
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO DE AQUINO MOZER

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

VITÓRIA
2020

THIAGO DE AQUINO MOZER

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago

VITÓRIA

2020

THIAGO DE AQUINO MOZER

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos.

Vitória, 15 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dr^a. Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo
Universidade Federal de Goiás
Membro Externo

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Mozer, Thiago de Aquino, 1985-
M939e O Ensino da Língua Inglesa para Alunos com Deficiência Intelectual: : uma relação possível / Thiago de Aquino Mozer. 2020.
114 f. : il.

Orientador: Rogério Drago. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino da língua Inglesa. 2. Deficiência Intelectual. 3. Ensino Fundamental. 4. Educação Especial. 5. Educação Inclusiva.
6. Práticas Pedagógicas. I. Drago, Rogério. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título. CDU: 37

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me guiar até aqui, permitindo que eu encontrasse pessoas queridas ao meu redor e vivenciasse momentos maravilhosos.

À minha mãe **Regina ou Preta** e ao meu Pai **José ou Cássio**, como são mais conhecidos por todos os familiares, que sempre estão presentes na minha vida, e que sem eles eu não seria nada, meu eterno amor e agradecimento!

Ao meu irmão **Diego** que está sempre presente!

Ao **Israel**, meu companheiro ... e que tem me guiado nessa jornada acadêmica, e que sempre está ao meu lado, sei que posso contar sempre com você, em todos os momentos, obrigado por fazer parte da minha vida.

À **Yasmin** por suas contribuições e por ouvir minhas inquietações.

Aos **professores** que responderam o meu questionário para a pesquisa, muito obrigado!

Aos **colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (GEPEI)**.

Ao meu querido Orientador e amigo, **Prof. Dr. Rogério Drago**, exemplo de profissional, que me ajudou em momentos tão importantes na minha vida, e na minha jornada acadêmica, pois, sem ele eu não teria chegado até aqui. A você todo meu carinho e agradecimento.

Aos **Professores** que aceitaram a participar da minha banca examinadora, muito obrigado pelas contribuições.

Agradeço imensamente a todos!!!

RESUMO

Este trabalho intitulado “Deficiência intelectual e o ensino da Língua Inglesa: uma relação possível”, teve como objetivo geral: investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa por alunos com Deficiência Intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental. E, como objetivos específicos: a) conhecer e analisar estudos teórico-bibliográficos que tratam do ensino de língua estrangeira e outras disciplinas a alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental; b) conhecer conceitos e aspectos concernentes à educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual, ensino fundamental e a língua inglesa como componente curricular; c) investigar o que professores de língua inglesa têm realizado para cumprir com os dispositivos curriculares junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas comuns dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa sustenta-se em uma perspectiva sócio-histórica de Vigotski, por entender que todas as pessoas independentes de suas características físicas, mentais e sensoriais são capazes de aprender e se desenvolver. Metodologicamente, esta dissertação de cunho qualitativo, inclinou-se na perspectiva do estudo exploratório e realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática. Para a produção de dados, utilizou-se análise documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, identificamos que o ensino da Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual no âmbito educacional ainda é escasso, contudo, percebemos que os professores estão empenhados em mudar essa situação. Portanto, este trabalho se torna necessário para que possamos pensar dispositivos para a prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa para alunos com Deficiência Intelectual matriculados no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglesa. Deficiência Intelectual. Ensino Fundamental. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The work entitled Intellectual Disability and the teaching of the English Language: a possible relationship, had the general objective: to investigate how the process of teaching and learning the English Language by students with Intellectual Disabilities enrolled in the final years of the elementary School. And, specific objectives: a) to know and analyze theoretical and bibliographic studies that deal with the teaching of foreign language and other subjects to students with intellectual disabilities enrolled in the final years of elementary school; b) to know concepts and aspects concerning special education, inclusive education, intellectual disability, elementary education and the English language as a curricular component; c) investigate what English language teachers have done to comply with the curricular provisions with students with intellectual disabilities enrolled in the common rooms of the final years of elementary school. The research is based on a socio-historical perspective of Vigotski, as he understands that all people independent of their physical, mental and sensory characteristics are capable of learning and developing. Methodologically, this qualitative dissertation leaned on the perspective of the exploratory study and a bibliographic survey was carried out on the theme. For the production of data, documentary, bibliographic analysis and semi-structured interviews were used. As a result, we identified that the teaching of English to students with intellectual disabilities in the educational field is still scarce, however, we realize that teachers are committed to changing this situation. Therefore, this work becomes necessary so that we can think about devices for pedagogical practice in English language classes for students with Intellectual Disabilities enrolled in Elementary School.

Keywords: English Language Teaching. Intellectual Disability. Elementary School.
Special education. Inclusive education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 INVESTIGAÇÃO LITERÁRIA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	11
2 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: CONVERSANDO COM VIGOTSKI	23
3 EM BUSCA DE CONCEITOS: EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ENSINO FUNDAMENTAL E LÍNGUA INGLESA	36
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E BASE LEGAL	36
3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	48
3.3 O ENSINO FUNDAMENTAL	50
3.4 LÍNGUA INGLESA COMO COMPONENTE CURRICULAR	59
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	68
4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	68
4.2 PROPOSTA METODOLÓGICA	69
4.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	71
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA	72
5 LÍNGUA INGLESA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, O QUE OS PROFESSORES TÊM A NOS DIZER	75
5.1 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	77
5.2 O QUE É TER UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SUAS AULAS	84
5.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	90
5.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO

“Qualquer indivíduo é mais importante do que toda a via Láctea”

Nelson Rodrigues

Início¹ esta introdução com uma epígrafe de Nelson Rodrigues, por entender - em um contexto educacional - que o aluno em processo de aprendizado e desenvolvimento é o sujeito mais importante para que o ensino de fato aconteça, pois entendo que sem o aluno, a escola não existe. Com isso, esse estudo pretende mostrar a importância que o sujeito, com ou sem deficiência, tem na sociedade, na escola, dentre outros espaços.

Diante disso, minha predileção pela educação iniciou enquanto aluno do ensino médio, durante as aulas, observava alguns dos meus professores e ficava imaginando como deveria ser interessante lecionar, a gratidão de ter alunos formados por mim. Tudo isso me deixou com muita vontade de seguir por esse caminho: da educação.

No último ano do Ensino Médio, prestes a prestar o vestibular, decidi estudar Letras, licenciatura dupla, português/Inglês, onde eu teria duas possibilidades para lecionar.

Durante a graduação, me familiarizei mais com a Língua Inglesa, e com isso, após formado, percebi que seria interessante realizar um intercâmbio para aprimorar os meus conhecimentos na língua inglesa, e após várias pesquisas, fui para África do Sul, na Cidade do Cabo – Cape Town, uma das partes da África que foi colonizada pela Inglaterra. Chegando lá, me encantei com a cultura local, a paisagem, os costumes, com a escola, enfim, tudo foi de uma riqueza incrível, que só reafirmou meu desejo pela língua e transmitir esse conhecimento para os alunos.

¹ Na introdução utilizo a 1ª pessoa do singular por ser algo mais pessoal do pesquisador. No decorrer do projeto utilizarei a 1ª pessoa do plural por caracterizar o conjunto de vozes que contribuíram para a realização desse trabalho.

Realizar o intercâmbio na *Cape Studies*², foi bastante engrandecedor, lá eu aprendi outras maneiras de como trabalhar o inglês na sala de aula para alunos que não conhecem ou nunca tiveram contato com o idioma. Tive a oportunidade também, de conviver, por um período, com professores nativos, o que me ajudou a entender mais claramente alguns conceitos que antes ainda não estavam claros para mim.

Na Cidade do Cabo pude conhecer várias pessoas de outros países e da própria África, e isso também foi bastante interessante, porque a comunicação entre nós, foi, a todo o momento, em inglês. Considerei esse movimento cultural uma experiência fantástica, onde o aluno sai da sua realidade e é inserido em outro mundo de conhecimento, uma oportunidade enriquecedora.

Em 2009 iniciei minha carreira, de fato, como professor contratado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU/ES, onde me deparei com uma sala de aula com 40 alunos pela primeira vez. Iniciante como professor, tive muitas angústias e receios do que fazer; de como iniciar a aula; o que falar, dentre outros aspectos novos para mim.

Mas a minha vontade de lecionar era tamanha que, mesmo diante do novo, do inesperado, consegui encarar o desafio, no qual estou atuando como professor de língua inglesa por 10 anos e pretendo, por muito tempo, continuar, e com isso, sempre aprimorando minha prática pedagógica, buscando, em diversas teorias, a base para sustentar o meu fazer como profissional da educação; outras/novas possibilidades para que eu possa garantir a qualidade de ensino para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem onde estão inseridos: a escola.

Contudo, sempre querendo aprimorar meus conhecimentos resolvi fazer minha segunda graduação, com isso, escolhi o curso de pedagogia, pois os conhecimentos passados nesse curso ampliariam os conhecimentos que eu já tinha estudado na licenciatura de Letras, sendo assim, eu teria uma base mais

² Cape Studies – Escola de idiomas situada na África do Sul, na Cidade do Cabo.

sólida dos conhecimentos específicos pedagógicos e me aprofundaria na área da educação especial, pois é uma área que eu tenho bastante inquietação.

Diante disso, fiz alguns levantamentos no grupo de pesquisa em que faço parte GEPEI³, e não tem nenhum estudo realizado sobre a deficiência intelectual e o ensino da língua inglesa, sendo que esse grupo de pesquisa faz parte de um projeto maior, que envolve todos os membros do grupo, e sua temática é “Alunos com Síndromes Raras na Escola Comum: Inclusão, Aprendizagem e Desenvolvimento”, tendo como objetivo geral investigar processos de inclusão, aprendizado e desenvolvimento de alunos com síndromes raras matriculados nas escolas comuns da educação básica.

Durante os estudos no mestrado e para compor esta dissertação de mestrado, para compreender melhor sobre a deficiência intelectual, percebi que existem muitas pesquisas com foco na inclusão, porém, são poucas as pesquisas sobre o ensino da língua Inglesa para sujeitos com deficiência intelectual, quiçá, no contexto educacional.

Considerando os poucos estudos em relação à deficiência intelectual ligados ao aprendizado de Língua Inglesa para esses sujeitos e considerando também, a importância do assunto e a escassez de trabalhos, minha dissertação está direcionada para a problemática que envolve alunos com deficiência intelectual inseridos nos anos finais do ensino fundamental e processos de ensino e aprendizado da Língua Inglesa, a partir disso, objetivei **investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.**

Portanto, considero muito importante que os alunos, público-alvo da educação especial, tenham acesso a outra língua que não seja sua língua materna, pois aprender uma língua estrangeira possibilita que esse indivíduo amplie seus horizontes, e, assim, terá acesso a outras culturas, outras possibilidades de conhecimentos.

³ GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão

A partir do exposto, essa dissertação encontra-se estruturada, além da introdução, das referências e apêndices, da seguinte maneira: no capítulo primeiro “Investigação literária e o ensino da língua inglesa”, encontra-se a Revisão de Literatura com a análise de estudos acerca do nosso foco de pesquisa para que possamos entender o que tem sido produzido na área acadêmica sobre o ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual.

O segundo capítulo “Aprendizado e desenvolvimento: conversando com Vigotski”, tem o intuito de trazer as principais perspectivas da teoria sócio histórica de Vigotski para sustentar teoricamente este estudo, para tanto, discutiremos alguns conceitos importantes que fundamentarão as análises bem como possibilitarão compreender as questões que envolvem a inclusão de sujeitos com deficiência intelectual.

O Terceiro capítulo intitulado “Em busca de conceitos: educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual, ensino fundamental, e língua inglesa” aborda alguns aspectos legais e conceituais que regem a educação especial e inclusiva no Brasil. Para tanto, baseamo-nos em leis e documentos legais, além de autores que nos clarificam acerca dos conceitos que regem a educação especial na perspectiva inclusiva que assumimos.

O quarto capítulo “Considerações metodológicas do estudo” foi dedicado às questões metodológicas que conduziram a realização desse trabalho, para nossa proposta metodológica desenvolvemos uma pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e para isso, fizemos análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores que ministram a disciplina de língua inglesa.

Já no quinto capítulo, “Língua inglesa e deficiência intelectual, o que os professores têm a nos dizer”, apresentamos os dados das entrevistas realizadas via *e-mail* com os professores e, consecutivamente, a partir das informações

obtidas nas entrevistas realizamos um diálogo a partir dos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski, base teórica que sustenta este trabalho.

Por fim, trazemos as considerações finais, seguidas das referências e apêndices do trabalho.

1 INVESTIGAÇÃO LITERÁRIA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo investigamos trabalhos ligados ao tema desta pesquisa para tentar encontrar respostas – ou mais questões – referentes a problemática de estudo, que é, como acontece o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental? e dialogaremos sobre as questões que envolvem o ensino da língua inglesa.

Para tanto, realizamos uma investigação literária, ou seja, uma revisão de literatura acerca da proposta deste trabalho, assim como, as questões legais e conceituais sobre a língua inglesa, em seu contexto educacional.

Para a realização da revisão de literatura, efetivamos as pesquisas no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), as investigações se estenderam também ao Banco de teses e dissertações da CAPES e na revista de educação especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por entender que esses bancos de dados têm um número substancial de publicações na área da educação.

Utilizamos como descritores: “o ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual”; “língua inglesa/anos finais do ensino fundamental” e “deficiência intelectual”, contudo, foram encontrados poucos estudos sobre o ensino de língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual, encontramos outras pesquisas ligadas a algum tipo de deficiência, mas com o ensino de língua inglesa até o momento não foi encontrado. Entretanto, temáticas correlatas foram encontradas e nos ajudaram/ajudarão a pensar os meandros do estudo em proposta e serão apresentadas a seguir.

A primeira dissertação encontrada intitulada “O aluno Cego e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso”, desenvolvida por Manga (2013), utilizou a pesquisa qualitativa de caráter exploratória, onde pesquisou a inclusão de um aluno cego nas aulas de ciências no município de Vila Velha. Essa pesquisa, foi voltada para a vivência no

ambiente escolar, no processo avaliativo e também da mobilidade do aluno na escola.

A pesquisa avançou na tentativa de permear aspectos concernentes à instrução científica do estudante e os materiais para isso utilizados, às relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar, ao processo avaliativo e também às questões acerca de orientação e mobilidade, de maneira que as análises realizadas calcaram-se em uma perspectiva sócio-histórica fundamentalmente Vigotskiana, de modo que a situação social e escolar da criança cega pôde ser compreendida à luz dos desdobramentos históricos e das experiências sociais por ela vivenciados.

Nas considerações finais pudemos perceber a partir dos relatos da autora, que na Escola Jerusalém, onde a pesquisa foi realizada, a inclusão escolar do aluno cego ainda não era uma realidade plena e não se harmonizava com a ideia de Vigotski acerca da educação social para a criança cega. Além disso, no que concerne ao ensino de Ciências, a escola não pensava maneiras que possibilitassem o acesso ao conhecimento pelo aluno. A autora percebeu que poucos foram os momentos em que isso acontecia, como da utilização de materiais em relevo.

Perini (2013) também teve como sujeito um aluno cego, sua dissertação intitulada “A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso” teve como objetivo geral entender o modo de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental de uma escola pública estadual no município de Colatina-ES. Com essa pesquisa entendemos que a aluna com deficiência visual, no que diz respeito ao aprendizado, não difere aos demais alunos, contudo precisa de uma metodologia diferenciada para o aprendizado, assim como todos os sujeitos público-alvo da educação especial ou necessidades educativas especiais.

De acordo com a autora, em suas considerações finais, podemos perceber que analisando os dados obtidos durante o estudo realizado, permite-nos dizer que os desafios no processo de aprendizagem de língua inglesa concentram-se nos sentidos atribuídos à deficiência, ao ato de ensinar e aprender, à importância

das mediações e interações. O estudo também possibilitou identificar que grandes desafios se fazem presentes no ambiente escolar: como a utilização de recursos didáticos inadequados ou ausência deles; a falta de um planejamento adequado que considere a sala de aula como *lócus* de heterogeneidade; dentre outros aspectos.

Já a pesquisa de Pastoriza (2015), intitulada “Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental I: contribuições da pedagogia histórico-crítica”, teve como objetivo de pesquisa analisar uma intervenção pedagógica no ensino de conteúdos de Geografia no 5º ano do ensino fundamental, em que havia uma aluna cega matriculada na rede pública municipal de ensino em Salto-SP.

Como procedimentos metodológicos utilizados, a autora realizou: entrevista, questionário, observação, registro de campo e intervenção pedagógica. A análise dos dados se deu com base no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos. Nessa pesquisa foram identificados muitos desafios para o ensino e aprendizagem de alunos com cegueira, dentre eles estão: a escassez de materiais didáticos adaptados e a falta de formação continuada da professora e da auxiliar de sala.

Em sua pesquisa, a autora concluiu que os materiais didáticos adaptados não bastam ao ensino de Geografia para alunos com cegueira e que determinadas condições como formação do professor e condições de trabalho precisam ser consideradas. Além disso, para que haja aprendizagem de alunos com cegueira é preciso oportunizar, segundo a autora, a interação social e a mediação pedagógica do professor. A autora ainda destaca que a delegação de funções pedagógicas ao auxiliar de sala ou cuidador, sem formação pedagógica alguma, estabelece uma desvantagem de apropriação do conhecimento do aluno com deficiência em relação aos demais.

No artigo denominado “O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vigotskiana”, publicado na revista de educação especial da Universidade Federal de Santa Maria, Medeiros e Ferreira (2010) apresentam uma análise das interações observadas durante uma aula de inglês na qual dois

alunos surdos e uma intérprete discutem um texto. Essa investigação foi feita à luz do parâmetro sociocultural de Vigotski. Algumas considerações acerca do surgimento da inclusão e que causas ela promove, bem como as leis que norteiam o processo de inclusão foram abordados no artigo. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, os/as autores/as demonstram que os participantes, ao realizarem atividades que envolviam a interpretação de texto, o fazem de forma colaborativa, no qual a intérprete tem a função de par mais competente.

A dissertação designada: “Ensino de Inglês para alunos com deficiência: um balanço (2000 - 2016) da produção acadêmica em Educação e Letras/Linguística”, de autoria de Cabral (2017), teve como base o Materialismo Histórico-Dialético-Cultural. A pesquisa teve como propósito, por meio de um balanço (2000-2016) das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação do Brasil, catalogar e analisar as produções que tivessem como foco o ensino de inglês para alunos com deficiência. Para a análise das pesquisas o autor se justifica na compreensão da produção cultural intelectual como exercício ambíguo da expressão da cultura e da possibilidade de crítica e descolamento da cotidianidade e do senso comum.

Com isso, o autor buscou encontrar nos trabalhos, possíveis contradições entre o papel da pesquisa como fonte de crítica e transposição ou conservação da ordem social vigente. A pesquisa se caracteriza como estudo bibliográfico e teve como fonte de dados as páginas dos programas de pós-graduação das áreas da educação e letras/linguística. Os programas foram acessados por meio da Plataforma Sucupira, a base de dados da pós-graduação brasileira, supervisionada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sendo assim, o pesquisador consultou 178 programas de pós-graduação e catalogou 46 programas de pós-graduação. Em um total de 256 dissertações e teses. Deste total, somente, vinte dissertações e três teses tinham o foco procurado. Sendo assim, o autor analisou vinte trabalhos.

