

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA REGULAR

Inclusion of Students with Specific Necessities on Regular School's English Classes

Maiana Monteiro Gonçalves DIAS (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil)

RESUMO: *No desafio de incluir ao lecionar pela prática de ensino de língua inglesa em sala de aula regular e nas inquietações docentes, visamos dialogar com profissionais de língua inglesa em sua prática profissional e compreender como percebem sua atuação no fomento da aprendizagem, bem como possíveis abordagens para que se fizesse a temporalidade do currículo de língua inglesa, pensado para o aprendiz típico funcionar para o aprendiz com necessidades educacionais específicas. Buscou-se interpretar as relações estabelecidas entre professor, estudante e comunidade escolar, por meio de questionário sobre a prática educacional corrente na prefeitura de São Paulo, do ponto de vista do professor de língua inglesa em relação ao estudante com deficiência, que aborda não apenas as lacunas existentes na orientação para a prática docente, mas também a falta de diretrizes específicas em documentos oficiais e os principais dificultadores encontrados no dia-a-dia do professor.*

PALAVRAS-CHAVE – Necessidades Educacionais Específicas; Língua Inglesa; Professores; Inclusão; Ensino;

ABSTRACT: *In the challenge of including true teaching practice of English language in regular classrooms and facing the teaching concerns, we aimed to dialogue with English language professionals in their teaching practice and understand how they perceive their performance in fostering learning, as well as understanding possible approaches to the temporality of the English language curriculum designed for the typical learner to work for the learner with specific educational needs. We sought to interpret the relationships established between the teacher, the student, and the school community, through a questionnaire about the current educational practice in the city of São Paulo, from the English teacher point of view regarding students with disabilities, which addresses not only the gaps in the orientation to teaching practice, but also the lack of specific guidelines in the official documents and the main difficulties found in the teacher's daily life.*

KEYWORDS Specific Educational Needs; English Language; Teachers; Inclusion; Teaching;

Introdução

Diante da lacuna de materiais para orientação sobre a educação inclusiva na sala de aula regular de língua inglesa e da presença de crianças com *necessidades educacionais específicas*¹ nas salas de aula, o presente trabalho tem por objetivo compreender a prática profissional de professores de língua inglesa no tocante a educação inclusiva e compreender como professores fazem a temporalidade do currículo de língua inglesa, pensada para o estudante típico², funcionar também para o aprendente com deficiência.

Este artigo busca interpretar as relações estabelecidas entre o professor de inglês e o estudante com deficiência, sob o ponto de vista da prática educacional corrente na prefeitura municipal de São Paulo, considerando não apenas as lacunas existentes na orientação para a prática docente, mas também a falta de diretrizes específicas nos documentos oficiais.

As inquietações da prática docente são motivação para esse trabalho e vinculam-se, sobretudo, à estagnação do desenvolvimento linguístico em língua inglesa de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental II e insucessos na busca ativa por informações com pares profissionais e referências em publicações.

A metodologia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso interpretativista, com base auto etnográfica (ANDERSON, 2006; ELLIS, 2004; MADISON, 2012), escolhida por fomentar a compressão e o planejamento de futuras intervenções com estudantes da educação especial³, partindo de vivências que permearam experiências epistemológicas. Os participantes foram 27 professores da escola pública de diferentes regiões de São Paulo e os dados levantados por meio da aplicação de um questionário. A análise dos dados possibilita uma compreensão do perfil desses professores, da realidade sobre a inclusão nos contextos em que atuam e, de como entendem que podem conduzir o processo de ensino da língua inglesa para alunos com deficiência na sala de aula regular, a fim de que haja aprendizagem, assim como de sua prática docente.

No decorrer do trabalho será apresentada a discussão teórica sobre educação inclusiva proposta por Orru (2017) e por Pacheco (2007), e do porquê incluir de Mantoan (2015), além de orientações práticas propostas por Pacheco (2007). Ainda, analisaremos os dados da pesquisa realizada com professores de inglês da rede pública e a forma como entendem que podem conduzir o processo de ensino da língua inglesa para alunos com deficiência na sala de aula regular, com base nas propostas do

¹ Entendemos ser a melhor forma de especificar um estudante com deficiência, apesar de o termo aplicado no âmbito educacional atualmente ser “Necessidades educacionais especiais”.

