

Saberes Docentes em um Contexto Inclusivo de Ensino de Língua Inglesa a Alunos com Deficiência Visual.

COSTA, Dennis Souza da.
MEDRADO, Betânia Passos.
QUIRINO, Iana Jéssica Lira.

RESUMO

A presença maciça de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) nas salas de aulas regulares, viabilizada pelas políticas públicas de inclusão (Lei n. 7.853/89; BRASIL, 1996), traz consigo a importância de se repensar, sobretudo na formação inicial, os saberes e/ou competências que possibilitem ao professor atender a esse público de modo efetivo. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou investigar os saberes docentes emergentes de uma experiência piloto de inclusão de alunos com deficiência visual em duas turmas regulares do curso de extensão de língua inglesa, níveis básicos I e II, oferecidas pelo Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (PRODELE/DLEM/UFPB) no ano de 2013. A fim de alcançarmos o objetivo de nossa pesquisa, utilizamos como suporte teórico literatura na área de inclusão escolar e seus dilemas (BEYER, 2006; DANTAS, 2010; FERREIRA; FERREIRA, 2013), e formação profissional docente (PERRENOUD, 2002; MEDRADO, 2012; TARDIF, 2014). Nosso *corpus* é constituído por 03 (três) reuniões do coletivo do projeto de Iniciação Científica e 03 (três) entrevistas realizadas com 03 (três) ex-alunas com deficiência visual do curso de extensão em língua inglesa. Através da análise qualitativo-interpretativista dos dados, e a partir de marcas linguísticas presentes nos discursos dos alunos e professores, chegamos à categorização de 04 (quatro) saberes docentes que, se desenvolvidos na formação inicial, poderão possibilitar aos professores uma maior preparação para o ensino a alunos com DV em contextos inclusivos.

Palavras-chave: saberes docentes, deficiência visual e educação inclusiva.

Teachers' Knowledge from an Inclusive Context of English Language Teaching to students with visual impairment.

ABSTRACT

The massive presence of students with Special Educational Needs (SEN) in regular classrooms, made possible by the public policies of inclusion (Law n. 7,853/89; BRASIL, 1996), brings the importance of rethinking, especially in the initial teacher education, knowledge and/or skills that enable the teacher to meet the needs of this audience effectively. In this sense, this study aimed to investigate the teachers' knowledge which came from a pilot experience including students with visual impairment (VI) in two regular English classrooms, namely the basic levels I and II, of the "Programa de Extensão em Língua Estrangeira do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas" at the Federal University of Paraíba (PRODELE / DLEM / UFPB) in the year 2013. In order to achieve our goals, we used literature in the area of school inclusion and its dilemmas (BEYER, 2006; DANTAS, 2010; FERREIRA; FERREIRA, 2013), and professional teacher education (PERRENOUD, 2002; MEDRADO, 2012; TARDIF, 2014) as a theoretical framework. Data were gathered from three recorded (03) meetings involving the members of a Scientific Initiation

research project, and also three (03) interviews with three (03) former students with visual impairments. Through qualitative-interpretive analysis, and from linguistic marks in the speeches of the students and teachers, we categorized four (04) teachers' knowledge which, if developed in the initial education, may allow teachers to be better prepared for teaching students with VI in inclusive scenarios.

Keywords: teachers' knowledge, visual impairment e school inclusion.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de estudos realizados em um projeto de pesquisa, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Políticas Educacionais, Desenvolvimento Profissional e Ações Inclusivas: investigando identidades e saberes” entre os anos de 2013 e 2014. Estes estudos buscaram investigar os saberes docentes necessários a professores de língua estrangeira (LE) para atuar junto a alunos com deficiência visual (DV) em um contexto de inclusão.

