

DISCUTINDO TRABALHO DOCENTE E DEFICIÊNCIA VISUAL: ÉTICA E FORMAÇÃO

Rosycléa Dantas/ UEPB/ rosycleads@hotmail.com
Betânia Passos Medrado/UFPB/ betamedrado@gmail.com

Com a entrada dos alunos com deficiência na escola regular, os docentes são solicitados a desenvolver sua prática diante de um contexto novo, permeado cada vez mais por *zonas pantanosas e indeterminadas* (SCHÖN, 2000) e, com isso, surgem as alegações de que não estão preparados para o trabalho na escola inclusiva (CARVALHO, 2007). Discutindo esses posicionamentos dos professores, Skliar (2003, 2008) ressalta que mais importante do que estar preparado é estar disponível e ser responsável pela educação de todos os alunos. Desse modo, alinhando-nos aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999; 2006; 2008) e das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 2010), buscamos investigar como professores de inglês interpretam suas ações diante do desafio de lecionar para alunos com deficiência visual em suas salas regulares. Os dados foram gerados em 2013, através de entrevistas de autoconfrontação com quatro professores de inglês da cidade de João Pessoa-PB. A análise evidenciou um trabalho docente permeado por conflitos, pelo fato de que os docentes não haviam recebido nenhum tipo de formação para lidar com alunos com deficiência visual, mas também sinalizou para o posicionamento de responsabilidade ética dos professores, de fazer em prol dos alunos para que todos pudessem aprender de maneira igualitária.

Palavras-chave: Ensino de LE, Deficiência visual, Ética.

DISCUSSING TEACHING WORK AND VISUAL IMPAIRMENT: ETHICS AND TRAINING

When there are students with disabilities in regular schools, teachers are asked to develop their practice in a new context, increasingly pervaded by *swampy and indeterminate areas* (SCHÖN, 2000) and, thus, it is claimed that they are not prepared to work in inclusive schools (CARVALHO, 2007). Considering these positions from teachers, Skliar (2003, 2008) underlines that it is more important to be available and



responsible for the education of all students than being prepared. Therefore, following the assumptions from Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 1999; 2006; 2008) and Work Sciences (CLOT, 2007; 2010), we investigated how English teachers interpret their actions on the challenge of teaching students with visual impairment in their regular classrooms. Data was generated in 2013 through self-confrontation interviews with four English teachers in the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil. The analysis showed that teaching activity is permeated by conflicts, as teachers had not received any training regarding dealing with students with visual impairments, but also presented a position of ethical responsibility from teachers, in struggling on behalf of students so everyone could learn in an egalitarian way.

Keywords: FL Teaching, Visual impairment, Ethics

Introdução

Na discussão acerca das políticas educacionais atuais, ressaltamos que o processo de inclusão ao se apresentar como uma nova *organização sócio-histórico-cultural* (MAGALHÃES, 2009), ou seja, como algo novo para o professor, distante da realidade em que foi ensinado e formado, ele pode ser fonte de inúmeros conflitos, pois implica lidar com um *Outro* que “não é imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível” (MOITA LOPES, 2003, p.17). Diante dessa realidade, muitos professores alegam não estarem preparados para o trabalho com a inclusão, mais especificamente, com alunos com deficiência (CARVALHO, 2007).

Essa discussão nos remete aos estudos de Vygostky (1925 apud CLOT, 2006), no que se refere ao entendimento de que as relações de convivência são sempre conflituosas, e que, portanto, o trabalho do professor, que é necessariamente um *estar juntos*, encontra-se permeado de conflitos. Esses, segundo o autor russo, são a fonte da atividade e, por conseguinte, do desenvolvimento profissional. Dessa forma, julgamos que é justamente a formação do professor, a sua profissionalização, que vai contribuir para que ele supere os conflitos do conviver juntos e se desenvolva.

Nesse sentido, pretendemos, com este artigo – que é um breve recorte dos resultados de nossa dissertação (DANTAS, 2014) – investigar como professores de inglês interpretam suas ações diante do desafio de lecionar para alunos com deficiência visual (doravante DV) em suas salas regulares. Para referendar as nossas discussões, apoiar-nos-emos, principalmente, nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART 1999; 2006; 2008), nos estudos das Ciências do Trabalho (CLOT, 2006, 2007; 2010) e nas reflexões provenientes das pesquisas em educação inclusiva (SKLIAR, 2003, 2008, 2008).