Como resultados, a análise dos trabalhos apontam: 1) para o preocupante esvaziamento teórico da pesquisa em Ciências Humanas, dando voz ao senso comum dentro da produção intelectual; 2) conseqüente contradição entre a

concepção da deficiência como social e as propostas de ensino de inglês para alunos com deficiência; 3) o foco das pesquisas na visão do professor como incapaz de ensinar; 4) a percepção do espaço segregado de ensino como melhor possibilidade e 5) a necessidade de pesquisas que tenham como objetivo principal propostas e testes de atividades para ensino de inglês para alunos com deficiência.

Já a pesquisa realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela pesquisadora César (2013), denominada: “A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo”, teve como objetivo principal descrever e interpretar o fenômeno, a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo, considerando para isso, a perspectiva de quem vivenciou o processo proposto para o trabalho, sendo, o professor de língua inglesa que atua em contexto inclusivo.

A pesquisa de César (2013) foi realizada com dezoito professores de escolas regulares da rede pública e privada de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. Com isso, a autora produziu textos que foram gerados ao longo de quase dois anos. Os instrumentos que foram utilizados para a produção dos textos foram: relatos e questionário.

Em suma, como resultados a pesquisadora traz que a interpretação dos textos coletados revelou que o fenômeno, “a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo” se constitui por três temas: Desafios, Emoções e Apoio. Destacando a importância de o professor compreender as necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência intelectual para depois ensiná-lo, pois, segundo a autora, essa compreensão só é possível por meio de uma formação adequada e do apoio da escola, de profissionais especializados e da família.

Continuando com as nossas buscas, encontramos a dissertação com o título “Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa *links*”, de autoria de Raposo (2014). O autor teve como objetivo principal, desenvolver uma análise do material didático utilizado na escola pública a partir dos postulados e requisitos trazidos pela legislação que rege a educação no Brasil,

como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que objetivaram nortear a prática do ensino de língua estrangeira na escola pública de Sergipe, bem como de estudos que verificassem a adequação do material didático a esses documentos em relação aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

Para essa pesquisa o autor selecionou a coleção *Links*⁴ para a sua análise, que foi publicado em 2011. A análise da coleção selecionada se justificou uma vez que um dos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, e que trata especificamente do material didático, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, por meio do Guia do Livro Didático, traz tais temas como de abordagem obrigatória pelo livro de língua estrangeira como condição para que seja componente do rol de livros disponíveis para livre seleção do professor da escola pública.

Como metodologia o pesquisador utilizou o estudo bibliográfico e documental que compreendeu teórico da área dos três temas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e o Programa Nacional do Livro Didático de 2011.

Ante a pesquisa realizada, o pesquisador concluiu que a coleção que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, e que compôs o Guia do Livro Didático no período de 2011 a 2013, não contemplava os temas nas atividades dos seus livros. Porém, o autor considerou a possibilidade de a coleção "*Links*" ter atendido satisfatoriamente os demais requisitos, pois, durante suas pesquisas o enfoque foi nos quesitos que tratavam dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

⁴ Coleção *Links* é uma coleção de livros didáticos da editora Ática, dos autores Denise Santos e Amadeu Marques (2011), disponível na internet para as escolas que escolheram utilizar essa coleção.

No que tange ao estudo de Souza (2010): “O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia”, trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica, que investigou uma sala de aula de inglês de uma escola estadual considerada inclusiva, localizada na região central de Goiânia. Essa escola, inicialmente, funcionava como uma escola especial para surdos, mas, com o advento da política atual de inclusão (2008), passou a acolher também alunos ouvintes e com outras necessidades especiais, razão pela qual tem sido denominada escola inclusiva ao inverso.

Com isso, a autora buscou compreender: (1) as expectativas da direção, de alguns professores e de outros membros da comunidade em relação ao ensino de inglês; (2) como as aulas de inglês acontecem regularmente na turma do 7º ano nesta escola; (3) quais atividades favorecem a participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas de inglês.

A pesquisadora teve como base os princípios metodológicos da etnografia educacional e a teoria sociocultural Vigotskiana. Os dados sugerem que a passagem de escola especial para a escola inclusiva ao inverso tem levado a comunidade a buscar novas orientações e práticas pedagógicas, considerando a necessidade de adaptação a essa nova realidade. Outro fato que a autora constatou é o de que as aulas de inglês dessa turma do 7º ano aconteciam geralmente sem muita interação e a cópia era a atividade de ensino-aprendizagem mais recorrente na sala de aula, observou também, que em sala de aula, os jogos com vistas à aprendizagem de vocabulário eram atividades que poderiam mudar a realidade do ensino desse idioma naquele contexto, por conterem as condições necessárias para proporcionar movimentos no comportamento mental dos alunos e favorecer a aprendizagem.

Em se tratando de uma pesquisa relacionada ao ensino da língua inglesa, achamos pertinente usarmos meios de pesquisa internacional e com isso, elencamos para essa busca os seguintes sites: Science.gov, eric.ed.gov e o scienceresearch.com, por entender que essa pesquisa tem como foco o ensino da língua inglesa e esses sites contém um número substancial de pesquisas em inglês.

Diante das buscas realizadas nos sites indicados encontramos apenas um trabalho que abrange o ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual no âmbito escolar.

O trabalho encontrado em nossas pesquisas trata-se de uma dissertação, concluída em 2017, na Universidade de Nevada nos Estados Unidos da América, de autoria de Dolores Marie Williamson, nomeada *Preview-View-Review: Increasing Academic Access for Students with Intellectual Disabilities Who Are English Learners*⁵.

A pesquisa traz que mudanças recentes nas leis federais de educação para estudantes com e sem deficiência nos Estados Unidos despertaram um grande interesse na implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências para o ensino de habilidades acadêmicas a todos os alunos, incluindo estudantes com deficiência intelectual (DI), que estão aprendendo inglês. A autora mostra que ensinar alunos com deficiência intelectual que estão aprendendo inglês apresenta um conjunto único de desafios.

Este estudo foi desenvolvido para medir o efeito de um currículo científico baseado em evidências, entregue em inglês e espanhol usando a estratégia "*preview-view-review*⁶" (PVR), sobre o vocabulário científico e o conhecimento de conteúdo adquirido por estudantes com moderada a grave deficiência intelectual que estão aprendendo inglês.

Essa intervenção foi comparada com o mesmo currículo científico baseado em pesquisa, entregue apenas em inglês. Usando um projeto de tratamentos paralelos, as intervenções em inglês e PVR foram entregues simultaneamente

⁵ Preview-View-Review: Aumentando o acesso acadêmico para estudantes com deficiência intelectual que são aprendizes de inglês.

⁶ Essa estratégia se resume em três passos essenciais: uso da língua materna para introduzir temas, uso da segunda língua para dirigir atividades relacionadas com o tema exposto e uso da língua materna para resumir ideias principais ou fazer perguntas de compreensão.

por meio de lições diferentes, mas igualmente desafiadoras sobre células (somente em inglês) e precipitação (PVR).

A pesquisadora traz que os resultados indicam que as intervenções somente em inglês usando o método PVR foram eficazes no ensino de palavras e imagens do vocabulário científico para alunos de inglês com deficiência intelectual. Embora a adição do espanhol na condição PVR não tenha produzido resultados significativamente mais altos do que o ensino somente em inglês, também não teve efeitos negativos no aprendizado dos alunos. Embora não houvesse diferença mensurável na quantidade de participação entre as duas condições, havia uma diferença notável na qualidade da discussão e participação na condição de *preview-view-review*.

Após a investigação realizada e entendimento dos trabalhos encontrados para compor esta revisão de literatura, ficou claro que no Brasil, ainda não existem trabalhos acadêmicos na área educacional substanciais voltados para o ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual na escola comum.

Em contrapartida, esta prática já acontece, mesmo que engatinhando, em territórios fora do Brasil, mostrando, assim, a importância de termos este trabalho realizado, já que a língua inglesa é componente curricular dos anos finais do ensino fundamental, e em algumas realidades municipais, estaduais e particulares também faz parte do currículo dos anos iniciais e até da educação infantil; e os sujeitos com deficiência intelectual estão chegando às outras etapas da educação básica, assim como, no ensino superior.

Portanto, se faz necessário, conversamos sobre a importância do ensino da língua inglesa para que possamos compreender como se dá o processo de aprendizado e desenvolvimento de um sujeito com deficiência intelectual em processo de escolarização. Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998, p. 22-23) "A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc".

Diante do exposto, podemos perceber que a língua inglesa está imbricada de maneira muito forte em nosso dia a dia como por exemplo, no mercado de trabalho, onde muitas empresas internacionais têm sua sede no Brasil, assim, precisando que o funcionário tenha fluência em outro idioma, para realizar as trocas internacionais; outro exemplo muito presente são os *outdoors*, que são anúncios ao ar livre; além de estar presente em marcas de determinados produtos, propagandas de televisão, e em algumas expressões usadas em nosso vocabulário em diferentes contextos, sejam eles formais ou informais.

Ainda de acordo com os PCN's (BRASIL, 1998, p. 23),

Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século.

Com isso, podemos concordar que a língua inglesa, nos dias atuais, com o uso das novas tecnologias, como os *tabletes*, os celulares, a *internet* de última geração, dentre outros, é muito fácil ter acesso ao inglês, mesmo que não se tenha conhecimento total da língua inglesa, ou seja, a todo momento, querendo ou não, as pessoas, principalmente, os alunos, em algum momento têm contato com a língua inglesa, seja por meio da música internacional, de alguma propaganda de diferentes meios de acesso, dentre outros.

Enfim, aprender um novo idioma, vai além de simplesmente aprender outra língua, é uma forma de conhecer outras culturas, ampliando seu leque de possibilidades de conhecimentos, conseqüentemente, aumentando suas oportunidades de crescimento tanto pessoal quanto profissional.

Portanto, pensando no foco desta pesquisa,

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse contexto, aprender a língua inglesa é trazer mais uma possibilidade de interação entre o organismo e o meio, ou seja, é mais uma opção para que o

aluno amplie suas alternativas de interação com os demais colegas de sua classe, por exemplo. Pois, de acordo com Paiva (2003, p. 3),

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Sobre isso, a escola é um local privilegiado de conhecimento e informação, portanto, os alunos em processo de escolarização têm o privilégio de estudar uma língua estrangeira na escola, Conforme o art. 26, § 5º da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDBEN), "na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

Já de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 241)

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 241),

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Em suma, em se tratando de alunos com deficiência intelectual, concluindo a etapa final do ensino fundamental, e diante das pesquisas realizadas, entendemos que os sistemas de ensino e os profissionais da educação têm a obrigação de garantir que esse aluno tenha o acesso ao conhecimento da língua inglesa de uma maneira mais prazerosa possível, e para isso, precisamos estar bem preparados teórica e metodologicamente.

Para que isso aconteça, enfatizamos que o professor deve-se manter sempre atualizado e buscar novas metodologias de ensinar, colocar em prática sua criatividade, elaborando aulas dinâmicas e atrativas, aprimorando seus conhecimentos, inovando suas práticas pedagógicas, isso com a garantia do poder público responsável pelo sistema macro de ensino. Pois, de acordo com Nóvoa, (1992, p. 56),

A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Por fim, no caso da língua inglesa, o professor pode trabalhar de diversas maneiras os conteúdos, pensando os mais variados dispositivos pedagógicos, como: músicas, videoaulas, jogos, dentre outros dispositivos, além de sua criatividade enquanto profissional da educação, tornando suas aulas, atraentes, divertidas, prazerosas, ou seja, uma aula em que o aluno sinta vontade de participar.

Ante tudo o que foi exposto neste capítulo, nosso estudo justifica-se pela escassez de trabalhos realizados sobre o tema tanto no contexto macro quanto micro e pela necessidade de se ampliar, no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão, as discussões acerca da temática dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual. Além disso, cabe destacar que dois dos estudos que compõem este capítulo (MANGA, 2013; PERINI, 2013) trataram dos processos, só que com alunos com deficiência visual. Portanto, cremos que nosso estudo trará novas informações que poderão reverberar em outras realidades, já que como já dissemos, os sujeitos com deficiência intelectual estão avançando em seus níveis educacionais, logo, a pesquisa também deve avançar.

2 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: CONVERSANDO COM VIGOTSKI

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VIGOTSKI, 1991, p. 93).

Este capítulo tem como objetivo trazer as principais perspectivas de Vigotski para sustentar teoricamente este estudo, para isso, discutiremos alguns conceitos importantes que fundamentarão as análises bem como possibilitarão compreender as questões que envolvem a inclusão de sujeitos com deficiência intelectual e pensar dispositivos que propiciem o processo de apropriação da língua inglesa por alunos com deficiência intelectual inseridos nos anos finais do ensino fundamental.

Neste sentido, parte-se do pressuposto que, de acordo com Prieto (2002, p. 49), “[...] O significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses educandos no ensino regular, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros”.

Diante disso, é importante salientar que a inclusão escolar tem como princípio básico, não só matricular o aluno com deficiência na escola, mas garantir que a escola tenha uma outra lógica, e a partir disso, esse aluno tenha acesso ao conhecimento sistematizado, ao aprendizado para que ele possa aprender e se desenvolver de acordo com os conhecimentos necessários ao alcance dos objetivos propostos pelos professores que atuam diretamente com esse aluno, além dos objetivos elencados pelas propostas curriculares que estão em vigor.

Para isso, Vigotski (1999, p. 78) “sugere atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionadas a jogos, ao trabalho, ao desejo, a vivência de uma linguagem viva, enfim, ato de aprender e de ensinar com significado e sentido”.

A ideia não é que o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, fique na escola para sempre, mas sim, o tempo necessário e suficiente para a conclusão de seu processo de escolarização, sobre isso, concordamos com Prieto (2002, p. 61), quando nos diz que, “[...] a educação inclusiva não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas

classes comuns”. E, ainda seguindo o pensamento da autora, trazemos Drago (2011, p. 89), que diz que,

A literatura atual mostra que é possível que se tenha a plena inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional em qualquer nível, desde que se tenha como prerrogativa essencial a busca constante da qualificação profissional, pessoal, afetiva, intelectual e social de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, pais, professores, escola, comunidade, sociedade civil organizada, Poder Público, dentre outros.

Portanto, é de suma importância que todos, sem exceção, estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos para que se tenha a inclusão plena (escolar, social, cultural, etc.) das pessoas com deficiência na escola, para que sua educação escolar não seja negada ou mesmo negligenciada por serem diferentes.

Assim, a ideia de inclusão é que o sujeito em processo de escolarização entre na escola; permaneça por um tempo determinado e que nesse processo, esse estudante aprenda e se desenvolva. Pois, na perspectiva de Vigotski (2016, p.70), “[...] na educação, [...], não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribuiu o papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

E assim são as pessoas, os estudantes, com ou sem deficiência, em processo de escolarização, de aprendizado e desenvolvimento, sujeitos ativos e participantes do processo, mas só serão lhes atribuídos papel educativo se outro sujeito “mais capaz” disponibilizar meios para que sua aprendizagem seja concretizada da maneira que foi pensada para ele, com seus objetivos, metodologias próprias, estratégias, dentre outros aspectos, afim de potencializá-los em todos os seus aspectos. Pois, concordando com Vigotski (2016, p. 445),

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.

E para isso, a escolha pelos estudos em uma perspectiva histórica e cultural, dialogando essencialmente com Vigotski (1991, 1996, 1997, 1999, 2000, 2010 e 2016) e seus interlocutores, se deu por entender que esse teórico construiu as bases de sua teoria com sujeitos que naquela época (início do século XX) tinham deficiências e outras similaridades com os sujeitos que temos hoje nas escolas comuns, aproximando-se dos que trabalhamos no cotidiano socioeducacional atualmente, entendendo que todos, independentemente de suas características físicas, mentais ou sensoriais, são capazes de aprender e se desenvolver.

Além do que, o autor (Vigotski), acreditava, a partir de suas perspectivas teóricas e estudos realizados com esses sujeitos, que todo ser humano, independente de características físicas, mentais, sensoriais, sociais, são seres históricos e culturais, e para complementar este pensamento, Góes (2002, p. 99) diz que,

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo.

Continuando a conversa com Vigotski, trago para o diálogo a citação anterior no que tange ao aprendizado e desenvolvimento, com isso, nos remeteremos às pessoas com deficiência intelectual, pois seu processo de aprendizado e desenvolvimento requer que pensemos “várias coisas”, ou seja, diferentes “dispositivos”, para que possamos atingir os objetivos propostos para o seu processo de ensino e aprendizado na escola, principalmente para a aquisição de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, sendo assim, concordamos com Duarte (2000, p. 20), quando salienta que

[...] cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança, alcançando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança.

Nesse sentido, a escola é um local privilegiado de conhecimento, de cultura, de história, local onde trocamos experiências, onde estamos em constante contato

com outras pessoas. Ou seja, o ambiente escolar serve como mola propulsora para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) do sujeito em processo de humanização, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, assim como a aplicação desse conhecimento.

Por isso, de acordo com Moll (1996, p. 3), os “processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio de emersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as formas”.

E, ao considerar que o sujeito com ou sem deficiência aprende e se desenvolve na interação que estabelece com os outros que estão ao seu redor e por meio de outras culturas, ressaltamos que o indivíduo com deficiência intelectual, por exemplo, tem todas as características de um sujeito marcado por ser diferente derivado de um atraso intelectual, entretanto apresenta, como todos os outros sujeitos, condições de vida distintas, porém, marcadas por funções psicológicas que diferenciam-no dos outros sujeitos.

Ou seja, o contato com o outro é de suma importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento, imaginação, memória, emoção, percepção, dentre outras), pois, de acordo com Góes (2002, p. 102-105),

[...] as crianças com deficiência [...] podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura. Isso não quer dizer que, na deficiência mental ou em certas instâncias de deficiência, o indivíduo chegará a ter, certamente, capacidades iguais às dos que não apresentam essas condições, dos considerados normais; quer dizer, entretanto, que não há limites predeterminados do que ela irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas. [...]. O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal.

Diante desta afirmativa é que entra o papel do outro “mais capaz” para mediar o processo de aprendizado e desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, preparando atividades condizentes com o seu nível de conhecimento

para aquele momento em que se encontra, e projetando novas aquisições, novos conhecimentos para além daqueles que já domina, pois para Góes (2000, p. 12), “a construção do funcionamento do ser humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo revoluções”.

Evoluções e, sobretudo, revoluções são os principais fatores que o profissional que atua com esses sujeitos precisa levar em consideração quando estiver mediando, tanto o processo educacional do sujeito quanto os outros fatores importantes para sua escolarização, devendo desafiá-lo a todo momento para que suas funções psicológicas superiores evoluam e, assim, atinja a revolução necessária para o que foi pensado para ele.

Com isso, pensar as práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual nas aulas de língua inglesa, ou em outras disciplinas, é de suma importância, onde todo o conhecimento deve ser voltado para o ensino e aprendizagem desse sujeito com ou sem deficiência, garantindo a inclusão de todos. Para Vigotski (2016, p. 284),

[...] Uma educação realizável em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões radicais da educação não podem ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em toda sua plenitude.

Vale ressaltar que para Vigotski (2016, p. 284), o ser humano pode sofrer um processo de educação e reeducação durante toda sua existência, pois, para o autor,

Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio.

Em relação a isso, Vigotski destaca o essencial papel que a linguagem exerce neste processo. Para o autor, a linguagem corresponde à função psicológica superior mais importante para o desenvolvimento do ser humano, pois, como destaca Jobim e Souza (2001, p. 24), “[...] é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida”.

Sendo a linguagem de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito, então, podemos dizer que é por meio da interação com o outro, daí a importância das relações interpessoais, que o aluno aprende e tem acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, ao mesmo tempo em que se desenvolve. Sobre isso Vigotski (2016, p. 22), ressalta que

[...] desenvolvimento é transformação qualitativa pela e também na cultura do que é neurobiológico, a deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretada.