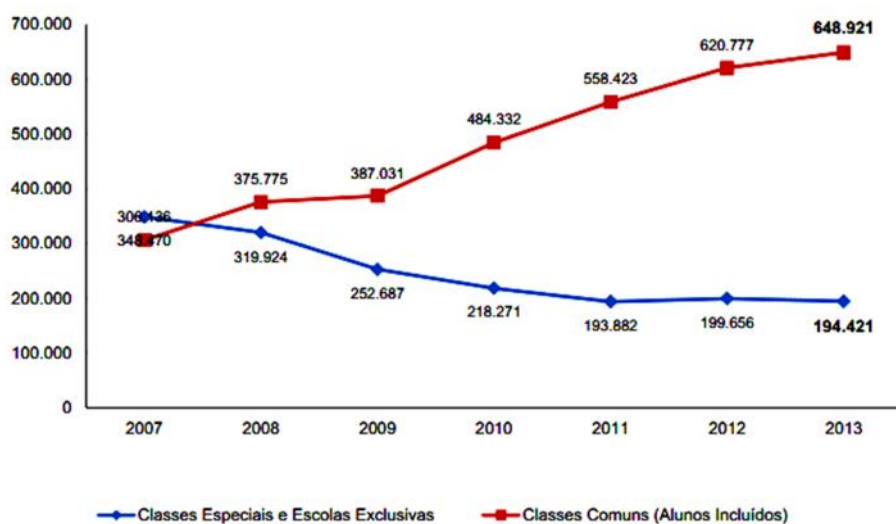
A fim de alcançarmos o objetivo de nossa pesquisa, voltamos os olhares para a literatura na área de inclusão escolar e seus dilemas, e formação profissional docente para, a partir disso, tentarmos compreender quais competências/saberes precisam ser desenvolvidos durante a formação inicial de professores de LE. Do mesmo modo, tomamos por referência uma experiência piloto de inclusão em duas turmas do curso de extensão em Língua Inglesa oferecidas pelo Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (PRODELE/DLEM/UFPB). Antes de adentrarmos nesta experiência do curso de extensão, vejamos alguns fatores que requerem reflexões sobre o presença dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Nas últimas décadas, ocorreram reformas na legislação e políticas educacionais¹ brasileiras que buscam ampliar o acesso dos alunos com deficiência às escolas da rede regular de ensino. De fato, os dados do Censo da Educação Básica de 2013 demonstram um aumento significativo no número de alunos incluídos nas classes comuns, o que pode ser observado no gráfico reproduzido adiante (Fig.1). No entanto, conforme afirmam Ferreira e Ferreira (2013), parece haver uma prioridade em prestar contas aos compromissos internacionais do governo através de índices, enquanto os aspectos qualitativos do processo de inclusão vêm sofrendo pouca ou nenhuma transformação.

¹ A exemplo disso temos a Constituição da República Federativa do Brasil, Lei n. 7.853, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para as Necessidades Educativas Especiais e outros.

Segundo os autores, pesquisas sobre a situação dos alunos com deficiência inseridos em classes regulares demonstram que eles vivenciam mais insuficiência ou precariedade no aprendizado do que outros alunos.

Figura 1: Educação Especial - Número de Matrículas de Alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por Tipo de Atendimento. Brasil - 2007-2013



FONTE: Censo da Educação Básica 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15268&Itemid=>> Acesso em: 18 jul. 2014.

Além de outros aspectos que intensificam esse problema, a incapacidade da escola em ensinar os alunos com deficiência chama atenção para o despreparo dos docentes. Em sua formação inicial, os professores têm sido preparados para lidar apenas com um modelo idealizado de turmas homogêneas, em oposição à diversidade cada vez mais presente nas salas de aula atuais (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Quando consideramos essa diversidade da sala de aula atual, frente às novas políticas públicas de inclusão, a discrepância entre realidade do ofício docente e formação inicial acentua-se. Ainda nos dias de hoje, os cursos de formação inicial possuem uma visão muito prescritiva do ofício de professor, que de fato diverge da realidade atual dessa profissão.

Diante disso, compartilhamos da ideia de Perrenoud (2002) de que os programas de formação inicial devem ir além da criação do vínculo entre os saberes universitários e os programas escolares, não se privando em oferecer conhecimentos didático-pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas docentes. É necessário primarmos por uma formação crítico-reflexiva, criadora de identidade em que teoria e prática sobrevenham concomitantemente e os formadores das instituições de ensino

superior sintam-se responsáveis pela articulação e construção dos saberes e competências que dela emergem.

Para Tardif (2014), os conhecimentos e competências dos professores, designados como *saberes* pelo autor, são elementos constitutivos do trabalho docente e estão intrinsecamente relacionados a outras dimensões do ensino. Além disso, o autor preconiza que os saberes docentes são oriundos do professor e só existem mediante sua pessoa e identidade. Essa abordagem pressupõe um saber cuja fonte de existência advém da condição de cognição dos indivíduos articulados a um contexto sócio-histórico e culturalmente situado.