Assim, ao propormos investigar o trabalho do professor em um contexto que ainda está ganhando formas no mapa educacional, ressaltamos um princípio basilar do Interacionismo Sociodiscursivo: compreender as atividades humanas a partir de “[...] problemas concretos da vida” (BRONCKART, 2008, p. 49), em nosso caso, os conflitos vivenciados pelos docentes no trabalho com alunos com deficiência visual.

Esses conflitos – inerentes à atividade humana (CLOT, 2006) – e, portanto, ao agir docente, podem, de acordo com Machado (2007), se constituir como fonte de desenvolvimento ou de impedimento para a atividade do professor, dependendo da maneira como são tratados/enfrentados.

Ao discutir sobre essa temática no âmbito da educação inclusiva, Skliar (2010) afirma que a crise na educação é uma *crise de convivência*, uma vez que não estamos respondendo eticamente à presença do Outro.

Nessa perspectiva e ao refletir acerca do fato de os professores alegarem que não estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência, Skliar (2008, 2010) defende que, mais do que estar preparado para atender os alunos com deficiência, o professor necessita de um posicionamento ético, de entender que é seu dever enquanto profissional fazer o possível para proporcionar um ambiente de educação e aprendizagem significativa para todos os alunos.

Alinhando-se a esse pensamento, Medrado (2014) argumenta que os professores “carecem de uma formação que não apenas os prepare, mas que os provoque a pensar com ética em contextos reais de atuação nos quais pessoas devem aprender juntas, independentemente de suas limitações físicas” (p.22), ou seja, a formação de profissionais éticos, segundo a autora, se apresenta como o maior desafio para uma prática docente inclusiva.

Metodologia

A fim de alcançarmos nossos objetivos, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista por trabalhar com o conhecimento e a prática dos colaboradores, partindo de atividades em contextos locais.

Diante de tal escopo, buscamos incluir como participantes da pesquisa quatro professores de língua inglesa que trabalham com alunos com DV, na escola pública regular. Eles serão identificados pelos pseudônimos de Érica, Tarso, Isabela e Carlos que tiveram filmadas, respectivamente, as aulas do 3º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio, 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Nosso procedimento de geração dos dados aconteceu em três momentos: entrevista com os professores, filmagem das aulas e autoconfrontação das filmagens (os professores assistiram as filmagens e comentaram sobre seu próprio fazer pedagógico). Os áudios foram transcritos a partir da notação da Análise da Conversação.

Com relação aos procedimentos de análise, escolhemos como categorias do ISD, as *vozes*, sendo organizadas em: a) *vozes sociais*: que se estabelecem como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo derivar de instituições/ sociais e personagens; b) *vozes de personagens*: de pessoas ou instituições que estão diretamente ligadas ao conteúdo temático e c) *voz do autor empírico*: que marca a voz de quem está na origem do texto (BRONCKART, 1999).

Análise e resultado dos dados

Inúmeras são as dificuldades que os professores enfrentam dada a ausência de formação para atuar no âmbito da educação inclusiva. Dentre essas dificuldades, destacamos a complexidade do *conviver junto*:

Segmento 01 – Entrevista – Professor Carlos

peço pra todo mundo escrever mas ela não escreve... mas eu tenho que escrever... mas eu fico com essa:::... num tem uma palavra para definir ((risos)) a/o sentimento que eu fico na hora... mas é apreensão.... acho que é apreensão... apreensivo e::/e

Segmento 02 – Autoconfrontação – Professora Isabela

ela não tava querendo mais... eu achei que eu tinha parado o jogo... a tempo de voltar pra aula [...] por que... pros meninos ((alunos videntes))... isso é um tempo longuíssimo sabe... eles ficam apereados... querem fazer alguma coisa... tem que ter alguma coisa que chame a atenção... aí... isso perde muito da aula

Segmento 03 - Entrevista – Professora Érica

Insisti... e como tem uma MISTura... acaba que você fica muito cansativa... muito tenso... isso me preocupava

Essa dificuldade na convivência é expressa pelos professores que passam a *arbitrar entre o que se exige deles e o que isso exige deles* (AMIGUES, 2004). Eles explicitam que na diversidade do contexto em que se encontram, necessitam lidar, como aponta Skliar (2003, p.41) com *dois outros*: um outro que “[...] é próximo, que parece ser compreensível, previsível, maleável, etc” (os alunos veteranos da escola regular) e um outro que “[...] é distante, que parecer ser incompreensível, imprevisível, imaleável, etc” (os alunos com DV). A voz dos professores (autor empírico) marcada pelo uso dos pronomes *eu*, *você* e *me* demonstra que a falta de preparação para lidar com a diversidade, faz com fiquem *apreensivos*, *preocupados* com dificuldade de administrar *o tempo da aula*, tornando a prática algo *cansativo* e *tenso*.

