

O INGLÊS PARA CRIANÇAS E A INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de caso com um aluno com baixa acuidade visual

TEACHING ENGLISH FOR KIDS AND INCLUSION AT PUBLIC SCHOOL: a case study with a low visual acuity student

Marco André Franco de Araújo

Éderson Saraiva

Fernanda Franco Tiraboschi

Resumo: Discutimos, neste artigo, os resultados oriundos de uma pesquisa realizada no contexto público de ensino de Goiânia, que teve como objetivo refletir sobre as tentativas de um professor em incluir seu aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de língua inglesa. O aporte teórico para este trabalho perpassa o processo de formação docente (ALMEIDA FILHO, 1999; FÉLIX, 1999; LEFFA, 2008) como, também, pontuamos aspectos concernentes à Educação Inclusiva no contexto da escola pública (BRASIL, 2006; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; FERNÁNDEZ, 2001). Configurando-se como um estudo de caso, este trabalho teve como objetivo analisar as adaptações de atividades de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental para serem aplicadas a um aluno com necessidades educacionais especiais (baixa acuidade visual) que estava matriculado na turma. Para a coleta de dados e posterior análise, foram observadas as aulas, realizadas entrevistas com o professor da turma e a análise das atividades elaboradas e adaptadas por ele. Os resultados do estudo mostram que o professor pode fazer a diferença no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, visto que o professor da turma utilizou de propostas pedagógicas que viabilizaram características específicas e importantes no processo de aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Inglês para crianças. Inclusão. Escola pública.

Abstract: We discuss, in this paper, the results of a research conducted at public teaching context of Goiânia, which aimed to reflect on a teacher's attempts to include his student with special educational needs in English language classes. The theoretical framework for this paper goes through the process of teacher education (ALMEIDA FILHO, 1999; FÉLIX, 1999; LEFFA, 2008) as well as points related to Inclusive Education in the public school context (BRASIL, 2006; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; FERNÁNDEZ, 2001). Configured as a case study, this work aimed to analyze the activities adaptations of a 4th grade class of Elementary School to be applied to a student as special educational needs (low visual acuity) who was enrolled in the class. For data collection and subsequent analysis, classes were observed, interviews were conducted with the teacher and the analysis of the activities developed and adapted by him. The results of the study show that the teacher can make the difference in the learning process of students with special educational needs, since the teacher used pedagogical proposals that enabled specific and important characteristics in the student's learning process.

Key-words: Teaching English for kids. Inclusion. Public school.

Introdução

Procuramos, neste trabalho, discutir as inquietações referentes ao ensino de inglês para crianças e do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar e, principalmente, na atuação dos professores de línguas estrangeiras neste contexto.

Os documentos oficiais que normatizam a Educação Básica e direcionam o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) não dispõem de nenhum artigo ou *caput* sugerindo a inserção de LE nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Por essa razão, muitos professores formados nas academias para atuarem apenas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio assumem esse papel e vão para a sala de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental I mesmo sem a devida preparação

Vale ressaltar que esses professores também não estão preparados para lidar com salas de aulas inclusivas. A esse respeito, Silva, Faciola e Pereira (2018) destacam que “[e]sse despreparo pode ser explicado como resultante das lacunas deixadas pelas suas formações iniciais e continuada”. Desse modo, alguns professores de LE ainda enfrentam dificuldades ao ensinar crianças com necessidades educativas especiais e, assim, tentam encontrar meios para elaborar propostas educativas e inclusivas para receber os seus alunos e, principalmente, os educandos que apresentam alguma necessidade especial.

Pinto e Amaral (2019, p. 4) ressaltam que “os problemas enfrentados no cotidiano escolar requerem estudos aprofundados a partir das necessidades e desafios do dia a dia da escola e da prática social de seus atores. Em virtude disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar atividades elaboradas por um professor de inglês para crianças e seu aluno com necessidades educativas especiais (doravante NEE¹) em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, mostrando, pois, que essas atividades podem ser significativas para o aluno que, por sua vez, possui baixa acuidade visual. Para isso, observamos as aulas e analisamos as interações do professor com os alunos da turma e a adaptação das atividades e dos conteúdos ministrados para o aluno com NEE.

O artigo está dividido em três seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira seção, pontuamos o ensino de inglês para crianças e a inclusão na escola pública como,

¹ Optamos por utilizar o termo NEE (necessidades educativas especiais), pois este termo é usado para se referir aos alunos que possuem algum tipo de necessidade educativa especial na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, contexto em que a pesquisa ocorreu.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202034

também, da necessidade educativa especial do aluno participante deste estudo (a baixa acuidade visual). Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos elencados para a discussão. Por fim, analisamos os dados obtidos e tecemos algumas considerações finais que este estudo nos proporcionou. Este artigo ainda apresenta as referências bibliográficas.

