

Formação de Professores de Língua Estrangeira para Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual

Márcia Pereira de Carvalho

Mestrado em Linguística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Docente
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
(SEDUC)

✉ marciapereiradecarvalho@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7554-9765>

Sueli Salles Fidalgo

Doutorado em Linguística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Docente
Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

✉ susadalgo@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>

Valéria Nunes da Cruz

Ensino Médio
Escola Estadual José Sérgio Pereira
(SESSP)

✉ valerianunes247@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1538-1673>

Recebido em 10/02/2022

Aceito em 15/08/2022

doi

Resumo

Desenvolvido como parte dos trabalhos dos grupos de pesquisa ISEF – Inclusão Social-Educacional e Formação – e ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais credenciados no CNPq, sendo o primeiro certificado pela Unifesp e o segundo pela PUC-SP, o presente texto relata uma pesquisa e um processo formativo de uma Iniciação Científica de Ensino Médio que conta com a coorientação de uma professora da Unifesp e uma professora de escola pública situada no município de Itapevi, ambas participantes, juntamente com uma estudante de Ensino Médio – Bolsista de Iniciação Científica da Unifesp no projeto de extensão *Leitura de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa*, que é desenvolvido como parte do Programa de Extensão *Formação Linguístico-Didática Contínua de Professores*. O trabalho aqui relatado segue o arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e uma perspectiva crítica de formação docente.

Palavras-chave: formação de professores na escola pública, ensino-aprendizagem de língua inglesa, inglês para leitura, deficiência intelectual, pesquisa crítica de colaboração

Introdução

O presente texto relata uma pesquisa e um processo formativo de uma Iniciação Científica de Ensino Médio (ICEM) que conta com a co-supervisão de uma professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e uma professora de uma escola pública situada no município de Itapevi, ambas participantes, juntamente com uma estudante de Ensino Médio, bolsista de IC (Iniciação Científica) do projeto de extensão *Leitura de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa* que, por sua vez, está inserido em um Programa de Extensão intitulado *Formação Linguístico-Didática Contínua de Professores*¹⁶, desenvolvido na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A ICEM (ou, no nosso caso, a ICEMTI como a chamamos: Iniciação Científica de Ensino Médio: Todos pela Inclusão) visa a transformação da sociedade por meio da ciência utilizada a serviço da inclusão social-escolar (Fidalgo, 2006, 2018). Os projetos de extensão universitária são comumente inspirados em pesquisas científicas que, na prática, respondem às demandas sociais do entorno da Universidade¹⁷ por meio da formação de estudantes e do estabelecimento de parcerias entre universidades e outras instituições. Podem ser, como no caso do projeto e do programa aos quais nos referimos aqui, desenvolvidos em escolas, dessa forma promovendo a formação docente e a formação dos pesquisadores. Nossa compreensão é de que as práticas de interlocução entre universidade e comunidade são constituídas de forma dialógica, ou seja, por meio da interdisciplinaridade, da interprofissionalidade e de constantes trocas entre ensino e pesquisa.

Em termos financeiros e institucionais, a ICEM é fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UNIFESP). Para essa universidade, o programa de bolsas para o Ensino Médio objetiva “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais [...]” por meio de parcerias entre estudantes do ensino básico e profissionais da rede pública orientados por pesquisadores qualificados do ensino superior¹⁸.

Como o título do projeto indica, a ICEMTI tem duas propostas: (1) a formação de uma estudante de EM, bolsista de IC, para ensinar os colegas a lerem textos em inglês (LI) por

¹⁶ Projeto e Programa são coordenados pela Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo, da Universidade Federal de São Paulo.

¹⁷ No nosso caso, ampliamos a ideia de “entorno” visto que a escola em que o projeto se desenvolve fica em outro município e dista da Unifesp cerca de 54 quilômetros.

