inclusiva” foi ofertada por um semestre na graduação em Letras. Segundo o ementário da disciplina, a escrita do plano de ensino constituiu uma prática que comporia o eixo “Conceitos e modelos de inclusão vigentes na escola”.² Dentre os objetivos da disciplina³, a escrita do plano de ensino constituiu uma prática pedagógica inclusiva que visou o ensino de um aspecto da língua materna ou estrangeira (inglês), à escolha dos graduandos, a um aluno especial, cuja singularidade também deveria ser selecionada por eles. Foi sugerido o trabalho com aquisição de habilidades: fala, escuta, leitura ou escrita.

Segundo a professora titular da disciplina, alguns graduandos apresentaram motivação familiar para a inclusão, expondo problemas específicos de déficit de atenção e hiperatividade na família. Outros, já em

² Ementa da disciplina: Os Conceitos/Concepções de inclusão, inserção, integração, acessibilidade e exclusão. Os Documentos oficiais sobre o processo de inclusão. O(s) modelo(s) de inclusão vigente(s). Questões de saúde e questões psíquicas: diagnósticos e rótulos. As pesquisas realizadas e os construtos teóricos da área. O processo de Interação: docentes e discentes com necessidades individuais diferentes. O processo de avaliação inclusiva. As tecnologias assistivas, digitais e digitais assistivas.

³ Objetivos: Construir práticas inclusivas de ensino de línguas para o estudante com necessidades especiais, familiarizar-se com pessoas com necessidades educacionais especiais por meio de suas histórias e condições específicas de acesso à linguagem/língua e refletir sobre experiências educacionais de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva inclusiva.

serviço, relataram que conheciam alunos com dislexia na escola. Assim, desde o início, ficou estabelecida na turma a necessidade da produção de conhecimento sobre como seriam as aulas com foco em leitura e escrita para estes alunos.

Durante o semestre, foram realizadas aulas com outros professores que possuíam algum tipo de impedimento ou deficiência, como a baixa visão, por exemplo. Neste caso, a professora que era convidada falou de suas dificuldades escolares e acadêmicas específicas do ensino fundamental e médio, mas os graduandos não fizeram muitas perguntas ou questionamentos sobre planos de aulas para alunos com baixa visão. Houve também a presença de profissionais capacitados em Psicopedagogia e Terapia Ocupacional.

Estes professores traziam para a classe especificidades de sua relação com alunos em processo de inclusão escolar, com exemplos práticos de casos em que detalham os diagnósticos realizados por eles, as técnicas de ensino que funcionam, as que não funcionavam, atividades de interesse dos alunos, e o planejamento que utilizavam para lidar com as necessidades específicas. Assim, as aulas focaram em questões típicas do planejamento como os objetivos específicos de aulas de leitura e escrita de acordo com as necessidades linguísticas dos alunos apresentados por estes profissionais.

De acordo com Esteban (2010), que sugere que o contexto da pesquisa qualitativa deve ser real ou natural, sem construção ou modificações artificiais, nos interessamos em observar a experiência do escrever um plano de ensino de leitura e/ou escrita específico para um tipo de aluno especial do ponto de vista da aquisição da escrita acadêmico-profissional.

Os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real. A experiência das pessoas é abordada de maneira *global* ou *holisticamente*. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regras (ESTEBAN, 2010, p 129).

Assim, selecionamos de forma aleatória, dois dos planos elaborados por estes alunos, textos que relatam a aula que será imaginada e projetada para uso futuro. Não foi disponibilizado nenhum modelo prévio de plano de aula ou plano de ensino como base.

Quadro 02: Planos de aula de alunos do curso de Licenciatura em Letras.

