



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: SABERES DOCENTES ORIUNDOS DE UM CONTEXTO DE INCLUSÃO.

Dennis Souza da Costa

Universidade Federal da Paraíba dennis.jppb@hotmail.com

RESUMO

Durante a década de 90, do século XX, foram formuladas e promulgadas diversas políticas públicas e ações afirmativas (Declaração de Salamanca, 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; a Convenção da Guatemala, 1999 e outras) que viabilizaram o acesso de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) nas salas de aulas regulares. No entanto, pouco se tem feito para assegurar um ensino de qualidade a esse público. Nesse sentido, este estudo buscou identificar os saberes docentes que emergem de uma experiência piloto de inclusão de alunos com deficiência visual em turmas regulares do curso de extensão de línguas estrangeiras, oferecidas pelo Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (PRODELE/DLEM/UFPB) no ano de 2013. Para atingirmos o objetivo proposto nesta pesquisa, utilizamos fundamentação teórica referente à inclusão escolar e seus dilemas, assim como literatura no campo da formação profissional de professores. Nosso *corpus* consiste em 03 (três) reuniões do coletivo do projeto de Iniciação Científica e 02 (duas) entrevistas realizadas com 02 (duas) ex-alunas com deficiência visual participantes dos cursos de extensão em línguas estrangeiras. A análise dos dados possibilitou à categorização de 04 (quatro) saberes docentes que, uma vez construídos na formação inicial, podem viabilizar aos professores de línguas estrangeiras, atuantes em um contexto de inclusão de alunos com DV, um atendimento mais adequado a esse grupo.

Palavras-chave: deficiência visual, ensino de línguas estrangeiras, saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A década de 90 representou um período de intensas transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil. No âmbito educacional, chega ao país de forma expressiva uma nova concepção de formação inicial. Sai de cena a racionalidade técnica, que por muito tempo postulou o ofício docente enquanto profissional detentor do conhecimento e de técnicas de ensino prontas, para dar lugar à concepção do professor crítico-reflexivo, cuja formação se caracteriza pelo dinamismo entre a relação teoria e prática. Nesse sentido, a figura do professor-pesquisador pressupõe uma concepção de formação que compreende o ensino



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

enquanto atividade passível de reelaboração e avaliação por aquele que a vivencia e aprende com esse (re)fazer (MEDRADO, 2012).

Ainda durante a década de 90, a formulação e execução de políticas públicas e ações afirmativas de inclusão social no âmbito escolar, como a Declaração de Salamanca (1994), LDB (1996), e a Convenção da Guatemala (1999)¹, tornou ainda mais latente a necessidade de uma formação de professores que considerasse a crescente presença dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) nas turmas regulares de ensino.

Perante esse novo paradigma de ensino, faz-se necessário repensar a formação de professores, não só sensibilizando os formadores e docentes frente à atual demanda das escolas regulares, mas também incluindo conteúdos curriculares que oportunizem reflexões e práticas sobre/em contextos de inclusão. Como sugere o documento publicado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão escolar também está atrelada aos “[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (p. 11) que o professor deve ter como base em sua formação, inicial e continuada, para atuar frente a essa demanda.

Diante disso, foi pensado o projeto de pesquisa PIBIC “Políticas Educacionais, Desenvolvimento Profissional e Ações Inclusivas: Investigando Identidades e Saberes” (2013-2014), na UFPB, no intuito de proporcionar aos professores em formação inicial um espaço de discussões e reflexões agregadas à prática docente, referente ao ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual (DV).

Devido ao limite de número de páginas do artigo, estabelecido pela comissão organizadora deste evento², nos deteremos à discussão de 04 saberes docentes que emergiram nos discursos de uma professora colaboradora, a saber, PE2³, e duas alunas com DV, AC2 e AC3 respectivamente.

Faz-se necessário destacar que a noção de saberes docentes adotada nesse trabalho está fundamentada nas considerações de Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2002) sobre competência e nas ideias de Maurice Tardif (2014) sobre saberes profissionais de professores.

¹ Com Decreto promulgado apenas em 2001.

² II Congresso Nacional de Educação (II CONEDU).