¹⁸ Recuperado de <https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/> em fevereiro de 2020.

meio de técnicas diversas e (2) o ensino-aprendizagem (a formação leitora em LI) de dois estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio. Inicialmente, pensávamos em trabalhar por meio de estratégias de leitura, como *skimming*, *scanning*, *conhecimento prévio*, entre outros. No entanto, ao iniciarmos a produção de dados, verificamos que havia dificuldades por parte dos estudantes que lhes impediam o ensino-aprendizagem de leitura da forma pensada, visto que um deles ainda não é alfabetizado e apresenta dificuldades de comunicação como parte das características de sua deficiência. Portanto, a leitura em língua inglesa seria um passo além. Pensamos melhor: trabalharíamos, primeiramente, com a leitura do mundo (Freire, 1996), do cotidiano do aluno.

Nesse enquadre, esta ICEM propicia discussões sobre o trabalho de educação inclusiva como uma história de possibilidades (Freire, 1996) em uma escola no município de Itapevi. As discussões partilhadas pelas professoras orientadora e coorientadora e pela aluna de ICEM expandem-se em práticas possíveis de leitura do mundo e ensino-aprendizagem de LI no contraturno (das 17h40 às 18h40 uma vez por semana) para os dois alunos já mencionados.

A deficiência intelectual é, de acordo com Harris (2010) e Shalock *et al.* (2010), dos estados crônicos que podem limitar a participação do ser humano no mundo, a mais comum. Não vamos, aqui, tratar da tipologia ou dos níveis de deficiência intelectual, que podem variar bastante, inclusive aumentando ou até diminuindo ao longo dos anos, dependendo do papel assumido pela família e pela escola, ou seja, dependendo das interações sociais a que a pessoa com DI tem acesso. Autores como os já citados fazem essa discussão. Para Harris (2010), pessoas com deficiências leves podem se desenvolver a tal ponto em suas funções adaptativas durante o processo de escolarização que o diagnóstico de DI deixa de se aplicar a elas. Ele afirma que é importante saber que a deficiência não está estagnada porque isso:

demonstra que um bom programa escolar faz uma grande diferença; que o diagnóstico de deficiência intelectual não é só (ou não deve ser só) determinado pelo resultado do teste de QI, mas inclui a avaliação de problemas de adaptação que a pessoa pode ter em relação a experiências diárias [como as escolares, por exemplo], e demonstra ainda que o diagnóstico de DI pode mudar [para melhor] com o tempo devido às intervenções familiares e escolares (Harris, 2010, p. 33).

Esse ponto nos interessa bastante, considerando que o projeto aqui relatado é de formação docente, ou formação de uma futura professora, juntamente com a formação de professoras-pesquisadoras que, como muitos professores ao redor do mundo, têm sido

desafiadas a trabalhar com alunos com deficiências diversas em suas salas de aula desde o final da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

Interessa-nos relatar o processo formativo em cadeia (talvez uma cadeia criativa, como definiria Liberali (2008), ou seja, uma aluna que forma outros alunos e é formada por uma professora – que é doutoranda – em formação com uma professora da Unifesp, que também ressignifica suas ações por meio das interações que ocorrem. No entanto, com vias a uma melhor compreensão sobre o caso aqui relatado, discutiremos um pouco sobre a deficiência intelectual para discutirmos a nossa metodologia de pesquisa e trabalho – suas bases teórico-paradigmáticas, alguns procedimentos mais importantes que foram seguidos e finalmente, analisar alguns dos dados produzidos nesse início de processo.

A Deficiência Intelectual e a Formação de Professores – Algumas Considerações

É importante ressaltar que, no Brasil, o professor de educação básica não tem a função de – e de fato, não deve – diagnosticar o aluno com deficiência. Isso difere um pouco de alguns países: segundo Harris (2010), o IDEA – *Individuals with Disabilities Education Act*,¹⁹ lei norte-americana que trata da educação de pessoas com deficiências, orientava há uma década atrás, que os educadores identificassem as crianças com deficiências e as encaminhassem aos serviços de apoio nos anos iniciais de escolarização, antes que essas crianças comesçassem a ter dificuldades mais sérias na escola, engrossando os números de crianças com o estigma de fracasso escolar. No Brasil, esse processo se estende pela falta de identificação na escola – resultando em alunos com DI, por exemplo, não alfabetizados no Ensino Médio.