O inglês para crianças e a inclusão na escola pública

A formação inicial do professor nas universidades tem papel crucial no conhecimento e na sua prática em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2008). Por isso, é importante que os processos formativos de professores de línguas oportunizem práticas pedagógicas que envolvam a educação linguística em diferentes contextos e que considerem as necessidades individuais dos aprendizes (SILVA; FACIOLA; PEREIRA, 2018). Entretanto, é possível observar um descompasso entre as competências envolvidas na formação de professores de línguas e as demandas dos diferentes contextos educacionais. O ensino de inglês para crianças, por exemplo, não é contemplado pelos cursos de licenciatura em Letras, visto que os documentos oficiais que norteiam o ensino de inglês tanto na rede pública quanto na privada, não preveem a inserção de uma língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos).

A universidade dá visão à formação de professores de línguas estrangeiras para atuar somente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, corroborando as normativas dos documentos oficiais que regem a Educação Básica. Dessa forma, não se observa nas matrizes dos cursos de Letras disciplinas voltadas para a atuação do professor para o público infantil, carecendo, pois, de metodologias de ensino para crianças. Em contrapartida, o curso de Pedagogia, por sua vez, forma professores para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental I e na Educação Infantil, mas não contempla de maneira sistemática abordagens teórico-práticas voltadas para o ensino de LE. Nesse sentido, esse profissional tem como foco o processo de alfabetização da criança e não tem acesso a disciplinas como, por exemplo, o inglês, que no máximo aparece como optativa nas grades curriculares.

Assim, os professores formados pelos cursos de Letras não têm formação para o ensino de inglês para crianças, mas, no entanto, assumem esse desafio. Cabe salientar que o profissional passa a atuar nessa etapa de ensino diante daquilo que acredita, conforme aponta Félix (1999). Segundo o autor, os professores “quando adentram suas salas de aula, ou quando

atuam como profissionais antes, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino” (FÉLIX, 1999, p. 94).

Além do desafio de atuar para crianças sem ter formação acadêmica para tal função, o professor ainda se depara com outra dificuldade: a inclusão na escola. Dificuldade, pois, mesmo tendo o direito de acesso à educação, as crianças com necessidades educativas especiais ainda encontram muitos empecilhos no acesso à escola como, por exemplo, a falta de infraestrutura adequada e de profissionais qualificados para receber essas crianças (PINTO; AMARAL, 2019).

Nesse viés, para que o professor atue na educação especial ou, ainda, trabalhe com alunos com necessidades educativas especiais em suas salas de aula, conforme aponta Baú (2014, p. 55) ele “deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

Ainda sobre isso, Tonelli et al. (2017) consideram o processo de inclusão recente e, com isso, parte do profissional uma constante busca de aperfeiçoamento a fim de buscar recursos, metodologias de cunho específico de sua área de atuação para atender as especificidades de seus alunos portadores de necessidades educativas especiais.

No nosso país, os indivíduos com necessidades educativas especiais conquistaram direitos essenciais como, por exemplo, o de acesso à educação, com uma evolução significativa da legislação, que visa a garantia desses direitos (MARCHESI, 2004a, 2004b). Nesse sentido, Marchesi (2004a) destaca que

uma das razões da integração dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular aqueles cujas maiores demandas educativas estão associadas a algum tipo de deficiência, foi promover uma mudança na maneira de organizar a educação especial” (MARCHESI, 2004a, p. 26).

Assim, para o autor, as escolas regulares passam a receber esses alunos alavancando a inclusão a partir de uma reforma educacional e, dessa forma, os profissionais passaram a se preparar para atender as crianças na escola, conforme apontam Ochaíta e Espinosa (2004). Nessa linha, Pintor (2017, p.7) assinala que essas mudanças resultantes de uma crise entre paradigmas abrem “um novo cenário para a educação e para a escola”. A autora ainda ressalta que

[e]m substituição ao modelo de escola excludente, propõe-se uma escola que busca garantir o direito à educação, à igualdade de oportunidades com respeito às características e necessidades individuais, a fim de que os indivíduos alcancem seu desenvolvimento intelectual, ético e cultural (PINTOR, 2017, p.8).

É importante enfatizar que a educação inclusiva não se limita a inserção do aluno com necessidades especiais aos espaços da escola para sua mera socialização, mas tem como objetivo primordial promover o seu desenvolvimento intelectual, socioemocional e ético a partir de uma educação “pautada em outra concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos” (MARSIGLIA, 2012, p. 123).

Cabe ainda mencionar que o processo de avaliação de alunos com necessidades educativas especiais é de caráter específico, uma vez que há limitações que precisam ser respeitadas. Conforme esclarecem Fernandes e Viana (2009),

[a] presença de alunos com NEEs em sala de aula é um fator determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, especialmente quando suas limitações são muito específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com problemas motores, intelectuais e comportamentais. (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 314).