³ Apesar de na análise dos dados proposta neste artigo utilizarmos apenas as vozes de PE2, as alunas com DV, colaboradoras da pesquisa, trazem à baila outros professores, que intitularemos de PE1 e PE3, ao textualizar suas experiências.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na perspectiva perrenoudiana, entende-se por competência uma aptidão de enfrentamento de uma gama de situações análogas, na qual há a mobilização de múltiplos recursos cognitivos⁴ de forma “[...] correta, rápida, pertinente e criativa” (PERRENOUD, 2002, p.19). As competências são aprendizados construídos, dos quais não se separa a formação dos esquemas de mobilização. Assim, em sua gênese, a competência passa pela consciência e reflexividade, e sua automatização pode se dar gradativamente na medida em que ocorrem repetições de situações similares.

Em consonância ao pensamento de Perrenoud, Tardif propõe que os saberes docentes só existem se, e somente se, reconhecemos a capacidade dos professores de racionalizar sua própria prática, ou seja, de definir suas razões de agir. Razões estas passíveis de críticas, revisões e que requerem validação através da confrontação dos fatos e com proposições das ciências da educação e pesquisa como um todo. Em outras palavras, são saberes de cunho racional e não sagrado, e seu valor está diretamente relacionado ao fato de que podem ser aprimorados no intuito de se tornarem mais precisos e eficazes (TARDIF, 2014).

Por fim, reiteramos que o objetivo deste estudo consiste em investigar os saberes docentes que emergem de uma experiência de ensino de línguas estrangeiras a alunos com deficiência visual, considerando os posicionamentos discursivos de uma professora e duas alunas com DV que vivenciaram essa experiência de inclusão.

METODOLOGIA

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas interações entre uma professora do curso de extensão em línguas estrangeiras e os integrantes do grupo de pesquisa⁵ em três (03) reuniões do coletivo e em duas (02) entrevistas realizadas com duas alunas ex-participantes dos cursos de extensão em línguas estrangeiras, a saber, alunas AC2 e AC3, oferecidos pelo Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (PRODELE/DLEM/UFPB) no ano de 2013.

Utilizamos o instrumento entrevista tanto por precisamos nos valer de respostas detalhadas dos entrevistados, no intuito de que os resultados alcançados fossem os mais

⁴ “Saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio” (PERRENOUD, op.cit., p.19).

⁵ Composto por 05 membros: dois bolsistas PIBIC, dois alunos voluntários e a professora-orientadora da pesquisa.



fidedignos possíveis, quanto por possibilitar uma exploração sistemática do conteúdo investigado (ARNOLDI e COUTO ROSA, 2008).

Uma vez transcritas as entrevistas e reuniões do coletivo, identificamos, agrupamos e categorizamos os posicionamentos recorrentes desses indivíduos que remetiam à noção de saber docente. Quatro (04) destes saberes serão discutidos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1) Fornecer descrições dos recursos visuais que veiculam informações relevantes.

Podemos nos referir a este saber como a habilidade do professor em incorporar às suas ações pedagógicas a descrição detalhada das informações visuais importantes para a compreensão de determinados conteúdos pelos alunos cegos e com baixa visão.

No excerto 01, o relato da professora PE2 destaca o uso da *audiodescrição* como ferramenta didática que lhe possibilitava *encontrar soluções* para as *horas*, segundo ela, *mais desesperadas* da aula:

Excerto 01: [...] *porque me fez pensar no que fazer pra resolver a dificuldade [...]/ você já tinha comentado sobre a audiodescrição/ e aí nas horas assim mais desesperadas eu fazia [...]/ e aí a gente começou a encontrar soluções [...]/ (Professora PE2)*

A professora PE2 faz uso do termo *audiodescrição* porque, nessa situação em particular, ela se refere a uma atividade proposta na sua turma que dependia da exibição de um vídeo para sua realização⁶. Para fins de análise, utilizamos neste trabalho “descrição de imagens” e “audiodescrição” como sinônimos já que em determinados momentos os professores tomam esses termos um pelo outro em seus relatos.

Acerca da descrição de imagens, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação publicou, no dia 10 de abril de 2012, a Nota Técnica Nº 21 – Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – que define a descrição de imagens como um “retrato verbal” cujas palavras são capazes de esculpir “[...] pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes” (BRASIL, 2012, p.

⁶ Quando se trata de recursos audiovisuais (cinema, teatro, televisão e afins), a descrição de imagens passa a ser nomeada de audiodescrição.



2). Ainda, esse documento elenca 30 estratégias⁷ para serem seguidas pelos docentes no intuito de garantir uma descrição de boa qualidade aos alunos com DV.

Quando o professor não possui noções mínimas de como descrever imagens, sua prática pedagógica pode desfavorecer os alunos com DV. Isso porque sem esse conhecimento o professor restringe o acesso do deficiente visual à informação omitindo ou disponibilizando uma descrição inadequada do recurso visual, essencial para o entendimento do conteúdo.