Apesar de não diagnosticar a deficiência, é importante que o professor consiga identificar as dificuldades da criança na aula e pense em formas de ensinar. É nesse sentido que o projeto desenvolvido com a aluna-professora se organiza. Não nos é importante saber onde os alunos com deficiência “falham” e sim como o professor pode ensiná-lo, tendo por base os caminhos que esse aluno trilha para fazer sentido do mundo ao seu redor, ou seja, como ele aprende. Para Vygotsky (1929, p. 30): “Uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares [...]ela se desenvolve de maneira diferente”.

¹⁹ Recuperado de <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/6> em fevereiro de 2020.

Portanto, o mais importante é saber como a criança aprende. No entanto, para efeito de esclarecimento, discutiremos brevemente a deficiência intelectual, visto que os alunos com os quais a aluna-professora trabalhou têm laudos médicos de deficiências intelectuais.

Trata-se de uma condição crônica definida pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI – como *“um impedimento de longo prazo de natureza (...) intelectual (...), o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir [a] participação plena e efetiva [do aluno] na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”* (Brasil, 2015). Dessa forma, exige um acompanhamento escolar diferenciado, que se dá por meio do levantamento de suas Necessidades Educacionais Específicas (NEEs²⁰).

Para a maioria dos autores que tratam da DI pela perspectiva médica, a pessoa com deficiência intelectual é a que apresenta um QI abaixo de 75 (Harris, 2010; Shalock et al., 2010; Rotta et al., 2016), podendo ser leve, moderada, grave ou profunda e manifestando-se com maior ou menor perdas nas habilidades de comunicação e sociais e até nos cuidados pessoais ou utilização de serviços (médico, educacional, entre outros).

Quanto maiores as dificuldades do aluno, maiores também os desafios do professor e, portanto, a necessidade de formá-lo. Sobre o acompanhamento das NEEs, Fidalgo e Magalhães (2017) argumentam que o contexto escolar necessita de formação para que seus participantes, em primeiro lugar, se apropriem de uma linguagem menos excludente e, em segundo lugar, saibam flexibilizar o material para que a compensação social (Vygotsky, 1931) possa ocorrer. Em relação ao primeiro ponto, a linguagem menos excludente, as autoras enfatizam que, ao reconhecer e discutir as NEEs, os participantes se apropriam das diversidades existentes no espaço escolar. Nessa direção, as pesquisadoras sugerem um processo de formação para aprender a ouvir, observar e desenvolver formas de convivência e exercício de equidade dentre os partícipes da escola. Defendem que, enquanto os professores forem formados pela ideia de que são o centro do processo de ensino-aprendizagem, os transmissores de conhecimento, não conseguirão perceber que, às vezes, são os próprios alunos ou seus cuidadores os pares mais experientes (Vygotsky, 1934) do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a criança com DI, por exemplo, saberá melhor do que ninguém como ela aprende, visto que está há mais tempo convivendo com sua deficiência e vem desenvolvendo meios de internalizar o que acontece ao seu redor, apesar de nós talvez não entendermos esse processo. Se a criança/adolescente não

²⁰ Para entender a escolha pelo termo Necessidade Educacional Específica ver Fidalgo (2018) e Fidalgo e Magalhães (2017).

conseguir verbalizar os caminhos que ele (a) traça para internalizar o que vivencia no mundo, os pais ou cuidadores serão seus interlocutores mais experientes. O professor sempre será o par mais experiente em relação ao conteúdo de sua disciplina, mas precisa entender que esse papel varia de acordo com o que se faz necessário na sala de aula. Nesse sentido, Fidalgo (2010, p. 1231) esclarece que a descrição que fazemos das necessidades dos alunos com deficiência partem de nossa perspectiva do que elas seriam, para ela,

[o]s alunos e seus pais, continuam não-parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos [uma inclusão assistencialista]. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos para todos, pois estes pressupõem voz e pressupõem que essa voz será ouvida, suas opiniões discutidas para a (re)construção das práticas.

Em outras palavras, pressupõem que o grito das pessoas com deficiência, verbalizado por Shakespeare (2001), quando, em sua palestra “entendendo a deficiência”, ele resumiu sua fala com “nada sobre nós, sem nós,” será respeitado na escola. Mas não é.