Plano 01	Plano 02
I. Plano de Aula: Data: 30 de novembro de 2018.	I. Plano de Aula/Lesson Plan Data:
II. Dados de Identificação: Escola: X Professor (a): ----- Disciplina: Literatura. Série: 6º Ano do Ensino Fundamental. Período: Vespertino.	II. Dados de Identificação: Aula de Língua Inglesa Coordenador de área: ----- Licenciando: ----- Série: pode ser aplicada em diferentes séries do ensino fundamental
III. Tema: - Leitura do poema Convite de José Paulo Paes.	III. Tema: Ortografia em língua inglesa (aquisição de vocabulário)
IV. Objetivos: Objetivo geral: Leitura do poema “Convite” de José Paulo Paes. Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar o aluno para a palavra poética; ● Estabelecer relação entre o lido e o vivido; ● Estimular a criatividade e a imaginação ● Ler e interpretar o poema; Desenvolver a consciência fonológica.	IV. Objetivos: - memorização ortográfica - aquisição de vocabulário
V. Conteúdo: Leitura e interpretação do poema Convite de José Paulo Paes.	V. Conteúdo: conteúdos programados, organizados em tópicos
VI. Recursos didáticos: Quadro; pincel; fotocópias.	VII. Recursos didáticos: - Imagens e textos - Apresentação de vídeos que tenham relação com o conjunto vocabular usado nas aulas - Folha de atividades
VIII. Desenvolvimento: Leitura em voz alta e interpretação do poema. (prática compartilhada, 15 min.) Após a leitura: (responder às questões oralmente 15 min.) Realizar atividades (15 min.)	VI. Desenvolvimento do tema:
VII. Avaliação: - Atividades- Anexo I.	VIII. Avaliação: Avaliação será feita através da correção das atividades e da participação dos alunos
VIII. Bibliografia SOUZA, R. J. COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula	IX. Duração: 50 minutos
Anexo I: Leia o poema Convite de José Paulo Paes e em seguida responda as questões. CONVITE	Execução da aula 2.O professor distribui uma pequena lista com dez palavras (isso pode ser feito em várias aulas). As listas

<p>Poesia é... brincar com as palavras como se brinca com bola, papagaio, pião. Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam. As palavras não: Quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam. Como a água do rio que é água sempre nova. Como cada dia que é sempre um novo dia. Vamos brincar de poesia? Disponível em: <https://blogproinfanciabahia.wordpress.com/infancioteca/poesia-e-brincar-com-as-palavras/> Acessado em 24 de nov. de 2018. Atividade II: Depois da leitura- (Responder oralmente às questões) 1- Na infância gostamos de imaginar, inventar brincadeiras, situações e criar. Isso porque estamos começando a experimentar a linguagem e a descobrir o mundo. Leia o poema em voz alta e responda às questões. 2- Qual é o convite que o poeta faz? 3- Tente descobrir qual é a brincadeira que o poeta faz com os sons das palavras: 4- Complete as palavras retiradas do poema: p? b?oesia olaalavras .. rincar apagaiorincaião sem.....re 4- Com base na leitura do poema e na sua opinião faça um desenho mostrando o que é poesia para você. 4- Você consegue lembrar de alguma situação em que você recebeu um convite e esse convite era parecido de alguma maneira com o convite do poema? 5- Baú de objetos poéticos: Dentro do baú de objetos poéticos tem vários objetos para brincar, usar no dia-a-dia e há também objetos sem nome e utilidade. A brincadeira é a seguinte: Retire um ou dois objetos do baú e invente um nome e função para ele, isto é, vamos brincar com as palavras e as coisas. 6- Agora que lemos e conhecemos bem o poema vamos construir um texto contando sobre o o que aprendemos a partir do poema: ANEXO II (ANEXO I ESCRITO EM LETRAS MAIÚSCULAS)</p>	<p>podem variar de acordo com a aula, por exemplo, num primeiro momento pode ser usadas palavras com a mesma pronúncia ortográfica, temas específicos, etc. 2.O professor precisa tentar coordenar ortografia, pronúncia e tema. 3.Especificar cada lista, destacando em negrito ou colorido as partes importantes: A lista tem como tema: nomes de animais em / i / A f i sh = um peixe A B i rd = um pássaro An sp i der = uma aranha A rab i t = um coelho A squ i rrel = um esquilo</p> <p>Atividades como essa, são simples de serem elaboradas e são um ponto de partida para outras aulas. O professor pode desenvolver uma série de exercícios a partir disso. Lembrando que o uso de imagens, vídeos, tecnologias, jogos, flash cards, são muito importantes.</p> <p>Se tratando de aula de língua inglesa, atividades como essa são eficazes para todos os tipos de alunos, tendo eles distúrbios ou não</p>
--	--

