

IDEAU

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION IN TEACHING AND LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Andrei Zandoná Bolis

Mestrando em Educação, Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (UNO), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: andrei.bolis@gmail.com

Leonel Piovezana

Pós-Doutor em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó
(UNO), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

RESUMO

Este estudo aborda questões e problemáticas enfrentadas por professores de idiomas, especialmente os de língua inglesa que trabalham com educação especial, e a forma como está ocorrendo o aprendizado, com enfoque em estudantes surdos e com deficiência visual. Tem como objetivos identificar barreiras enfrentadas pelos professores e examinar os impactos de práticas inclusivas. A pesquisa ocorreu por meio de levantamento bibliográfico, a partir de leituras e seleção de dissertações sobre a temática e de artigos científicos, da SciELO e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e da participação no componente curricular Educação Especial e Inclusão, do PPGE da Unochapecó e no grupo de pesquisa SULEAR¹. Quanto aos resultados, demonstram a necessidade de investimentos na formação de professores especialistas em educação especial, aquisição de materiais didáticos específicos e construção de espaços tecnológicos para o ensino de línguas. Houve avanços na melhoria de métodos e estratégias aplicados, cabendo ainda ao professor rever e aperfeiçoar práticas pedagógicas de inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Inglês. Ensino. Aprendizado.

ABSTRACT

This study addresses issues and problems faced by language teachers, especially those of English who work with special education and the way in which learning is happening, focusing on deaf and visually impaired students. Its objectives are

Submitted on: 08. 22. 2024 | Accepted on: 08. 23. 2024 | Published on: 09. 30. 2024

¹Grupo de pesquisa SULEAR - Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina, vinculado à Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO.

identifying barriers faced by teachers and examine the impacts of inclusive practices. The research took place through a bibliographical survey, based on readings and selection of dissertations on the subject and scientific articles, from SciELO and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, and participation in the curricular component Special Education and Inclusion of the PPGE of Unochapecó. As for the results, they demonstrate the need for investments in the training of expert teachers in special education, the acquisition of specific teaching materials and the construction of technological spaces for language teaching. There have been advances in improving the methods and strategies applied, and it is also up to the teacher to review and improve pedagogical practices of inclusion.

Keywords: Special Education. Inclusion. English. Teaching. Learning.

RESUMEN

Este estudio aborda cuestiones y problemas que enfrentan los profesores de idiomas, especialmente los de inglés que trabajan con educación especial y la forma en que se está produciendo el aprendizaje, centrándose en los estudiantes sordos y con discapacidad visual. Sus objetivos son identificar las barreras que enfrentan los docentes y examinar los impactos de las prácticas inclusivas. La investigación se realizó a través de un levantamiento bibliográfico, basado en lecturas y selecciones de disertaciones sobre el tema y artículos científicos, de SciELO y de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, y la participación en el componente curricular Educación Especial e Inclusión del PPGE de Unochapecó. En cuanto a los resultados, demuestran la necesidad de inversiones en la formación de docentes especializados en educación especial, la adquisición de materiales didácticos específicos y la construcción de espacios tecnológicos para la enseñanza de idiomas. Ha habido avances en la mejora de los métodos y estrategias aplicados, y también corresponde al docente revisar y mejorar las prácticas pedagógicas de inclusión.

Palabras clave: Educación Especial. Inclusión. Inglés. Enseñanza. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, aprender uma nova língua é uma necessidade emergente e que se apresenta como um desafio para os professores de línguas, principalmente os que atuam com estudantes surdos e com deficiência visual. Isso exige a adoção de abordagens significativas, criativas e com metodologias apropriadas, levando em consideração processos de inclusão de mútua parceria entre professor e estudante, uma vez que “a mediação com estudantes com deficiência pode requerer novas formas de abordagem dos conteúdos, de

organização dos espaços físicos e novas metodologias” (Pieczkowski, 2019, p. 9).

Nesse sentido, Mittler (2003) coloca que a inclusão é um direito e, para isso, é necessária uma mudança da cultura e organização escolar, por meio de uma reestruturação, para garantir a participação de todas as pessoas, e que essas consigam desfrutar do acesso e se tornem definitivamente membros com oportunidades educacionais. Ainda a este respeito, Diniz, Barbosa e Santos (2009) mostram que, com a adoção da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, passou a ser reconhecido o tema da justiça, direitos humanos e igualdade.