No excerto 10, a aluna AC2 traz suas impressões acerca das consequências desse desconhecimento por parte do professor, que, segundo ela, torna o aluno *refém*, passivo, no processo de ensino e aprendizagem:

Excerto 02: [...] a gente [...] vai construir uma ideia de desenho, de figura, de gráfico, a partir da leitura do outro. E assim, muita gente diz que sabe da educação especial, mas na prática nem a dicção boa pra leitura, pra entonação das pontuações às vezes nem tem [...]/ então a gente acaba ficando refém [...] disso tudo./ (Aluna AC2)

No contexto da extensão, fornecer descrição dos recursos imagéticos presentes no livro didático, a saber o *New English File Elementary Student's Book* (2014), foi uma prática que precisou ser incorporada por esses professores, pois esse material é permeado por ilustrações que inviabilizam a aprendizagem dos alunos com DV, quando suas descrições são negligenciadas.

Logo, acreditamos que o professor precisa propiciar aos alunos com DV o acesso à informação contida nos recursos visuais – quer sejam eles imagens, vídeos ou outros – principalmente quando a compreensão dessa informação depender da visão.

2) Oferecer atendimento individual diferenciado ao aluno com DV quando necessário

Este saber diz respeito ao atendimento individual que o professor deve dispensar ao aluno com DV, podendo ser ele requerido pelo próprio discente ou resultante da iniciativa do professor diante de situações específicas em que julgá-lo pertinente. Nesse último caso, é necessário que o docente verifique se o aluno realmente precisa de algum auxílio, solicitando-lhe instruções de como fazê-lo.

⁷ Para conhecer essas 30 estratégias acerca da descrição de imagens consultar a Nota Técnica nº 21 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No excerto 03, adiante, podemos ver que essa era uma prática realizada pelo professor PE1⁸, que, quando percebia que a aluna *estava voando, vinha e repetia* determinada informação no intuito de assegurar-lhe a compreensão acerca do conteúdo:

Excerto 03: *[...] pra mim ele (o professor) se esforçou bastante/ porque tudo ele explicava no geral/ e quando ele via que eu estava voando/ ele vinha e repetia [...]/ (Aluna AC3)*

É importante destacar que o atendimento individual oferecido pelo professor não deve se estender apenas às pessoas com NEE, mas também a todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, no contexto de inclusão, é imperativo que se atente para as singularidades dos alunos com NEE, como o próprio termo já sugere.

No âmbito das turmas inclusivas da extensão, esse comprometimento por parte do docente com a aprendizagem de todos é evidenciado no discurso da aluna AC3, no excerto 04, ao afirmar que o PE1 *via a dificuldade de cada um*, no sentido de se importar, e *trabalhava em cima da dificuldade, independente da deficiência*:

Excerto 04: *[...] lá (na extensão) a gente viu que a inclusão não era só de material/ o professor se envolvia com o aluno/ ele via a dificuldade de cada um/ e trabalhava em cima da dificuldade/ independente da deficiência./ (Aluna AC3)*

Apesar das dificuldades comuns a todos os discentes, os alunos com DV podem vir a ter necessidade de um atendimento individual “diferenciado” que o ajude a driblar suas dificuldades a fim de que sua aprendizagem não seja comprometida. Um exemplo dessas dificuldades pode ser a de localizar informações específicas no texto em *braille*, uma vez que a busca dessas informações é mais lenta por depender que o aluno encontre o parágrafo e linha através da leitura tátil (DIAS, 2008). Em hipótese nenhuma esse atendimento individual “diferenciado” se caracteriza como privilégio, pois, como já preconizado pela Convenção da Guatemala (1999), essa discriminação pode ser feita desde que objetive “[...] promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência” (art. 1º, nº 2b).

Por último, entendemos que, para haver um atendimento “diferenciado” eficiente, é essencial que, em primeiro lugar, o professor conheça as especificidades de seus alunos, pois,

⁸ Vide nota de rodapé nº 03.



como sugere Carvalho (2007), a identificação das dificuldades dos alunos com NEE deve ser o primeiro passo para eliminarmos as barreiras que restringem a aprendizagem desse grupo.