Dentre as diversas necessidades educativas especiais, podemos citar as que estão relacionadas a problemas de visão como a cegueira e a baixa acuidade visual, a qual discutimos a seguir.

A baixa acuidade visual

A função da visão em nosso organismo é responsável pela maioria das informações sensoriais que se fazem presente ao nosso redor. Assim, no contexto de ensino, esse meio de percepção de fatos se faz imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Visto isso, com o acesso à escola, as crianças passam a desenvolver suas capacidades cognitivas e motoras e a visão é um instrumento importante nesse processo, pois as atividades que o aluno realiza no seu desenvolvimento social e intelectual está intrinsecamente relacionada às capacidades visuais e psicomotoras do indivíduo (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; FERNÁNDEZ, 1991).

Vários problemas no desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças podem estar relacionados à visão e, entre esses empecilhos, está a baixa acuidade visual. Segundo Junior et al. (2010)

[u]ma pessoa com acuidade visual (AV) normal, olhando para duas manchas brilhantes a 10 metros de distância, mal pode distinguir as manchas, se estiverem de 1,5 a 2 milímetros de distância. O diâmetro da fóvea é muito pequeno e fora desta área a AV diminui, diminuindo em mais de 10 vezes ao se aproximar da periferia. Isto ocorre pelo grande número de bastonetes e cones que se conectam a uma única fibra aferente do nervo ótico. O método clínico que avalia a AV é uma fração matemática que expressa a proporção de duas distâncias, ou seja, compara a AV do entrevistado com uma considerada normal (JUNIOR, A. M. et al., 2010, p. 7).

Ainda sobre isso, o documento *Saberes e práticas da inclusão* do Ministério da Educação esclarece que a baixa visão é uma alteração na função visual do indivíduo que pode ocorrer por diversos fatores. De acordo com o documento, esses fatores são isolados ou associados como, por exemplo, “baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 16).

Por essa razão, é importante que o acesso dos indivíduos que possuem essa necessidade educativa especial na escola deve ser permeado por um processo de acompanhamento e este deve ser feito em conformidade com as necessidades desse indivíduo, conforme pontuam Ochaíta e Espinosa (2004) ao esclarecerem que

o planejamento das intervenções educativas que devem ser feitas com as crianças cegas e deficientes visuais deve basear-se em suas necessidades específicas que decorrem, fundamentalmente, da falta ou da deterioração do canal visual de coleta de informações. Por isso, as pessoas encarregadas na educação das crianças cegas devem conhecer as características mais importantes do desenvolvimento da aprendizagem das crianças [...]. (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p. 162).

Dessa forma, esses indivíduos no contexto educacional precisam ser recebidos e o trabalho docente deve se nortear por meios visuais e, ainda, de instrumentos específicos que se fizerem necessários com vistas ao desenvolvimento do processo educativo desse aluno. Corroborando ao que foi apresentado, discutimos, neste trabalho, as atividades desenvolvidas

nas aulas de inglês de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e adaptadas para um aluno com baixa acuidade visual que estava matriculado nela.

Na seção seguinte, elucidamos a metodologia adotada para este estudo como, também, o contexto e os participantes que deram forma a ele e, ainda, os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados.

Metodologia

Norteando-se pelos pressupostos teóricos até aqui apresentados, este trabalho se configura como um estudo de caso de cunho qualitativo com um aluno com necessidades educativas especiais de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Goiânia. Ainda, estão envolvidos diretamente na pesquisa, o professor de língua inglesa da turma como, também, a coordenação pedagógica e a diretora da instituição de ensino e os colegas do aluno.

Dentre os diversos tipos de pesquisa, o que consideramos ser o mais adequado para este estudo é a de perspectiva qualitativa, uma vez que, segundo Esteban (2010) “gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação” (ESTEBAN, 2010, p. 124). Assim, concomitante aos apontamentos do autor, esse tipo de pesquisa pode se referir à vida das pessoas como a “histórias, comportamentos e também o funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações” (p. 124).

Conduzido com um aluno e a turma em que estava matriculado, o presente estudo configurou-se como um estudo de caso (JOHNSON, 1995. YIN, 2005). Conforme nos esclarece Yin (2005, p. 32), esse tipo de pesquisa “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”. Para Nunan (1992), ao adotarmos o estudo de caso como metodologia, temos a oportunidade de observar ou um indivíduo, ou um grupo desses indivíduos, como é o caso deste trabalho.