Vigotski (1991) evidencia que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o sujeito interage com outras pessoas em seus ambientes e quando em cooperação com seus pares, com isso, percebemos que é de fundamental importância que o sujeito com deficiência intelectual esteja envolvido com o meio para que possa aprender e se desenvolver sempre em contato com o outro.

Em se tratando de adolescentes inseridos nos anos finais do ensino fundamental, em processo de aprendizado e desenvolvimento de uma língua estrangeira, que é o foco deste trabalho, o processo educacional deste aluno poderá ser mais complexo, portanto, ele precisará do auxílio do outro (professor, colega de sala, meio tecnológico, etc.) para desenvolver funções psicológicas superiores que não estejam, talvez, totalmente desenvolvidas, como, por exemplo, a linguagem e o pensamento abstrato.

E para isso, é importante que o profissional da educação que atua diretamente com este aluno tanto na sala comum quanto no atendimento educacional especializado, crie novas/outras possibilidades para a aquisição desse conhecimento, tornando-o o mais interessante possível para que não seja um processo traumatizante para ele, com isso, a adaptação por meio de estratégias metodológicas diferenciadas como jogos e materiais mais lúdicos, poderá ser uma maneira apropriada para o processo educacional da língua estrangeira desse aluno.

Nesse movimento, Vigotski (1991, p. 97), diz que, “a zona de desenvolvimento proximal [imminente⁷] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão”, ou seja, essas funções que estão em processo de amadurecimento ainda precisam de auxílio de um adulto ou de um colega mais capaz para auxiliá-lo na apropriação de determinado conhecimento.

Como é destacado por Vigotski, o jogo, o lúdico cria uma zona de desenvolvimento iminente no sujeito. Para Vigotski aquilo que já conseguimos realizar sem a ajuda de outras pessoas é o que se pode chamar de desenvolvimento real, ou seja, é aquilo que já foi internalizado pela pessoa. Entretanto, aquilo que ainda não dominamos totalmente, mas conseguimos realizar com a ajuda dos outros (criança ou adulto) que estão ao nosso redor, pode ser definido como zona de desenvolvimento iminente, proximal ou imediato, dependendo da tradução. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 97-98),

[...] a zona de desenvolvimento proximal [imminente] é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. [...]. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal

Complementando com os estudos de Prestes (2014, p. 343), salientamos que

Vigotski vai dizer de uma teoria de duplo nível, Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento. É um grande equívoco falar de um nível potencial,

⁷Assumimos a tradução de Prestes (2010) sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, e usaremos o termo Iminente, quando estivermos fazendo nossas análises. Entretanto, nas citações diretas respeitaremos a tradução de cada época.

pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido.

Para que o aluno então aprenda e desenvolva, tanto as questões que envolvem a aquisição do conhecimento quanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, até aqui, foi possível perceber a importância que o meio exerce nesses fatores, portanto, para que tudo isso tenha resultados exitosos pensados para esse sujeito, precisamos pensar também no processo de internalização, outro conceito que Vigotski traz e que Evans (2001, p. 79) ressalta ser:

[...] a internalização da aprendizagem [...] é demonstrada por meio da capacidade de transferir a aprendizagem para novas situações. Esse processo de generalização indica a abstração de regras e o começo do desenvolvimento da consciência interna e do funcionamento cognitivo superior.

Ou seja, diante desta concepção é que o professor pensará novos dispositivos para que o aluno nas aulas de língua inglesa, por exemplo, aprenda e se desenvolva de acordo com os objetivos propostos para aquela aula, levando em consideração a zona de desenvolvimento real e agindo na iminente, pois “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 1991, p. 65).

A partir do entendimento acerca da internalização, precisamos compreender que as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social, portanto, não são inatas. Assim, o desenvolvimento mental humano não é dado, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.

Diante disso, Vigotski (2000, p. 27), ressalta que “todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente”, por isso, é de suma importância que o sujeito com deficiência intelectual esteja incluído em todos os processos educacionais, em todas as atividades propostas, sempre

junto com o outro, nunca sozinho. Pois, de acordo ainda com Vigotski (2010, p. 698),

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas.

Destacamos até aqui, de modo bastante enfático, a importância que o meio exerce na vida desses sujeitos, por entender que o processo de aprendizado e desenvolvimento é de suma importância para que as funções psicológicas superiores do ser humano, por exemplo, sejam desenvolvidas de modo que, futuramente essas funções se tornem individuais do próprio indivíduo.

Diante disso, o professor precisa conhecer o sujeito, depois a sua deficiência e a partir disso, pensar em dispositivos de ação para o trabalho, desafiando sempre os limites impostos por essa deficiência, sendo assim, o mediador entre o conhecimento que esse indivíduo já tem acumulado e os conhecimentos que ele precisará se apropriar para o contexto no qual ele está vivenciando no momento. Para Vigotski (2016, p. 168),

Para assegurar o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas, o que mais importante, uma atitude correta. [...] Em função disso o mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade da atenção (p. 168).

Daí a importância de o educador ter um olhar atento às questões que envolvem as particularidades, singularidades e até mesmo as características desse aluno com deficiência, pois de acordo com Vigotski (2010, p. 687),

As singularidades constitutivas das pessoas, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas

se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.

Para que assim, todo e qualquer tipo de pré-julgamentos que podem estar imbuídos na questão que envolve a deficiência intelectual desse sujeito, que podem impactar diretamente na prática pedagógica do professor, nesse caso, de língua inglesa, por exemplo, sejam dissipados, pois, como um profissional da educação terá condições de pensar uma atividade diferenciada para o aluno com deficiência intelectual ou outra deficiência se não souber o que o aluno sabe, e até mesmo o que não sabe? E o principal, conhecer do que se trata a deficiência intelectual?

Essas questões e muitas outras são essenciais para a reflexão por parte das pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, pois, a falta de informação por parte do profissional da educação que está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizado, a maneira de transmitir qualquer informação equivocadamente para esse aluno em processo de aprendizado e desenvolvimento, pode influenciar todo - tanto negativamente quanto positivamente - o processo escolar, pois “tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra, depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto à criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010, p. 688).

Portanto, a partir de tudo que conversamos até o momento, percebe-se que o sujeito com deficiência, e no caso deste estudo, sujeito com deficiência intelectual, não pode ser encerrado em suas características intelectuais, supostamente impeditivas para que ele possa aprender e se desenvolver, mas precisa ser visto como sujeito que aprende, produz e reproduz conhecimento, cultura e história.

Sendo assim, Vigotski (1997, p. 224), nos diz que,

[...] quando se formam coletivamente livres, podem incorporar-se a elas crianças com deficiência profunda e com diversos níveis de desenvolvimento mental. Esta é uma das condições fundamentais para a existência da coletividade. As coletividades compostas por crianças

com distinto nível de deficiência são as mais frequentes, estáveis e duradouras.

Por isso, é de suma importância que o sujeito com deficiência intelectual esteja envolvido em todas as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, pois, como a sociedade é dinâmica, esse indivíduo participará das ações sociais, da cultura, e do processo educacional, pois “cada um dos que ingressam na coletividade, adquire, como se fundisse em um todo, novas qualidades e particularidades” (VIGOTSKI, 1997, p. 225).

Diante disso, Vigotski (1997, p. 193), vai nos dizer que

O estudo da criança com atraso mental deve basear-se sobre tudo em um teste qualitativo, e não na determinação quantitativa do defeito. O estudo dessa criança é a determinação do tipo de desenvolvimento da conduta, e não o nível quantitativo que tem alcançado cada uma das funções.

Ainda de acordo com o Vigotski (1997, p.101),

Qualquer pessoa compreende que não há nada mais desagradável, do que a seleção de acordo com as particularidades negativas. Quando está seleção nos arriscamos a separar e a unir em um só grupo crianças que tem poucos aspectos positivos em comum.

Portanto, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas de forma a garantir que o aluno com deficiência intelectual atinja os objetivos pensados para seu processo de ensino e aprendizado, por meio de atividades adaptadas, por exemplo - se este precisar - mas que seja para a sua realidade de conhecimento. Pois, de acordo com Pletsch e Braun (2008, p. 4),

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Ainda assim, as atividades precisam ter sentido e significado, onde sirvam como mola propulsora para que alcance os objetivos da aprendizagem deste sujeito com deficiência intelectual em processo de escolarização e inclusão, pois de nada adiantará atividades que não tenham um propósito de desenvolver suas

potencialidades e que esse estudante possa aplicar esse conhecimento no seu dia a dia.

Os estudos da defectologia desenvolvidos por Vigotski criticavam os métodos utilizados pelas escolas especiais, pois tratavam esses indivíduos de maneira que eles eram inviabilizados de seu convívio social, tendo um enfoque clínico, sobre isso, Silva et al (2013, p. 4) enfatizam que a escola recebia,

[...] da clínica as primeiras informações sobre a criança e com base nestes dados organizar suas ações pedagógicas, acarretando uma situação de estigmatização, em que a criança passava a ser vista como limitada a algumas atividades e apta a outras. Era negado a ela o direito de tentar desenvolver suas potencialidades através de atividades desafiadoras, poderíamos falar em uma timidez forçada, em que a criança era destinada a atividades exclusivamente restritas a sua deficiência.

Por isso, precisamos compreender que o meio em que o aluno com deficiência intelectual está inserido precisa ser o mais diversificado possível, que seja um ambiente onde tenha possibilidades de aprendizado reais e coerentes, que tenha significado para ele, para que, assim, este indivíduo possa ter interesse e vontade de aprender, para isso, o profissional da educação precisará trazer à tona toda sua criatividade enquanto professor, pessoa mais capaz para tal situação, ou seja, esse aluno com deficiência intelectual precisa ser desafiado o tempo inteiro em todas as suas potencialidades, sobre isso, nos apropriamos do pensamento de Carvalho (2006, p. 37), quando diz que, precisamos para,

[...] a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

Assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência tanto intelectual quanto para outras deficiências, é de suma importância para que o ensino e aprendizado desses indivíduos sejam concretizados da melhor maneira possível, assim, eles assimilam os conteúdos programáticos desenvolvidos para o seu desenvolvimento, como pôde ser visto nas pesquisas apresentadas no capítulo anterior.

Diante do exposto, o diálogo com Vigotski e seus seguidores se mostra uma fonte inesgotável para o desenvolvimento e análise de nosso estudo, dada a abrangência e atualidade de seus escritos e o modo como enxergava os seres humanos para além das convenções tidas como “normais”. O autor nos ajuda a entender um ser humano para além dos conceitos biológicos, mas um ser humano que aprende, que ensina, que deixa marcas na sociedade ao mesmo tempo em que se apropria e internaliza marcas de outros sujeitos que passam por sua vida. E essas marcas podem ser positivas (potencializadoras do sujeito) ou negativas (impeditivas ao exercício pleno de sua existência).

3 EM BUSCA DE CONCEITOS: EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ENSINO FUNDAMENTAL, E LÍNGUA INGLESA

Abordaremos neste capítulo alguns aspectos legais e conceituais que regem a educação especial e inclusiva no Brasil, baseando-nos em leis e documentos legais, além de autores que nos clarificam acerca dos conceitos que regem a educação especial numa perspectiva inclusiva que assumimos. Além disso, trataremos também das questões relativas ao ensino fundamental no Brasil e sua organização.

Por fim, dialogaremos sobre os conceitos que têm sido debatidos acerca da deficiência intelectual, além da língua inglesa como componente curricular. Destacamos que esse tripé educação especial inclusiva/ensino fundamental/deficiência intelectual corresponde a um dos pilares de sustentação do nosso estudo, daí a necessidade de entendermos tais conceitos.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E BASE LEGAL

Para a construção desta pesquisa elegemos como base legal de discussão e posterior análise de dados alguns documentos: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96; a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva de 2008 (PNEE), a resolução CNE/CEB Nº 02/2001, o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e as legislações que regem o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Elencamos tais bases legais por entendermos que essas legislações nos dão um amplo panorama acerca dos assuntos que envolvem os direitos das pessoas público-alvo da educação especial e, nos possibilitam uma compreensão maior acerca das questões relativas a inclusão de sujeitos com deficiência em processo de aprendizado e desenvolvimento nas salas de aula das escolas comuns.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, documento de suma importância para a educação e as questões que envolvem os direitos dos cidadãos assim

como os deveres do Poder Público em relação também a educação, conforme cita em artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988, o ensino deverá ser ministrado, conforme disposto no artigo 206:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Portanto, quando falamos em igualdade de acesso à escola, entendemos que qualquer indivíduo, com ou sem deficiência, deve estar matriculado nas instituições de ensino de todo o país. O ensino, por lei, preferencialmente público e de qualidade para que todos tenham o mesmo acesso ao conhecimento, os mesmos recursos, dentre outras maneiras que possibilitem o processo de aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos que estão matriculados nas escolas e em processo de escolarização.

Ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988, seu artigo 208 diz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante algumas garantias”, contudo traremos a que se refere a educação especial, que diz o seguinte: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; para os sujeitos com algum tipo de deficiência é aconselhável que seja matriculado em escolas públicas, pois terão toda a assistência necessária de ensino e aprendizado, com professores especialistas, acessibilidades nas escolas, o que não ocorre em muitas escolas privadas, como demonstrou Cruz (2013) em seu estudo.

Após a promulgado da Constituição Federal de 1988, passado um período de tempo, foi promulgada, em 1996, a Lei de Nº 9.394, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que assegura “a oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Sendo assim, as instituições de ensino devem estar preparadas para receber os alunos, garantindo:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Na LDBEN foi criado um capítulo que se dedica exclusivamente às questões que envolvem a educação especial, sendo ele o capítulo V. Assim, para conhecermos sobre o que tange a educação especial, o artigo 58, da referida lei, nos diz que,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Assim, os parágrafos a seguir deixam claro o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz para os sujeitos com necessidades educativas especiais causadas por deficiência. São elas,

§1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3o A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Com isso, os parágrafos citados nos mostram que a educação especial está garantida por lei, sendo assim, todos os sujeitos, público-alvo da educação especial, em processo de escolarização têm o direito à educação na escola comum.

Já o artigo 59 e seus incisos nos mostram que,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Especiais:
I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
II - Terminalidade específica;
III - professores com especialização adequada em nível Médio ou Superior; [...] (BRASIL, 1996).

Sendo assim, podemos afirmar que todos os alunos, público-alvo da educação especial, de acordo com LDBEN, têm garantido uma série de direitos, assim como possibilidades, para que tenham uma educação de qualidade⁸ e igualdade de acesso ao conhecimento.

Nesse processo, em 2001 foi publicada a Resolução 2/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, classificando como “necessidades educacionais especiais” quando refere-se aos estudantes com um maior grau de dificuldade de aprendizado.

Sendo assim, em seu artigo 5º a Resolução diz que, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

⁸ Assumimos nesse texto o conceito de qualidade na educação a partir dos pressupostos do documento Indicadores da Qualidade na Educação (BRASIL, 2009), e aquilo que é preconizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que indicam que os parâmetros de qualidade devem observar questões relativas à formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as família (apud DIAS, 2015, p. 35).

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

A resolução 2/2001 é de suma importância para os avanços da educação Especial no Brasil, pois em seus vários artigos garante que os sujeitos com necessidades educativas especiais tenham condições de frequentar as escolas comuns com professores especialistas, além de discorrer que o ensino e aprendizado do aluno seja efetivado de acordo com o que foi proposto para esse aluno, sempre respeitando suas particularidades e especificidades.

Em 2008 é criada a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, que caracteriza a educação especial como,

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns no ensino regular (BRASIL, 2008).

E tem como objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...] (BRASIL, 2008).

Este documento, para a educação especial, trouxe muitos avanços, garantias e definições, como por exemplo, definiu que as pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação são os sujeitos que caracterizam o público-alvo da Educação Especial, esclarecendo, ainda, qual é o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras contribuições de suma importância para a inclusão desses

alunos nas salas de aula das escolas comuns dos diferentes níveis e modalidades da educação.

Ampliando a discussão sobre as legislações que regem a Educação Especial e Inclusiva dos sujeitos público-alvo da educação especial, em 2009 foi lançada a Resolução 04/2009, que reforça alguns conceitos da Política Nacional de Educação Especial nunca perspectiva inclusiva, dentre outras normas a serem cumpridas pelas escolas e pela sociedade.

A Resolução 04/2009 em seus artigos 1º e 2º traz que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto no 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nessa Resolução, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função principal potencializar a formação dos sujeitos público-alvo da educação especial, utilizando-se de recursos, estratégias, dispositivos diferenciados, eliminando as possíveis barreiras educacionais que esse sujeito possa vir a enfrentar tanto no âmbito escolar ou fora dele, o que já deixamos bem evidente no capítulo anterior, no diálogo estabelecido com Vigotski.

Já o Art. 3º traz que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”, sendo assim, a educação para o indivíduo com deficiência está garantida até o mais alto grau de ensino, perpassando por todas as modalidades de ensino, sendo a única que dialoga com todas.

O artigo 4º nos mostra o público-alvo da Educação Especial,

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Corporificando a Resolução 04/2009, em 2011 foi lançado o Decreto 7.611/2011 que contribui com as garantias para que a educação dos sujeitos com deficiências seja realizada de acordo com o que propõem as legislações vigentes garantindo uma educação de qualidade e a plena inclusão desses sujeitos.

O Decreto 7.611/2011 garante também a distribuição de recursos financeiros para a aquisição de materiais, equipamentos e todo tipo de recurso que se faz necessário para que o ensino e aprendizado do sujeito com deficiência seja efetivado com êxito.

Em 2014 foi promulgado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como seus objetivos: ampliar o acesso do educando desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade do ensino, para que assim, os estudantes público-alvo da educação especial tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade respeitando suas características. Este documento traz vinte metas que devem ser cumpridas no período máximo de dez anos. No que tange a Educação Especial, trata-se da meta 4, que salienta,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

E para enfatizar o processo de aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos matriculados nas escolas comuns a meta 4 ainda traz uma estratégia que é:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014).

Neste capítulo, expusemos até o momento, algumas legislações que consideramos de suma importância para a orientação do nosso fazer docente, onde podemos garantir todos os direitos das pessoas que fazem parte do público-alvo da educação especial, assim como, conhecer os deveres do Poder Público para com os sujeitos com deficiência no que tange ao direito à educação.

A partir daquilo que expusemos até agora no que tange aos aspectos legais da educação especial e inclusiva, passaremos a dialogar com autores que têm nos ajudado a conceitualizar e entender de fato o que é a educação especial numa perspectiva inclusiva.

De acordo com Mendes (2006, p. 387),

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes até o momento, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis.

As pessoas nascidas com algum tipo de deficiência no século XVI eram consideradas pessoas incapazes de conviver em sociedade, ou seja, juntas com as consideradas “normais”, sem direito, ao menos a educação, pessoas essas que por escolha da família e imposição do contexto social, às vezes, ficavam isoladas do contato com outras pessoas sendo privadas literalmente do convívio social. No decorrer dos séculos esses indivíduos eram vistos como “idiotas, atrasados, anormais”⁹, com isso, a prática durante tempos foi de exclusão total.

Diante disso, Mazzotta (2005, p. 16) nos diz que, “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismos, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” e, com isso, essas

⁹ Termos utilizados comumente nos séculos passados, mas que infelizmente perduram nos dias atuais.

peessoas eram deixadas solitárias, eliminadas ou isoladas da sociedade pelos seus pais. Esses sujeitos, por muito tempo, não tinham seus direitos garantidos, não eram vistos como cidadãos, assim como apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 19), quando nos mostra que,

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

No século XIX, no período imperial, no Brasil, teve início o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, quando foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, que atualmente é conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, conhecido nos dias atuais como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambas no Estado do Rio de Janeiro.