Em meio a esse emaranhado de conflitos, os professores passam a reconfigurar seu agir. Ressaltamos, no entanto, que dos quatro professores colaboradores, o professor



Tarso, parece não demonstrar – através de suas verbalizações – momentos de reconfigurações do fazer pedagógico, como evidencia o excerto a seguir:

Segmento 04- Autoconfrontação – Professor Tarso

eu num diferencio ela... eu tô dando aula... ela ali é um aluno normal como qualquer um outro... então eu num procuro especificar NA-DA pra/prá ela mas pra turma [...]... P: mudou alguma coisa na sua prática com a presença dela na aula? Tarso: não.... não mudou porque é isso que eu tô te dizendo.... não mudou e nem vai mudar enquanto a/a/os setores encarregados não procurarem também me mudarem

Ao refletir sobre sua prática docente, Tarso diz não ter havido mudanças no seu trabalho em virtude da presença de uma aluna com DV, no entanto, chamamos a atenção para o fato de que o professor não se apresenta, por meio de sua fala, como responsável por essa ausência de mudança. Ele chama a voz dos *setores encarregados* – que entendemos como governantes e/ou formadores – pontuando que a mudança no seu fazer pedagógico, é de responsabilidade deles, uma vez que não o *preparam, mudaram* para essa nova realidade. Nesse ponto, percebemos, como já discutido anteriormente, que a ausência de formação apresenta-se, segundo Tarso, como impedimento para que ele possa dar uma *atenção diferenciada, especificar algo* que seja necessário devido a necessidade específica da aluna com DV, ou seja, para que ele possa desenvolver seu trabalho de acordo com os preceitos educacionais inclusivos.

A partir dessa discussão, consideramos relevante pontuar que a ausência de formação não deve implicar um impedimento para que os professores *respondam eticamente à presença dos alunos*, com ou sem deficiência, em sala de aula. Não podemos ignorar as necessidades específicas dos nossos alunos pelo fato de não termos recebido formação adequada para trabalhar com eles, pois, se não nos sentimos preparados para exercer nossa profissão diante do processo educacional inclusivo, acreditamos que é nosso dever enquanto profissionais éticos, procurar aprender. Não podemos, portanto, ser passivos diante da educação de qualquer um de nossos alunos,



isto é, não podemos simplesmente sentar e esperar que as coisas aconteçam, pois, como ressalta Vygotsky, mudança requer movimento. Precisamos, assim, nos mover em prol do *outro* para que seus direitos possam vir a ser assegurados. Nos próximos segmentos, Carlos e Érica deixam visível esse mover-se em prol do outro. Vejamos:

Segmento 05 - Autoconfrontação – Professor Carlos

nesse momento que eu tô escrevendo no quadro... é MUITO entediante pra ela.... ainda mais que eu num FALEI pra ela [...] eu queria assistir uma outra aula de um outro professor... pra saber como é que ela se comporta também na/nas outras aulas... porque eu sei que todo professor copia em quadro... todo professor faz exercício [...]... é o método de escrever no quadro... é exercício no caderno... que ela não faz... então tá sendo difícil... mas aí eu já/já tô melhorando... que agora eu já tô com os textos... já consegui... já entreguei o texto a ela já... eu mandei pra ela também por e-mail