Já o segundo item trazido por Fidalgo e Magalhães (2017) é um conceito Vygotskiano (1931), em que este discute que a criança com uma deficiência não é igual a uma criança dita normal a quem se subtraiu alguma coisa, ou seja, não é “normal”, menos elemento X, em que X seria uma normalidade intelectual, ou visual ou auditiva, etc. Nesse debate, o autor defende que é dever da escola encontrar um caminho – diferente do caminho rotineiramente traçado pelos demais alunos (os ditos normais). A esse caminho diferente, ele chama de compensação social. Para Fidalgo (2015, 2016, 2018), trata-se de processo de flexibilização das práticas escolares, dos materiais escolares, entre outros, de modo que o aluno tenha direito ao mesmo currículo (como propõe Vygotsky), mas de uma forma que ele entenda e possa acompanhar.

Isso requer outra formação de professores, ou seja, algo que permita ao profissional ir além dos conteúdos de sua disciplina, que lhe permita ser o intelectual de sua prática (como diria Giroux, 1997) e não um repetidor de teorias aprendidas em seu curso universitário. Ele precisa ser alguém que observa sua sala de aula, percebe o que precisa ser investigado (o que ele ainda não sabe), investiga em livros, na internet, com colegas e inclusive com o próprio aluno com deficiência, flexibiliza o seu planejamento e o seu material e volta à sala de aula – princípios do arcabouço da reflexão crítica (Nóvoa, 1992; Celani, 2003; Magalhães et al., 2006; Liberali, 2008), mas com os acréscimos da ideia de

flexibilização, da inclusão de pessoas com deficiência e de ouvir alunos e pais como pares mais experientes.

Metodologia de Pesquisa e Trabalho

O trabalho descrito requer um tipo de formação de professores que considere a colaboração. Para nós, a Pesquisa crítica de colaboração (PCCol) é a escolha teórico-metodológico por excelência, visto que se embasa no plano microgenético (Vygotsky, 1934), ou seja, no estudo da história do processo dialético daquilo que o aluno não sabe ainda fazer sozinho, mas sim com a ajuda do outro (comumente definido como ZDP). Nele podemos verificar o percurso dos participantes para a construção conjunta de conhecimento.

Inserida no paradigma crítico, a PCCol age de forma a discutir as desigualdades, compreender as culturas que participam da pesquisa ou do trabalho formativo, assim como as culturas do entorno ou global, e propor relações dialéticas que permitam a reconstrução das práticas. Por essas características, as pesquisas do paradigma crítico e, especificamente, as pesquisas de intervenção²¹, como no caso da PCCol, visam constituir um desenho crítico da vida por meio da ciência (Magalhães & Fidalgo, 2019). O hábito de se questionar as ações do grupo e as próprias ações permite a pesquisadores e demais participantes proporem reflexões em relação às teorias vigentes no contexto e sua relação com a organização das práticas, em busca da práxis, teoria e prática como inseparáveis (Magalhães, 2011).

Contexto e Participantes

O contexto deste relato é uma escola estadual localizada em um bairro de periferia, na cidade de Itapevi-SP. A escola é de médio porte: no primeiro andar, tem quinze salas. No térreo há refeitório, pátio, biblioteca, sala de leitura, dispensa de limpeza, banheiros feminino e masculino para os estudantes e para professores inclusive os adaptados para deficientes físicos, sala dos professores, almoxarifado, sala de informática, sala da diretoria,

²¹ Não se trata aqui de uma visão similar à da área da saúde, em que os pesquisadores chamam de intervenção ações tais como a cirurgia e outras práticas invasivas. Chamamos de pesquisas de intervenção práticas científicas em que, por meio da reflexão crítica, da argumentação, da explicitação de contradições, os participantes (incluindo o pesquisador) tomam consciência de sua prática e questionam – sempre com a participação via questionamentos e escuta responsiva por parte dos demais – (1) se estão formando alunos para exercerem sua cidadania conforma haviam planejado; (2) se agem conforme o que acreditam que devam agir em sala de aula, entre outras questões.

secretaria, sala da coordenação, quadra e um jardim com uma horta que é cultivada pelos próprios alunos dos 6º e 7º Anos. Também há elevador e rampa.