No entanto, no século XX aconteceu, não de modo passivo, mas com muitas lutas de entidades civis organizadas, a ruptura da segregação desses indivíduos, com isso, surgiu o conceito de integração, que estabelece que os sujeitos com necessidades educativas especiais teriam que frequentar as instituições especializadas ou as escolas comuns, contudo, a integração não prevê mudança nos estabelecimentos escolares, supondo, que os indivíduos com necessidades educativas especiais deveriam mudar para se adaptarem à escola, como destacam autores como Drago (2011) e Mantoan (2003), além de outros.

Nesse contexto, trazemos o conceito de integração que, de acordo com Mantoan (2003, p.23), “[...], trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”, com isso, entendemos que o aluno está inserido na sala de aula comum, mas não interage com os demais alunos. Nada é pensado ou trabalhado no intuito que ele aprenda ou se desenvolva igual aos demais, ou seja, o aluno somente está matriculado para cumprir uma exigência da legislação.

De acordo com Mittler (2003, p. 34),

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.

Sendo assim, o aluno com deficiência deveria mudar para estar na escola, as mudanças deveriam ocorrer por parte do aluno, a escola ficaria omissa a essas mudanças, se ausentando da responsabilidade de fazer adaptações na estrutura da escola, por exemplo, para receber o aluno com deficiência física, elaborar atividades curriculares para atender as necessidades educacionais do aluno, dentre outras.

Com isso, a integração não é de fato a melhor maneira para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, pois esta instituição de ensino nem sempre irá fazer adaptações para receber o aluno que necessita de outros meios para que seu ensino e aprendizado sejam realizados efetivamente, ou simplesmente recebê-lo sem as adaptações estruturais necessárias.

Para que a inclusão seja realizada as escolas devem estar preparadas para receber os alunos com algum tipo de deficiência tanto na parte estrutural quanto na equipe de profissionais para que possa atender esses alunos.

Diante disso, percebemos que a integração escolar ainda está vinculada ao pressuposto de que o sujeito com deficiência não é capaz de aprender e se desenvolver e, até mesmo, que não deveria estar na escola comum, junto com os alunos considerados “normais”.

Posto isso, vamos dialogar sobre inclusão. Segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 525), inclusão “é a introdução de uma coisa em outra, de alguém em algum grupo”, diante disso, trazendo para o contexto escolar, incluir o aluno, não significa somente matriculá-lo na escola, incluir, nesse sentido, é pensar novas/outras possibilidades para que esse aluno faça parte da escola como um todo e não somente por uma obrigação, por existir uma legislação que o ampare para estar na escola.

Sobre isso, Mantoan (2007, p. 45) nos diz que

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com ou sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

De acordo com Prieto (2002, p. 49) “o significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses educandos no ensino regular, o que é primordial é deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros”, sendo assim, para que a inclusão de fato aconteça, as políticas públicas devem ter participação nessa luta que é constante e que a cada dia precisa ser reforçada, para que não haja retrocessos.

Concordamos com Prieto (2006, p. 40) quando diz:

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. [...] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

De acordo com Beyer (2006), a educação inclusiva pretende pensar uma nova maneira para alcançar todos os sujeitos público-alvo da educação especial, pois entende-se que cada indivíduo é único com suas particularidades e especificidades, sendo assim, é necessário entender que cada sujeito aprende e se desenvolve de uma maneira diferente, respeitando o seu tempo e suas características.

Diante disso, Prieto (2006, p.40) nos diz que

[...] A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras prática pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Posto isto, Mendes (2002, p. 61) traz que,

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a

construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parcerias, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Portanto, todos têm os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, não podemos negar isto para os indivíduos que têm, por exemplo, deficiência intelectual ou qualquer outro tipo de deficiência e, sim, devemos proporcionar diferentes possibilidades educacionais para que esses indivíduos sejam incluídos na sociedade em que são pertencentes, para que, assim, possam contribuir de maneira significativa para o crescimento dessa sociedade. Pois, independentemente de sua condição intelectual são sujeitos capazes de produzir e reproduzir conhecimento, cultura e história.

Salientamos que a escola inclusiva, segundo Semeghini (1998, p. 13), deve,

Abrir oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças. Dar condições também a criança com necessidades educativas especiais (devido a deficiência mental, auditiva, visual, física ou múltipla) para que possam se desenvolver social e intelectualmente juntos com as outras crianças na classe comum.

Com isso, precisamos entender que todos os sujeitos, com ou sem deficiência, têm o direito de aprender junto com os outros alunos, ou seja, devem estar incluídos no meio educacional para que possam aprender e se desenvolver juntos, assim, respeitando as diferenças uns dos outros.

Desse ponto de vista, de acordo com Beyer (2006, p. 73),

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada.

Em suma, o ambiente escolar é um ambiente onde teremos contato com pessoas de diferentes concepções culturais, pessoas com diferentes personalidades e características, portanto, os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com toda essa diversidade, não fazendo pré-julgamentos, mas transformar toda essa gama de cultura e informação em conhecimento, ou melhor, em ensinamentos por meio da realidade de cada aluno, pois, “a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que tem já em si,

ajudá-la a fomentá-la e orientar seu desenvolvimento em uma direção determinada” (VIGOTSKI, 1996, p. 62),

3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) a deficiência intelectual é “originada antes dos dezoito anos de idade caracterizada pelas limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo” (AAMR, 2006, p. 20). Já o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) classifica a deficiência intelectual da seguinte maneira,

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental (DSM-5, 2014, p. 20).

Conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde - CID-10, a deficiência intelectual é caracterizada como:

Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente.

Diante disso, as classificações são as seguintes:

F70. - Retardo mental leve

Amplitude aproximada do QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Provavelmente devem ocorrer dificuldades de aprendizado na escola. Muitos adultos serão capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade.

Inclui: atraso mental leve, debilidade mental, fraqueza mental, oligofrenia¹⁰ leve, subnormalidade mental leve.

F71. - Retardo mental moderado

Amplitude aproximada do QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Provavelmente devem ocorrer atrasos acentuados do desenvolvimento na infância, mas a maioria dos pacientes aprendem a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de

¹⁰ Deficiência do desenvolvimento mental.

comunicação e acadêmicas. Os adultos necessitarão de assistência em grau variado para viver e trabalhar na comunidade.

Inclui: atraso mental médio, oligofrenia moderada, subnormalidade mental moderada.

F72. - Retardo mental grave

Amplitude aproximada de QI entre 20 e 40 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos). Provavelmente deve ocorrer a necessidade de assistência contínua.

Inclui: atraso mental grave, oligofrenia grave, subnormalidade mental grave.

F73. - Retardo mental profundo

QI abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos). Devem ocorrer limitações graves quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade.

Inclui: atraso mental profundo, oligofrenia profunda, subnormalidade mental profunda (CID-10).

Portanto, conforme descrito, podemos entender que a deficiência intelectual possui diversos graus, entre leve e profunda, diante disto, o indivíduo pode apresentar: dificuldades de aprendizado, dificuldades em relação aos cuidados pessoais, dificuldades de comunicação e, em casos da deficiência intelectual profunda, podendo ocorrer dificuldade motora. Tudo isso, não sendo impeditivo, para que o sujeito aprenda, se desenvolva e possa contribuir com a sociedade na qual é pertencente.

Sobre isso, Anache e Resende (2016, p. 574), vão nos dizer que “A aprendizagem é um processo complexo, o qual articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais”, para o indivíduo com deficiência intelectual o aprendizado acontece de forma lenta, então deve-se trabalhar, além do cognitivo, a afetividade junto com a turma em que o sujeito está inserido, o convívio em sociedade, levar o sujeito a entender que ele faz parte de todo um contexto na sociedade, pois “[...] trata-se de processo interno do sujeito, movimentando-o para a apropriação do conhecimento” (ANACHE; RESENDE, 2016, p. 574).

Bridi (2011, p. 186), por sua vez, nos alerta para o fato de que devemos, no trabalho com os sujeitos com deficiência intelectual, reconhecer “a educação como um domínio de reconhecimento capaz de oferecer instrumentos que nos possibilitem perguntar pelo sujeito, e não por sua deficiência, que permite a construção de experiências singulares”, sendo assim, o profissional da educação precisa, antes de tudo, entender que, o fato de o aluno ter uma deficiência, seja ela, física, motora ou intelectual, não impede que esse aluno seja sujeito produtor e reproduzidor de história, cultura e conhecimento, onde devemos reconhecer

assim, sua história enquanto ser humano e não como um sujeito que tem uma deficiência. Pois, de acordo com Vigotski (1997, p. 193),

O estudo da criança com atraso mental deve basear-se sobre tudo em um teste qualitativo, e não na determinação quantitativa do defeito. O estudo dessa criança é a determinação do tipo de desenvolvimento da conduta, e não o nível quantitativo que tem alcançado cada uma das funções.

Diante disso, devemos pensar dispositivos para que o aluno possa aprender e se desenvolver de maneira plena, que nossas práticas pedagógicas possam auxiliar o aprendizado dos alunos, pois não podemos ter em mente que o aluno com deficiência não é capaz de aprender. Essa defesa encontra eco em Rego (2002, p. 51), quando afirma que

Em tal contexto [escolar], os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Em suma, diante de tudo que foi exposto sobre as questões que envolvem a deficiência intelectual, deve ficar claro, principalmente para os profissionais da educação, que todas essas características trazidas neste subcapítulo não devem ser impeditivas para que o aluno tenha sua qualidade de ensino garantida. Devemos, então, pensar novas/outras possibilidades de estratégias pedagógicas para que esses alunos possam aprender e se desenvolver, não tendo seu direito negado ou mesmo negligenciado por serem diferentes (DIAS, 2015).

3.3 O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico discorreremos sobre o ensino fundamental e suas especificidades na educação básica, pois entendemos que o ensino fundamental é uma etapa de suma importância para a educação, já que é obrigatória em todo o território Nacional.

No Brasil, o ensino fundamental tem início a partir das primeiras escolas de primeiras letras e de contar, no tempo do império. Com a chegada dos jesuítas começa-se a organizar as primeiras escolas que tinham como objetivo ensinar a ler, escrever e contar aos filhos dos fazendeiros e também das classes mais altas

da sociedade. A grande parcela da população era deixada de lado. Havia também os tutores dos filhos das famílias mais ricas, que ensinavam em casa (ROMANELLI, 1990).

Com o passar do tempo outros movimentos foram sendo criados. Nos estudos sobre a história da educação no Brasil vemos esse movimento desde as primeiras salas de aula até as leis que regem a educação, ou seja, desde a educação do império, passando pela educação no período republicano, pela Constituição Federal de 1934; Constituição Federal de 1946, promulgação da Lei 4.024/61; Constituição Federal de 1969; pela promulgação da Lei 5.692/71, pela Constituição Federal de 1988, pela Lei 9.394/96, dentre outras que no decorrer da história tiveram seus avanços.

Desde a Constituição Federal de 1934, no que tange a educação Nacional, tivemos vários avanços, como podemos observar no artigo 149 da Constituição de 1934 que nos diz:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Já a Constituição Federal de 1946, em seu art. 166, traz da seguinte maneira: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946).

Nos baseando ainda nas Constituições Federais, passamos para a Constituição publicada em 1969, em seu artigo 176, destaca que “a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

Por último, recorreremos à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 traz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa explanação breve das Constituições Federais (1934, 1946, 1969) foi para que pudéssemos perceber as alterações que tiveram no decorrer dos anos, pois percebemos que a garantia da educação como direito de todos é ofertada pelo Estado, por ter o seu dever nisso, e é responsabilidade do poder público o serviço educacional, em seguida, a família é co-responsabilizada pela tarefa de educar seus filhos.

Na constituição de 1937 e 1969, a educação é tarefa a ser dada no lar, já na Constituição de 1946 é responsabilidade da família ministrar a educação, e na Constituição de 1988, a educação também é dever da família, como forma de colaboração por meio da promoção e do incentivo, no processo educativo.

Ainda podemos perceber que desde a Constituição de 1934 até a Constituição de 1988, a educação é vista como um processo de socialização, de ensino e aprendizagem, encaminhado assim ao pleno desenvolvimento intelectual e ético do cidadão.

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), seu artigo 32, estabelece que,

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental desde a Constituição Federal é uma etapa obrigatória do ensino básico brasileiro, tal etapa foi consolidada com o reconhecimento do direito à educação das crianças de 6 a 14 anos de idade, que está na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A matrícula da criança no ensino fundamental é um preparo para a vida do aluno, essa criança será preparada para a vida, para o trabalho, para a formação acadêmica, não somente o ensino fundamental e médio, mas que o aluno tenha uma base sólida e de qualidade para que prossiga a todos os níveis de educação a que desejar, além de ter seu direito à cultura e ao conhecimento produzido pela humanidade garantido, para assim exercer sua cidadania enquanto sujeito sócio-histórico-cultural.

No decorrer dos anos, o Ensino Fundamental passou por modificações: nos anos 2000 começou a se falar em um ensino fundamental com a duração de nove anos, antes a duração era de oito anos. Contudo somente em 2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regula o ensino fundamental de nove anos e as legislações pertinentes ao ensino fundamental de nove anos são: PL 144/2005, Lei nº 11.114/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005, parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Lei nº 11.274/2006. Com isso o ensino fundamental passou de oito anos para nove anos. Essa mudança garante um ano a mais na educação para o aluno e, de acordo com o Ministério da Educação,

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2007).

Contudo, salientamos que o tempo maior na escola não significa que o aluno esteja aprendendo mais, se esse tempo a mais não for usado de forma correta para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja aproveitado. Pois “[...] cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais”, (BRASIL, 2007).

A LDB 9394 de 1996 no seu art. 4º, inciso IX, estabelece que o dever do Estado com a educação escolar deve ser efetivado mediante, "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem", com isso os estados e municípios devem garantir que todos os alunos nessa faixa etária estejam matriculados e que proporcionem a esses alunos condições para alcançar os objetivos expostos na lei e demais documentos norteadores.

Outro documento que nos orienta sobre a educação é o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014, onde traz vinte metas que devem ser alcançadas até 2024, como por exemplo a meta 2. De acordo com o Plano Nacional de Educação, a meta é a seguinte:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Essa meta deverá ser atingida no decorrer de 10 anos a partir de 2014, ou seja, até 2024 essa meta estará em vigor e tentando direcionar uma melhoria na qualidade de ensino em todo o território nacional.

Em 1997, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), foram utilizados pelos professores e pelas escolas como um documento norteador para o currículo escolar dos alunos. Contudo, houve muitos debates, estudos e em 2018 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é,

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018).

Ainda no que tange a Base Nacional Comum Curricular,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da

natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018).

Desse modo, a BNCC ressalta a valorização de situações vivenciadas pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem no qual estão participando, e a articulação com as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental. A BNCC, traz as dez competências gerais para a educação Nacional que são,

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

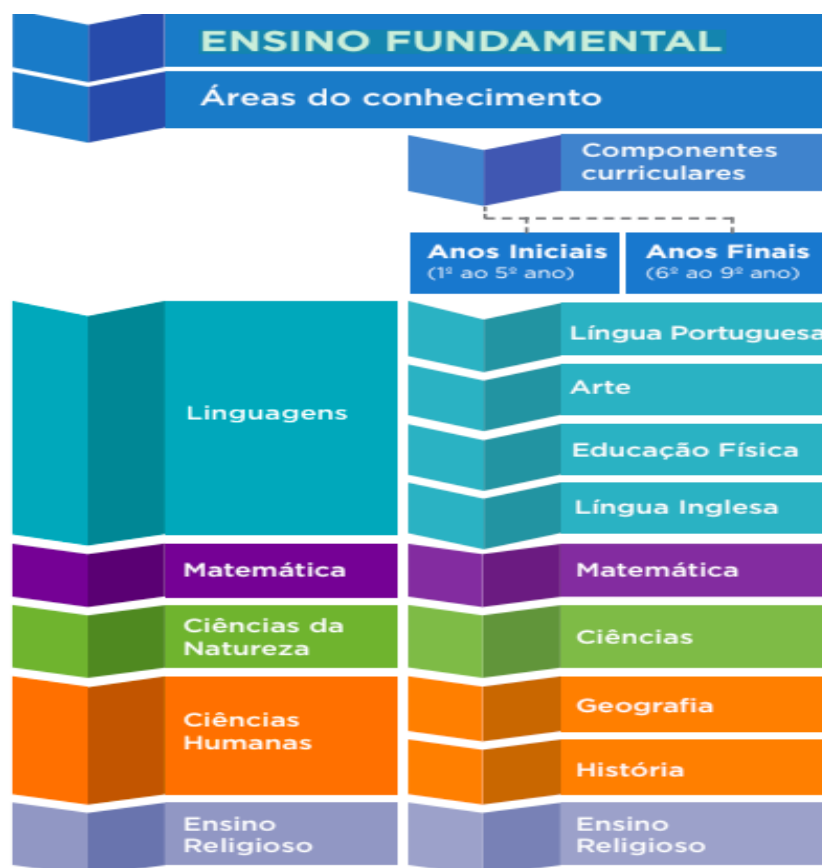
Com essas dez competências que a BNCC traz para o desenvolvimento do aluno, no final do seu processo de ensino e aprendizagem na educação básica estaria, em tese, pronto para participar ativamente, produtivamente com conhecimentos abordados no decorrer dos anos na escola, com os conhecimentos adquiridos em seus convívios com outras pessoas, com outras culturas para que eles possam contribuir com a sociedade.

Diante disso, vale ressaltar que na Lei geral da educação do Brasil aparecem os níveis e modalidades de ensino. São considerados níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior. Em relação às modalidades temos: educação profissional, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, dentre outros, com isso, vale destacar que a educação especial é a única modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Contudo, o foco deste trabalho é o ensino fundamental, que como foi dito anteriormente, com isso, alguns aspectos são relevantes para o entendimento de como o ensino fundamental funciona, no artigo 32 parágrafo 3º estabelece o seguinte “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996), além disso, a jornada de trabalho no ensino fundamental é de do mínimo 4 horas em sala de aula, podendo ser ampliada.

Ampliando nosso diálogo sobre o ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a organização do ensino fundamental em cinco áreas de conhecimento, tanto para os anos iniciais de 1º ao 5º ano quanto para os anos finais do 6º ao 9º ano, como ilustra a figura 1:

Figura 01



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

Diante do exposto na figura 1, os componentes curriculares estão organizados em áreas de conhecimento, contudo, todas as áreas em algum momento estão interligadas, podendo o professor de matemática, por exemplo, trabalhar um conteúdo com o professor de ciências ou o professor de geografia trabalhar junto com o professor de língua inglesa. Com isso, destacamos os conceitos de interdisciplinaridade, transversalidade e multidisciplinaridade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a interdisciplinaridade,

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 30).

Já a transversalidade diz respeito

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender

sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

De acordo com Nicolescu et al. (2000), a multidisciplinaridade corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo, exemplificando, este conceito, Domingues (2005, p. 22) elenca três características que são:

1. aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos;
2. diversidade de metodologias: cada disciplina fica com a sua metodologia;
3. os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato.

Nesse contexto, em nossas experiências como docente e como pedagogo temos percebido que o que está sendo praticado nas escolas, dentre os conceitos citados acima, são a interdisciplinaridade e a transversalidade tendo assim uma maior comunicação entre as disciplinas, podendo ser trabalhadas com os professores de outras áreas do conhecimento, fazendo com que o trabalho em equipe fique em evidência nas escolas, motivando um senso crítico, aberto para a cooperação e o intercâmbio entre as diferentes disciplinas, e isso, não acontece se for usado a multidisciplinaridade, onde cada professor fica responsável pelo seu conteúdo sem a interação com os outros conteúdos de outras disciplinas.