² Estudante sem deficiência.

³ No Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; nessa pesquisa estão sendo considerados apenas os educandos com deficiência.

Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017) e na visão de avaliação de Melo Bastos (2012).

1. Fundamentação teórica

Apresentamos uma breve discussão da literatura no tocante à prática de ensino de língua inglesa para estudantes com deficiência segundo Mantoan (2015), educação inclusiva segundo Orru (2017) e a definição que norteia os passos escolares oferecida por Pacheco (2007)

1.1 Inclusão

Segundo Pacheco (2007) não há uma definição exata de inclusão pois pode ser algo diferente para cada ser também diferente. Ao tratarmos de inclusão referimo-nos ao que acontece em sala de aula, na escola e em toda área educacional. Tal definição dependeria da ideologia, das práticas de determinado professor em determinado contexto, de quão acessíveis são as instalações ou da “aceitação de indivíduos dentro do grupo de alunos” (PACHECO, 2007, p. 77). Com tantas variáveis o que é possível afirmarmos é que a inclusão na prática, beneficia todos que nela estão envolvidos.

A sala de aula perde, de alguma forma, parte da sua dinâmica de manifestação social, quando não possui em si partes representativas de uma sociedade real, ou quando apresenta apenas alunos vistos como *típicos* por acadêmicos, ou seja, os tidos como *bons* alunos, aqueles que segundo Mantoan (2015, p. 33) “aprendem apesar da escola”. Deixamos de contar com a diversidade e de acordo com Forest (1987, p. 23) “crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

Forest (1987) usa da metáfora do caleidoscópio como a representação da sala de aula, que nos permite entender sua completude: é mista, diversa, composta por pedaços que, quando retirados, fazem com que o ambiente se torne menos profícuo. Ao pensar nessa imagem, há que se considerar que a beleza do caleidoscópio consiste justamente na formação diferenciada por meio de cada pequeno movimento, a cada mudança mínima de cada peça. O mesmo ocorre com os caminhos percorridos pelos educandos. A cada mudança, cada pequena evolução, um novo desenho se forma e novas aprendizagens são possibilitadas.

Orru (2018) explica essa dinâmica ao afirmar que a inclusão “é o movimento que provoca e gera um espaço onde as diferenças não são acentuadas, porém são compreendidas como próprias da espécie humana, como parte do que é vital.” (Orru, 2018 p. 76) Ao evoluírem, a forma com que cada um aprende passa a ser diferente e, a partir daí, novos desenhos se formam com uma nova referência. Trata-se de uma metalinguagem ao estilo fractal. Essas partes são também os estudantes por muitos chamados de especiais, embora tal terminologia não os represente pois,

É mais do que um problema relacionado à linguagem ‘politicamente correta’. É sobre o uso constante de palavras que criam ou mantêm *mind-sets* que perpetuam segregação no exato momento em que falamos sobre seguir em direção a um sistema educacional inclusivo bem como uma sociedade mais inclusiva. Neste contexto, continuar usando o termo ‘especial’ não é apenas anacrônico, mas também discriminatório. (MITTLER, 2012, p. 8)⁴

Orru (2018) afirma que uma condição binária se faz presente quando pensamos na relação entre doente e são, deficiente e não deficiente, e afirma ser rude e inconveniente a comparação por desidentizar a criança. Podemos ir além nesse entendimento e questionar o que esperar de uma sociedade binária, que não prevê diversidade sexual, racial, cultural, de acesso, de capacidades e de possibilidades. Mantoan (2015) explica o termo diferença – o que o outro é (sua identidade) e afirma que o que a escola inclusiva quer não é a determinação de identidades, mas sim a percepção de que nas diferenças coabitam o que nos caracteriza - assim como o direito de abdicarmos dessas características para nos vermos como sujeitos iguais e igualmente singulares. Sua colocação é de que “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais.” (Mantoan 2015 p. 28).