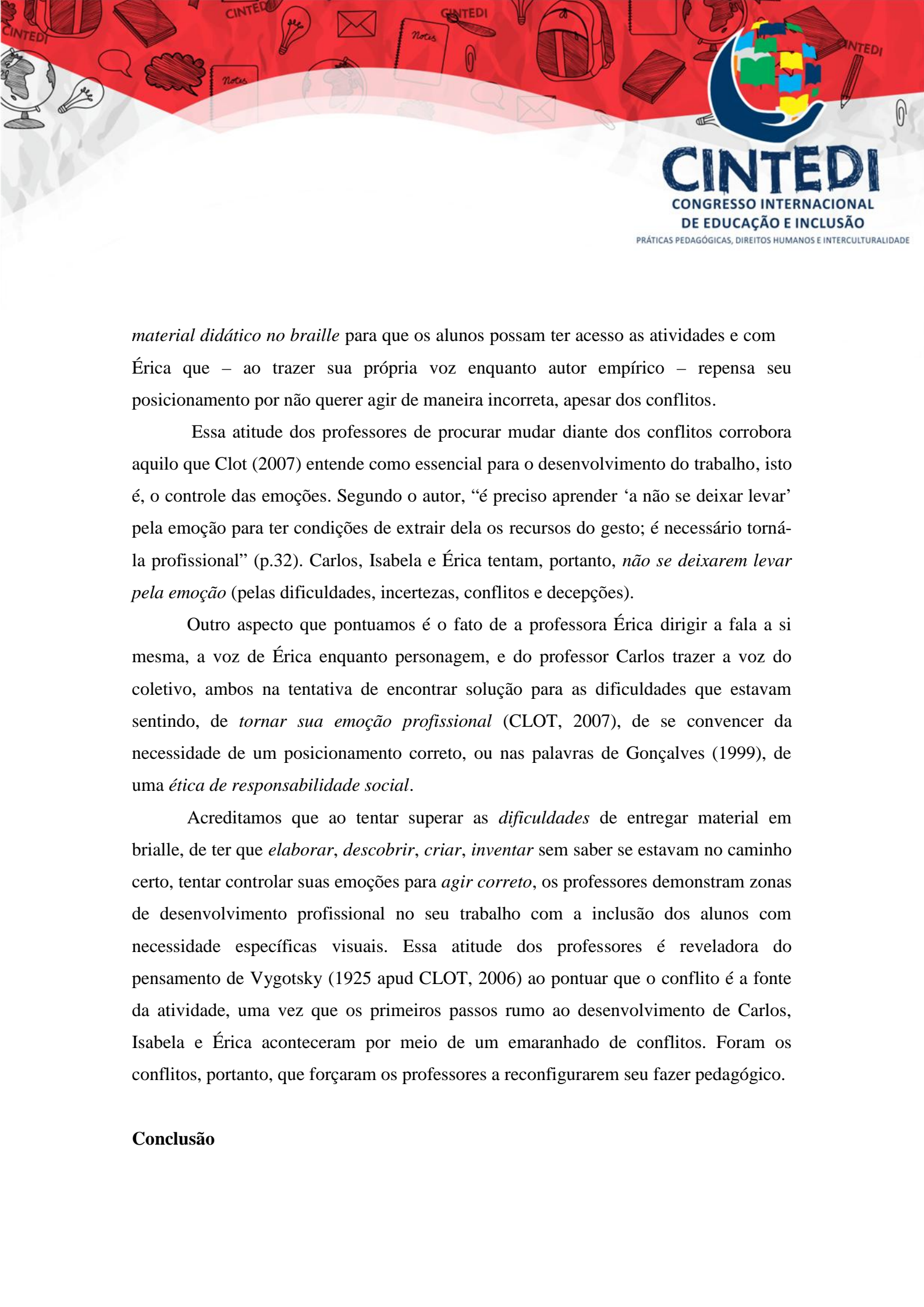
Segmento 06 - Autoconfrontação – Professora Isabela

eu tento adaptar o que tá no livro pra eles... ou alguma que eu elabore por escrito né?... eu traduzo/coloco pra Braille... ainda tô aprendendo... mas já é suficiente assim pra passar as atividades [...] mas que ainda tô assim elaborando... descobrindo... criando... inventando... num tem nada pronto... e nem/nem sei se tá indo pelo caminho tão certo assim

Segmento 07 - Autoconfrontação – Professora Érica

aí depois eu... “me dê o e-mail”... eu disse... “é me dê o e-mail”... botei aí... aí no outro dia eu mesma tomei a iniciativa... enviei a prova né?... já tô indo:: perguntando a eles... aí eu:: depois eu mudo... modifico... sei lá... num é nem repensar... talvez seja pensar... não é:: mas como eu exijo muito de mim... que meu trabalho seja correto... eu que:: “Érica gostando ou não... você já entrou... você tem que ser coerente”... os meninos tem isso... aí daí eu:: disse... “não... eu vou mandar por e-mail a prova”... né?... já tô funcionando melhor [...] já tô enviando... mandando as atividades... independente daqui ou não