De acordo com a Unesco (2020), todos os estudantes devem ser tratados de forma digna pelos sistemas educacionais, para superar as barreiras e aumentar as realizações e a aprendizagem. Os currículos devem garantir a inclusão, pois os indivíduos são essenciais no processo educativo e, para isso, precisam ser relevantes, flexíveis e atenderem às necessidades dos estudantes. Isso se relaciona com a ética do cuidado tratada por Böck *et al.* (2022), onde diz que, independentemente de haver ou não estudantes com deficiência, o planejamento das escolas, a elaboração de currículos, eventos, entre outros, se tornam necessários.

Apesar de todo o movimento para que ocorra a inclusão, ainda existe o caráter in/excludente nas práticas que buscam a igualdade escolar. Isso é tratado por Lopes e Veiga-Neto (2022), os quais mostram que, mesmo com narrativas e representações de respeito para a igualdade e o acesso e permanência, continuam ocorrendo denúncias de não aprendizagem, reprovação e estigmatização. Outra situação são os livros didáticos, que mantêm estereótipos das minorias étnicas, linguísticas, religiosas e indígenas no contexto histórico e nacional (Unesco, 2020). Glat e Blanco (2007) citam que mesmo que as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, elas não se modificam para atender às especificidades e desenvolvimento dos estudantes, deixando aos professores que acompanham os alunos com necessidades especiais a responsabilidade do aprendizado.

Nessa discussão, Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008) abordam que o caminho para a inclusão é fruto de discussões e de análises críticas e que geram a elaboração do projeto político pedagógico escolar como processo educativo, na relação teoria e prática. Já Weizenman, Pezzi e Zanon (2020) dizem que a inclusão de um estudante com deficiência não pode ser vista como um ato obrigatório, mas sim como uma defesa dos direitos humanos, da diversidade e relacionada com o ensino e aprendizagem. Seguindo o mesmo ponto de vista, Glat (2007) esclarece que educação inclusiva é um novo modelo de escola que possibilita o acesso e permanência de estudantes com a identificação e remoção das barreiras de aprendizagem, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação.

A escola, para ser inclusiva, precisa formar professores e equipes e rever as formas de interação e os segmentos que nela interferem. Mesmo que muitas questões ainda precisam ser resolvidas, cabe ao professor e escola esforçarem-se para fazer o que está ao alcance no momento. De acordo com Almeida, Brayner e Moraes (2018), não se deve ficar preso a determinadas problemáticas e esperando as soluções dessas questões. Desse modo, conforme a Unesco (2020), os professores precisam estar prontos para dar aula para todos e estarem abertos à diversidade. Para isso, é necessário terem, nas escolas, espaços adequados para adaptar o ensino às necessidades dos estudantes.

Diante das dificuldades em relação a educação escolar e inclusão nas escolas, os professores de uma segunda língua também passam por todos os obstáculos e precisam sempre estar prontos para novos desafios. Pieczkowski (2019) cita que a lógica de o professor ensinar e o estudante aprender pode se romper rapidamente, e o professor assumir o papel no qual precisa aprender para poder ensinar e avaliar. Como bem colocam Bezerra e Barboza (2019), o professor de línguas precisa de empenho diferenciado para que os alunos com necessidades especiais tenham a aprendizagem de forma natural e saudável, sendo necessário estar aberto a mudanças na abordagem de conteúdo, visto a importância de ensinar a língua de forma igualitária.

Diante do exposto, a partir, especialmente, de vivências e inquietações enquanto professor de inglês, surge o seguinte questionamento: Como viabilizar

o ensino e aprendizagem da língua inglesa para estudantes surdos e com deficiência visual? O estudo tem como objetivos analisar estratégias para a inclusão; identificar barreiras enfrentadas pelos professores e examinar os impactos de práticas inclusivas. A seguir, será apresentado o método da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é uma revisão bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), tem como vantagem possibilitar que o investigador tenha uma cobertura maior do fenômeno de pesquisa, tornando-se importante na busca de dados que podem estar dispersos no espaço. Além disso, é indispensável em estudos históricos e fatos passados. Com isso, percebe-se o valor da pesquisa bibliográfica na busca de métodos e estratégias utilizados por professores de língua inglesa para trabalhar com estudantes com deficiência visual ou surdos no Brasil e no mundo e, também, na busca do contexto histórico, para entender como ocorreu o processo de inclusão no Brasil.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2001), trabalha com questões particulares e “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21 e 22).