Fonte: Os autores.

Após a apresentação dos dados que compõem o corpus desta pesquisa, damos continuidade na próxima seção às análises, onde buscamos evidenciar o aparecimento da textualidade nos planos de aula licenciandos em Letras.

ANÁLISE

Agora, damos início à apreciação dos dois planos de ensino a fim de observar como se deu a escrita dos planos em sua composicionalidade, isto é, por meio da sua estrutura composicional, o esquema desenvolvido a partir da estrutura que compõe a superestrutura e a macroestrutura. Quais os elementos e procedimentos de uma aula encontram-se adquiridos pelos graduandos e de que forma eles exploram tal modelo de plano para construírem a inclusão?

A primeira observação que podemos fazer ao comparar os planos de aula é de que eles apresentam uma estrutura semelhante quanto aos elementos da estrutura composicional de um plano de aula, inclusive no projeto gráfico em que ambos fazem uso de tabela para organizar tal estrutura, o que denota que os graduandos já tiveram contato com este tipo de texto em outras disciplinas da graduação.

Em relação ao desenvolvimento das categorias composicionais, é comum a utilização do tipo de texto descritivo-explicativo que caracteriza a superestrutura do plano, que foi utilizado na sequência “Anexo I” a projeção do texto com as atividades e os procedimentos da aula enquanto que no plano 02 houve o acréscimo da pista contextual “execução da aula” que direciona e organiza a leitura em passos 1, 2, 3, etc, relacionados ao desenvolvimento da aula, elemento macro organizador do plano. Por estarem no sexto período do curso de licenciatura em Letras, internalizaram que o texto plano de ensino deve conter tais elementos estruturais e um esquema textual do tipo explicativo. Acreditamos que os maiores problemas se apresentaram na macroestrutura do plano, relacionados à coerência semântica, isto é, construir um plano de aulas de línguas na perspectiva inclusiva.

Conforme Libâneo (2004), é convencionalizado que o plano de aula/ensino possua uma estrutura pré-estabelecida. O autor recomenda que “o plano de ensino compreende os objetivos, os conteúdos, as competências, o desenvolvimento metodológico, a avaliação.” (LIBÂNEO, 2004, p. 196). Nessa

perspectiva, os alunos trazem o conhecimento acerca da *convencionalidade da escrita do plano de ensino*, do que é comum e esperado como conhecimento que é, por sua vez, compartilhado com o professor formador, dado ser possível fazer tal afirmação por nós, professores, neste sentido.

Em relação à compreensão do sentido das macrocategorias composicionais, ou seja, os elementos essenciais para a composição de um plano de aula. Vejamos como os graduandos construíram os sentidos dos elementos.

No segundo item contendo os dados de identificação da instituição, no plano 01 o graduando incluiu o nome da escola (manteve o sigilo), nome do(s) professores, o nome da disciplina que no caso é língua portuguesa/literatura, a série contemplada 6º Ano do Ensino Fundamental, e por fim o período que também foi contemplado (Vespertino). No plano 02, há outros elementos como “aula, coordenador de área, licenciando e série”, o que nos leva a entender que o plano foi escrito para a docência exclusivamente. Não há preocupação em identificar o aluno em processo de inclusão.