Por isso, é de suma importância o planejamento dos professores por área de conhecimento e a interação entre as outras áreas de conhecimento para que todos possam pensar diferentes estratégias de ensino para os estudantes.

Em síntese, como podemos perceber, a educação brasileira teve alguns avanços legais para garantir uma educação de qualidade a todos os indivíduos que estejam matriculados na escola comum, esses avanços marcaram a educação no nosso país, garantindo assim, certa qualidade na educação, formando sujeitos capazes de expressar suas vontades, anseios, desejos, indivíduos que sejam ativos na sociedade, produtores e reprodutores de conhecimento e cultura.

3.4 LÍNGUA INGLESA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Neste subcapítulo trataremos um breve histórico sobre a língua inglesa e discutiremos alguns aspectos relacionados ao componente curricular para que possamos nos apropriar no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola comum.

Para que possamos compreender alguns aspectos sobre o ensino da língua estrangeira¹¹ no Brasil, faremos um breve apanhado histórico, pois, entender a história que envolve a língua estrangeira, nos ajudará a compreender os avanços, e, por que não os retrocessos que o ensino da língua estrangeira teve no Brasil, no decorrer dos anos.

Lembramos aqui que o Brasil foi um país colonizado pelos Portugueses, com isso, falar sobre educação, não podemos esquecer de citar, as relações de poder que foram estabelecidas durante esse processo. Durante esse processo, a língua estrangeira foi abrindo caminhos, tanto para a educação quanto para as relações sociais existentes na época, pois segundo Bakhtin (2002, p. 17) a língua é uma “[...] expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo de instrumento e material”.

Sendo assim, os jesuítas predominaram o ensino até aproximadamente meados dos anos 1700, quando foram expulsos do Brasil pelo Marques de Pombal, que implantou as aulas-régias¹². Segundo Seco e Amaral (2006, p. 5) “para o Brasil,

¹¹ Língua materna (LM) ou Primeira Língua (L1) é aquela que aprendemos primeiro e em casa, por meio dos pais e do convívio com a comunidade que nos cercam. No entanto, quando a língua dos pais não é a mesma da língua falada pela comunidade e o indivíduo passa a desenvolver duas línguas simultaneamente (caso de bilinguismo), ambas se consolidarão como L1. Já a Segunda Língua é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Neste caso ela é desenvolvida por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, com outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento usados para a aquisição da L1. No processo de aprendizado de uma Língua Estrangeira não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. Ela não exige maior competência, nem melhor desempenho do sujeito, pois não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a sua integração (BRASIL, 1998).

¹² As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país”. Com isso, Niskier (2001, p.34) nos diz que

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e as Carmelitas.

Nesse contexto, teve início o ensino da Língua Inglesa no Brasil, com a assinatura de um Decreto pelo Príncipe Regente de Portugal D. João VI, em 22 de junho de 1809, onde criava uma escola de língua francesa e uma outra de língua inglesa no Brasil. De acordo com Oliveira (1999, p. 25), um trecho do decreto diz que

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa.

Na época, o ensino tanto de francês quanto de inglês tinha um papel de suma importância para o desenvolvimento do país, contudo o ensino do inglês focou-se nos estudos da gramática, na prática de tradução de textos, e o conhecimento dos padrões culturais da língua inglesa.

Nesse movimento, em 1809 foi nomeado o primeiro professor de língua inglesa no Brasil, o padre Jean Joyce, que era irlandês. Oliveira (1999, p. 28) reforça que, “durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), teve utilidade exclusivamente prática, oferecendo à 'mocidade adiantada nas primeiras letras' apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época”.

Nesse contexto, no início do século XIX a formação era simplesmente para capacitar os profissionais a serem aptos a ensinar os alunos a falar e escrever, assim, tornando-os preparados para o mercado de trabalho, contudo, o inglês ainda não era exigido para ingressar nos cursos superiores, somente em 1855 e, seu objetivo era “[...] possibilitar aos alunos, o acesso a textos literários escritos nas línguas estudadas” (DONNINI et al. 2010, p. 2), sendo o foco do ensino somente para a tradução e gramática.

Em 1931, com a Reforma Francisco de Campos¹³, a redução da carga horária do latim nas escolas e incentivo do ensino de línguas estrangeiras modernas, com isso, pela primeira vez, foi recomendado o uso do método direto¹⁴ no ensino da língua estrangeira moderna. Assim, o ensino da língua inglesa teria um foco mais prático, focando a oralidade.

Com a implantação da Lei Orgânica de 1942, o ensino da língua estrangeira teve um aumento na sua carga horaria semanal, contudo, ainda, usava-se o método direto nas aulas de língua estrangeira. Já em 1961, a disciplina de língua estrangeira fazia parte do núcleo comum do currículo, contudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024/61, as línguas estrangeiras foram excluídas desse núcleo.

Sendo assim, a disciplina de língua estrangeira passou a ser considerada como disciplina adicional e não como uma disciplina básica para a formação dos alunos, acarretando, assim, a diminuição do número de Língua Estrangeira Moderna¹⁵ no currículo das escolas brasileiras, e, com isso, criando um caráter elitista, já que a única língua estrangeira no currículo era o inglês (DONNINI, et al. 2010).

A Lei Federal nº 5.692/71, estabelece a inclusão de uma língua estrangeira moderna obrigatória para o ensino médio, no entanto, sendo o único componente curricular que não apresentava eficiência no ensino, “[...] o reconhecimento da função educativa e do caráter formativo do ensino de língua estrangeira moderna não foi suficiente para evitar que perdessem *status*” (DONNINI, et al. 2010, p. 4).

¹³ A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p.186).

¹⁴ É o método que utiliza a própria língua estrangeira para ensinar a língua estrangeira - no caso, usaria o próprio inglês para ensinar o inglês.

¹⁵ É um idioma não falado pela população de um determinado local, por exemplo o espanhol, o francês, o italiano, dentre outras línguas, ou seja, uma língua estrangeira moderna é aquela que não é falada pelo país de origem onde a pessoa nasceu.

Entretanto, diante do que foi exposto, até então, o marco da língua inglesa no Brasil que dura até hoje, se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que estabeleceu o ensino denominado anteriormente de 1º e 2º graus passe a ser chamado de Ensino Fundamental e Médio e que haja a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série - hoje denominado sexto ano - do Ensino Fundamental.

Diante disso, em seu art. 26, parágrafo 5º, prevê que,

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Sendo assim, podemos perceber que o ensino da língua estrangeira moderna, tanto na contextualização histórica e que permanece até hoje, ainda não é vista “[...] como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo [...]” (BRASIL, 1998, p. 24), podendo ser ministrada de diferentes maneiras de acordo com cada região e/ou organização educacional.

Vale ressaltar que na LDB 9394/96 não aponta a língua inglesa como obrigatória para ser ensinada nas escolas, contudo, essa escolha é feita de acordo com os aspectos relevantes de cada Estado, e também pela demanda de profissionais qualificados para trabalhar com esses idiomas, que acaba assumindo a língua inglesa como a língua estrangeira moderna oficial a ser ensinada nas escolas, e optando pelo espanhol para ser a língua estrangeira moderna como disciplina optativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 22) apontam três fatores para a escolha do idioma estrangeiro nas escolas que são: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição. Já os fatores históricos têm como base,

[...] papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem

adquirir maior relevância. A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Com isso, os PCN's, que foram de suma importância para o avanço da língua estrangeira no Brasil, justificam a inclusão da língua estrangeira, levando em consideração as relações culturais, afetivas, as relações de convivências, as tradições, as relações culturais entre países (BRASIL, 1998).

Em suma, esses fatores e a escassez de oferta de outras línguas estrangeiras modernas, para formar professores qualificados para trabalhar nas escolas comuns, corrobora para que a língua inglesa seja ofertada, e, mesmo assim, contribui para que o processo de ensino e aprendizado desse idioma, que atualmente é tão importante, não seja levado a sério na comunidade escolar, sendo visto como desnecessário, por não ser a realidade vivida pelos alunos.

Mas com os avanços da legislação, percebemos que esse retrocesso da língua inglesa está deixando de existir, tornando-a mais evidente e sendo ministrada com mais responsabilidade, garantindo que os alunos possam usá-la para concorrer no mercado de trabalho, por exemplo, para conseguir um estágio, ou mesmo participar de provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, torna-se o ensino de língua estrangeira obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental (atual sexto ano), e estabelece que no ensino médio seja ofertada uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar e uma segunda língua optativa.

Já em 1998, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN's - LE), tem-se que uma das possibilidades apresentadas por este documento é a recuperação da importância do ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trazem que,

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998).

Diante disso, não podemos deixar de garantir que todos os sujeitos, com e sem deficiência, tenham o direito de aprender a língua inglesa, como garantem os documentos que regem o ensino da língua estrangeira. Ressaltamos ainda que, de acordo com os PCN's, a linguagem é um elo entre todas as outras áreas de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, sendo também uma maneira de ampliar os horizontes culturais, pois,

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. [...] Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (BRASIL, 1998).

Referindo-se ao ensino da língua estrangeira no ensino fundamental, o PCN - LE, afirma a importância da língua estrangeira quando diz que,

[...] a Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania (BRASIL, 1998, p. 41).

Ainda, tratando-se dos PCN'S de língua estrangeira, o documento traz alguns elementos para a o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira nas escolas:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como

propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série (BRASIL, 1998).

Sendo assim, os PCN's nortearam o ensino da língua inglesa nas escolas, viabilizando que o aluno pudesse aprender um outro idioma, de uma maneira que ele pudesse se expressar com outras pessoas, conhecer outras culturas, mesmo que seja nas aulas. Corroborando com os PCN's, em 2018 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também traz suas contribuições para o ensino de uma língua estrangeira moderna para as escolas, no intuito de padronizar os conteúdos de cada série, mesmo ainda muito longe de serem um consenso no meio acadêmico, uma vez que tal Base traz uma visão ambígua e paradoxal do currículo e daquilo que deve ser ensinado.

Nesse contexto, a BNCC (2018), traz que

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018).

A partir do pressuposto da BNCC, o ensino da língua estrangeira possibilita a todos os alunos o conhecimento linguístico necessário para a sua participação no mundo, pois estamos vivendo em um mundo globalizando, e o uso de um idioma estrangeiro se faz necessário, seja para a comunicação do dia a dia, para o mercado de trabalho, seja para diversão, pois os alunos do ensino fundamental, utilizam jogos em inglês para sua diversão, dentre outras maneiras em que o idioma estrangeiro é utilizado.

Nesse contexto, a BNCC traz três concepções importantes para o ensino e aprendizado da língua estrangeira:

[...] **a primeira** é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial.
[...] **a segunda** implicação diz respeito à ampliação da visão de

letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. [...] a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas (BRASIL, 2018).

Com isso, a BNCC especifica, para os anos finais do Ensino fundamental, seis competências que nos ajudam a nortear o processo de ensino e aprendizado do aluno na disciplina de língua inglesa, são elas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018).

Com isso, ensinar uma língua estrangeira nas escolas, vai muito além de ensinar somente a gramática, por exemplo. A língua estrangeira é um curso completo com todas as estruturas necessárias para que o estudante aprenda o idioma e possa aplicar esse aprendizado em seu cotidiano, em diferentes situações, por exemplo: estágio, intercâmbios, dentre outros programas estudantis.

Como destaca a BNCC, os alunos com deficiência intelectual precisam de práticas pedagógicas que sejam voltadas para as suas necessidades pois,

“requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (BRASIL, 2018), respeitando, assim, suas características, particularidades, sua cultura enquanto sujeito, principalmente em fase de inclusão e na fase da adolescência, que implica diversos fatores sociais que não cabem expor aqui, mas,

[...] as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, enfatizamos que a língua inglesa é um componente curricular de suma importância para os alunos com ou sem deficiência, pois é um idioma que proporciona o enriquecimento de uma outra cultura, abrindo um leque de possibilidades para o mercado de trabalho, para as relações interpessoais, para as oportunidades que podem surgir para esse aluno no seu contexto histórico e social, favorecendo o entendimento em diversas situações em que o idioma aparece, seja no ambiente escolar, no trabalho, na televisão, pois é um idioma que está presente no nosso dia a dia, e em momentos distintos o uso da língua inglesa se faz necessário.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O sentimento e o pensamento movem a criatividade humana
(VIGOTSKI, 1996, p. 41)

Iniciamos as abordagens metodológicas dessa pesquisa com uma epigrafe de Vigotski, por entender que os sentimentos e o pensamento movem a criatividade e para que possamos pesquisar os caminhos percorridos nos anos finais do ensino fundamental nas aulas de língua inglesa junto a alunos com deficiência intelectual.

Assim, este capítulo está dedicado às questões metodológicas que conduziram a realização desse trabalho. Para tanto, o capítulo está dividido em quatro subcapítulos: no primeiro, destacamos os objetivos geral e específicos do estudo. No segundo, apresentamos a metodologia que utilizamos. Em sequência, no terceiro, mostraremos os procedimentos utilizados para a produção dos dados e, no quarto os sujeitos da pesquisa.

4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Essa pesquisa teve como objetivo geral: **investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.**

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- a) Conhecer e analisar estudos teórico-bibliográficos que tratam do ensino de língua estrangeira e outras disciplinas a alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental;
- b) Conhecer conceitos e aspectos concernentes à educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual, ensino fundamental e a língua inglesa como componente curricular;
- c) Investigar o que professores de língua inglesa têm realizado para cumprir com os dispositivos curriculares junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas comuns dos anos finais do ensino fundamental.

4.2 PROPOSTA METODOLÓGICA

A partir do exposto nessa dissertação de mestrado e tendo em mente os objetivos elencados, desenvolvemos uma pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa, por entender que os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais. Diante disso, destacamos cinco características do estudo qualitativo,

- 1º A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5º O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (BOGDAN 1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Com isso, concordamos com Bogdan (1982); Minayo (2001), Freitas (2002), Denzin e Lincoln (2006) e Creswel (2007), quando destacam que a pesquisa qualitativa responde indagações singulares, onde pretende analisar não apenas a realidade quantificada, mas as qualitativas, ou seja, essa realidade possui uma gama de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que durante o estudo o pesquisador pode ter essa percepção.

Por isso, essa pesquisa de cunho qualitativo, tem como perspectiva a teoria sócio-histórica de Vigotski, pois, buscamos compreender os indivíduos em sua totalidade, além disso, a pesquisa qualitativa pode ser conceituada como:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (FREITAS, 2002, p. 62).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o estudo qualitativo implica em uma visão elucidada do mundo, isso quer dizer que seus pesquisadores estudam o objeto/sujeito em seu contexto natural. Diante disso, Creswel (2007 p. 186), contribui que na perspectiva de natureza qualitativa “o ambiente natural é a

origem direta dos dados, o pesquisador é o instrumento essencial e os dados coletados são predominantemente descritivos.”

Portando, analisando os teóricos citados, podemos entender que o estudo qualitativo contempla a relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o investigador e o investigado. Com isso, o pesquisador torna-se de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois, o pesquisador faz parte do processo.

A partir da natureza qualitativa de estudo, para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa de mestrado, assumiu-se, a perspectiva do estudo exploratório, no intuito de possibilitar maior conhecimento sobre o tema em questão, pois, de acordo com Gil (1993, p. 45) “as pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Com isso, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema com o intuito de obter informações sobre a Deficiência Intelectual e o ensino de língua inglesa para alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental na literatura acadêmica, para a construção de hipóteses e conceitos sobre esse estudo.

Diante disso, Michell (2009, p. 42) destaca que o estudo exploratório “busca explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”, sendo assim, para a construção desta pesquisa, buscamos o maior número de informações possíveis sobre o assunto abordado, e assim, responder aos objetivos propostos para esta pesquisa.

Diante disso, concordamos com Gil (1994, p. 45) quando nos diz que

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Nesse sentido, Gil (2007) nos diz que o planejamento do estudo exploratório é bem flexível, já que é possível levar em consideração diversos fatores relativos ao tema estudado, ainda segundo o autor, a maioria dos estudos

exploratórios inclui: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

4.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os procedimentos metodológicos são utilizados para que a pesquisa seja considerada concisa, para que todo nosso trabalho realizado tenha veracidade nos resultados encontrados. De acordo com Michel (2009), produzir dados é observar a vida real e os procedimentos “são instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados. [...] essenciais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa” (p. 64). Com isso, concordamos com Michel que os procedimentos metodológicos são de suma importância para manter a particularidade, a identidade e a complexidade das pesquisas.

Com o intuito de obter informações para o desenvolvimento da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, utilizamos os seguintes procedimentos para produção de dados: análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores que ministram a disciplina de língua estrangeira.

A análise bibliográfica de acordo com Ludke e André (1986, p. 38) é uma ferramenta importante, pois “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”

Diante disso, consideramos que os documentos são uma fonte rica de dados, ao realizar a análise documental, consultamos registros referentes a temática desta pesquisa que é Deficiência intelectual e o ensino da língua inglesa para alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, no intuito de coletar informações importantes para a compreensão e análise do problema. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 169) consideram documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”.

Sendo assim, ressaltamos que a proposta para este estudo não foi trazer uma solução única ou definitiva para o problema, mas sim trazer elementos que possibilitem soluções alternativas para que o profissional da educação possa ter um maior embasamento teórico que facilite no processo de mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com o que Gil (2007) nos orienta, realizamos, para esta pesquisa, conforme descrito, um levantamento bibliográfico, onde pudemos perceber que o tema proposto ainda é pouco estudado. Realizamos também uma investigação em vários bancos de dados para a realização desta dissertação, e então, ficou evidente a escassez de trabalhos para a vertente pesquisada.

Além do levantamento bibliográfico, realizamos entrevistas com professores de língua estrangeira. Essas entrevistas foram realizadas virtualmente, dado o momento de pandemia causada pelo corona vírus (covid-19). Para tanto, enviamos um convite para participação do estudo, aos professores que aceitaram enviamos um e-mail com as perguntas, e por fim, ao recebermos as respostas, seguimos para a análise dos dados.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a seleção dos professores participantes da entrevista, foi exposto, como critério, ser professor de língua inglesa e ter trabalhado ou estar atuando com alunos com deficiência intelectual em suas aulas na escola comum. Sendo assim, foi enviado um questionário (APÊNDICE I), via e-mail¹⁶, para 20 professores de língua inglesa, de acordo com os critérios acima.

No percorrer do prazo estipulado para a devolutiva da entrevista para a análise dos dados obtidos, somente 5 professores responderam e encaminharam as respostas, este fato não prejudicou o andamento do trabalho, pois a ideia inicial

¹⁶ Optamos por enviar o questionário via e-mail devido à situação que estamos vivenciando em relação a pandemia derivada da COVID-19. Garantindo assim, a segurança de todos os envolvidos na pesquisa.

era ter, no mínimo, 3 entrevistas e no máximo 10, para realizarmos tal análise dos dados.

Com as entrevistas em mãos, iniciamos a análise dos dados e optamos por identificar os sujeitos dessa pesquisa nomeando-os como: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5. Mantendo, assim, o anonimato e deixando exposto, já de início, enfatizando que o sujeito de pesquisa é de fato um professor.