O que Mantoan (2015) chama de sonho educacional, revela o pensamento de que a inclusão é a construção de uma escola pensada para todos e para cada um, ao mesmo tempo. É o conceito idílico de um lugar perfeito para cada integrante, o que prevê que ninguém dele saia sem ter cumprido a função que a precede, o aprender. Um lugar que desconstrói os muros do saber subdividido, que percebe as complexidades e estabelece relações entre as áreas do conhecimento, que

exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes- igual versus diferentes, normais versus com deficiência- e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos. (MANTOAN, 2015, p. 24)

O que se anseia é um ensino para todos, uma sala de aula de lições inclusivas, acolhedora e de temas hospitaleiros, prontos para serem postos em prática de maneiras diferentes para cada um dos estudantes. Mantoan (2015) diz que “as pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna ou externamente e, portanto, não cabem, nem caberão em categorizações, modelos, padrões” (p. 15). O que será

⁴ Tradução livre realizada a partir do original em inglês: “*This is more than an issue of ‘politically correct language. It is about the constant use of words that create or maintain mind-sets that perpetuate segregation at the very time when we are talking about moving towards a more inclusive educational system and a more inclusive society. In this context, the continued use of ‘special’ is not only anachronistic but discriminatory.*” (Todas as traduções desse material são de minha autoria)

apreendido por esse ou aquele estudante será potencializado se buscarmos atividades significativas para o estudante, tendo ele alguma deficiência, ou não.

Inclusão é, então, um ato genuíno de transformação das escolas e seus integrantes – grupos docente e discente – para que os alunos deficientes possam ser vistos como parte do grupo, em conformidade com os padrões morais e éticos da sociedade, e em especial, grupos que lhes sejam convenientes no socorrer de suas necessidades.

Se faz urgente entender sob quais aspectos educacionais trabalhamos a inclusão e quais os sujeitos envolvidos no processo, e para tal considerarmos: (I) o envolvimento do professor e dos demais estudantes da sala de aula regular; (II) o entendimento das diferentes formas de aprender; (III) o respeito ao tempo de cada educando e a zona de desenvolvimento proximal⁵ de cada um, e (IV) a percepção de padrões individuais de comportamento.

Em relação ao envolvimento do professor e dos alunos da sala de aula regular, partimos da percepção do profissional de língua inglesa em relação ao tempo necessário para que o estabelecimento de vínculos afetivos, além do aspecto mencionado por Mantoan (2015) de que professores acreditam não estar preparados para ensinar a todos os alunos, principalmente os que apresentam deficiência, uma vez que não tiveram formação específica quanto a necessidades diferenciadas de aprendizagem. É necessário que haja percepção da existência de diferentes formas de aprender.

Cabe refletir sobre os tipos de materiais e atividades que melhor se adequam ao contexto da sala de aula e ao grupo de trabalho, conhecer o estudante e o grupo ao qual pertence, suas temporalidades e ciclos; Essa reflexão é essencial, “no plano plural, para resistir e transgredir o paradigma universal” (ORRU, 2018 p. 30). Outro aspecto de importância é o respeito ao tempo de cada educando e à zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984) de cada um, pois o tempo de cada educando, típico ou com deficiência é diferente para aprendizagem, para evolução, para o amadurecimento.

Orru (2018), afirma que “a inclusão não dociliza corpos”, ou seja, não os molda da maneira como devem ser padronizados ou os põe a teste. Ao contrário, a inclusão habita “no entremeio, nas entrelinhas” (p. 75) onde coexistem em uma identidade pluralizada, na desuniformidade.