O espaço em que foi realizada a formação sobre leitura com Miranda e Aurora é a sala de informática, pois o local é espaçoso e conta com internet.

Além das participantes que escrevem o presente texto, apresentadas na introdução, a pesquisa conta com mais dois estudantes: Aurora²², estudante matriculada no 3º ano do ensino médio; tem dezessete anos e possui laudo médico de deficiência intelectual (DI). Ama a cultura pop coreana, escreve e lê pouco. É muito comunicativa; e Miranda, que estuda no 3º ano do ensino médio; tem dezessete anos; gosta de futebol; animais e de conversar. Não é alfabetizado e possui laudo médico por DI.

Depois do processo de seleção da aluna de ICEM e de cumpridas as exigências administrativas entre instituições, o grupo começou a pensar em formas para realizar encontros de planejamento, de organização de material, entre outras ações. Considerando a distância entre os endereços em que o projeto estava sendo desenvolvido – um polo em Guarulhos (local onde está a Universidade) e um polo em Itapevi (local onde está a Escola Estadual), várias reuniões foram realizadas via *Skype* ou *WhatsApp*.

Eram reuniões em que a estudante bolsista de ICEM descrevia a sua observação sobre como esses alunos aprendiam e os tipos de dificuldades que eles apresentavam – visto que não há um aluno com DI igual ao outro. Também discutíamos os textos lidos sobre a DI, sobre metodologia de pesquisa (o que é e como se faz uma observação, uma entrevista, visto não podermos esquecer de que era tudo novo para a aluna de ICEM). Para Magalhães (2011) as discussões suscitam engajamento, maior consciência e criação de novas práticas embasadas na reflexão crítica. Nesta pesquisa, houve a organização de várias ações entrelaçadas para que os participantes pudessem compreender o tipo de formação que precisam para o seu contexto. A cada nova ação, todas tornavam-se mais conscientes e prontas para criar e transformar o(s) contexto(s).

Para ilustrar essa organização, segue o relato da estudante bolsista de ICEM de 08 de novembro de 2019 ao descrever o dia da visita de sua orientadora na escola em que estuda; e um excerto da aula ministrada a partir do que fora planejado. Ambos discutidos abaixo.

²² Os nomes utilizados são fictícios.

Reflexão Crítica no Contexto da Pesquisa

Relatório da estudante de ensino médio:

Figura 1

Reunião do dia 08 de Novembro de 2019



Fonte: Banco de dados das autoras

Da esquerda para direita; professora-orientadora (Unifesp); estudante de ensino médio; coordenadora do ensino médio (convidada para este momento); professora coorientadora (Escola).

No dia 08 de novembro, a professora-orientadora veio conhecer a minha escola. Fizemos uma reunião que incluiu:

- Como preencher o Lattes – embora eu tivesse iniciado o preenchimento para solicitar a bolsa, não sabia como continuar;
- Como produzir dados com a Aurora. Eu sugeri que a Aurora contasse histórias do dia-a-dia. Além de trabalhar com paródia K-pop e usar um dominó de palavras para criar música. Solicitar à Aurora que desenhe o tema a ser discutido (aula 1);
- Como preparar ou pensar nas imagens para que Miranda possa falar sobre seu dia;
- Como pensar em um plano de aula – que eu fui aprendendo a fazer na hora com a ajuda da professora-orientadora, da professora-coorientadora e da coordenadora do ensino médio.

Dividimos tarefas quanto ao necessário para viabilizarmos a primeira aula: giz de cera, cola, papel sulfite, pasta para fazer um portfólio, revistas, entre outros materiais e a organização e filmagem da aula propriamente. Segue o plano de aula elaborado durante a reunião:

Quadro 1*Plano de aula – 1º Aula de Aurora e Miranda*

Procedimentos e tempo	Objetivos
Conversar com os alunos sobre atividades que eles gostam. (10 min)	Retomar a última reunião ajudando a relembrar o que foi falado na entrevista
Desenhar as atividades ou algo que represente as atividades que eles gostam. (20 min)	Ligar o conteúdo que será trabalhado com o que eles vivenciam.
Relacionar as palavras em Inglês com os desenhos. (30 min)	Introduzir a terminologia relativa ao lazer