Professor 1: Tem habilitação em letras português/Inglês e respectivas literaturas, com Pós-graduação *Latu Sensu* em metodologia de ensino da língua inglesa e cursando outra Pós-graduação *Latu Sensu* em “Ensino a Distância”, possui 15 anos de experiência em escola de idioma, e somente um ano trabalhando em escola comum trabalhando com o Ensino fundamental. Não exerce outra função no magistério. Como base teórica para a sustentação das suas práticas pedagógicas, o professor 1 utiliza os seguintes teóricos: KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. MURPHY, Raymond. *English grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Professor 2: Licenciada em Letras – Português/Inglês com doutorado em “Educação na linha Educação Especial e Processos Inclusivos”, com 20 anos de experiência e 3 anos trabalhando com o Ensino fundamental, atuando como Diretora de Ensino Técnico do Instituto Federal do Espírito Santo e na rede Ifes, e no Núcleo de Atendimento as pessoas com Necessidades Específicas que é ligado a Diretoria de Ensino. Como base teórica para a sustentação das suas práticas pedagógicas a professora explora os seguintes estudiosos: Vigotski, Phippe Merrieu, Jaqueline Moll, Frigotto, Marize Ramos, Hugo Otto Beyer, Carlos Roberto Jamil Cury.

Professor 3: A terceira professora entrevistada tem Licenciatura em Letras/Inglês e Pós-graduação *Latu Sensu* em “Novas tecnologias Educacionais”. é professora da rede Estadual do Espírito Santo em uma escola de tempo integral,

com 21 anos de experiência e 15 anos trabalhando com o Ensino Fundamental, e não exerce outra função no magistério.

Professor 4: O quarto professor entrevistado tem Licenciatura plena em Língua e Literatura Inglesa e Pós-graduação Lato Sensu em “Língua Inglesa” e em “Tradução de Língua Inglesa”, tem 20 anos de experiência na educação e 15 anos de experiência com o Ensino Fundamental e também não exerce outra função no magistério.

Professor 5: O quinto professor é formado em Letras/Inglês ainda não tem especialização na área a educação, pois essa é sua segunda graduação, a primeira graduação é bacharel em direito, contudo, optou em fazer a segunda graduação em letras inglês por se identificar mais, e até o momento está pensando em qual pós-graduação na área da educação fazer, trabalha há 3 anos na rede municipal da Serra com contrato temporário, sendo os 3 anos destinados ao Ensino Fundamental, e, também não exerce outra função no magistério.

5 LÍNGUA INGLESA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, O QUE OS PROFESSORES TÊM A NOS DIZER?

Nesse capítulo, inicialmente, apresentaremos os dados obtidos das entrevistas realizadas via *e-mail* com os professores que aceitaram participar desta pesquisa. Consecutivamente, a partir das informações obtidas nas entrevistas, realizamos um diálogo a partir dos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski, que é a base teórica que sustentou essa dissertação, interpondo com outros estudos já citados nos outros capítulos.

Este capítulo foi dividido em 4 subcapítulos: no tópico 5.1, apresentamos as concepções sobre educação e educação inclusiva; no tópico 5.2, expomos sobre o que é ter um aluno com deficiência intelectual em suas aulas; já no tópico 5.3, abordamos o planejamento pedagógico e as aulas de língua inglesa com alunos com deficiência intelectual e, por fim; o tópico 5.4, conversamos sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Nesse sentido, e com relação ao objetivo geral dessa dissertação, buscamos **investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.**

Diante disso, nas entrevistas com os professores foi possível perceber qual é a realidade ou as inquietações vividas por esses profissionais da educação em relação aos alunos público-alvo da educação especial, mais especificadamente, os alunos com deficiência intelectual, nos ajudando, assim, a construir este capítulo.

A partir do exposto, salientamos que Vigotski (2016, p. 390) traz que,

[...] ao acompanhar as crianças doentes¹⁷ acabamos vendo que o caminho para a sua correta educação passa pela educação de um meio que lhes ajude a estabelecer os vínculos necessários com a ajuda da educação. As exigências pedagógicas que podem ser apresentadas

¹⁷ Termo utilizado pelo autor à época, mas, nos dias de hoje, utilizamos outros termos de acordo com os documentos norteadores da educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva.

à educação dessa espécie consistem mais uma vez em que o meio seja adaptado à doença mental dos educandos. Se as estimulações bruscas e barulhentas são insuportáveis para a criança dessa natureza, a sua vida deve ser organizada de modo que se garantam o silêncio e a tranquilidade. Ninguém pode ser otimista ao ponto de se permitir pensar que os procedimentos de semelhante educação irão permitir que qualquer comportamento anormal seja colocado definitivamente no caminho normal. Apenas supomos que ainda não conhecemos um centésimo daquelas possibilidades que estão contidas na educação social, e se não se pode falar da completa superação das deficiências ao menos temos pleno fundamento para afirmar que sem esse tipo de educação qualquer outra é incapaz de dar formas socialmente úteis a esse comportamento anormal.

Logo, acreditamos que os estudos de Vigotski são de suma importância para um ponto de vista científico do processo pedagógico e para o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas comuns e, conseqüentemente, nas aulas de língua Inglesa, ajudando os profissionais da educação a pensar novas/outras possibilidades de ações em relação ao processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Inclusive, foi possível notar que, na fala dos professores entrevistados (veremos nos próximos subcapítulos) que eles sabem o que é “inclusão”; que é possível incluir, mas que tudo isso esbarra em outras questões como, por exemplo, valorização dos profissionais, tempo de planejamento, acessibilidade, políticas públicas sérias, dentre outros aspectos, mas não deixam de realizar o trabalho necessário com esses alunos frente a esses complicadores. Ainda, valorizando e tendo o apoio de outros profissionais da educação, como por exemplo, o professor do atendimento educacional especializado (AEE), a equipe pedagógica e trocando experiências com outros professores regentes.

Sobre isso, podemos enfatizar o que Bueno (2001, p. 26) nos diz:

A simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com a sua escolarização.

Nesse ínterim, os profissionais da educação entrevistados relatam que fazem o possível para que a inclusão do aluno seja realizada e as práticas pedagógicas

desenvolvidas por eles também de alguma maneira estão sempre fazendo o máximo para ter essa interação, sendo que o professor, de acordo com Luckesi (1993, p. 115),

[...] é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade.

Dessa maneira, quando se trata do papel do profissional da educação, é importante que se tenha claro todas as suas funções, como, por exemplo, planejar, traçar metas, objetivos, para que, assim, garanta-se a qualidade no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Acreditamos que os professores precisam encontrar caminhos alternativos para que sua aula seja o máximo atraente possível, despertando o interesse do aluno e, nas aulas de língua inglesa por exemplo, incluímos a música, o teatro, a dança, a fotografia, as diversas tecnologias, dentre outras, no intuito de atingir os objetivos propostos para o ensino da língua inglesa. Pois, concordando com Dias (2015, p. 149), podemos salienta que

A perspectiva da educação inclusiva é pensar na escola numa outra lógica que reconheça a diferença e que essa diferença seja mola propulsora de novas ações que façam com que esses sujeitos participem de modo global e irrestrito do cotidiano escolar.

Neste contexto, para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual aconteça de uma maneira que lhe propicie a participação integral em todas as atividades escolares, como também oportunizar o aluno a entrar em contato com diferentes pares para que o sujeito amplie suas referências, faz-se necessário respeitar a diferenças apresentadas por cada sujeito e, principalmente, entender que cada aluno é único em sua existência.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste subcapítulo traremos as concepções acerca da educação e da educação inclusiva pelo olhar dos professores entrevistados e dialogaremos com Vigotski (2016) e seus interlocutores, além de outros autores como: Mantoan (2002;

2003), Beyer (2013), Sanches (1996), Stainback e Stainback (1999), Magalhães (2011), por entender que são autores importantes quando se trata de educação de modo geral e, principalmente da educação especial e inclusiva.

Iniciamos este subcapítulo com a fala do professor 4, que diz,

Acho um tema bastante complexo sobre como a abordagem de cada especificidade é diferente e propõe desafios que normalmente não estamos preparados. Tenho algumas questões com a linha tênue entre o que é de fato incluir e o que é apenas inserir um aluno com necessidade especial em um espaço de socialização, assim como medir seus progressos e fixação de aprendizado.

É interessante o que diz o professor 4, pois ele retrata exatamente o que mais ouvimos no dia a dia na escola, que não estamos preparados para incluir, para trabalhar com as pessoas com deficiência, ou que é muito complexo, já que não temos tanta estrutura nas escolas, contudo, devemos lembrar que,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Além disso, o professor 4 ressalta dois conceitos de suma importância para este momento: “incluir” e “integrar”, levantando dúvidas quanto a sua aplicação quando se trata dos alunos com deficiência, sobre isso, Mantoan (2003, p. 21) nos diz que “os dois vocábulos – integração e inclusão – conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamento teórico-metodológico divergentes”.

Para além disso, Mantoan (2003, p. 23) ainda ressalta que

A integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

Diante do exposto pelo professor 4 e por Mantoan, enfatizamos aqui que, o que devemos praticar na escola é a inclusão, para que possamos respeitar o ser humano em todos os seus aspectos, ou seja, que são seres capazes de produzir

e reproduzir história, conhecimentos, cultura, sociabilidade, podendo contribuir para o crescimento da sociedade no qual é pertencente.

Ainda dialogando com o professor 4, o profissional entrevistado levanta outra questão de suma importância para que possamos refletir sobre a inclusão, que é a avaliação do aluno com deficiência intelectual, e, que é bem evidente na escola quando falamos sobre este assunto, e atividades dos alunos com deficiência intelectual, quando o professor 4 diz não saber "medir seus progressos e fixação de aprendizado". Nesse ponto, Beyer (2013, p. 30) nos diz que

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos bons, médios ou fracos.

Nesse contexto, garantir uma avaliação justa para todos os alunos e principalmente para os alunos com deficiência intelectual, é respeitar o aluno em todas as singularidades, quando cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, seu tempo, suas particularidades no ato de se apropriar do conhecimento e seguir adiante em seu processo de escolarização.

Portanto, ainda seguindo os pressupostos de Beyer (2013, p. 29), enfatizamos que

É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Numa aula "homogênea" todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos. Todas recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam.

Ainda dialogando sobre o que envolve a avaliação educacional dos alunos com deficiência intelectual e até mesmo o que tange as atividades diárias, percebemos uma visão errônea e equivocada de que todos os alunos com deficiência intelectual precisam de adaptação em suas atividades, sobre isso, Beyer (2013, p. 30) nos ajuda a pensar que,

Na escola regular, muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os objetivos propostos. Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo. Já outras

necessitam de ajuda específica e até mesmo terapêutica. A condição de uma aula inclusiva, que diferencie didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme possibilidades e necessidades individuais do aluno, é denominada de princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem.

A partir do exposto por Beyer (2013) podemos crer que o mais importante para que possamos garantir uma avaliação “justa”, é que, primeiro, precisamos conhecer nossos alunos, conhecer sobre e a deficiência que ele possui, investigar o que ele sabe e até mesmo o que não sabe, dentre outros, para que assim, não pratiquemos uma avaliação classificatória, ou seja, avaliar por avaliar.

Neste caso, devemos, segundo, realizar, uma avaliação diagnóstica, quando teremos uma visão macro das habilidades e competências desses alunos e a partir disso, construir nosso planejamento, praticando sempre a avaliação emancipatória, respeitando a realidade do aluno e indicar meios para a superação de suas dificuldades.

Sendo assim, de acordo com Mantoan (2002, p. 84), “as escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento”.

Com isso, a percepção do professor 1 é que, “[...] educação no Brasil está num processo evolutivo devido ao avanço da tecnologia”, ou seja, a escola é um local privilegiado de diferentes tipos de conhecimentos, culturas, histórias, personalidades, dentre outros, para isso, devemos estar atentos a evolução tecnológica para que, assim, possamos usar toda essa tecnologia a nosso favor e diversificando nossa prática de acordo com os novos tempos, trazendo outras possibilidades de mecanismos para os alunos.

Para tanto, o uso das novas tecnologias para os alunos com deficiência intelectual é uma ótima ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, pois já existem várias ferramentas tecnológicas desenvolvidas e pensadas para o público-alvo da educação especial, ou seja, a tecnologia surge para somar e

beneficiar a todos no que tange, principalmente, à escolarização de todos os estudantes.

De certo, o professor 1 tem razão quando fala sobre as novas tecnologias para inovar em suas aulas de língua inglesa, sendo que uma educação de qualidade é direito de todos, certamente o professor 2, tem um pensamento parecido quando diz que,

A educação constitui-se um direito de todo cidadão e precisa ser planejada, implantada e implementada considerando a diversidade social em que se insere”. “Penso que a inclusão escolar tem um objetivo nobre: propor um processo educacional universal que não faça distinção entre classes, gênero, deficiências, potencialidades, mesmo que num primeiro momento seja fragmentada por segmentos que foram excluídos do processo de educação escolar, o objetivo é mais amplo, ou seja, promover uma educação que atenda todos, sem distinção.

Diante disso, concordamos com o professor 2, pois “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre os diferentes humanos, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia motriz” (MANTOAN, 2002, p. 86). De fato, a inclusão escolar precisa acolher a todas as pessoas sem exceção no sistema de ensino, promovendo uma educação que atenda a todos.

Para que a inclusão escolar, de fato aconteça, se faz necessário que a instituição escolar se reorganize tanto pedagogicamente quanto estruturalmente para que consiga atender as necessidades educativas de todos os estudantes. Essa reorganização na unidade de ensino é muito importante para que esses alunos possam ser valorizados, participando ativamente das atividades propostas pela unidade de ensino

Sobre isso, trazemos o que o Professor 3 nos diz:

A educação é a chave para a transformação do indivíduo e da sua forma de enxergar e compreender o mundo a sua volta. E para muitos um ato de rebeldia contra um sistema injusto e excludente, pois é através da educação que o indivíduo pode alcançar seu lugar na sociedade”. “Inclusão escolar deveria ser o acolher de todas as pessoas na comunidade escolar, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de apropriação de conhecimentos e evolução na aprendizagem.

A partir da fala do professor 3, nós, professores, precisamos reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, mais ainda, planetária, não deixando de diferentes práticas pedagógicas para contribuir com o aprendizado e desenvolvimentos desses alunos (MANTOAN, 2002).

Continuando o diálogo, o professor 4 destaca que, “[...] um processo de conscientização sobre o meio em que vivemos, a possibilidade de elencar ferramentas que possam ajudar o aluno a construir seu saber técnico e leitura crítica de mundo, bem como participação ativa como cidadã(o)”. Relacionamos essa fala quando realizamos uma prática pedagógica bem planejada, ela pode ser benéfica para o sucesso do aprendizado do aluno, sobre isso, Piva e Lacono (2016, p. 5) dizem que

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor dos alunos com deficiência devem estar embasadas em princípios de significação, não podem ser desenvolvidas ao acaso, por tentativas ou erros, mas sim com ações significativas para a vida do aluno e interligadas com a comunicação, da maneira mais adequada entre os pares.

Portanto, uma vez que, “ter necessidades educativas especiais é, então, precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular” (SANCHES, 1996, p. 11), o que implica ter práticas diferenciadas para os alunos com deficiência intelectual nas aulas de língua inglesa, ou em qualquer outra disciplina, o que, a nosso ver é de fundamental importância para a crescimento desse indivíduo.

Sendo assim, o professor 5 nos diz que,

Educação é alicerce pelo qual exploramos a pluralidade e minimizamos as diferenças. É através de Educação que reavaliamos nosso mundo e possibilitamos às pessoas de diferentes origens dialogarem sobre aquilo que vivenciam. Sem Educação produzimos um mundo menos diferenciado, mais padronizado aos moldes dos inescrupulosos e permitimos a proliferação da ignorância, gerador dos preconceitos”. “Não há como permitirmos um mundo onde a participação dos portadores de especialidade seja relegada aos indivíduos – cada um que, por si, lute para alcançar um espaço. É através da orientação da inclusão que permitimos mais acesso às diferenças, pluralidades e a

compreensão quanto ao outro no espaço que ocupamos. Desse acesso surge conhecimento, que ampliado e dividido, desenvolve conscientização e harmonia entre as pessoas. É através do redimensionamento deste espaço, dando voz e visibilidade às pessoas fora do eixo padrão-normativo, que recriamos uma nova visão de um mundo que sempre existiu, mas que era empurrado para as arestas, invisibilizado quando consentido sua permanência.

Diante do exposto pelo professor 5, e dialogando com Beyer (2013, p. 28-29), entendemos que

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em uma forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação.

Sendo isso, salientamos que a educação de qualidade é um direito de todos, sendo a educação o alicerce para que os alunos estejam preparados para o futuro, pois a “educação na qual estamos falando, relaciona-se a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação de um indivíduo, assim como seu desenvolvimento físico, intelectual, histórico, social, cultural, pessoal... (DIAS, 2020, p. 37). Complementamos este diálogo com Stainback e Stainback (1999, p.23), quando salientam que,

As crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas [...] e também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais [...] através das interações com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas sociais.

Com efeito, uma educação que valorize a interação social entres os pares, é de suma importância para que haja uma troca de conhecimentos, de saberes, de experiências, para que assim, possam se constituir como sujeitos do processo. De acordo com Magalhães (2011, p. 80),

Qualquer pessoa é única, singular na sua forma de ser e estar no mundo. Cada um de nós, assim, tem aspirações, motivações, sensibilidades, receios diretamente ligados às experiências de vida e, mais ainda, associados ao modo como significamos tais experiências.

Inclusive, o professor 5 traz que, “não podemos deixar os alunos cada um por si, devemos dar visibilidade e voz para os alunos com deficiência nas escolas”. Isso é inclusão, essa fala encontra eco nos estudos apresentados anteriormente e deixam claro que precisamos respeitar o aluno para além de sua deficiência.

Percebemos, ainda, nas falas dos professores entrevistados que todos eles têm a mesma visão em relação a educação, que a educação é o ‘alicerce’, é a ‘chave para a transformação’, um ‘direito de todos’, ‘um processo evolutivo’, com isso, podemos dizer que estamos no caminho certo para concretizar a educação inclusiva, tendo uma visão ampla de que não somos todos iguais, que cada ser humano possui sua particularidade e características.

Em suma, podemos dizer que a palavra educação nos mostra um leque de possibilidades para que possamos garantir a inclusão dos alunos público-alvo da educação, sendo a única via para a conscientização e transformação do ser humano, mostrando que não é por ter uma deficiência que nos tornamos incapazes de aprender e nos desenvolver.

5.2 O QUE É TER UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SUAS AULAS?

Traremos aqui algumas respostas dadas pelos professores entrevistados a respeito de como é ter um aluno com deficiência intelectual em sala de aula; quais as atividades propostas pelos professores para que o ensino e aprendizagem do aluno seja efetivado; qual foi a reação dos professores ao descobrir que teriam um aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula.

Iniciamos com a fala do Professor 1, que relata o seguinte:

Na minha opinião, eu creio que deficiente se engloba em todos os aspectos psíquicos e fisiológicos. A grande maioria destes alunos são bastantes agitados, ou seja, constantemente correndo e brincando dentro da sala de aula.

Já para o Professor 2, “são conceitos que dependem das concepções sociais, culturais e históricas que cada um carrega consigo durante sua constituição humana”. Essa fala nos remete ao pensamento de Ferreira e Guimarães (2003, p. 26) quando nos dizem que “o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive”, pois acreditamos que o ser humano é muito mais do que seu corpo biológico.

Para o Professor 3, “O conceito de deficiência é qualquer tipo de perda ou anormalidade que limite as funções físicas, sensoriais ou intelectuais de uma pessoa. O Normal seria alguém que não possui este tipo de limitações”.

O Professor 4 traz que, em “minha leitura sobre a deficiência é de alguém que tenha algum impedimento físico ou mental que possa atrapalhar, não impossibilitar, seu aprendizado. Normal, seriam pessoas com domínio de suas faculdades e mobilidades”.