Os saberes docentes não são construídos apenas na formação inicial, eles são resultantes de todo um percurso de vida, portanto, imbricados tanto na identidade pessoal como profissional de cada indivíduo professor. O ser e o agir docente, nesse sentido, resultam de transações dinâmicas e constantes em um processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014). A seguir, elaboramos um diagrama (Fig. 2) considerando a classificação tipológica de aquisição desses saberes proposta por Tardif, agrupando-os em dois conjuntos: saberes pré-profissionais e saberes profissionais.

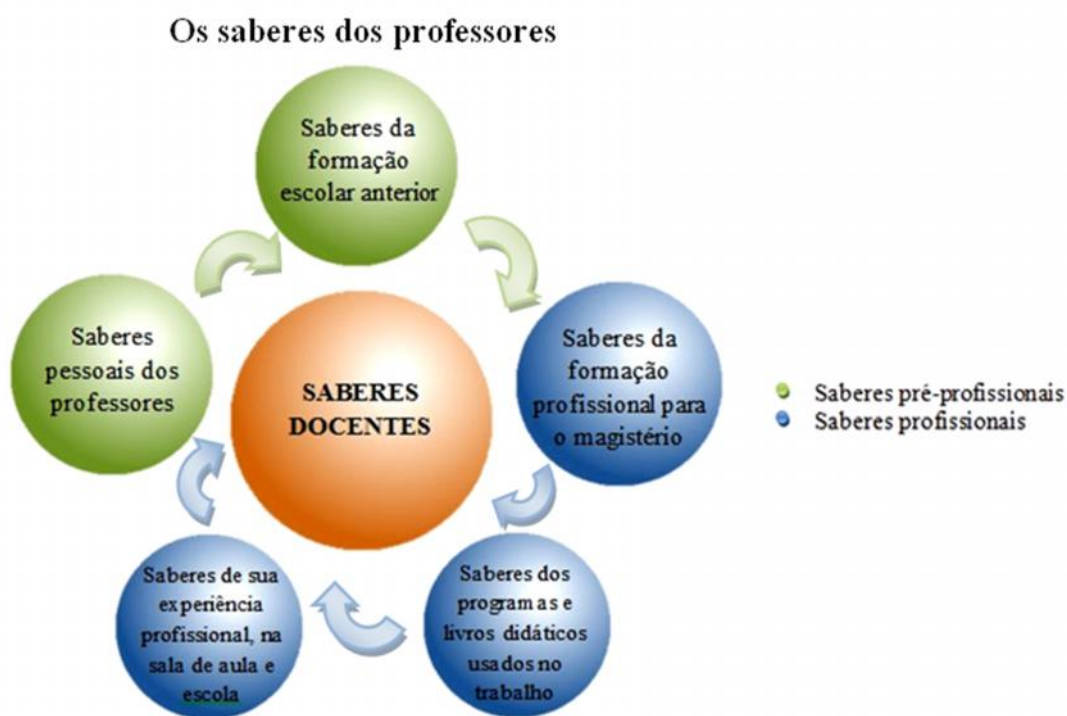


Figura 2: Diagrama elaborado a partir da classificação tipológica de aquisição dos saberes docentes proposta por Maurice Tardif (2014, p. 63).

A presença maciça de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE)² nas salas de aulas regulares, viabilizada pelas políticas públicas de inclusão, traz consigo a importância de se repensar os saberes e/ou competências que possibilitem ao professor atender a esse público de modo efetivo, proporcionando-lhe as mesmas oportunidades de aprendizagem. É na tentativa de repensarmos a tradição de que o aluno é quem deve se adaptar à escola e seus ditames que se configura a presente pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, tem seu *corpus* constituído por 03 (três) reuniões do coletivo do projeto (RC₁, RC₂, RC₃) e 03 (três) entrevistas (E₁, E₂ e E₃) realizadas com 03 (três) ex-alunas com deficiência visual (AC1, AC2 e AC3) do curso de extensão em língua inglesa ofertado pelo PRODELE, concretizado pela parceria entre o projeto e o DLEM.