Fonte: Elaborado pelas autoras**Quadro 2***Materiais usados na 1ª aula*

Materiais	
Miranda: Imagens para estimular a memória Giz de cera Papel	Aurora: Revista Cola Tesoura Papel
Materiais produzidos pelos alunos	

Fonte: Elaborado pelas autoras

A estudante de ensino médio inicia seu relatório pela explicitação do contexto em que a reunião foi realizada, “[...] a professora orientadora veio conhecer a minha escola [...]”, e segue ao apresentar a enumeração dos tópicos tratados pelas participantes “preencher lattes”, “produzir dados com Aurora”, “preparar ou pensar nas imagens para que Miranda possa falar sobre seu dia a dia” e “pensar em um plano de aula”.

Essa sequência descritiva (Bronckart, 1995) explicita contexto de produção e temas para os quais convergem os olhares das participantes da reunião. Isso significa que, ao pensar em formação de professores, acreditamos essencial que os partícipes envolvidos tenham consciência do que precisam discutir para produzir conhecimento crítico colaborativo. Esse tipo de formação, que se aproxima de uma sessão reflexiva (Magalhães, 2006), é possível por meio da descrição do contexto físico e enunciativo dos participantes – fase da descrição – e informação do que os envolvidos no contexto querem produzir juntos.

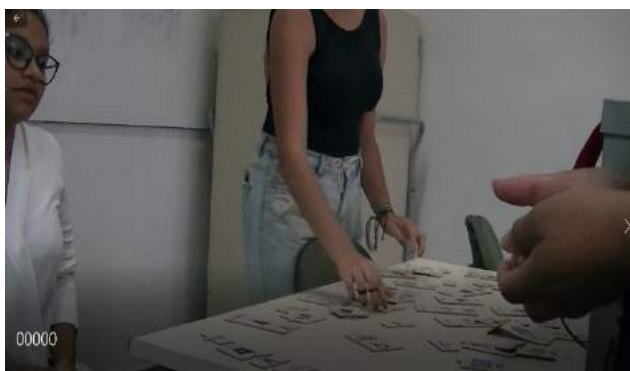
Ao escrever o plano de aula elaborado, a estudante de ensino médio apropria-se de termos do contexto educacional como: “procedimentos”, “tempo”, “objetivos” e “materiais”.

Vê-se que o conteúdo temático (Bronckart, 1995) da escrita de um plano de aula sugere uma organização vivida cotidianamente por professores, universo a que a estudante está sendo apresentada, e que só é possível, por meio da convivência com profissionais da área, algo que pode ser muito significativo nas experiências durante uma ICEM, posto que os secundaristas ficam próximos de seu objeto de desejo profissional.

No procedimento de “desenhar as atividades ou algo que represente as atividades que eles gostam” de fazer em seu cotidiano, é sugerido como objetivo “ligar o conteúdo que será trabalhado com o que eles vivenciam” e para Miranda sugere-se como material “giz de cera” e “papel”, pela dificuldade que ele apresenta para usar ou compreender outros materiais. Segue a análise da sessão reflexiva vivida no dia 04 de março de 2020, após a aula ministrada no dia anterior:

Figura 2

Sessão reflexiva sobre a aula 1 em 04 de março de 2020



Fonte: Banco de dados das autoras

Da esquerda para direita: estudante de ensino médio; candidata a bolsa de IC na seleção de julho de 2020; mãos da professora de escola pública.

Tempo total: 00:13:38

De 00:00:10 a 00:01:15

Professora de escola pública (1): [...] ontem... a gente colocou um monte de coisas em cima da MESA... e... aí... o Miranda ficou assim.... Aaaahhhh (onomatopeia de pessoa sem fôlego)...

Estudante de ICEM (1): é... ele foi... (sorri enquanto fala)

*Professora de escola pública (2): e **a nossa aula que era para contar sobre as coisas que ele faz em casa...** (sinal com as mãos de baixo para cima indicando que algo não foi considerado) foi pro espaço...*

Estudante de ICEM (3): foi pro espaço...