Neste sentido, ambos poderiam ter explorado questões informativas no tocante à caracterização do aluno em atendimento ao quesito diversidade física, sensorial, intelectual, emocional, conforme apregoa as DCNs (BRASIL, 2013). Além destes, seria salutar informar sobre o sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação como recursos, equipamentos assistivos e questões de acessibilidade, por exemplo, particularidades singulares inerentes ao uso deste sistema na escola.

No terceiro item do Plano 01 (o tema “Leitura do poema Convite de José Paulo Paes”), se justifica a escolha da leitura de poema. Em relação aos objetivos, o primeiro objetivo geral (Leitura do poema “Convite” de José Paulo Paes) possui coerência com as atividades propostas pelo aluno, mesmo porque as atividades necessitam estar funcionalmente e concretamente relacionadas com o objetivo geral. Cabe destacar que o objetivo do plano deveria abarcar atividades adaptadas para alunos com necessidades especiais, e da maneira como foi elaborado o plano, tal informação fica

implícita, ou seja, pode-se inferir que o plano não é adaptado, ou inclusivo, conforme as necessidades dos alunos. Assim, não é evidenciado pelo licenciando que as atividades contemplam.

Ainda no item quatro temos os objetivos específicos, o primeiro “Sensibilizar o aluno para a palavra poética”. Nesse caso, basta, exclusivamente, a leitura do poema? Fica a pergunta por que não está explícito como será essa leitura sensibilizadora. Pela forma como está escrito, a leitura foi feita em voz alta, outra pergunta seria: por que essa forma de leitura atrairia mais os alunos com necessidades especiais? O segundo objetivo específico: “Estabelecer relação entre o lido e o vivido”, há uma dúvida de como será realizado esse objetivo não observamos em nenhuma das atividades elementos que estabeleçam este objetivo, assim, alertamos os professores que é preciso manifestar as ações no plano de aula de forma explícita, sem que o leitor precise buscar tais elementos para a sua interpretação, portanto, é preciso atenção nestes detalhes.

Já no que diz respeito ao terceiro objetivo específico: “Estimular a criatividade e a imaginação”; este objetivo é contemplado na atividade 4 e com isso podemos observar que qualquer criança dita normal ou com alguma necessidade conseguiria executá-la, claro que dependendo da criança necessitaria de uma explicação uma orientação maior, mas conseguiria contemplá-la. O quarto objetivo específico: (Ler e interpretar o poema); aqui gera outra dúvida: ler é a mesma coisa que interpretar? Como o aluno expõe fica parecendo a mesma coisa e que na verdade cada uma tem objetivos distintos. Na verdade, não fica claro como essa atividade vai ser executada. O quinto objetivo específico: (Desenvolver a consciência fonológica); a questão 4 da parte II, contempla o objetivo esperado porque trabalha com som, com as crianças.

Já no quinto item, o “conteúdo” ficou muito escasso, conciso ao excesso, falta elementos que constituam a explicação. O ideal seria desenvolver em um parágrafo, ampliando a compreensão e expressão ao leitor formador, porque ficou faltando significado, tendo em vista o que foi

proposto nas atividades.

No sexto item “desenvolvimento”, foram descritos três itens que chamaram a atenção ao se executar. O que seria prática compartilhada? A aula foi dividida cronologicamente? Porém, não há nenhuma observação de como serão gerenciadas as vozes na sala de aula, se o professor irá controlar, como será feita a escolha dos alunos que vão falar, já que o ideal seria que todos participassem. Entendemos que o fator “tempo” parece não ser suficiente para a quantidade de atividades que foram propostas, ou seja, o plano de aula não atende a um dos pilares para a sua execução.

No sétimo item “avaliação”, a preocupação é com o sentido que o termo avaliação recebe. Seria possível em um momento unificar atividades e avaliação simultaneamente? Além disso, a avaliação precisaria passar por uma discussão em torno da adaptação para atender a sala de aula heterogênea, no entanto, não vamos nos aprofundar em toda a problemática que a avaliação possui na escola, neste trabalho, já que não é o foco do estudo.