Participaram deste estudo o aluno com necessidades educativas especiais, seus colegas, o professor de inglês da turma, e tivemos o apoio, nesta pesquisa, da coordenadora pedagógica e da diretora da instituição de ensino. Dessa forma, pudemos analisar as atividades realizadas pelo aluno, que foram elaboradas pelo professor da turma em conjunto com a coordenação e direção da escola. Para a coleta de dados, foram utilizadas as atividades feitas

com o aluno (atividades de sala e avaliações) como, também, entrevistas com o professor para compreender suas percepções sobre as atividades desenvolvidas. No quadro a seguir, são sintetizados alguns aspectos subjacentes à utilização dos instrumentos elencados para esta pesquisa.

Quadro 1: Descrição dos objetivos subjacentes aos instrumentos de pesquisa

Instrumentos	Objetivos
Observações de aulas	Obter informações sobre as interações do professor com o aluno e do aluno com os colegas.
Atividades realizadas	Entender a tentativa de inclusão do aluno nas aulas de língua inglesa.
Entrevista	Compreender as percepções do professor em relação à adaptação das atividades propostas.

Fonte: elaborado pelos autores

Observamos, no total, seis aulas de inglês na referida turma e, a partir disso, observamos a condução das atividades em sala de aula e realizamos as entrevistas com o professor. As entrevistas ocorreram ao final de cada aula para que pudéssemos compreender as percepções do profissional em relação à aula e as atividades por ele aplicadas ao aluno.

O aluno Ricardo² estava matriculado na turma de 4º ano e tinha 10 anos de idade no momento da pesquisa. Ricardo foi avaliado no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO) e, segundo laudo oftalmológico, apresentava baixa acuidade visual (BAV) em ambos os olhos (AO), secundário a tumor nas vias ópticas. Ricardo, apresentava dificuldades significativas em fazer uso de suas funções visuais tanto para perto quanto para longe e, dessa forma, ficava inviabilizado de visualizar e realizar cópias de atividades no quadro, por exemplo. Visto isso, todo o material produzido para o aluno deveria ser concedido de forma adaptada e disponibilizado na sua carteira.

Análise de dados

Nesta seção, discutimos os dados obtidos na condução da pesquisa. Como dito anteriormente, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as tentativas de um professor ao incluir seu aluno com necessidades educativas especiais. Desse modo, primeiramente apresentamos as atividades elaboradas pelo professor em consonância com seu planejamento para a turma,

² Utilizamos um nome fictício para resguardar a identidade do participante.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202034

discutindo as especificidades do aluno com baixa acuidade visual. Em seguida, apresentamos as percepções do professor em relação ao ensino de inglês para crianças na escola pública com foco especial nas que possuem necessidades educativas especiais.

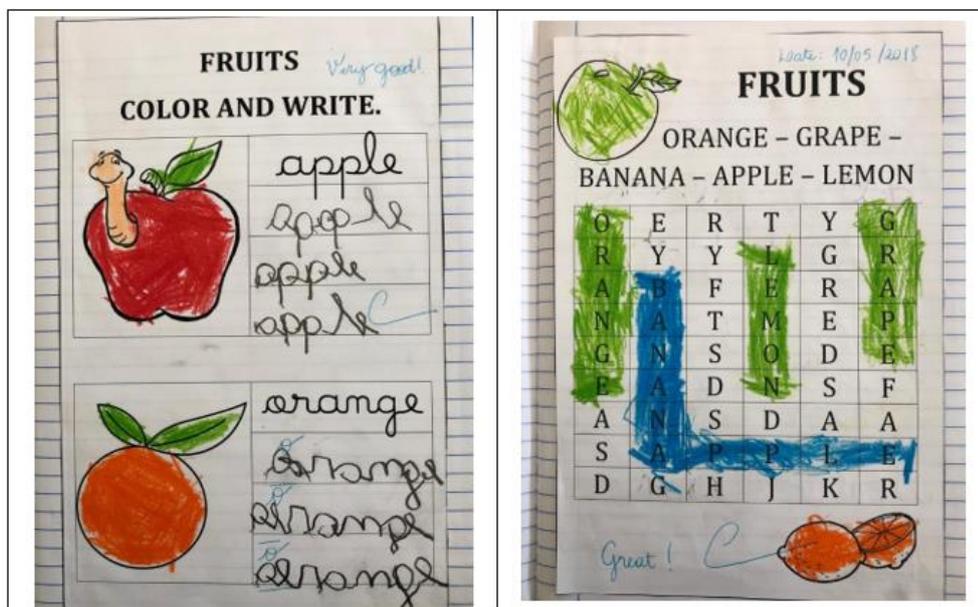
As atividades

As atividades elaboradas pelo professor tinham por objetivo incluir o aluno Ricardo nas aulas de inglês e estavam relacionadas com o conteúdo disposto no Plano Anual do docente para a referida turma. Assim, as atividades aqui apresentadas abordam o vocabulário sobre frutas, animais e família como, também, das datas comemorativas do Halloween e do Dia da Independência do Brasil e de aspectos gramaticais como o uso de artigos na língua inglesa. Dessa forma, o aluno teve contato com novo vocabulário, com estruturas gramaticais e aspectos culturais da língua estrangeira.