[...]

Professora de ensino médio (5): pode ser qualquer material [...] a gente vai precisar que ele conte histórias... porque é o nosso objeto...

Estudante de ICEM (4): é... que ele aprenda narrativa...

Professora de ensino médio (6): isso... a narrativa... é isso mesmo... bem lembrado... [...]

*Estudante de ICEM (5): **a gente primeiro vai ver se ele tem entendimento de começo... meio... e fim...***

(professora faz sinal de positivo com o dedão)

*Estudante de ICEM (6): e a gente vai ver... e: aí... se ele tiver... **a gente já passa para uma narrativa... se ele não tiver... a gente vai explicando para ele...***

O conteúdo temático no excerto acima é o ensino de narrativa com base na leitura do mundo – da vida do estudante. A professora iniciou o tema pela fala “[...] a nossa aula que era para contar sobre as coisas que ele faz em casa [...]”, nessa fala, a professora propõe o tema de reflexão. Em seguida, a estudante de ICEM explica o que Miranda precisa se apropriar durante a aula “*a gente primeiro vai ver se ele tem entendimento de começo... meio... e fim...*”. Desse modo, a estudante retoma o planejamento e a discussão de 08 de novembro de 2019, ao lembrar-se que Miranda aprimoraria seus conhecimentos sobre narrar o seu dia. Essa visão de planejamento tem relação com a necessidade de possibilitar participação do estudante com deficiência intelectual na sociedade de forma equânime (Brasil, 2015).

Para uma participação mais efetiva por parte de Miranda, a estudante de ICEM relembra as discussões sobre narrativa “*a gente já passa para uma narrativa...*” “*se ele não tiver... a gente vai explicando para ele...*”. Ao propor a narrativa como recurso de ensino-aprendizagem de leitura, as participantes da reunião focalizavam um trabalho de desenvolvimento da memória de curto e médio prazos de Miranda. Por esse motivo, o planejamento e vivência da aula propiciam um acompanhamento escolar diferenciado, posto que as NEEs de Miranda são consideradas.

Tanto no planejamento, quanto na aula ministrada, as participantes voltam-se para os aspectos de colaboração crítica vividos por meio da sessão reflexiva e trabalho coletivo para a transformação do contexto em que vivem, sem, contudo, desprezarem aspectos essenciais para a inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

Considerações Finais

O presente texto relatou uma pesquisa e um processo formativo de uma Iniciação Científica de Ensino Médio que conta com a coorientação de duas profissionais do ensino em

colaboração para a realização do projeto de extensão *Leitura de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa*.

Os projetos de ICEM são primordiais para formar novos profissionais, em especial na Educação, área tão pouco procurada por jovens em formação. Ao incentivar a formação de jovens professores e a discussão sobre inclusão em contextos de Educação Básica, os projetos de extensão que, apesar das dificuldades financeiras dos últimos tempos, as universidades como a Unifesp mantêm, ampliam discussões e possibilidades de pesquisas acadêmicas que emanem para as comunidades em que os estudos são realizados. Pelas parcerias estabelecidas, as disciplinas escolares (incluindo as da universidade) ganham um novo contorno, pois passam a ser discutidas a partir da premissa inclusiva e das experiências vividas.

Muito do que tem sido realizado na escola pública, contexto deste relato, é possível por conta das bolsas e projetos como os de Iniciação Científica, pelo processo de colaboração crítica e da reflexão sobre o que se vive na prática. A relação dialética estabelecida promove também avanços na discussão (universitária) sobre o que possa ser a formação inicial e o que sejam demandas sociais. Fomentar as pesquisas nas áreas de Educação e outras Ciências Humanas e Sociais por meio de bolsas e incentivos do governo significa, não só construir um alicerce sólido para outras áreas do conhecimento, mas contribuir para o crescimento de uma sociedade equânime, inclusiva e bem formada.

O que diz Torres (no prelo) em sua pesquisa de doutorado (em andamento) com estudantes com deficiência intelectual em escola pública, também se aplica no trabalho aqui realizado.

as intervenções realizadas a favor dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na escola tiveram vida ao se alimentarem do desenvolvimento da própria investigação; que por sua vez, logo [passa] a ser nutrida e orientada agora pelas intervenções já realizadas.