Gravadas em arquivos *mp3* com o auxílio de um gravador de áudio, foram feitas transcrições pelo bolsista-pesquisador tanto das reuniões do coletivo do projeto, RC₁, RC₂ e RC₃, quanto das entrevistas, E₁, E₂ e E₃. Em seguida, estabeleceram-se categorias a partir das escolhas linguísticas recorrentes dos professores e alunas e com base em literatura na área, que possibilitou o afinamento gradativo no processo de categorização.

RESULTADOS

As categorias de análise, sugeridas aqui³ enquanto saberes, são originárias de trechos dos discursos dos alunos com DV da extensão, assim como dos discursos dos indivíduos que compuseram as reuniões do coletivo.

1) Favorecer o desenvolvimento de cooperação mútua entre os alunos.

[...] Ele sempre procurava.../ unir.../ nós com/ com os outros alunos/ nunca deixava só os cegos juntos/ [...] ele sempre buscava diversificar [...]/

(Excerto 01 - aluna AC1)

² Os termos “alunos com deficiência” e “alunos com necessidades educacionais específicas (NEE)” são usados indistintamente no presente trabalho.

³ Neste trabalho estão elencados apenas quatro dentre os oito saberes identificados na pesquisa PIBIC devido ao limite máximo de extensão do texto indicado pelo Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI) nos pré-requisitos de submissão de trabalhos.

Favorecer o desenvolvimento de cooperação mútua entre os alunos é um saber docente que se traduz na capacidade do professor proporcionar trabalhos em equipe nos quais os alunos possam colaborar uns com os outros independentemente de suas diferenças.

Ainda sobre atividades em grupo, a interação com um par elevado (VYGOTSKY, 2000 [1934]) pode beneficiar um determinado discente, favorecendo-o na evolução de suas representações e conhecimentos a partir da confrontação com outras maneiras de ver e agir (PERRET-CLERMOND, 1979; PERRET-CLERMOND; NICOLET, 1988 *apud* PERRENOUD, 2000). Dessa forma, como ressalta Daniel e Schleifer, o desafio didático é propor tarefas que *exijam* uma verdadeira cooperação entre os aprendizes, caso contrário, a complexidade requerida pelo trabalho em grupo poderá custar caro se seu único efeito for oferecer atividades que poderiam ser realizadas individualmente (1996 *apud* PERRENOUD, 2000).

2) Adaptar materiais didáticos para braile.

Eu gostei demais, demais mesmo!// Porque ele tanto levava o material igualzinho ao restante da turma/ como toda a dinâmica [...]/ ele levava de forma adaptada pra que a agente não tivesse [...] nenhum obstáculo/ pra gente participar de tudo/ e eu achei isso fantástico!//

(Excerto 02 - aluna AC3)

A experiência vivenciada nesse contexto de inclusão trouxe consigo a necessidade de os professores PE1 e PE3 aprenderem a adaptar materiais didáticos para braile, principalmente o livro didático (LD) *New English File* – material utilizado nas turmas de inglês da extensão – no intuito de garantir a plena participação dos alunos com DV.

Spratt, Pulverness e Williams (2011) destacam que adaptar o LD é uma função subjacente ao ofício docente, pois cabe ao professor transformá-lo de modo a torná-lo apropriado para seus aprendizes. Como estratégias para adaptação dos LDs tais autores propõem: acrescentar ou reduzir o material; mudar os tipos de atividades; alterar o nível de dificuldade; reordenar a sequência das atividades e fazer uso de todos os recursos do livro (por exemplo, vocabulário, lista de verbos irregulares e etc.).

É importante ressaltar que no contexto do PRODELE a adaptação do LD não se limitou apenas em vertê-lo de seu formato digitalizado para o braile. Em diversos momentos os professores precisaram incorporar boa parte das estratégias descritas

anteriormente no intuito de oferecer uma adaptação de qualidade do LD que não restringisse a participação ativa e real dos alunos com DV nas atividades.

3) Verbalizar instruções e procedimentos realizados em sala de aula.

[...] quando ele tem dúvida/ ele pergunta [...] / ele até me falou/ “eu queria só que você me falasse assim/ quando você tá lendo/ ou quando você tá explicando porque às vezes [...] / posso achar que você tá lendo/ mas na verdade não” [...]/

(Excerto 03 - professor PE3)

A prática de verbalizar suas ações em sala de aula por parte dos professores emergiu mediante solicitações que foram feitas dos próprios alunos com DV que forneceram dicas aos docentes de como realizá-la. A exemplo disso temos o excerto 03 em que um aluno cego pede ao professor PE3 para que ele informe quando “tá lendo” ou quando “tá explicando” porque sem essa informação, complementa o aluno, “posso achar que você tá lendo/ mas na verdade não”. Ou seja, a falta dessas orientações verbais pode deixar o aluno em certos momentos aquém do que está sendo feito em sala de aula.