Foram analisadas, no total, seis atividades. Destas, uma se relacionou ao ensino do conteúdo frutas, uma sobre o conteúdo família, duas acerca de temas relacionados a datas comemorativas, uma relacionada a aspectos gramaticais e, por fim, a última atividade retratada faz menção à avaliação aplicada ao aluno, conforme veremos a seguir.

Nesta primeira atividade, apresentada na Figura 1, o conteúdo trabalhado pelo professor foi o vocabulário referente às frutas.

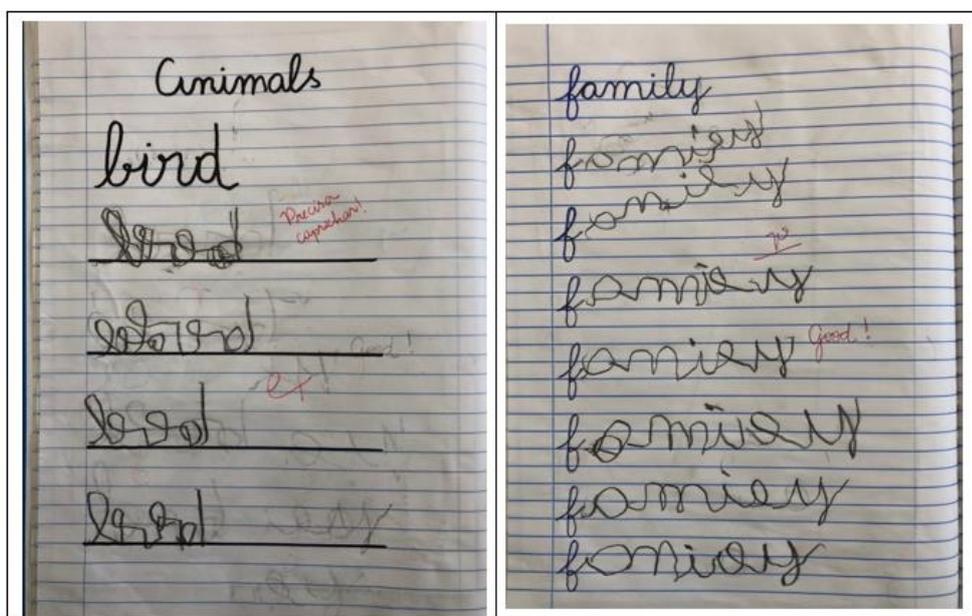
Figura 1 Atividade referente ao ensino de vocabulário



Nota-se, nesta atividade, a preocupação do docente em fazer com que as limitações do aluno fossem atendidas e que ele conseguisse realizar as atividades de maneira autônoma. Assim, as atividades foram elaboradas com gravuras em tamanho maior, para facilitar a compreensão do aluno e, ainda, com fonte maior, conforme sugestões³ dadas pela equipe médica e pedagógica que o avaliou. Dessa forma, encontra-se concordância com os apontamentos de Ochaíta e Espinosa (2004) ao afirmarem que a intervenção pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais relacionadas à visão deve se pautar nas necessidades dessas crianças. Ainda, para as autoras, o professor deve “conhecer as características mais importantes do desenvolvimento e da aprendizagem” (2004, p. 162) dos indivíduos.

Em outra atividade, disposta na Figura 2, também relacionada ao vocabulário proposto para ser trabalhado na turma durante o ano letivo, nota-se novamente o cuidado do professor ao utilizar recursos que são necessários para que o aluno com baixa acuidade visual tenha um desenvolvimento satisfatório em suas atividades. Dessa vez, o docente somente sugeriu que o aluno tentasse reescrever as palavras de vocabulário estudadas com o intuito de fazer com que o aluno as memorizasse e, conseqüentemente, internalizasse o que já havia sido trabalhado nas aulas.

Figura 2 Atividade referente ao ensino de vocabulário



³ De acordo com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO), as atividades elaboradas para o aluno deveriam ter fonte tamanho 36 ou superior.

Nesta atividade, o professor da turma procurou utilizar canetas com cores fortes e utilizou também letra grande para que o aluno conseguisse visualizar as palavras que deveria escrever conforme sugestões do CAP/GO. Na sequência, conforme apontamentos do docente dados através das entrevistas, o aluno passou a ter maior compreensão das palavras estudadas e passou a utilizá-las em contextos comunicativos em sala de aula. Encontra-se aqui respaldo teórico em Bill e Tonelli (2019), pois, segundo as autoras, a utilização de “recursos que potencializem [o] acesso à informação e construção de conhecimento no processo de aprendizagem da língua inglesa é de extrema importância” (2019, p. 18), principalmente das crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

Outras importantes atividades realizadas em sala de aula correspondem ao trabalho com os aspectos culturais na língua inglesa como, também, de aspectos gramaticais da língua. Dessa forma, as atividades foram elaboradas para que o aluno pudesse também se inserir nessa perspectiva em sala de aula e ter conhecimento de estruturas linguísticas básicas do inglês, como podemos observar nas Figuras 3 e 4 disponibilizadas a seguir.