3) Oportunizar condições de aprendizagem igualitárias aos alunos com DV

Entendemos que este saber depende de atitudes coletivas maiores que mobilizam governo, escola, pais e sociedade a fim de que a inclusão de alunos com NEE não se restrinja a uma inclusão marginal (CARVALHO, 2007), na qual os alunos são até aceitos fisicamente, mas não são nem reconhecidos nem valorizados. Nesta subseção, discutiremos esse saber a partir da ótica do professor, ao propormos ações docentes que viabilizem a construção dessas oportunidades igualitárias, valorizando a presença desses alunos com NEE nas turmas regulares, como sugere a aluna AC2 no excerto 05 a seguir:

Excerto 05: [...] (o professor) *precisa pensar numa aula que atenda a todos/ pensar numa aula que os alunos com deficiência também participem.* (Aluna AC2)

No excerto 05, o relato surge de um contexto em que a aluna AC2 faz menção a eventos vivenciados em sala de aula nos quais o professor PE3 acabou privando-a de participar de determinadas tarefas. Essa marginalização aconteceu pelo fato de o professor não ter proporcionado a adaptação em *braille* dos materiais que estavam sendo utilizados na atividade. Diante disso, a aluna destaca que é necessário pensar numa aula que *atenda a todos*, sem restringir o engajamento nas atividades de nenhum de seus aprendizes, advertindo que é preciso *pensar numa aula em que os alunos com deficiência também participem*.

Resultante de uma formação docente inicial que não prepara os educadores para lidar com as peculiaridades dos diferentes tipos de NEE (FERREIRA; FERREIRA, 2013), esse tipo de privação por parte dos professores é apenas um dos dilemas enfrentados pelos alunos com DV em sala de aula.

Outra dificuldade comumente encontrada por eles diz respeito ao fato de que os docentes tendem a favorecê-los em algumas atividades. Uma possível explicação para isso pode estar relacionada à própria terminologia *deficiente* que remete à ideia de *déficit*/perda/ausência (GESSER, 2013). Considerando esse fato, a Secretaria de Educação



Especial resalta que oferecer solidariedade em demasia às pessoas com DV em nada auxilia porque o que elas precisam não é compaixão, mas sim “compreensão, oportunidade, valorização e respeito” (BRASIL, 2006b). Ademais, esse favorecimento tira dos alunos com DV os desafios oferecidos pela atividade, questão *sine qua non* para que o conhecimento do aluno possa avançar, configurando-se, assim, em uma aprendizagem significativa.

Essa prática de favorecer os alunos com DV parece tão comum que, no intuito de evitá-la, a aluna AC3, no final de sua entrevista, fornece algumas dicas para os próximos docentes que vierem a trabalhar com esse público na extensão:

Excerto 06: *[...] se o conteúdo for aquele [...] tem que ser ministrado./ Tem que exigir porque esse pessoal tem um potencial danado/ mas que é um pouco manhoso até pelo fato de na vida a pessoa deficiente/ ou é superprotegido/ ou é deixado de lado./ Têm essas duas vertentes [...]/ (Aluna AC3)*

No excerto 06, a aluna AC3 usa o termo *esse pessoal*, mas está incluída no grupo, ou seja, se distancia para criticar, mas fala com autoridade de quem conhece a realidade do ensino a esse grupo, como podemos ver nas escolhas lexicais como *tem que exigir*, por exemplo.

É nesse sentido que compartilhamos do pensamento de Ferreira e Ferreira (2013), ao recomendar que qualquer tentativa de tornar a inclusão escolar uma realidade, precisa pensar em estratégias que desconstruam os rótulos com aos quais as pessoas com NEE têm sido associadas, mas também propiciando mudança através de ações pedagógicas (op.cit.).

4) Administrar a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem em sala de aula

Este saber está diretamente relacionado ao monitoramento adequado do tempo das atividades realizadas em sala de aula, no qual precisam ser considerados os ritmos individuais dos alunos, principalmente dos que possuem algum tipo de DV.