O oitavo item, no caso, do plano 01, “bibliografia”, precisa ser feito dentro das normas da ABNT. Pois há regras para cada tipo de material que usamos. Trata-se de uma questão de letramento acadêmico.

Sobre o anexo, todas as atividades aparecem replicadas em caixa altas. Podemos deduzir que foi feita uma simples flexibilização para cegos ou alunos de baixa visão, porém tal caracterização de aluno nos parece mais adequada de ser feita também no campo Identificação. Cabe mencionar que a flexibilização acontece para alunos com necessidades especiais, e é em conjunto com o conteúdo utilizado para os alunos que não possuem necessidades especiais.

Outro ponto importante que se materializa no plano apresentado é que é atribuído ao plano de aula e às atividades o “dever” de ajudar o aluno, como se observa:

Excerto 01 : o layout das páginas pode ser feito de uma forma que o aluno seja **ajudado**. Modificações como o tamanho da fonte, multiplicar

o número de imagens, fazer diagramas, vocabulários simples, uma atividade por página, podem ajudar os alunos. (Plano 02 p. 01) grifos nossos

Neste excerto, nota-se que o design do plano de aula e das atividades, na concepção do licenciando, é que contribuirá para o desempenho do aluno, o que é um equívoco, pois sem o profissional de apoio, aliado a um professor regente preparado para atuar com alunos com necessidades especiais, não é possível acontecer a aprendizagem.

Quanto à textualidade, percebemos que o termo “vocabulário simples” sem um referente próximo, não adere ao texto, assim, ele não contribui para a interpretação do gênero, uma vez que o adjetivo “simples” denota uma fragilidade, pois o aluno com necessidade especial necessita de conteúdos de diversos níveis, não apenas atividades que distorçam o fator idade/série.

Mais adiante, no tema do plano de aula há um problema referente ao conteúdo, vejamos o excerto:

Excerto 02: Tema: **Ortografia** em língua inglesa (**aquisição** de vocabulário) (plano 02, p.02) grifos nossos.

Percebe-se que aqui o aluno tangencia a proposta que realiza no plano de aula, pois “ortografia” e “aquisição de vocabulário”, divergem entre si, porque o ensino de ortografia pressupõe o ensino de regras, estruturas morfológicas, entre outras modalidades. A aquisição de vocabulário está implícita, já que a língua inglesa é um novo idioma e muitos alunos, podem não ter contato com o idioma, assim, todo o contexto da aula se torna uma possibilidade para aquisição de vocabulário, portanto, faltou um referente para direcionar o leitor.

Mas, notamos indícios de que o aluno tentou implementar o processo de referenciação no seu plano, ao reafirmar a “aquisição de vocabulário”, no tópico “objetivos”, no entanto, não foi explicitado qual(is) habilidades se pretendem desenvolver com os alunos, o que reforça a necessidade de ampliar a escrita de planos de aulas por alunos em formação inicial, tanto para a educação especial quanto para a dita como normal.

O tópico quinto, também não possui conexão com o plano de aula, pois o autor assume que desenvolverá “conteúdos programados, organizados em tópicos” (plano 02), pois o gênero textual “plano de aula” implica um processo de referenciação entre os tópicos, mais especificamente, entre o “tema” e o “conteúdo”. Tal corte no sequenciamento do plano ocorre no tópico seguinte, intitulado “desenvolvimento do tema”, o qual o aluno não fez o que era pedido, ou seja, a textualização do enunciado que pertence ao plano “desenvolvimento do tema”, não foi interpretado pelo discente, que não viu a necessidade de apresentar ao leitor como seu tema seria desenvolvido durante a aula.

Nesse sentido, o estudante opta por inserir um novo tópico, fora da estrutura preestabelecida no plano que recebeu o título: “execução da aula”. Aqui, observamos um processo de referenciação por sinônimos, enfatizando a relação entre os verbos “desenvolver” e “executar”.