Ainda, quando pensamos sobre o tempo em si, temos de considerar que assim como passa para o estudante que consegue assimilar o conteúdo discutido no ano/série em que está inserido, igualmente acontece para o estudante que não assimila. Tentamos solucionar isto com a presença e ajuda de intermediários que vem em forma de

⁵ Termo proposto por Lev Vygotsky em seu material A formação Social da Mente, de 1984. O autor discorre sobre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de encontrar soluções sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro aprendiz. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial foi chamada por Vygotsky de ZDP – Zona de desenvolvimento Proximal.

intérpretes, cuidadores ou estagiários. Em consonância, a análise histórica de orientações para a prática com o estudante com deficiência apresenta alterações à medida que os desafios vão se apresentando. Contudo, há um chamado extenuante de que se observe a formação do professor e os *protocolos* da escola como um todo para receber essa criança no processo dito inclusivo.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2017) faz menção a “uma cultura inclusiva” (p. 25) e afirma que para que esse movimento se dê, “mudanças substanciais” seriam necessárias.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação. (SÃO PAULO, 2017, p. 26)

Por fim, em relação à percepção de padrões individuais de comportamento é preciso investir em conhecer o educando, criar vínculos para que o processo de aprendizagem se dê. Contudo, a aula é pensada para uma turma e é aí que residem as frustrações, pois como evidencia Pacheco (2007) há desafios a serem enfrentados no hiato entre a redação de um plano individual e sua implementação, uma vez que “as adaptações curriculares que são feitas através de planos individuais precisarão emprenhar-se para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula” (p. 36) para que não funcionem na contramão, como instrumentos segregadores.

2. Metodologia

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a de autoetnografia. Segundo Anderson (2006) trata-se de uma metodologia que providencia a “introspecção auto consciente guiada por um desejo de entender melhor tanto a si quanto aos outros, através do examinar das ações e percepções de outros em referência e por meio do diálogo com estes” (p. 382-383). Trata-se de uma forma de refletir sobre a própria prática pois como afirma Ellis,

a exploração autoetnográfica honesta gera muitos medos e dúvidas pessoais - e dor emocional. Quando você pensa que não aguenta mais a dor - é quando o trabalho começa verdadeiramente. E então, há a vulnerabilidade de revelar-se, não sendo possível desdizer o que disseste ou ter controle sobre como os leitores interpretam sua história. (2004, p. 18)

A escolha justificou-se não apenas pelo fato de a professora pesquisadora ser parte do grupo de professores que leciona para alunos com deficiência, mas também por

desejar questionar as injustiças impostas pelo sistema de ensino público, pois como afirma Madison (2012, p. 5) a “autoetnografia crítica começa com uma responsabilidade ética de expor processos de injustiça ou negligência em um determinado domínio”.

2.1 Contexto

Segundo Morin (2003, p. 65) “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos”. Consideremos, então, a escola regular da rede pública de São Paulo e os professores que nela atuam. Nessa pesquisa contamos com professores de idade entre 27 e 52 anos, com tempo médio de experiência de 9,5 anos de educação no contexto de ensino público. Todos já tiveram a oportunidade de atuar com o ensino fundamental e todos tem pelo menos uma pós graduação.

A pesquisa foi feita por meio de formulário eletrônico e o *link* enviado em um grupo de aplicativo de comunicação para que obtivessem acesso e o respondessem. Desconhecemos o número de pessoas que obtiveram acesso à pesquisa; 23 professores inscritos na formação de pós graduação em conjunto com outros 4 convidados de mesmo perfil responderam à pesquisa, assim, contamos com o total de 27 participantes. Todos possuem ensino superior na área de educação e língua inglesa; todos são colaboradores de administrações públicas (Estado de São Paulo, Município de São Paulo e Grande São Paulo) e, portanto, foram submetidos a concurso de avaliação para acesso ao serviço público. Em sua maioria (25 professores) acumulam cargos (estado e prefeitura, estado e particular etc.). Ainda assim, os participantes dispõem de horas semanais dedicadas ao estudo de ensino de língua inglesa e todos estão aptos a ler, escrever, ouvir e falar a língua estudada com diferentes níveis de proficiência. Cabe ressaltar que os nomes aqui descritos são fictícios para assegurar o anonimato.

2.2 Instrumentos

Buscamos investigar as intervenções e práticas desses professores de língua inglesa, por meio de um questionário que objetivava saber sob quais óticas os estudantes com deficiência têm sido pensados por seus professores.