O professor Carlos demonstra por meio da sua voz, da voz da aluna com DV e dos demais alunos, que vivencia um conflito por não saber como agir diante do fato de que a aluna com DV fica sem atividade no momento em que ele está copiando no quadro. As dificuldades sentidas pelo professor, o conflito, no entanto, não atuam como impedimento para que Carlos mova-se em busca de soluções – entregar o texto em braille, mandar por e-mail – atendendo as necessidades da aluna com deficiência visual. Esse movimento acontece, igualmente, com a professora Isabela que *tenta adaptar o*



material didático no braille para que os alunos possam ter acesso as atividades e com Érica que – ao trazer sua própria voz enquanto autor empírico – repensa seu posicionamento por não querer agir de maneira incorreta, apesar dos conflitos.

Essa atitude dos professores de procurar mudar diante dos conflitos corrobora aquilo que Clot (2007) entende como essencial para o desenvolvimento do trabalho, isto é, o controle das emoções. Segundo o autor, “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la profissional” (p.32). Carlos, Isabela e Érica tentam, portanto, *não se deixarem levar pela emoção* (pelas dificuldades, incertezas, conflitos e decepções).

Outro aspecto que pontuamos é o fato de a professora Érica dirigir a fala a si mesma, a voz de Érica enquanto personagem, e do professor Carlos trazer a voz do coletivo, ambos na tentativa de encontrar solução para as dificuldades que estavam sentindo, de *tornar sua emoção profissional* (CLOT, 2007), de se convencer da necessidade de um posicionamento correto, ou nas palavras de Gonçalves (1999), de uma *ética de responsabilidade social*.

Acreditamos que ao tentar superar as *dificuldades* de entregar material em braille, de ter que *elaborar, descobrir, criar, inventar* sem saber se estavam no caminho certo, tentar controlar suas emoções para *agir correto*, os professores demonstram zonas de desenvolvimento profissional no seu trabalho com a inclusão dos alunos com necessidade específicas visuais. Essa atitude dos professores é reveladora do pensamento de Vygotsky (1925 apud CLOT, 2006) ao pontuar que o conflito é a fonte da atividade, uma vez que os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de Carlos, Isabela e Érica aconteceram por meio de um emaranhado de conflitos. Foram os conflitos, portanto, que forçaram os professores a reconfigurarem seu fazer pedagógico.

Conclusão

A partir das verbalizações dos professores ao analisarem seu fazer pedagógico, vimos o quanto o trabalho com a inclusão é permeado por conflitos de naturezas diversas, que impulsionaram os professores no seu desenvolvimento profissional, mas que também se configuraram como impedimento do trabalho docente, como no caso do professor Tarso. Conflitos esses que aos poucos foram desenhando os sentidos que os professores atribuíam ao seu agir.

Percebemos, igualmente, que apesar de suas atuais limitações a inclusão de alunos com deficiência (visual em nosso caso) na escola regular é algo possível. A fala de Érica, e principalmente de Isabela e Carlos, nos mostrou que as dificuldades/os conflitos aos poucos vão sendo superados e que eles, apesar de não se sentirem preparados para trabalhar com seus alunos com deficiência, vão – através de um posicionamento ético – testando, criando, adaptando, aprendendo e assim abrindo caminhos para dar aos alunos acesso à aula ministrada e à construção de conhecimento.

Assim, reforçamos a necessidade premente de uma formação ética para nossos professores a fim de que, diante da diversidade e da complexidade das situações de trabalho, possam desenvolver posicionamentos mais conscientes e responsáveis.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.



CLOT, Y. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**. v. 17, n. 2, 2006.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. (Dissertação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GONÇALVES, M. A. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**. São Leopoldo, ano XX, n.66, 1999, p.125-140.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-100.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009. 201f. (dissertação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MEDRADO, B. P. Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas: Pontes, 2014.

MOITA LOPES, L. P. d. **Discurso de identidades**. São Paulo. Mercado de letras, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n.05, 2003, p.37-49.

_____. **¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insupportable**. Orientación y Sociedad – 2008 – Vol. 8.

_____. Los sentidos implicados em el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Argentina, vol.22, nº 56. Jan./Abr. 2010, p.101-111.