Ao finalizar a análise, é possível perceber que a escrita de um plano de aula contribui não apenas para o planejamento da atividade a ser desenvolvida com alunos, mas é um exercício de escrita, assim, exige do profissional um olhar crítico para sua produção, pois corre o risco de se tornar apenas um amontoado de palavras, afastando-se assim da textualidade que o discurso exige.

Assim, a textualidade é um fenômeno que está intimamente implicado na interpretação de um texto, pois a ausência deste fenômeno torna o discurso vazio, com lacunas que podem ser solucionadas também com o uso de referentes.

É importante apontar que apesar de não haver uma estrutura fixa, a topicalização que é uma característica do gênero plano de aula, possui fortes indícios de textualidade, pois implica um posicionamento do autor/escritor e quando não há interlocução entre os tópicos do plano de aula com a prática que se pretende executar o plano corre risco de não atender à sua função social. Por tudo isso, entendemos ser necessário ampliar estudos acerca da escrita do gênero plano de aula/ensino.

CONCLUSÃO

A visão formativa baseada no conceito de aquisição/construção de planos de ensino pelos alunos graduandos mostra que apesar de haver elementos que podem ser resgatados via inferência do professor formador, estes elementos que chamamos de categorias estruturantes que compõem o plano de ensino não foram, em geral, nos planos, retomadas e desenvolvidas de forma adequada no desenvolvimento da temática “planejamento”, no plano da coerência semântica da superestrutura, ocasionando perdas na coerência temática, relativa à inclusão, fator condicionante da macroestrutura textual.

Conclui-se que as hipóteses apresentadas pelos graduandos a respeito do que seja planejamento inclusivo pode estar ligada não só a questões de falta de experiência profissional de ensino inclusivo tendo em vista que os planos de ensino são um gênero do discurso profissional pedagógico, e que o formador requereu sua escrita no âmbito da disciplina, com o objetivo de organizarem os procedimentos de uma aula na perspectiva inclusiva que requer, por sua vez, experiência prática, com questões de ensino e aprendizagem focada nas diferenças individuais, na diversidade.

Além destas, há questões de dificuldade de escrita acadêmica baseada em modelos convencionais de planos de ensino. A falta de conhecimento sobre a escrita de planos pode estar relacionada à desvalorização da possibilidade de geração de conhecimento no contexto universitário de formação inicial de professores, cuja agenda está mais voltada ao produtivismo textual-avaliativo e à burocracia do cumprimento de obrigações de documentar a realização do serviço da docência do que com o ensino da escrita como um exercício de articulação com a vivência ou a experiência com a teoria voltada para a prática profissional, causando distorções discursivas na coerência global do fazer pedagógico na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 275-326.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos-Avaliação e Planejamento–Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf>. Acesso em: 18/12/2020.

COSTA, Martha. Marilena Chauí e a reflexão sobre a universidade. **Cadernos Espinosanos**, v. 37, p. 147-170, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2017.137715> Acesso em: 12 jan. 2021.

ESTEBAN, Maria. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed e McGraw Hill, 2010.

FUSARI, José C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. (8), 44-53 1990 Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 05/12/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: __. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004. Cap. VIII. Págs. 148-202.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LILLIS, Theresia. Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, n. 17, v. 3, p. 192-207, 2003. ISSN: 0950-0782.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro; FÁRIA, José Henrique de. **Burocracia como organização, poder e controle**. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 5, set-out, p.424-439, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/RVdqf5QvFkDcmKtWZcvqFFD/abstract/?lang=p> Acesso em 15/01/2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e Discurso. **ORGANON**. v. 9, n. 23, 1995
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365/18055> Acesso em 18/01/2021.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; RANGEL, Mary. Os desafios da escrita acadêmica para licenciandos de pedagogia do PARFOR/UFRRJ: apreciações valorativas sobre o ensino de gêneros discursivos na universidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, p. 26-52, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