O questionário que buscava compreender crenças anteriores a esse trabalho contava com 12 questões abertas e de múltipla escolha e solicitava que dissessem como veem um estudante com deficiência, a instituição escolar no processo educacional, o que entendem como pontos positivos e pontos a melhorar (chamados na pesquisa de facilitadores e complicadores do processo de aprendizagem). O questionário é apresentado no anexo 1 para melhor visualização do leitor.

3. Apresentação e Discussão dos dados

Nesta seção apresentamos os dados levantados por meio da aplicação do questionário e que nos auxiliam entender como os professores de inglês lidam e o que entendem por *inclusão*.

Buscamos compreender em que termos estavam esses professores com a definição de identificação proposta anteriormente por Mantoan (2015). Quando questionados sobre o que caracteriza um aluno com deficiência, os professores utilizaram-se de vocabulário negativista usando em suas respostas palavras como *insuficiência*, *impeditivo*, *limitações*, *problemas*, *incapacidade*, *dificuldade*, *empecilho* e *restrição*. Foram mencionadas questões que manifestam ou desinvolucram as inquietações e insciências em relação à lida com os aprendentes, como traz o excerto a seguir:

Um aluno que *não reúne* as condições básicas de aprendizagem regular. (Professora Celina)

Dos 27 respondentes, 12 fizeram alguma menção a laudo médico, como podemos notar nos trechos abaixo:

Insuficiência de uma função psíquica, intelectual ou física caracterizada por um *laudo médico*. (Professora Marcia)

Trata-se de um aluno que, normalmente, possui um *laudo médico* apontando alguns problemas físicos ou intelectuais que comprometem sua capacidade cognitiva de assimilar informações e colocá-las em prática. (Professora Ana Maria)

Entendemos que as potencialidades não foram consideradas, havendo apenas uma resposta de uma única professora a considerar o termo *diferença* adequado para a definição do que entendia por deficiência. Sem dar atenção maior aos pontos negativos, a professora entende que as deficiências podem ser percebidas como diferenças, como o trecho a seguir faz notar:

Aluno com deficiência é aquele que apresenta *diferenças* físicas e/ou cognitivas que impactam no seu desenvolvimento escolar. (Professora Lívia)

Em relação a situações de inclusão em sua sala de aula regular, todos os professores relataram já terem se deparado com situações desafiadoras de inclusão e mencionaram deficiências específicas. Foram citadas por 7 professores as deficiências de ordem intelectual e mental. 9 deles mencionaram o autismo. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foi mencionado por 2 docentes. Obtivemos também 5 menções à deficiência física ou motora, 3 menções a surdez e 4 à Síndrome de Down.

Perguntas direcionavam o professor a informar se havia, ou não, refletido sobre os processos de aprendizagem dos educandos com deficiência. Uma vez que as metas estabelecidas para esses aprendentes são propostas tendo em vista suas

potencialidades e que seus êxitos se darão diante das metas propostas por seus educadores, entendemos avaliação como ato que fomenta as oportunidades de aprendizagem, conforme mencionado por Melo Bastos (2012, p. 187) “Avaliar é dinamizar oportunidades de reflexão e exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios”. Ainda, a tomada de decisão por si só já expressa um convite à reflexão.

Existem orientações no Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2017), material norteador da prática profissional sobre avaliação:

Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma. (São Paulo, 2017 p. 53)

O material apresenta a avaliação como “Ação desafiadora” e afirma ainda que esta merece “investimento e cuidado” (São Paulo, 2017 p. 56). Resta-nos questionar como investir em avaliar diante do número de estudantes dispostos em cada turma, sem negligenciar esse processo? Diante do exposto, 16 professores apontaram o *alto número de estudantes por sala* como um dificultador de seu trabalho. Há ainda falas a respeito desse tema com apontamentos específicos, como notamos no trecho apresentado a seguir,

Não sei como abordar, não consigo atendê-lo em especial e deixar os outros 30 soltos, infelizmente. A falta de infraestrutura e apoio dificulta já o "nada" que eu tento. (Professora Samantha)

Um complicador grave são as salas numerosas, e a falta de um professor auxiliar também. É muita coisa pra uma pessoa só dar conta. (Professora Damiana)