A necessidade dessas instruções verbais dos alunos com DV já é reconhecida pela Secretaria de Educação Especial que recomenda aos docentes prestar atendimento a esse público explicando verbalmente os materiais e informações que dependam da visão para sua utilização, assim como mencionar o nome do aluno com DV quando quiser sua participação e sempre identificar-se ao iniciar uma conversa. (BRASIL, 2006a).

4) Utilizar o *spelling* como ferramenta didática.

[...] então eu ia pro quadro e eu já ia soletrando [...] /” tô colocando tal palavra e se escreve assim/ assim/ assim” [...]/foi começando a fluir realmente.../ fluiu bem [...]/

(Excerto 04 - Professora PE2)

Essa foi uma prática comum entre os professores PE1, PE2 e PE3, principalmente utilizada para correção de atividades e auxílio na leitura do conteúdo copiado no quadro-negro. A escassez de registros sobre o uso do *spelling* como ferramenta didática em aulas de Língua inglesa para alunos com DV não nos permitem um maior aprofundamento teórico do assunto.

Motta (2004) destaca que os alunos faziam uso do *spelling* para verificar junto à professora a grafia de alguns termos e que esse era um meio que eles utilizavam para “enxergar” essa palavra. Já na experiência vivenciada no âmbito do projeto, a soletração era uma iniciativa espontânea que partia dos professores e seu uso, como podemos ver no relato de PE2, excerto 04, tinha resultados positivos fazendo a aula “fluir bem”.

Sendo assim, entendemos que o *spelling* pode se apresentar como um mecanismo de auxílio e facilitação para uma aprendizagem significativa dos alunos com DV, mas que para isso cabe ao professor desenvolver estratégias que permitam fazer o seu uso apropriadamente.

CONCLUSÃO

Os resultados e discussões aqui apresentados sugerem que para atuarem junto aos alunos com deficiência visual os professores precisaram (re)construir diversos saberes em sua prática docente. Dessa forma, os professores podem prestar um melhor atendimento a esse público, o que reafirma a necessidade de uma profissionalização para o ofício da docência.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). *Avanços em políticas de inclusão*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mediação, 2012, p. 175-189.
- BEYER, Hugo Otto. Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas. In: _____. (Org.). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3ª ed. Belo Horizonte: Mediação, 2010, p.11-26.
- BORGES, Cecília. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Artigos 206 e 208. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.
- _____. *Normas técnicas para a produção de textos em Braille*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- _____. *Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

_____. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC/SEESP, 2006c.

_____. *Decreto Nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Postulados do paradigma interpretativista. In: _____. (Org.). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 31-40.

_____. As rotinas da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 49-55.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. Classificação da pesquisa. In: _____. (Orgs.). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 69-94.

COUTO ROSA, M. V. de F. P. do; ARNOLDI, M. A. G. C. Investigação qualitativa - caracterização. In: _____. (Orgs.). *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29-68.

_____. Questões que defendem o uso, as vantagens e as limitações da técnica de entrevista. In: _____. (Orgs.). *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 87-101.

DAL-FORNO, J. P. Percursos de formação: saberes docentes e o processo de inclusão. In: *III Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidade Especiais*, 2008, Natal. Anais do III Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidade Especiais. Natal, 2008.

DANTAS, Rosy. “A gente vive num mundo normal”: *Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais*. 2010. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2010.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 21-46.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 5-20.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão: um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade*. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências pra ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, L. G. dos S. Representações de professores e suas implicações para o sucesso escolar de um aluno cego. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. (Orgs.). *Tecendo os fios da inclusão: caminhos do saber e do saber fazer*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p.109-125.

SIQUEIRA, Sávio. Se o Inglês Está no Mundo, Onde Está o Mundo nos Materiais Didáticos de Inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012, p. 312 – 353.

SPRATT, Mary; PULVERNESS, Alan; WILLIAMS, Melanie. *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. 2ª ed. Cambridge, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].