A seleção dos materiais utilizados para compor a pesquisa ocorreram por meio de três etapas. Na primeira, aconteceu a seleção de artigos trabalhados e estudados durante o componente curricular: Educação Especial e Inclusão, do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, no segundo semestre de 2023. Nessa etapa, destacaram-se os autores: Böck *et al.* (2022); Diniz, Barbosa e Santos (2009); Larrosa (1994); Leal (2022); Lobo (2017); Lopes e Veiga-Neto (2022); Pieczkowski (2014, 2015, 2019) e o documento da UNESCO: Inclusão e Educação (2020).

Na segunda etapa, buscou-se nas plataformas de pesquisa BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), artigos, teses e dissertações para embasar o estudo. Com as palavras-chave educação especial OR inclusão AND inglês, encontrou-se 211 teses e dissertações referentes ao assunto na BDTD e 13 artigos na SciELO. A partir disso, analisou-se os títulos e resumos dos trabalhos encontrados e observou-se o referencial teórico, que permitiram a possibilidade de conhecer outros autores que tratam sobre o tema e também incluí-los na pesquisa. Em seguida, ocorreu a leitura e análise dos materiais na íntegra. Com isso, foram selecionados: Almeida, Brayner e Moraes (2018); Alvarez-Uria (1996); Bastos e Hubner (2020); Borges e Lima (2018); Bezerra e Barboza (2019); Bottentuit Júnior e Coutinho (2009), Coll, Marchesi e Palácios (2004); Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008); Gesser (2009); Glat e Blanco (2007); Glat (2007); Gonçalves e Festa (2013); Kupske (2018); Masini (1994); Marson (2021); Mittler (2003); Nascimento e Bezerra (2014); Orrú (2019); Pereira e Krieger (2018); Pereira e Klein (2015); Silva (2005); Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018); Souza (1997); Sousa (2014); Thoma e Kramer (2017); Weizenman, Pezzi e Zanon (2020).

Na terceira etapa, buscou-se autores e documentos já estudados pelos pesquisadores desse estudo para compor o referencial teórico. Com isso, foram selecionados Larsen-Freeman (2000), Gil (2002), Minayo (2001), a Base Nacional Comum Curricular (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998), o Decreto Federal nº 42.728 (1957) e a história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil (2010).

A partir disso, estruturou-se o artigo em quatro subtítulos. O primeiro, o contexto histórico da educação especial e inclusão no Brasil. O segundo, a educação especial e inclusão nas aulas de língua inglesa. O terceiro, a importância do aprendizado da língua inglesa para os estudantes com deficiência. E o quarto, ensino da língua inglesa para surdos e pessoas com deficiência visual, os quais serão apresentados a seguir.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO BRASIL

Ao olhar brevemente o contexto histórico da educação especial e inclusão no Brasil, percebe-se que a criação de instituições para cegos e surdos foram as primeiras voltadas para a educação de pessoas com deficiências, no século XIX (Lobo, 2017). Porém, conforme Alvarez-Uria (1996), essas instituições sofreram diversas críticas, porque os reclusos eram silenciados, afastados do convívio social e submetidos a rituais; mas, por outro lado, foi ali aonde eles passaram a ter o direito à vida, à assistência e à instrução. Antes disso, ainda de acordo com Lobo (2017), no período colonial havia a exclusão nos próprios institutos, que eram voltados primeiramente para pessoas com deficiência do sexo masculino, ou essas pessoas eram mantidas pelas famílias em espaços específicos dentro de casa. Com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, poucas ações foram desenvolvidas para a participação de pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 2010).

Segundo Souza (1997), as primeiras medidas no campo educacional surgiram na Europa, e essas medidas refletiram na educação das pessoas com deficiência no Brasil. Ainda relacionando com as ideias de Lobo (2017), um exemplo de influência em território brasileiro foi a criação da Organização Nacional de Cegos Espanhóis (Once), na Espanha. No Brasil, perante as ideias de Masini (1994), foi o imperador D. Pedro II quem criou, em 1854, o Instituto de Meninos Cegos, iniciando a educação de pessoas com deficiência visual. Também, de acordo com Lobo (2017), Cornélio Ferreira França, em 1935, apresentou um projeto de lei com o objetivo de formar professores de primeiras letras para cegos e mudos, mas somente em 1946 foi oficializado o primeiro curso de especialização. A partir de 1950, iniciaram as primeiras tentativas de integração de estudantes com deficiência visual. De acordo com Thoma e Kraemer (2017), em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, no ano seguinte, em 1955, foi criada, em Brusque, a segunda APAE, que depois se espalharam, principalmente pela região Sul, com atividades na área da educação, saúde e assistência social.

A campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), em 1957, foi considerada um movimento educacional para a expansão do atendimento educacional das pessoas com deficiência. O ministro Clóvis Salgado promoveu campanhas para efetivar as transformações em curso no país e nos anos seguintes outras campanhas foram lançadas (Brasil, 1957). Até o período de 1970, é possível perceber que as pessoas com deficiência não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida, e todos esses movimentos foram necessários para a inclusão escolar dos mesmos (Brasil, 2010). De acordo com Leal:

Apesar de, ao longo do século XX e o início do século XXI, as políticas públicas de inclusão, bem como suas legislações, buscarem garantir a equiparação de oportunidades por meio do acesso à cultura, à informação, à comunicação e aos espaços físicos, com intuito de vencer as barreiras colocadas pela relação exclusão/inclusão, sabe-se que ainda há muito que fazer. Pois, infelizmente, ainda hoje a exclusão mascarada, contida na busca pela inclusão, é um fato (Leal, 2022, p. 8).

Ao que tange a inclusão, Pieczkowski (2014, p. 95) diz que “a inclusão em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo. A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano”. Também seguindo as ideias de Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4), “o papel do professor extrapola o ato de planejar, [...] de dar aulas, de transmitir conhecimentos, de atribuir notas, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo”. Ser professor é saber que, durante a trajetória, estará sempre em contato com o novo. O professor precisa ser reflexivo, como diz Larrosa (1994), sendo capaz de examinar e reexaminar suas práticas e também a si mesmo, no contexto profissional.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A lei brasileira de inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 28, mostra a responsabilidade do poder público em

garantir o sistema educacional inclusivo para todos, mostrando a necessidade da formação especializada de professores, bem como os de língua inglesa, para o atendimento em sala de aula:

Assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015).

A partir disso, Bezerra e Barboza (2019) mostram que o docente, para realizar o atendimento educacional inclusivo, precisa adaptar o material e o conteúdo para atender a todas as pessoas com deficiência, que requer o uso de recursos audiovisuais, atividades diversificadas e adaptação de conteúdos que atendam os limites e as especificidades de cada estudante.

Outra dificuldade enfrentada pelos professores de língua inglesa está relacionada aos problemas que os estudantes possuem com a própria língua materna, no caso a língua portuguesa. De acordo com Gesser (2009), um exemplo ocorre com o aluno surdo em relação a escrita, mesmo que a habilidade cognitiva requer esforços de todas as pessoas, o escrever tem relação fônica com a língua oral e pode ser um desafio reconhecer essa realidade fônica que não é familiar. Assim, de acordo com Kupske (2018), o estudante surdo baseará primeiramente a aquisição da língua portuguesa com a gramática de LIBRAS e depois baseará a língua inglesa com a gramática da língua portuguesa. A este respeito, Bastos e Hübner (2020) mostram que, seja na língua portuguesa ou na língua inglesa, ainda ocorre a omissão de artigos, preposições, flexão verbal, porque isso é pouco utilizado na língua de sinais.

Equipamentos, como salas de aulas preparadas com recursos tecnológicos, facilitam o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Silva (2005) sugere que, de mesmo modo que laboratórios são montados para aulas de química, física ou computação, e salas de leitura e de artes com os materiais necessários para as atividades propostas, deveria haver os laboratórios para o ensino de línguas estrangeiras. Pereira e Krieger (2018) também mostram que o uso de equipamentos portáteis pode auxiliar principalmente os estudantes surdos na busca de palavras e sinais da língua que está sendo estudada, relacionando com o vocabulário que já conhecem. Isso é refletido na fala de Coll, Marchesi e Palácios (2004), que citam que a avaliação dos problemas dos estudantes refere-se a todo o contexto da aprendizagem e não somente a eles, porque é preciso observar o funcionamento da escola e recursos disponíveis, os critérios de avaliação, a metodologia e a flexibilidade de ensino. Os recursos educativos são necessários para a redução de dificuldades, especialização de profissionais, materiais, adaptações de espaços escolares, entre outros.