Ressalto que as aulas de inglês têm sua importância minimizada e percebemos a sensação de impotência desse profissional, como deixa marcada a fala abaixo frente ao tempo disponível,

Fico *apenas* cinquenta minutos, uma vez por semana na sala de aula. Muitas vezes, o aluno se ausenta ou é tirado da minha aula para outras atividades. Por esse motivo não consigo ter um trabalho eficaz com ele/ela. (Professora Alba)

A fala dessa profissional vem ao encontro do estabelecido por Mantoan (2015) de que não estamos cientes das capacidades e potencialidades da prática com esses educandos. Há um credo de que não estão preparados como exemplifica o trecho a seguir:

Os complicadores são muitos, entre eles posso citar o *despreparo* de nós professores para lidar com determinadas situações e há uma

tensão em casos que o professor fica dividido porque *não sabe* se dá mais atenção ao aluno com necessidades especiais ou aos demais. Eu acho que não sei lidar com determinadas situações. As vezes fico pensando se a inclusão realmente faz esse papel ou é algo que não está dando certo. (Professora Analise)

Essa sensação de despreparo soma-se à percepção de um planejamento para insucessos. Melo Bastos (2012) discorre sobre os instrumentos preparados pelo professor serem um caminho para a conscientização, ajudando-o a melhor compreender os processos. No trecho abaixo podemos notar que o professor compreende a existência de necessidades específicas no tocante ao estudante com deficiência:

Eu *não consegui* elaborar nenhuma forma de acompanhamento individual destes estudantes e apliquei o mesmo método de ensino e avaliação destinado aos demais estudantes. (Professor Willian)

No Currículo da Cidade (São Paulo, 2017), em ‘Orientações sobre Gestão Curricular’, há um apontamento sobre o que o professor precisa fazer ao planejar sua aula:

É importante que todos (...) criem estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade das atividades enriquece o currículo. (São Paulo, 2017 p. 51).

Percebemos que a percepção do profissional quanto à essa necessidade é latente, vendo o planejamento como facilitador da prática docente como deixa claro o trecho apresentado:

Um facilitador é o planejamento pontual (para esse estudante) com criatividade, dedicação na mediação do ensino aprendizagem. (Professora Betânia)

Ainda há casos em que a avaliação está sobreposta pelo conceito de nota, ou seja, que número melhor define o processo de aprendizagem do educando, e há sinceridade nas respostas ao retratar que não se faz muito, como demonstram os recortes:

“A avaliação é feita particularmente sempre dando a nota mínima” (Professor Andrei)

“Nota vermelha por ordem da direção da escola” (Professora Aparecida).

Há, por fim, a admissão tímida da não avaliação:

“Não avalio, mas busco conversar com as pessoas que trabalham com os alunos e trago atividades adaptadas.” (Professora Carla).

Entendemos que essa conclusão se deve não apenas à já mencionada crença de que há um despreparo, mas também ao pouco tempo investido no conhecer desse

educando. Um total de 30% dos professores reporta não perceber *progresso no processo de aprendizagem dos educandos com deficiência em sua sala de aula*. 16 dos respondentes afirmaram não saber abordar ou entender as necessidades dos alunos como faz notar o trecho seguinte, ao afirmar existir falha no acompanhamento.

Não considero que haja relação entre o desenvolvimento do estudante e minha atuação profissional pois como já afirmado, a quantidade de alunos na sala, *minha não formação para orientar esses alunos*, o andamento das aulas rápido demais compromete o progresso desse estudante. (Professora Ana Maria)

Muitas vezes, nós professores, nos sentimos *limitados por falta de apoio, recursos e até mesmo conhecimento*. (Professora Tamara)

São complicadores significativos *a falta de conhecimento e falta de orientação do educador*. Limitações de infraestrutura e materiais, além de poucos profissionais das áreas que deveriam acompanhar a criança. (Professora Leonice)

Percebemos também que a socialização está posta pelos professores como algo factível. Já a aprendizagem, como algo questionável, como notamos respectivamente nas falas das professoras Roseli e Ana Maria:

“Se for na questão de desenvolvimento social, eu diria sim (há desenvolvimento). Mas no âmbito aprendizagem fica mais difícil afirmar.” (Professora Roseli)