E, o Professor 5 nos diz que,

O termo deficiente é ofensivo. Todos temos capacidades que se adequam ao espectro normativo ou não. Aqueles que possuem uma não conformidade são rotulados de deficientes pois mostram-se aquém às taxações impostas, sem terem a oportunidade de, dentro de suas capacidades, demonstrarem produção, percepção ou interação com meios diferentes. É a apropriação do fato de que todos devem comportar-se como X sendo Y ou Z e, portanto, ineficientes na sua adequação.

Diante das falas dos professores, trazemos a explicação de Ferreira e Guimarães (2003, p. 25):

O conceito utilizado para deficiência e sua definição passa por dimensões descritivas e por dimensões valorativas, tendo sempre um caráter histórico concreto, de acordo com um determinado momento, num contexto socioeconômico e cultural.

De certo, podemos perceber nas falas dos professores que as concepções acerca do conceito de deficiência, para cada um deles, é distinta, já que cada professor pensa de uma maneira diferente sobre esse assunto e, talvez, tenha

uma visão inexperiente sobre a pessoa com deficiência intelectual. Contudo, mesmo com concepções diferentes, os professores têm a obrigação de garantir a qualidade do ensino para os alunos. Pois,

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tornando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e as limitações dessas pessoas. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2002, p. 27)

Diante do exposto, perguntamos como o professor 1 enxerga o aluno com deficiência intelectual na escola e como foi a reação dele ao descobrir que teriam um aluno em sala de aula comum, com isso obtivemos as seguintes respostas:

A grande maioria destes alunos são bastantes agitados, ou seja, constantemente correndo e brincando dentro da sala de aula. A reação foi normal pois já tinha trabalhado com este público em aulas particulares.

Portanto, não podemos deixar que a deficiência intelectual do aluno seja algo impeditivo para a sua aprendizagem, visto que esse aluno já está cercado por estigmas, como nos disse a Professora 2:

Alguém com muitos estigmas e cercado de mitos que rondam o processo de ensino e aprendizagem deste sujeito. O biológico fala mais alto do que as demais questões. Não aprendemos ainda a entender que existem várias formas de pensar e construir o conhecimento". "Minha reação? Ler, ler, conversar, conversar, rever, rever.

A partir dessas falas enfatizamos que

A educação da criança com necessidades especiais, como a de qualquer outra, precisa estar voltada para o desenvolvimento das funções que ajudam o aluno a superar suas dificuldades, a formar uma concepção de mundo e, a partir dela, a aquisição de conhecimentos fundamentais para o entendimento das suas relações com a vida. (MONTEIRO, 1998, p.78).

Desde modo, o processo de ensino e aprendizado do aluno com deficiência intelectual deve ser algo que possibilite esse aluno a desenvolver suas potencialidades, aprimorar suas habilidades e competências, pois se o

profissional da educação oferecer somente o mínimo para o aluno, ele irá desenvolver o mínimo.

Contudo, se o professor enxergar o educando como um ser que é capaz de aprender e se desenvolver como qualquer outro indivíduo e ofertar o máximo, o sujeito se desenvolverá o máximo, ou seja, o professor não pode estigmatizar o aluno a sua deficiência, esse profissional deve contribuir para que o aluno supere suas dificuldades (DIAS, 2020).

Sob esta ótica, como nos diz Magalhães (2011, p. 81) “[...] daí a importância dos professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades”, perante isso, o professor deve ter um olhar mais humanizado em sala, pois não podemos permitir que o aluno com deficiência intelectual “passe” despercebido na sala de aula, pois, Magalhães (2011, p. 86-87) ressalta que,

- I- Alunos com deficiência intelectual podem precisar de um tempo maior de adaptação nas salas da educação infantil;
- II- Faça seu planejamento mensal pensando em seus alunos com deficiência intelectual. Assim, observe que objetivos gerais e específicos podem ser inseridos ou transformados para atender as demandas destes alunos;
- III- Alunos com deficiência intelectual se comunicam e interagem com seus colegas e professores. Portanto, cria espaços para a interação;
- IV- Nas atividades em sala de aula estimule a participação de seus alunos com deficiência intelectual e não permita que os colegas os superprotejam;
- V- Respeite seu aluno com deficiência intelectual e proporcione a ele situações, mas quais ele possa experimentar sucesso. Estimule, assim, sua capacidade de reflexão e abstração.

Sem dúvida, seguindo as orientações de Magalhães (2011) e tendo um olhar humanizado para o aluno com deficiência intelectual, será proposto para ele um ensino onde possa desenvolver suas habilidades e competências e colocar em prática o que foi aprendido por ele quando estiver, por exemplo, trabalhando, ou não, quando estiver exercendo qualquer tipo de atividade depois de formado. O que não pode acontecer, como nos diz a professora 3, é o seguinte:

Na maioria das vezes é o aluno que fica por último para ser atendido, pois demanda atenção específica do professor e nem sempre há um profissional da educação especial acompanhando este aluno, e o professor tem outros 35 a 40 alunos “normais” pra atender”. “No início,

foi de apreensão e muita dúvida de como lidar com eles, já que não havia em minha grade curricular do ensino superior qualquer disciplina preparatória para lidar com essas peculiaridades. Não haviam cursos preparatórios e apoio especializado para este público específico. Ainda falta muita informação ao docente regular sobre a forma correta de abordagem destes alunos.

A fala da professora 3 nos mostra que precisamos entender que não temos 40 alunos + 1 e sim 41 alunos, independentemente se dentre esses alunos tenha um com laudo, é necessário saber que todos apresentarão alguma dificuldade de aprendizagem e que o tratamento deve ser igual para todos, claro que cada um demandará de uma atenção diferenciada, mas não podemos usar o fato de que ter um aluno com deficiência intelectual na sala de aula exigirá mais de seu tempo.

Quanto a questão da formação citada pela professora 3, é de suma importância compreender que a formação inicial não é a única para atuarmos enquanto professor, a formação precisa continuar por toda trajetória profissional, pois o conhecimento é dinâmico, elástico, ou seja, nunca acaba. Nóvoa, (1994, p. 56), ressalta que “a formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Em síntese, precisamos nos manter sempre atualizados para acompanhar a dinamicidade do ensino, do conhecimento, do saber e principalmente, dos diferentes sujeitos que chegam à escola, pois não são os mesmos de anos atrás, principalmente em se tratando dos alunos público-alvo da educação especial.

Assim, percebendo a importância de unir a teoria à prática, o trabalho pedagógico com todos os alunos terá mais sentido e significado, quando reconheceremos essas pessoas, de acordo com a fala do professor 4,

Como alguém que precisa desenvolver, o máximo que sua condição permita para que tenha antes de tudo independência e pensamento crítico”. “É sempre desafiador, porque cada aluno traz em si um universo próprio que não é facilmente atingível. Tento sempre a estratégia do afeto.

E, com isso, fazer com que os alunos com deficiência intelectual tenham uma qualidade no ensino, pois “[...] os alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino ‘bom’ claramente eficaz, de modo a que se atinjam maior sucesso” (WANG. 1997 p.55).

Por conseguinte, “[...] as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos” (AINSCOW, 1997 p. 19).

Em relação a essas estratégias, trazemos a fala do professor 5, quando ressalta o outro lado que precisamos observar com bastante atenção:

Embora eu leciono para turmas diferentes a resposta aqui é unânime: embora queridos, eles são maltratados. A escola não tem a capacidade de preencher todas as necessidades, as famílias geralmente carecem de recursos para cuidar deles e obviamente a sociedade os invisibiliza e destrata. Dentro da escola há recursos limitados, mas existentes, para viabilizar uma inclusão, afrouxar os preconceitos e proporcionar (o que considero vital) um conhecimento sobre o indivíduo para que os colegas tornem-se a pequena sociedade que esse aluno vive”. “Descobrir que havia um aluno teria sido esperado, mas observar que há um (ou mais) em cada turma foi impactante. Porém, desde as reuniões iniciais a EMEF sempre procurou aliar-se junto das famílias para propiciar um ambiente de diálogo e harmonia. Como é meu segundo ano letivo nesta escola, os alunos me reconhecem e isso dilui a estranheza.

Sobre a fala do professor 5, esta vem com diversos fatores que impactam diretamente no fazer docente do professor e do processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno, fatores esses, já levantados nos capítulos anteriores, como a infraestrutura precária de algumas escolas; a vida social do aluno; o preconceito, dentre outros, mas, mesmo com essas problemáticas, percebe-se que esse professor valoriza a importância do aluno com deficiência intelectual na escola, participando ativamente de todo o processo escolar.

Outro ponto importante levantado pelo professor 5 é a questão do olhar humanizado para essas pessoas, como explicitado também nos capítulos, mas

esse olhar humanizado explicitado por ele, não está relacionado ao sentimento de pena para/com o aluno, mas, sim, na valorização e respeito do aluno com deficiência intelectual que ele teve contato.

Com isso, ter um olhar humanizado para as diferenças pode fazer toda a diferença para o aluno, pois ele se sente capaz, valorizado e passa a confiar no professor. A relação positiva entre professor/aluno e aluno/professor traz benefícios para ambos, porque,

[...] a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelando o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. [...] portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro (JOBIM e SOUSA, 2003, p. 83-84).

Concluindo este subcapítulo, precisamos reconhecer que, praticando a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula, esta inclusão será benéfica para todos, pois cada um poderá apresentar uma determinada dificuldade de aprendizagem, conseqüentemente, precisamos pensar em novas estratégias também para esse aluno que não tenha deficiência, ou seja, já praticamos a inclusão, mas não temos a consciência amadurecida, talvez, pelos estigmas trazidas pela história, trajetória e luta das pessoas com deficiência para hoje estarem na escola, junto com os demais estudantes.

5.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pensar no processo de ensino e aprendizagem que atenda as necessidades de todos os alunos é algo que envolve muita dedicação, planejamento e estratégias, para isso, precisamos alinhar nosso planejamento de tal maneira que os alunos com deficiência intelectual não fiquem de fora ou sejam prejudicados nesse processo, pois, como vimos nos capítulos anteriores, ainda existem muitos entraves para que o processo realmente aconteça e as pesquisas na área ainda são escassas.

Portanto, o momento do planejamento tem como intuito, também, pensar novas metodologias de ensino para os alunos com deficiência intelectual, não somente para os alunos ditos normais. Podemos usufruir do planejamento para estudar, conhecer as características, particulares apresentadas por alunos que tenham deficiência intelectual. Com isso, neste subcapítulo vamos compreender como os professores pensam e planejam suas atividades para os alunos com deficiência intelectual nas aulas de língua inglesa.

Para isso, além dos professores entrevistados, somaremos ao diálogo, as contribuições de autores que se debruçam nas questões que envolvem o planejamento educacional com foco no trabalho com alunos público-alvo da educação especial, como Vigotski (1996); Moll (1996); Veer e Valsiner (1996); Baptista (1997), dentre outros autores.

Nesse contexto ressaltamos que, de acordo com Massetto (1997, p. 86), o planejamento “[...] é um processo voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais”, ou seja, é nesse momento que o professor estudará todos os procedimentos, estratégias metodológicas de ensino para ministrar suas aulas.

Nesse íterim, questionamos os professores em como planejam suas aulas de língua inglesa tendo um aluno com deficiência intelectual. Acerca dessa questão, o professor 1 assim se posicionou:

Minha metodologia de ensino para deficiente intelectual é simplesmente bem básica. Eu geralmente coloco o aluno sentado na frente do quadro para que ele foque na minha pessoa, ou seja, fazendo de tudo para chamar atenção do aluno.

Minha relação com pedagogo com este tipo de assunto é bem natural. Eu peço que ele me informe quais são os alunos que possuem alguma deficiência. No dia a dia, de vez em quando, é árduo identificar uma pessoa com deficiência pois, o docente leciona em diversas escolas e para diversos públicos.

A fala do professor 1 também ficou relativamente ambígua e paradoxal, pois não fica claro o que ele quis dizer quando ressalta que coloca o aluno sentado na frente do quadro e faz de tudo para chamar atenção dele. Frente a isso, nos questionamos: será que ele conhece esse aluno? Sabe como ele aprende? Sabe o que é deficiência intelectual? Certamente que não, pois ele afirma que

pergunta ao pedagogo se tem algum aluno com deficiência em sua sala de aula. Utiliza como argumento a falta de tempo por lecionar em diversas turmas.

Diante desse último argumento, surgem outras inquietações: e os alunos sem deficiência, como ele os trata? Como ele pensa sua metodologia de ensino para os alunos ditos normais? Será que todos os outros alunos não apresentam dificuldades, não necessitando de atenção e foco?

Seguimos então, com a fala do professor 2:

Tive um estudante com Deficiência Intelectual há algum tempo, no ensino profissional integrado ao ensino médio. Durante o planejamento das aulas, após conhecer um pouco mais do estudante e sobre Deficiência Intelectual, optava por enunciados claros e objetivos, respostas objetivas, fragmentos de textos, uso de imagens para contextualizar, filmes que atraíam a atenção do estudante, atividades bem práticas do cotidiano para uso da Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Não faço esse planejamento, pois na equipe do Napne¹⁸ já há esse diálogo.

Com a fala do professor 2, podemos perceber que sua metodologia de ensino está de acordo com o que realmente necessita-se para alcançar os objetivos propostos para trabalhar com um aluno com deficiência intelectual, pois percebe-se que, antes de tudo, ele planejou suas aulas de acordo com o que ele já conhecia do aluno, ou seja, suas aulas foram pensadas e planejadas para o aluno, trazendo metodologias que ele considerava eficazes para aquele momento e não simplesmente “colocar o aluno na frente do quadro e fazer de tudo para chamar a atenção dele”, como disse o professor 1.

Ou seja,

Não é o déficit em si que traça um destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (GOÉS, 2002, p. 99).

Com efeito, o professor deve levar em consideração a diversidade de seus alunos como eixo norteador da aprendizagem, assim, o profissional da educação pode auxiliar, na maneira que será melhor para atender as necessidades dos

¹⁸ Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne

alunos. Inegavelmente ter uma maneira diferenciada, para que o conteúdo seja passado pelo professor e aprendido pelo educando, pois, “[...] não é a deficiência em si que vai ditar o sucesso ou o fracasso do sujeito, mas todo um contexto de mediação, internalização, aprendizagem, desenvolvimento, planejamento da ação pedagógica” (DIAS, 2020, p. 31).

Sendo assim, Veer e Valsiner (1996, p. 358) ressaltam que “[...] o professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente na criança”, durante o planejamento com o pedagogo o professor cria estratégias para que as atividades pensadas e desenvolvidas para o aluno, ajudem-no a avançar no seu processo de ensino e aprendizado.

Pertinente a isso, o professor 3 nos fala que,

Primeiro é importante saber qual é a limitação do aluno e quais suas potencialidades, até onde aquele aluno já foi e até onde espera-se que ele seja capaz de chegar, e só então adaptar a atividade a cada indivíduo conforme sua capacidade”. “Após os encontros com o AEE¹⁹ e com os pca's²⁰, as atividades são revistas pelo pedagogo, no planejamento da área.

Diante do exposto pelo professor 3, percebe-se que ele também observa o aluno para saber quais são suas potencialidades e suas limitações para que o planejamento seja desenvolvido para atender cada aluno com deficiência intelectual, respeitando suas particularidades, traçando assim objetivos para que o processo de ensino e aprendizagem seja concluído pelo aluno. Diante disso, Coll (1995 apud BEYER, 2013, p. 70 – 71), nos diz que,

[...] ao abordar a questão da adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais, explicita duas atitudes que o professor pode ter diante do currículo escolar: por um lado, a situação do currículo “fechado”, e, de outro, do currículo “aberto”. O currículo fechado apresenta a observância estrita dos parâmetros curriculares, significando, para o professor, uma relativa comodidade no desempenho docente. Isso, também, pode significar a menor disposição em flexibilizar seus procedimentos frente às necessidades dos seus alunos. Já o currículo aberto produz a situação inversa, maior

¹⁹ Atendimento Educacional Especializado - AEE

²⁰ Professor Coordenador de Área

criatividade do professor, já que é sua tarefa ajustar as atividades curriculares às especificidades dos alunos, principalmente dos alunos com necessidades especiais.

O que também está de acordo com a fala do professor 4 quando diz que, “tento propor atividades que estejam ao alcance da especificidade do aluno, tentando adaptá-las para que o mesmo consiga realizá-las”. Percebe-se que os professores estão de acordo com a utilização de um currículo ‘aberto’, como foi exposto por Coll (1995), assim, as atividades planejadas estão de acordo com o currículo, porém, também estão levando em consideração as limitações e as potencialidades de cada aluno.

O professor 4 ainda diz que “tentamos deixar as atividades mais claras que apresentem desafio sem que sejam frustrantes para que o/a aluna(o) se sintam motivados e participantes”, ou seja, as atividades são motivadores, fazendo com que o aluno tenha vontade de participar, pois “[...] o educador deve intervir junto ao desenvolvimento de seu aluno através de uma adequada mediação, que propicie as conexões culturais mais importantes para a criança” (BEYER, 2013, p. 109).

Trazendo para o dialogo as respostas do professor 5, percebe-se:

Eu leciono para crianças do 1º ano até adolescentes do 9º. Em todas as minhas turmas há alunos com alguma especialidade. Há professoras orientadas para nos apoiar e tentar elaborar aulas para cada uma dessas crianças. Há uma necessidade crescente de promover uma dinâmica com a turma para que compreendam quem é a colega e o que ela precisa deles para interagir. Essas dinâmicas vão desde explicar o que tal aluno tem por especialidade até exercícios adaptados. As pedagogas geralmente trazem sugestões de atividades e adaptamos para língua inglesa. Notoriamente, elas dividem conosco conhecimentos (ambas possuem pós-graduações em Educação Especial) e experiências. Isso é um reforço às aulas e uma ajuda. O geral procuramos dividir como a aula é planejada para a turma e o que dentro desse espectro deve ser feito para o aluno especial.

No diálogo com o professor 5, percebemos que no planejamento com as pedagogas é realizado um trabalho realmente pensando no aluno, onde existe a troca de conhecimentos, experiências, sempre levando em consideração a formação de cada um, para que no final, seja o aluno beneficiado pela responsabilidade do planejamento.

Este fato mostra a importância de todos estarem alinhados em prol da educação de qualidade para todos os alunos em processo de escolarização naquele ambiente escolar.

Sendo assim, Vigotski (2016, p. 168) salienta que,

É necessário organizar a aula de modo tão pedagógico, desmembrar de tal forma o material que sobre os momentos de ascensão da força de atenção recaiam as passagens mais importantes e de choque e aos momentos de redução da onda da atenção coincidam as partes da exposição que são menos importantes e não antecipam o processo.

Diante disso, todo planejamento que o professor faz deve ser organizado com os objetivos e as metas propostas para que o aluno atinja os objetivos propostos, pensando quais estratégias utilizar para que o aluno alcance o que foi proposto nas atividades, sendo o aluno com deficiência intelectual ou não, pois “[...] é de suma importância organizar o material de tal forma que ele corresponda também ao funcionamento rítmico da nossa atitude”(VIGOTSKI, 2016, p. 168).

Em suma, os professores consideram importante o planejamento para que sejam desenvolvidas e pensadas ações, metas, objetivos que favoreçam o ensino e aprendizagem dos alunos, pois sem esse planejamento o professor não tem como trabalhar com os alunos, pois é no planejamento que o professor vai pensar novos dispositivos para trabalhar com os estudantes, tudo para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado com o apoio necessário de toda a comunidade escolar.