Cabe, então, ao professor e à escola o esforço contínuo para possibilitar um melhor aprendizado discente. Consoante às ideias de Coutelo de Moraes e Maria de Barros (2020), os docentes têm papel (trans)formador, onde precisam fazer escolhas didáticas, para que possam expandir o acesso à informação. Quanto mais línguas uma pessoa tiver conhecimento, maior será o acesso a essas informações, principalmente no caso da língua inglesa, por ser a língua hegemônica em um mundo globalizado. Ainda, conforme Coutelo de Moraes e Maria de Barros (2020), no caso dos surdos, o professor bilíngue ou o intérprete precisa ter conhecimento das três línguas – LIBRAS, língua portuguesa e língua inglesa –, e é preciso que os profissionais envolvidos saibam também os aspectos culturais referentes a elas. Isso se relaciona com Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), onde o professor precisa ter conhecimento de todas as línguas envolvidas no ensino e aprendizagem e também do conhecimento sócio-histórico e cultural.

5 IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Para o estudante com deficiência, aprender uma nova língua pode trazer benefícios. O aluno surdo, de acordo com Sousa (2014), sente a necessidade de aprender a ler e escrever no novo idioma, para se submeter a exames vestibulares e curso de pós-graduação, e também para ter acesso aos materiais publicados em inglês e para se aperfeiçoar para o mercado de trabalho. Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), com o estudo da língua, os saberes linguísticos adquiridos permitem a participação e envolvimento de estudantes críticos na sociedade. Além disso, de acordo com Marson (2021), a formação associada a aprendizagem do inglês, tem destaque pela conexão entre as dimensões políticas e pedagógicas na educação linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998), destacam a função inclusiva no ensino da língua estrangeira, pois a aprendizagem de uma um novo idioma não é somente um exercício intelectual de aprendizagem e de novas estruturas linguísticas, mas sim, é considerado uma experiência de vida, ampliando as possibilidades de agir no mundo. Ainda como aponta os PCNs (Brasil, 1998), o papel da Língua Estrangeira é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e o ensino deve proporcionar uma nova experiência de vida. Essa experiência é uma abertura de mundo e de novas culturas, contribuindo para a construção e novas competências do estudante e compreensão de outras realidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2018), no terceiro e quartos ciclos, o aluno irá se apoiar nos conhecimentos que possui em sua língua materna para depois relacionar com os conhecimentos que serão adquiridos em língua estrangeira.

A partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, Sousa (2014) cita que os estudantes podem passar a se sentirem incluídos em uma sociedade excludente, e por isso a importância de participação e vivências em novas culturas. Pode até parecer que, no caso do aluno surdo, já possuir duas línguas

em seu currículo tornaria dispensável o aprendizado de uma língua estrangeira. Porém, percebe-se que não se trata da quantidade de línguas presentes nos currículos e sim do papel social, político e cognitivo que a nova língua representa.

A seguir descrevemos sobre métodos e estratégias utilizadas para o ensino da língua inglesa de estudantes surdos e com deficiência visual.

6 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em relação ao estudante surdo, Pieczkowski (2019) cita que a educação para esse público foi pensada por educadores ouvintes e que a sociedade, de forma geral, desconhece a cultura surda, a qual precisa de um mundo visual. A partir disso, Borges e Lima (2018) argumentam que, para uma educação bilíngue, é necessário a valorização de recursos visuais, para que eles se apropriem de forma adequada a termos e conceitos para o ensino e aprendizado da língua estrangeira. Almeida, Brayner e Moraes (2018) também falam sobre a importância de contemplar a visualidade, pois vídeos, imagens, figuras e gráficos estão presentes na sociedade e, além disso, é preciso explorar as expressões faciais e corporais no ambiente escolar. Para isso, faz-se necessário o professor bilíngue, que é citado por Nascimento e Bezerra (2014):

[...] é o profissional que garantirá aos alunos surdos acesso a essas duas línguas propiciando, por meio de sua prática docente, o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas para o trânsito autônomo dos alunos por esses dois sistemas semiótico-linguísticos diferentes (Nascimento e Bezerra, 2014, p. 51).

Os estudantes surdos podem conhecer a estrutura gramatical da língua inglesa com o uso de textos. Gonçalves e Festa (2013) citam que a inclusão precisa de um ambiente apropriado, com recursos visuais, professores preparados, com metodologias que atendam às necessidades educacionais. A modalidade escrita é essencial, da mesma forma que é para a língua portuguesa, para isso, faz-se necessário a adaptação do material didático para surdos.