Figura 3 Atividades referentes ao *Halloween* e ao Dia da Independência do Brasil

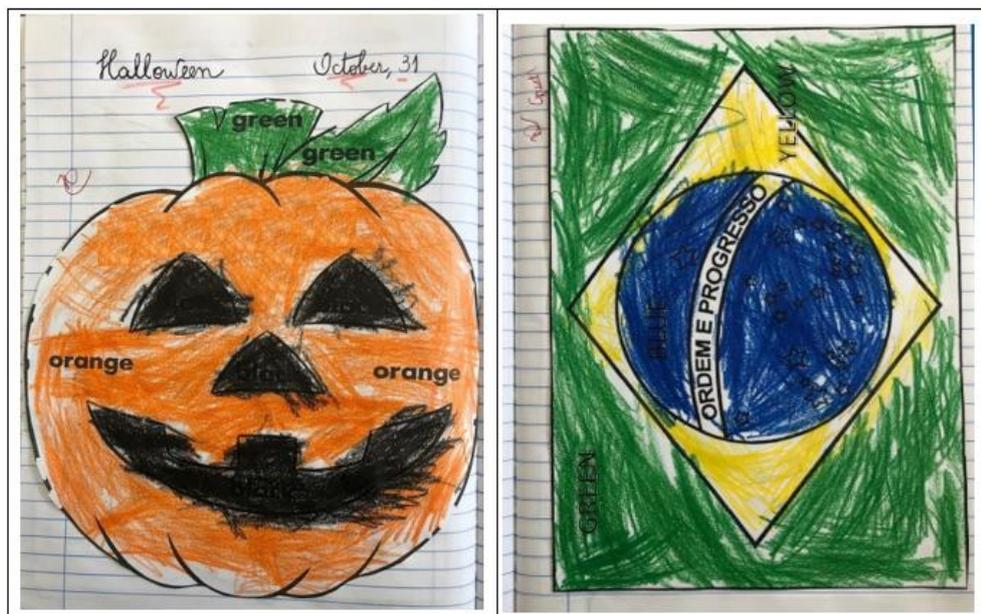


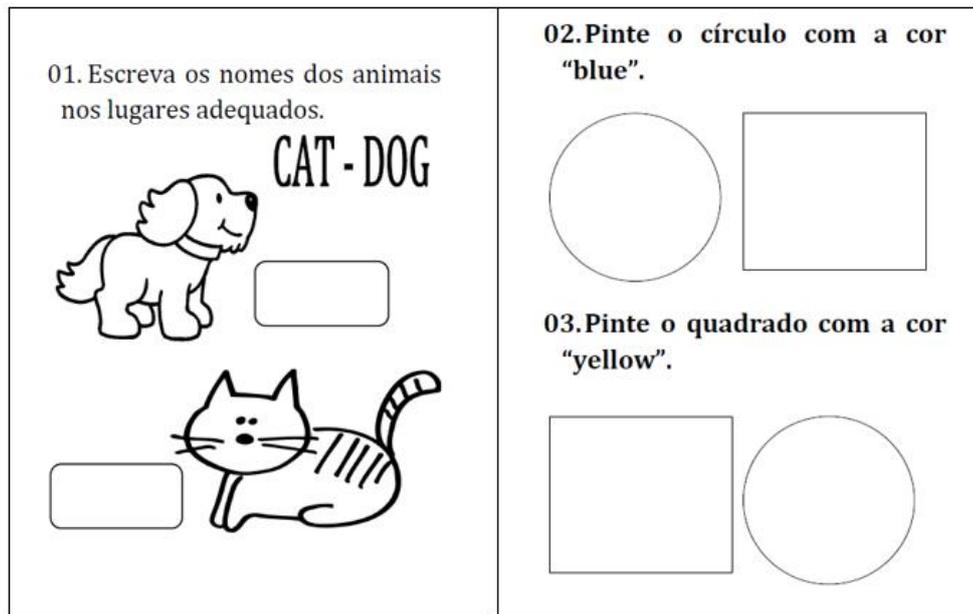
Figura 4 Atividade referente ao ensino de aspectos gramaticais



Pode-se observar nas atividades apresentadas aqui que o professor, mesmo diante de toda a dificuldade enfrentada de ter de assumir aulas nas turmas da 1ª fase do Ensino Fundamental para as quais não teve formação acadêmica (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2008) e, ainda, lecionar para crianças com necessidades educativas especiais, empenha-se nesse processo com vistas a tornar a aprendizagem significativa para o aluno Ricardo e não somente o fazer “inserido” no contexto de sala de aula. Tal fato demonstra que o professor não está preocupado apenas com a socialização do aprendiz, mas que está comprometido com uma educação que considere o desenvolvimento de suas dimensões intelectual, socioemocional e ética (MARSIGLIA, 2012).