5.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Este subcapítulo tem o intuito de entender, pelo olhar dos professores entrevistados, o que pensam sobre a importância da relação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa dos alunos com deficiência intelectual.

Questionamos os professores 1, 2, 3, 4 e 5 com a seguinte pergunta: Qual a importância da relação professor regente e o professor especialista do AEE para o processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual?

O professor 1 nos respondeu que,

Com a união do professor regente e o professor especialista devemos implementar algumas aulas multidisciplinares. Exemplo: Aula de matemática sobre números, os dois professores explicam a matéria e cada um falando sua temática, o professor de inglês ensina o som dos números em inglês e o professor de matemática ensina a noção numérica.

Já o professor 2, disse: “penso que se complementam num processo de enriquecimento recíproco e de autoconhecimento de suas potencialidades e fraquezas”.

O professor 3 relatou que “é impossível haver um trabalho satisfatório sem que exista uma sintonia entre esses profissionais”.

Vejamos agora a fala do professor 4,

Acho de extremo valor. Especialmente pelo fato de que geralmente os professores não têm formação acadêmica ou prática sobre cada uma das muitas possibilidades de necessidade especial. Normalmente a literatura específica fica aquém de ferramentas práticas, tangenciando um cenário ideal e homogêneo, o que é bastante diferente das salas de aula.

Por fim, o professor 5 relatou que,

Obviamente o professor especialista teve direcionamento acadêmico e detém aprofundamento nas questões que permeiam nosso trabalho. Durante a graduação não tivemos aulas sobre alunos especiais e as discussões eram limitadas à sala de aula. Dessa forma é difícil não me amparar na existência de um profissional com maior carga e experiência.

Analisando a fala dos 5 professores em relação a importância da parceria entre o professor regente e o professor do AEE, fica evidente e claro que o professor do atendimento educacional especializado é de extrema importância na escola para realizar o trabalho colaborativo junto ao professor regente, pois, como os professores relataram, a presença do professor do AEE faz-se necessário para unir os conhecimentos em prol do aluno com deficiência intelectual.

Outro fato interessante destacado pelos professores, é o de que o professor do AEE tem conhecimentos mais concretos em relação aos pressupostos que envolvem a educação especial e inclusiva. Certamente isto é muito importante para que não se confunda o papel de cada um, pois isto é percebido pelo pesquisador deste trabalho em sua prática docente, quando em várias situações, tende-se a achar que o aluno com deficiência intelectual é de responsabilidade do professor do AEE, ou mesmo do estagiário ou de um cuidador.

Para esclarecer a afirmativa acima, Dias (2020, p. 43), ressalta que,

O Atendimento Educacional Especializado visa potencializar o processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência através de métodos específicos, com metodologias diferenciadas, com materiais concretos, com diferentes tecnologias assistivas, jogos, dentre outros recursos.

Diante disso, o professor regente tem a função de escolarizar os alunos na sala de aula comum, e para que tudo isso aconteça de fato, todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual precisam estar alinhados, entendendo que esse aluno não é exclusivo da Educação Especial, não é aluno da Educação Especial, eles são alunos da escola na qual estão matriculados, ou seja, todos são corresponsáveis pela escolarização desses alunos (DIAS, 2020).

Paralelamente, daremos continuidade trazendo a fala dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência na aula de língua inglesa, como eles desenvolvem esse trabalho em relação constante com o professor do AEE.

Sobre isso, o professor 1 disse:

Eu desenvolvo jogos com palavras em inglês utilizando muitas figuras. A importância da figura no processo de ensino aprendizagem é eficaz. O aluno associa as figuras com as palavras em inglês. Importante ressaltar, a atividade se encontra na cor preto e branca e mais posteriormente eu peço que o aluno pinte o exercício. Eu conduzo a minha própria didática.

Seguindo, o professor 2 respondeu, “o uso de atividades para relacionar com frases curtas, uso de imagens para compreensão do contexto, uso das expressões, gamificação²¹ para estudo de vocabulário e uso do *App duolingo*”.

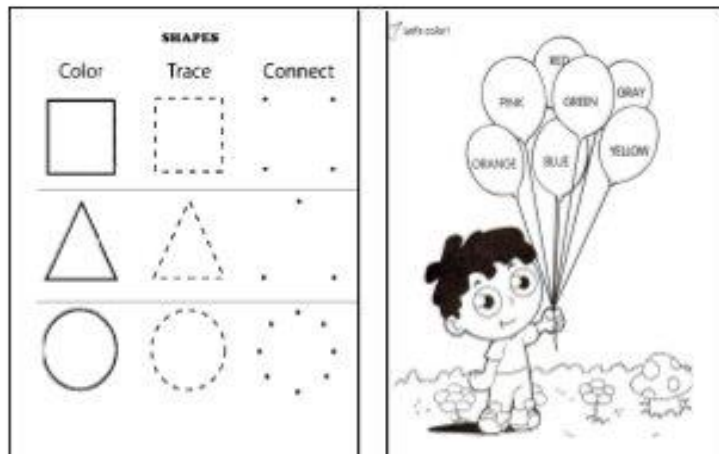
Sem dúvida, desenvolver ações planejadas para ao aluno com diversos tipos de atividades diferenciadas, trabalhando assim, várias outras possibilidades que o aluno possa atingir é importantíssimo para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Essa assertiva encontra eco em Vigotski (2016, p. 169) quando nos diz que, “[...] o próprio material deve ser flexível e prestar-se a uma capacidade rítmica em formação, ou melhor, ser apresentado numa forma concatenada que permita uma percepção de todas as suas partes como um todo único”.

Acrescenta-se que o uso das novas tecnologias tem funcionado em diversas aulas, em escolas com acesso à internet, televisão, *tablets* e aplicativos dentre outros, estão possibilitando que o aluno desenvolva suas habilidades de uma maneira mais atraente para esse aluno, pois, hoje, os educandos estão bem “antenados” com as novas tecnologias. E é isso que precisa-se levar em consideração quando se fala em inclusão, pensar em novas/outras/várias possibilidades para sua prática docente.

Por outro lado, o professor 3 respondeu enviando uma figura (FIGURA 2):

²¹ É o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos (Dicionário Informal, 2017).

FIGURA 2 - ATIVIDADE



Fonte: Professor 3

Em relação ao professor 4, ele disse que “depende da lição proposta. Mas em geral, sempre convidando a participar nos debates, em alguns casos, com atividades mais lúdicas ou motoras”.

Por fim, a fala do professor 5, que cita a importância de medicação, terapia e até mesmo uma rotina para realizar um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência intelectual, vejamos o esse professor nos diz:

Há que carecem de medicação, terapia ou mesmo rotina. Quando conseguimos adaptar tarefas com a turma e há cooperação dos alunos, produzimos exercícios que demandam associações como, para este exemplo, cores e objetos: espalhamos pela mesa vários objetos de diversas cores. Mostramos a cor em questão, reproduzimos seu nome, e solicitamos que a aluna indique qual objeto é daquela cor. Depois, buscamos uma letra e reproduzimos seu som, pedimos que repita ou indique que objetos estão vinculados aquela letra e som (Blue – B, bola, banana, braço).

Em relação a fala do professor 5, quando destaca que alguns alunos “carecem de medicação, terapia”, é importante deixar claro que essa afirmativa não compete ao professor decidir, nem mesmo à escola, quem poderá definir se o aluno precisará de medicação ou terapia são os médicos especialistas no assunto. Vale ressaltar, ainda, que o olhar do professor para perceber algo diferente no aluno, por exemplo, uma mudança no comportamento é muito importante, percebido isso, faz-se um relatório e fica a cargo do pedagogo

realizar os procedimentos de triagem com a família para o encaminhando para os profissionais da saúde, desde que a família concorde com tal procedimento.

Diante do exposto neste subcapítulo, que teve como principal propósito analisar a importância da relação entre o professor regente de língua inglesa e o professor do AEE, os professores entrevistados demonstraram muita empatia na união desses dois profissionais de suma importância para o estudante com deficiência intelectual.

Podemos enfatizar, também, que de acordo com o exposto pelos professores, fica notório que as atividades elaboradas em conjunto com os professores estão de acordo com a função do AEE, que é

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, e não escolarizar o aluno com deficiência intelectual, papel esse, neste caso, do professor de língua inglesa (BRASIL, 2008).

Por isso, a participação do professor do AEE no planejamento junto com os professores regentes e com os pedagogos é de suma importância para o funcionamento das práticas educativas para os alunos com deficiência intelectual, tanto nas aulas de língua inglesa, que são o foco desde estudo, quanto em qualquer outra disciplina.

Em suma, “Vygotsky sugere atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionados a jogos, ao trabalho, ao desejo, a vivência de uma linguagem viva, enfim ato de aprender e de ensinar com significado e sentido”(MONTEIRO, 1998, p. 78), de certo, o profissional da educação pode trabalhar os conteúdos de uma maneira mais lúdica, utilizando a brincadeira em inglês, mostrando o vocabulário, as pronúncias das palavras, levando desenhos em língua inglesa, trabalhando as expressões utilizadas no dia a dia, como todos os alunos assim, o planejamento do professor terá ações envolvendo todos os alunos matriculados na sala de aula dele.

Por fim, e indo ao encontro com a teoria Vigotskiana, Bentes (2011, p. 90) enfatiza que “[...] trabalhar técnicas de ensino interativas que aumentem as

possibilidades para fazê-la pensar, pois com essas estratégias alternativas baseadas na interação, no envolvimento eu-outro há grandes possibilidades que o desenvolvimento seja deflagrado”, assim, as metas e objetivos propostos pelos professores terão maior possibilidades de serem realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa de mestrado foi uma experiência marcante na minha vida profissional e também pessoal, pois, em dez anos como professor de língua inglesa, sempre tive contato com alunos com deficiência intelectual na sala de aula, com isso, também, sempre tive vontade de realizar um trabalho mais específico com esses sujeitos, então, este trabalho é muito importante para mim, pois por meio da vivência com esses alunos, foi possível construir esta dissertação e assim poder contribuir ainda mais com o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual e conseqüentemente, influenciar todos os outros alunos.

Diante disso, para entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para aluno com Deficiência Intelectual matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto da escola comum e atingir os objetivos propostos para este trabalho, realizamos uma revisão de literatura e também entrevistas com professores que lecionavam para alunos com deficiência intelectual, para tanto, nos deparamos com poucos estudos sobre o assunto - como foi possível constatar no primeiro capítulo deste trabalho - intitulado “investigação literária e o ensino da língua inglesa”.

Sendo assim, nessa pesquisa, como objetivo geral: buscamos investigar como se davam os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental, e mais especificadamente, pretendemos, por meio de uma pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa, de caráter exploratório alcançar os seguintes objetivos específicos:

a) Conhecer e analisar estudos teórico-bibliográficos que tratam do ensino de língua estrangeira e outras disciplinas a alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental;

b) Conhecer conceitos e aspectos concernentes à educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual, ensino fundamental e a língua inglesa como componente curricular;

c) Investigar o que professores de língua inglesa têm realizado para cumprir com os dispositivos curriculares junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas comuns dos anos finais do ensino fundamental.

Portanto, no que tange ao primeiro objetivo específico buscamos conhecer os trabalhos voltados para a prática pedagógica da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual, contudo, após a investigação realizada e entendimento dos trabalhos encontrados para compor esta dissertação, ficou claro que no Brasil, ainda não existem trabalhos acadêmicos na área educacional voltados para o ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual na escola comum.

E, sabendo que a língua inglesa faz parte da grade curricular de todos os alunos, faz-se necessário que tenhamos estudos voltados para a prática do ensino da língua estrangeira para alunos com deficiência intelectual, por isso, o ensino de língua Inglesa no ensino fundamental torna-se o alicerce do conhecimento para que o aluno com deficiência intelectual aprenda e se desenvolva utilizando também a língua Inglesa como sustentação para o seu aprendizado e desenvolvimento, garantindo assim, a qualidade do ensino para estes sujeitos.

No tocante ao segundo objetivo específico proposto para este estudo, tivemos como intenção, conhecer conceitos e aspectos concernentes à educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual, ensino fundamental e a língua inglesa como componente curricular, conceitos estes, abordados detalhadamente no terceiro capítulo com o título “em busca de conceitos: educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual, ensino fundamental, e língua inglesa”.

Portanto, foi possível, diante desses conceitos abordados, perceber que se faz necessário conhecermos profundamente todos os aspectos concernentes à

inclusão das pessoas com deficiência intelectual para que possamos garantir uma educação de qualidade no qual eles têm direito. E para garantirmos essa qualidade, antes de tudo, faz-se necessário também, conhecer quem é esse estudante com deficiência intelectual em todos as suas nuances, e assim, planejarmos nossas ações pedagógicas. Sobre isso, concordamos com Mantoan (2007, p. 49), quando diz que,

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se impõem aos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, o que consta ao terceiro objetivo proposto para essa dissertação de mestrado, evidenciamos que os professores de língua inglesa que atuam com alunos com deficiência intelectual têm se mostrado interessados em realizar práticas pedagógicas voltados para os alunos com deficiência intelectual, procurando sempre ter esse olhar mais atento as particularidades dos alunos para trabalhar os conteúdos específicos de sua disciplina, como percebemos em suas falas.

Sendo assim, de acordo com nossos estudos e análises percebemos que os professores de língua inglesa têm usado metodologias de ensino que atenda os alunos com deficiência intelectual, fazendo assim, com que o ensino e aprendizagem do aluno seja realizado da melhor maneira possível.

Nesse íterim, percebemos que, apesar de todos os desafios enfrentados pelos professores, eles fazem o possível para transformar a realidade escolar desses alunos, possibilitando um ensino em que o aluno com deficiência intelectual possa adquirir novos conhecimentos, novas maneiras de se expressar usando a Língua Inglesa.

Por fim, esta pesquisa de mestrado não tem como objetivo responder a todas as indagações sobre o processo de ensino e aprendizado da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual, e sim, tentar viabilizar a importância de ter novos estudos acerca do ensino de língua inglesa para alunos com deficiência

intelectual, portanto, nosso desejo é que esse trabalho seja mola propulsora para que se possa pensar práticas pedagógicas potencializadoras para os alunos com deficiência intelectual nas aulas de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AAMR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL). **Retardo mental** - definição, classificação e sistemas de apoio. 10ª ed. tradução Magda França Lopes. Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M. PORTER, G. WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.21 n. 66, p. 569 – 591, jul./set. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrador e dos dispositivos necessários. In: AINSCOW, M. PORTER, G. WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BENTES, N. O. **Vigotski e a educação especial**: notas sobre suas contribuições. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/41/31>: acesso em 21/10/2020

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, 2001.

BRAUMEL, R. C. R. C. et al. **Integrar/Incluir**: desafios para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BRIDI, F. R. de S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Janeiro, 2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Inclusão: **Revista de Educação Especial**. V.4, nº.1, Brasília: SEESP, jan/jun. 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1934.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1946.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1969.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB no 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> acesso em: 19 out. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez.1996.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 agos.1971

_____. **Decreto No 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação – Lei 13.005. 2014.** Brasília, 2014.

CABRAL, V. N. **Ensino de Inglês para alunos com deficiência:** um balanço da produção em Educação e Letras/Linguística. 2017. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola:** convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados, 2006.

CÉSAR, C. F. F. **A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo.** 2013. Tese (doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CRUZ, D. M. M. **O que a família da criança com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos.** 2013. Dissertação de mestrado (mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário. **Revista eletrônica PUCRS.** Porto Alegre, v. 32 nº 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DIAS, I. R. **O bebê com síndrome de Down:** um estudo de caso no centro de educação infantil Criarte – Ufes. 2015. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

_____. **O Aluno com síndrome de Smith-Lemli-Opitz no Atendimento Educacional Especializado:** um estudo descritivo. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO. Instituto Antônio Houaiss (org.). São Paulo: Moderna, 2011.

DRAGO, R. **Inclusão na educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editoria, 2011.

DOMINGUES, I. Em busca do método. In: DOMINGUES, I. (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade II:** aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. São Paulo: Autores associados, 2000.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (org). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FARIA, V. SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo, Scipione, 2007.

FERREIRA, M. E. C. ; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DPAA, 2003.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. **A Interação social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

JOBIM e SOUSA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A. ; JOBIM e SOUSA, S.; KRAMER, S. (org). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação coleção magistério 2º grau**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília, Liber livro, 2011.

MANGA, V. P. B. B. **O Aluno Cego e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Um estudo de caso. 2013. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In ROSA D.E G., SOUZAV.D. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. (pp.79-93). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5/ [American Psychiatric Association; tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al.]; revisão técnica: CORDIOLI, A. V. et al. 5 ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre. Artmed, 2014.

MASSETTO, M. **Didática: a aula com centro**. São Paulo: FTB, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo. Cortez, 2005.

MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, M. C. F. D. O aluno surdo aprendendo Inglês em escola inclusiva: perspectiva Vigotskiana. **Revista educação especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p.103 – 115, jan./abr. 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, São Carlos, v.11 n. 33, p.387, set/dez. 2006.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. S. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

NICOLESCU, B. et al. (orgs) **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, J.; MELLO, M. F.; SOMMERMAN, A. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, p.1-19, 2003.

PASTORIZA, T. B. **Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental I: Contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2015. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

PERINNI, S. T. **A Apropriação da Língua Inglesa pelo Aluno Cego Matriculado no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso**. 2013. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PREFEITURA Municipal da Serra. <<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-serra.html>> acesso em 07/04/2020

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008.

PRESTES, Z. Entrevista com Dra. Zóia Prestes. Revista: **Zero-a-seis**. Florianópolis, 2014.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIVA, M. M., LACONO, J. P. Práticas Pedagógicas com Alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla da Eja fase 1: superando o caráter funcional na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: PIVA, M. M., LACONO, J. P. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Caderno PDE. Vol 1. Paraná. 2016.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES. M. S. MARINS. S. **Escola inclusiva**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

RAPOSO, F. G. **Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa links**. 2014. Dissertação (mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação d Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

RODRIGUES, N. **Frases de Nelson Rodrigues**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frases_de_nelson_rodrigues>. Acesso em 24 de setembro de 2019.

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SILVA, F. G.; MENEZES, H. C. S.; OLIVEIRA, D. A. Um Estudo Sobre a Defectologia na Perspectiva Vigotskiana: A aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. **XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. PUC-Paraná. 2013.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a reforma educacional Brasileira. **Navegando na História da educação brasileira**. Unicamp. 2006.

SOUZA, A. G. **O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia**. 2010. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

VAN de VEER, R. VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2016.

_____. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia. USP. V. 21, p. 681 – 701, 2010.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **La imaginacion y el arte in la infância**. Madri: Akal, 1996.

_____. **Obras escogidas: Fundamentos de defectologia – Tomo V**. Madri: Visor, 1997.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANG, M. Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In: AINSCOW, M. PORTER, G. WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

WILLIAMSON, D. M. **Preview-View-Review**: Increasing Academic Access for Students with Intellectual Disabilities Who Are English Learners. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, University of Nevada, Las Vegas. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista com Professores

Professor de Língua Inglesa e do Atendimento Educacional Especializado:

- sexo;
- idade;
- horários de trabalho;
- vínculo profissional com a EMEF;
- exercício de outra função profissional fora do magistério;
- formação acadêmica – descrever;
- tempo de experiência profissional no magistério;
- tempo de magistério nos anos finais do ensino fundamental;
- tempo de serviço nesta EMEF;
- entendimento acerca de educação de modo geral;
- concepções que possui sobre Inclusão escolar;
- Como planeja as aulas de língua Inglesa para o aluno com Deficiência Intelectual;
- Quais relações são estabelecidas entre a sala comum e o AEE para propiciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.