“A socialização deles é um aprendizado constante para todos, porém a parte pedagógica fica em defasagem.” (Professora Ana Maria)

Há um entendimento por parte dos professores de que precisam de suporte ou apoio, por parte da gestão escolar ou de órgãos responsáveis por orientar o trabalho no processo de inclusão ou adaptação do sistema de ensino como demonstram os excertos abaixo:

Eu ainda não me acho preparada para ler as necessidades daquele aluno, até porque a unidade de ensino não tem muitos "braços" também. Temos os laudos, conversamos em pares, há uma exigência do sistema online para que registremos nossas intervenções, mas *um suporte que seria realmente importante não há*. Por isso considero baixa a minha participação. (Professora Roseli)

Me *faltam recursos adequados, ajuda da gestão e formação complementar específica adequada*, salas com quantidade adequada de alunos e tempo para preparar aulas diferenciadas. (Professor Willian)

O entendimento dessa prática perpassa a ideia de que, uma vez que nos deparamos com algo novo, devemos buscar formas de interação ou desenvolvimento que sejam tão novas quanto a situação que se apresenta. Afirmo embasada no

Currículo da Cidade de São Paulo, pois esse dispõe de uma sessão dita ‘Orientações para o trabalho do professor’ onde são apresentadas diversas questões tocantes à prática profissional na implementação desse currículo,

dentre elas estão a decisão sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes: conteúdos de outros componentes curriculares, problemas e vivências (como brincadeiras) são formas de utilizar diferentes procedimentos nas aulas de Língua Inglesa. (São Paulo, 2017 p. 93).

Ressaltamos a prática inovadora e de pesquisa, pressuposta nas orientações como supracitado. Ainda, há um chamamento para que a busca de recursos para o processo de ensino-aprendizagem se dê também de maneira renovada.

Há diversos pontos de atenção para a orientação da prática diferenciada, não para um, mas para diversos estudantes, uma vez que suas formas de aprender também se dão de maneiras diversas. Há o desazo previsto e contemplado diuturnamente quando entram em sala e se deparam com 35 pessoas que desejam, cada um com sua demanda, aprender. Somados a isso, a ausência de recursos e infraestrutura adequados são entendidos como limitadores por 16 professores, entre eles a Professora Tamara que afirma

Muitas vezes, nós professores, nos sentimos limitados por falta de apoio, recursos e até mesmo conhecimento. (Professora Tamara)

Quatro professores apontaram não haver qualquer tipo de facilitação nas tratativas com o aprendente com deficiência. Houve, todavia, a presença do otimismo da Professora Lívia ao ser questionada sobre facilitadores. A professora entendia que seu atuar podia ser visto como um *facilitador*:

Sala com quantidade menor de alunos, materiais como internet e impressões. Eu! (Professora Lívia)

Houve também uma menção ao professor como o profissional pesquisador:

Acredito que o *professor deve ser um pesquisador* e procurar sempre se atualizar, para que essa relação se estabeleça de maneira efetiva. (Professora Elaine).

Tendo em vista os diversos percalços da prática do professor de Inglês, elencados após a pesquisa, cabe mencionar por fim, que as expectativas com relação a esse atuar são ambiciosas, considerando as orientações para o trabalho do professor no Currículo da Cidade serem *finalizadas* com a proposição de que o trabalho do professor de inglês seja inclinado a conceber aos estudantes participar de

situações em que a língua estrangeira seja requerida, permitindo tratar de temas como desigualdades sociais e regionais, intolerância, avanços tecnológicos, educação financeira e sustentabilidade, estabelecendo relações entre nosso país e os países de Língua Inglesa. (São Paulo, 2017 p. 93).

4. Considerações finais

Apesar de haver um número pequeno de participantes em relação ao total de professores de inglês atuantes no ensino público, certamente as experiências aqui descritas refletem o que de fato acontece nas escolas regulares.