Por fim, na Figura 5, disposta a seguir, apresentamos um exemplo das avaliações elaboradas/adaptadas para o aluno Ricardo. Vale ressaltar aqui que a intenção do professor em avaliar o aluno perpassou os dois tipos de atividades avaliativas utilizadas por ele em suas aulas, tanto nas aulas da turma de Ricardo como de outras turmas nas quais ele atuava. Essas duas formas de avaliação consistiam na avaliação escrita e na avaliação da produção e compreensão oral dos alunos.

Figura 5 Exemplos de avaliações escritas elaboradas pelo professor



Sabendo-se da importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, o professor de Ricardo também optou por avaliar o aluno levando em consideração o mesmo processo de avaliação aplicados a todos os alunos da turma. Dessa forma, como sempre ocorria na escola a semana de avaliação, em que os alunos realizavam avaliações escritas sobre o conteúdo estudado, o docente também adaptou o conteúdo na elaboração da atividade e avaliou o aluno. Assim, pode-se novamente notar aqui o cuidado do professor em reconhecer as necessidades da criança e adaptar os recursos pedagógicos necessários para o seu processo de aquisição do conhecimento conforme sugerem Ochaíta e Espinosa (2004).

Ainda, nota-se a preocupação do professor em avaliar o aluno observando suas limitações, que conforme esclarecem Fernandes e Viana (2009), são bem específicas e, por isso, é importante no redimensionamento de suas práticas avaliativas.

Na sessão a seguir, apresentamos as percepções do professor em relação ao seu trabalho realizado com a turma e com o aluno Ricardo.

Percepções do professor

Nesta seção, discutimos as percepções do professor no que se refere ao ensino de inglês para crianças na escola pública e, principalmente, com foco nas que apresentam algum tipo de necessidades educativas especiais. Por fim, discutimos a visão do docente no tocante ao seu

trabalho pedagógico (planejamento, elaboração de atividades e avaliações) em relação ao aluno Ricardo.

Nos excertos a seguir, obtidos por meio de entrevistas com o professor, pode-se ter uma visão geral de como o docente vê o trabalho com crianças na escola pública e suas percepções sobre a inclusão.

- [01] O trabalho com crianças é um desafio já que na universidade nós não temos formação para atuar com elas. Assim nós temos que agir de acordo com aquilo que a gente acredita, né? Quero dizer, com aquilo que a gente acha que vai funcionar e assim a gente vai adequando o nosso trabalho para dar aulas mais importantes para nossos alunos. (Trecho de entrevista com o professor de Ricardo).

No excerto 01, pode-se notar o desafio que é trabalhar com crianças na escola pública, pontuado pelo professor. Esse desafio, então, se dá pela não formação acadêmica, visto que os cursos de Letras carecem de disciplinas em suas grades que viabilizem o trabalho docente do professor de inglês para crianças. Dessa forma, o docente, conforme esclarece Félix (1999), vai trabalhar com esse público diante aquilo que ele acredita, ou seja, “guiados por uma dada abordagem de ensino” (FÉLIX, 1999), conforme também pontua o professor na entrevista.

Outro desafio apontado por ele é o fato de também não ter capacitação para atuar com crianças que possuem alguma necessidade educativa especial. A respeito disso, o professor esclarece que

- [02] [e]ste é outro desafio. E que desafio, né? Porque na minha época de faculdade eu não vi nada relacionado a isso, assim como foi dar aulas pra crianças. E quando a gente chega na sala de aula a gente vê que precisa se atualizar e ir atrás de formação para poder ser um profissional melhor. Todos os dias chegam alunos nas nossas salas na escola pública e muitas vezes a gente se depara com alunos com necessidades especiais e aí a gente precisa estar preparado no mínimo pra receber esses alunos. (Trecho de entrevista com o professor de Ricardo).

Por fim, o docente da turma nos apresenta a sua percepção sobre o seu trabalho com o aluno Ricardo e que permeia o seu trabalho pedagógico.