Referências

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*. Ministério da Educação e Cultura.
- Bronckart, J. P. (1995). *Séquence et autre formes de planification. Activité, langagière et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, (pp. 219-62). Delachaux et Niestlé.
- Celani, M. A. A. (Org.)(2003). *Professores e formadores em mudança*. Mercado de Letras.

- Fidalgo, S. S. (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar, na história, nas leis e na prática educacional*, (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fidalgo, S. S. (2010). Para dar voz aos excluídos da escola. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios. *Anais do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)*, (pp. 1.228-41). Rio de Janeiro, Brasil.
- Fidalgo, S. S. (2015). Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof). In *Proceedings of Specificity of professional activity of social workers*, (pp. 473-7). Faculty of Social Sciences of Nizhny Novgorod State University.
- Fidalgo, S. S. (2016). Cultural-historical psychology and activity approach in educating specialists in special education: Brazilian teacher education for inclusive work. In *The materials of international symposium – Scientific school of L.S. Vygotsky: Traditions and innovations*, (pp. 76-89). Universidade Estadual de Moscou de Psicologia e Educação.
- Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora Unifesp.
- Fidalgo, S. S., & Magalhães, M. C. C. (2017). Formação de professores em contextos de inclusão: A discussão vygotskyana do conceito de compensação social. In M. A. A. Celani, B. P. Medrado (Orgs.), *Diálogos sobre inclusão: Das políticas às práticas na formação de professores de língua estrangeira*. Pontes Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Editora Artmed.
- Harris, J. C. (2010). *Intellectual disability: A guide for families and professionals*. Oxford University Press.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasil.
- Liberali, F. C. (2008). *Formação crítica de educadores: Questões Fundamentais*. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Magalhães, M. C. C. (2006). Formação contínua de professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Orgs.), *Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso formação docente*. Ductor.
- Magalhães, M. C. C. (2011). Pesquisa crítica de colaboração: Escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp. 13-39). Mercado de Letras.
- Magalhães, M. C. C., Liberali, F. C., & Lessa, A. C. (2006). A formação crítica: Bases teórico-metodológicas. In S. S. Fidalgo & F. C. Liberali (Orgs.), *Ação cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva* (pp. 19-22). Unier.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Dom Quixote.
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (2016). *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Editora Artmed.

- Shakespeare, T. (2001). Entendendo a deficiência. In *Anais da Conferência Internacional "deficiência com atitude"*, Sydney, Austrália.
- Shalock, R. L., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Torres, H. R. (2020). *Singulares caminhos e tempos do aprender: O ensino-aprendizagem de história de alunos(as) com deficiência intelectual na escola comum* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. ([1929] 1993). Introduction: Fundamental problems of defectology. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Fundamentals of defectology*, (pp. 29-51). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. ([1931] 1993). Compensatory processes in the development of the retarded child. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Fundamentals of Defectology* (v. 2, pp. 122-38). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 1998). *A formação social da mente*. Editora Martins Fontes.

Second language teaching education to work with students with intellectual disability

Abstract

Developed as part of ISEF – Social-Educational Inclusion and Formation – and ILCAE – Linguistic Inclusion in Sceneries of Educational Activities on/in CNPq, both certified groups, the first one by Unifesp and the later one by PUC-SP, the present text reports a research and an educational process of a High School Scientific Initiation/Trainee co-advised by a Unifesp teacher and a teacher from a public school located in the city of Itapevi, both participants in the research, with a high school student – a scholarship trainee of High School Scientific Initiation/Trainee at Unifesp in the extension project *Academic Texts Reading in English Language* which is developed as part of the Extension Program *Continuing Educational Teaching Didactic-Linguistic*. The research here presented is grounded on the methodological-theoretical framework of Critical Collaboration Research (PCCol), the Cultural-Historical Theory of development and a critical perspective of teacher's training.

Keywords: public school teacher education, english language teaching-learning, english for reading, intellectual disability, critical collaborative research