Quando olhamos para o contexto da extensão, especificamente para os posicionamentos da aluna AC3, percebemos que PE1 apresentava dificuldades em gerir os ritmos de aprendizagens de seus alunos quando a aluna o compara, excerto 07, com duas professoras, *V1*⁹ e *outra professora* do semestre letivo anterior:

⁹ Intitulamos de V1 uma aluna voluntária do projeto PIBIC que atuou como professora de língua inglesa nesse contexto de inclusão.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Excerto 07: *[...] pelo fato da gente ter muita dificuldade V1 (professora da extensão do semestre anterior) ia mais devagar/ ou então a outra professora que também deu uma força pra o pessoal que tava lá ajudando/ ela ia mais lento [...]/ (Aluna AC3)*

No excerto 07, enquanto discorre sobre o ritmo das atividades, a aluna AC3 ressalta que a professora V1, *ia mais devagar e a outra professora que também deu uma força pra o pessoal [...] ia mais lento*. Esse relato da aluna, além de sugerir que, no semestre anterior, a professora administrava melhor essa heterogeneidade de ritmos de aprendizagem em classe, também nos leva a inferir que sua experiência na turma atual da extensão não era tão satisfatória quanto a antecedente ou por conta da dificuldade do professor em administrar o tempo ou pelo fato de que nessa experiência a turma não é constituída apenas por alunos com DV. Isso se confirma na declaração que ela faz no excerto 08 ao mencionar que, anteriormente, sua experiência e de seus colegas com DV, representados em *pra gente, tinha sido mais bem sucedida*:

Excerto 08: *[...] eu acho que a experiência (anterior) pra gente tinha sido mais bem sucedida/ porque tava todo mundo no mesmo ritmo [...]/ (Aluna AC3)*

Sobre isso, o documento da Secretaria de Educação Especial “Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão” (BRASIL, 2006b) recomenda aos professores alterar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação quando se mostrarem pertinentes, isso porque os alunos com DV podem atingir os objetivos que são propostos à turma, contudo em um prazo maior que os demais.

O fato de o professor PE1 ter dificuldades em gerenciar o tempo das atividades em detrimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, conforme aponta AC3 no excerto 09 a seguir, resultava em um *impasse* no qual o professor não sabia se deveria desacelerar o ritmo da aula, *se eu for mais lento*, pra beneficiar os alunos com DV ou adiantá-lo, o que poderia acabar comprometendo a aprendizagem deste grupo, *os meninos não vão conseguir acompanhar*:

Excerto 09: *[...] E no nível três a gente não podia ir mais lento pra não prejudicar a turma [...]/ o professor ficava naquele impasse/ “Se eu for mais lento/ eu vou prejudicar quem já tá a frente/ e seu eu adiantar muito [...]/ eu vou prejudicar.../ os meninos não vão conseguir acompanhar”/ (Aluna AC3)*



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Dantas (2014), citando Farrell (2008), indica que é necessário que os formadores sensibilizem os futuros professores em relação à importância de se considerar os ritmos de aprendizagem dos discentes, especificamente dos alunos com DV, que desprovidos de visão, podem ser mais lentos na realização de determinadas tarefas (FARRELL, op. cit., *apud* DANTAS, op. cit.). A Secretaria de Educação Especial reitera essa necessidade ao indicar que os professores deveriam disponibilizar ao aluno com DV mais tempo para a realização provas, acompanhamento do raciocínio e registro em notas, isso porque a escrita do *braille* demanda maior tempo que a escrita cursiva (BRASIL, 2006b).

CONCLUSÃO

Este estudo nos permite inferir que para atuar diante contextos inclusivos, no nosso caso no ensino de línguas estrangeiras a aluno com deficiência visual, o professor precisa (re)construir diversos saberes específicos necessários para/no seu trabalho. Isso porque uma vez inseridos nas turmas regulares, como lembra Dal-Forno (2008), os alunos com NEE não podem continuar recebendo o mesmo atendimento como se estivessem em turmas especiais.

Consideramos importante destacarmos também que este estudo não se propõe a construir um inventário de saberes, pois entendemos que eles estão diretamente ligados a essa experiência vivenciada especificamente com esses sujeitos, alunos com DV e professores da extensão, e que podem mudar ao longo do tempo e em outras situações. Em última instância, o que este estudo permite é uma aproximação da experiência do outro (SKLIAR, 2006), demonstrando que, para não reduzir a inclusão escolar a um “faz de conta”, precisamos, antes de tudo, de um investimento pessoal do próprio docente, disposto a ressignificar o outro e a si mesmo por intermédio de sua prática.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

_____. *Decreto N° 3.956 de 08 de outubro de 2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

_____. *Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy*. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17435:projeto-livro-acessivel-novo&catid=194&Itemid=164>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – 8ª. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p.*

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

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



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DANTAS, Rosycléa. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 184f. (Dissertação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2014a.

DIAS, Rosane Manfrinato de Medeiros. *A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. 2008. 202f. (Dissertação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

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

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo, Editora Parábola: 2013.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p.151-169.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. *New English File: Elementary Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, Davi (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15 – 33.

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