- [03] O desafio de ter que trabalhar com as crianças e principalmente com aquelas com necessidades especiais me fez acordar para as realidades da escola

pública. Assim eu fui atrás de caminhos para meu trabalho com eles, principalmente com o apoio da minha coordenadora pedagógica porque ela tem formação em Pedagogia. Daí eu fui me reinventando né, fazendo os planejamentos junto com ela, buscando formas para ensinar o Ricardo, fazer com que ele se sentisse confiante em participar das aulas e não ficar ali só para estar “inserido” né, na sala de aula. Então eu busquei os laudos dele, vi as sugestões de como realizar as atividades para ele e fiz isso. Acho que no fim deu um bom resultado. Vi que ele se sentia importante ali dentro da sala e fazendo as tarefas que eu levava para ele. (Trecho de entrevista com o professor de Ricardo).

No excerto 3, vê-se que o professor sentiu a necessidade de fazer a diferença em suas aulas e não somente “incluir” o aluno Ricardo. Dessa forma, a sua fala corrobora com os apontamentos de Ochaíta e Espinosa (2004), de que o profissional deve conhecer o que é mais importante para o processo de aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, ou seja, é preciso que o professor conheça suas limitações e as características essenciais que devem ser levadas em conta na organização e aplicação do seu planejamento.

É importante mencionar, ainda, que a formação do professor para atuar em turmas e/ou com alunos com necessidades educativas especiais precisa perpassar aos níveis inicial e continuada, conforme sugerem Baú (2014) e Tonelli et al. (2017). Ademais, as afirmações do professor corroboram a este apontamento, visto que ele busca caminhos para sanar essas lacunas em sua formação.

Assim, compreende-se que é importante que o professor faça a diferença em sala de aula e, mesmo sem ter formação inicial para lidar com os desafios encontrados no dia a dia da sala de aula, busque maneiras eficazes para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativos para o seu aluno, conforme sugere Pintor (2017), ao esclarecer que pela inclusão, o aluno pode se desenvolver intelectualmente, ética e culturalmente.

Considerações finais

Este estudo nos proporcionou refletir sobre a importância do trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças e, como no caso deste estudo, também das crianças com necessidades educativas especiais que estão sob nossos cuidados diariamente.

Dessa forma, pensar em propostas que se adequem às necessidades específicas de cada criança é fundamental, uma vez que isso poderá contribuir de maneira significativa para o

processo de formação e de construção do conhecimento desses alunos, apesar de apresentarem limitações para a sua aprendizagem.

No entanto, apesar de apresentar neste artigo os pequenos passos de um professor que viu a necessidade de ir atrás de mecanismos e instrumentos pedagógicos para atender as necessidades de um de seus alunos, ainda precisamos estar dispostos a ir além. A escola é inclusiva e recebe os alunos todos os dias, porém, devemos continuar, a exemplo do professor mencionado neste trabalho, a buscar melhorias e lutar para que se possam ser alcançados e concretizados os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais.

Bill e Tonelli (2019, p. 34) salientam que os estudos voltados para a adaptação de materiais didáticos para aprendizes com necessidades educativas especiais da deficiência visual em aulas de língua inglesa dão “indícios de crescimento”, entretanto, “ainda há um longo, mas promissor, caminho para alcançarmos os direitos já conquistados por aprendizes com necessidades educativas especiais”. Desse modo, essa pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento da área de ensino e aprendizagem de línguas envolvendo a educação inclusiva de aprendizes com baixa acuidade visual.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

BILL, I. R.; TONELLI, J. R. A. O ensino de inglês para crianças com deficiência visual e/ou baixa visão: um estudo sobre educação inclusiva. *Revista CORALINA*, v. 1, n. 1, p. 16-42, 2019.

BRASIL. *Saberes e prática da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC, 2006.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de. *O professor de línguas estrangeiras em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educativas especiais (NEEs): avaliar para o desempenho pleno de suas capacidades. *Est. Aval. Educ*, v. 20, n. 43, p. 305-318, 2009.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

JOHNSON, D. Classroom-oriented research in second-language learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.

JUNIOR, A. M. et al. Avaliação da acuidade visual na população atendida em 19 eventos nos anos de 2008 e 2009 em Presidente Prudente, SP. *Rev Bras Clin Med*, 2010;8:6-9.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ed. Pelotas: Educat, 2008.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas públicas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 15-30.

_____. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 31-48.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012, p.109-146.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 151170.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Revista Pro-Posições*, v. 30, n. 2, 2019.

PINTOR, N. A. M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: Seses, 2017.

SILVA, C. L.; FACIOLA, R. A.; PEREIRA, R. R. O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.5, n.2, p. 43-58, 2018.

TONELLI, J. R. A.; ROCHA, E. P.; FERREIRA, O. H. S.; OLIVEIRA, T. R. R. O currículo adaptado: (re)pensando o ensino de línguas estrangeiras para aprendizes com necessidades educativas especiais a partir da sequência didática. *REVELLI*, v.9, n.2, p. 97-110, 2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.