Nos foi possível reconhecer que são fatores essenciais para uma prática efetiva com aprendentes com deficiência a formação do professor, a redução do número de crianças a serem atendidas de uma só vez, a revisão do tempo de aula e uma gestão escolar ativa no fomento de debates e ações colaborativas. Ainda, entendeu-se que são processos a serem repensados os planejamentos de aula/ação para estudantes com deficiência e o processo avaliativo destes.

Foi possível concluir que há uma crença coletiva de que os professores não se veem preparados para a tratativa com estudantes com deficiência, além de apresentarem uma dinâmica de não observação dos progressos.

Os professores explicitam que deveria haver maior participação coletiva no gerenciamento escolar e que os recursos deveriam ser adaptados ou projetados para as necessidades específicas que se apresentam, pois entendemos que os fatores determinantes para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência e o atendimento das necessidades específicas atualmente reside na extensão do envolvimento do grupo docente, sendo constatada e enfatizada a lógica da instituição escola como bem pontuado por Mantoan

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (2015, p. 24)

Tratamos de fazer um convite a revisitar práticas e ainda um convite ao professor, mesmo que em formação, para o comprometimento com uma atuação inclusiva. Por fim, que entendamos que o tempo desses estudantes passa depressa. Também depressa precisamos revisitar nossos saberes a fim de que tenhamos resultados diferentes na atuação com aprendentes com necessidades educacionais específicas.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, L. 2006. “Analytic Autoethnography”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4): 373-395.
- ELLIS, C. 2004. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

- MADISON, D. S. 2012. *Critical Ethnography: Methods, Ethics, and Performance*. NY: Handbook of *Performance Studies* Sage Publications Incorporated.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler 2015. – *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* Novas Arquiteturas Pedagógicas Reimpressão São Paulo: Summus, 2015.
- MELO BASTOS 2012. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.
- MITTLER, Peter 2012. - *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, David Fulton Publishers.
- ORRU, S. E. 2017. *Re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*, Sílvia Ester ORRU. Editora Vozes.
- PACHECO 2006. *Caminhos para a Inclusão: Um Guia para o Aprimoramento da Equipe Escolar*, José Pacheco. Artmed Editora S. A. 2007.
- SÃO PAULO, SP 2017. Secretaria Municipal Da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade de São Paulo: Ensino Fundamental; Língua Inglesa*. São Paulo.
- VIGOTSKY, L. S. A 1984. *Formação Social da Mente*, São Paulo. Editora Martins Fontes.

Anexos

Questionário

Endereço de e-mail:

- 1) O que, em sua opinião, caracteriza um aluno com deficiência?
- 2) Você já se deparou com alguma situação de inclusão em sua sala de aula regular?
() SIM () NÃO
- 3) Se SIM, qual a situação de inclusão mais desafiadora que já se apresentou em sua sala de aula regular?
- 4) Você se utiliza de alguma forma para avaliar o progresso do educando com deficiência em seu processo de ensino?
() SIM () NÃO
- 5) Como o estudante com deficiência é avaliado em sua disciplina - inglês?
- 6) Entendendo progresso como 'desenvolvimento para melhor', existe progresso no processo de aprendizagem dos educandos com deficiência em sua sala de aula?
() SIM () NÃO
- 7) Por favor justifique a escolha anterior:
- 8) Numa escala de 1-5, qual sua participação no processo de ensino-aprendizagem de um educando com deficiência?
 - 1- NENHUMA PARTICIPAÇÃO
 - 2- BAIXA PARTICIPAÇÃO
 - 3- PARTICIPAÇÃO MODERADA
 - 4- PARTICIPAÇÃO CONSIDERÁVEL
 - 5- ALTA PARTICIPAÇÃO
- 9) Por favor justifique a escolha de seu grau de participação no processo de Ensino-aprendizagem de um educando com deficiência:

- 10) Você considera que existe alguma relação entre o progresso (desenvolvimento para melhor) do estudante e a sua atuação como professor?
- 11) Por favor justifique a escolha anterior:
- 12) Na perspectiva do Ensino Inclusivo, aponte fatores COMPLICADORES no processo de ensino-aprendizagem.
- 13) Na perspectiva do Ensino Inclusivo, aponte fatores FACILITADORES no processo de Ensino-aprendizagem