No caso de estudantes com necessidades visuais, Larsen-Freeman (2000) apresenta alguns métodos para caminhos alternativos no ensino da língua inglesa ou língua estrangeira que focam nas individualidades desses alunos. O primeiro é o método Áudio-lingual, que tem como objetivo usar a língua alvo comunicativamente, de modo automático, superando os antigos hábitos da língua nativa. Tem conteúdo estrutural, com diálogos, técnicas de memorização, imitação e repetição. Em seguida, são realizados exercícios com a finalidade de fixação do vocabulário e do conteúdo. Utiliza-se jogos de perguntas e respostas e a gramática é introduzida mediante ao diálogo, mas não é comum a explicação aprofundada das regras. A competência oral é a que mais recebe atenção, além da pronúncia, que é ensinada desde o início, normalmente, por meio de uma forma mais dinâmica, com interação e participação.

O segundo método apresentado por Larsen-Freeman (2000) é a abordagem comunicativa, que tem como objetivo tornar os aprendizes capazes de utilizar a língua de forma apropriada no contexto social, onde o falante passa a ter a percepção da melhor estrutura a ser utilizada na interação. Para isso, é preciso ter conhecimento de gramática e linguística e habilidades sociolinguísticas e discursivas. A principal característica é então a comunicação oral. São utilizados materiais autênticos como revista, jornal, trechos de programas de rádio e TV e a conversação em pequenos grupos é bastante explorada.

Larsen-Freeman (2000) descreve sobre o terceiro método que é o *Total Physical Response* (Resposta Física Total), que foca na compreensão auditiva. Com esse método, espera-se que o estudante sinta prazer em aprender o novo idioma, por meio de atividades com movimentos corporais para facilitar a compreensão. Assim, muitas estruturas são aprendidas e praticadas por meio de comandos. O professor pode ditar ações sequenciais e o estudante as executa, muitas vezes considerada por eles uma atividade divertida.

O outro método descrito por Larsen-Freeman (2000) é o *Community Language Learning* (Comunidade de Aprendizagem de Língua), onde os estudantes devem ser vistos como pessoas por “inteiro” e não apenas o intelecto. Nesse método, os sentimentos de cada um devem ser levados em consideração

e também o modo como se relacionam, as reações físicas, instintivas e o desejo de aprender. O professor também precisa perceber as inseguranças dos alunos e estar sempre disposto a apoiar quando necessário. As limitações individuais precisam ser levadas em consideração na hora da avaliação, sempre pensando na forma em que os aprendizes se sentirão mais seguros. O estudante será frequentemente convidado a dizer como está se sentindo em relação as aulas e o professor deverá ser capaz de compreender o que está sendo dito para uma aprendizagem melhor. O ensino linguístico está direcionado para a comunicação e expressão das ideias por meio de uma forma de cooperação. São utilizados como técnicas a gravação de conversa dos alunos e transcrição dessas gravações, para assim perceber e reforçar problemas de pronúncia, além de possibilitar a criação de novas frases, relacionando com as já gravadas. As atividades são normalmente em pares ou pequenos grupos, e com a reflexão em sala de aula sobre elas.

Conforme Bottentuit Júnior e Coutinho (2009), com o desenvolvimento da tecnologia, outro método que permite ser utilizado pelos professores com estudantes com deficiência visual, são os *podcasts*, tornando-se uma ferramenta extremamente potente para trabalhar principalmente as habilidades de *listening* e *speaking*:

Maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula (para além das aulas e recursos disponíveis através da utilização dos recursos em Braille); É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado; A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola; Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas; Falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que a leitura em Braille (Bottentuit Júnior e Coutinho, 2009, p. 2122).

Os métodos apresentados são possibilidades para o professor se aprofundar neles e utilizar qual for o melhor de acordo com as dificuldades de seus estudantes como um todo, não somente os com necessidades especiais,

cabendo ao docente perceber qual a melhor forma e estratégia que deverá ser utilizada. Orrú (2019) mostra que o caminho de práticas inovadoras e não excludentes visa não focar nas inabilidades, déficits ou naquilo que os estudantes não sabem fazer, mas olhar para eles e entendê-los como sujeitos que aprendem e que têm condições de se expressarem.

Então o processo de aquisição de uma nova língua, como demonstra Silva (2005), é que a sala de aula inclusiva nas aulas de língua inglesa pode ser composta com o inglês como língua-alvo, o português como língua majoritária e muitas vezes LIBRAS como língua minoritária. Porém, como citam Pereira e Klein (2015), esse tipo de ambiente é considerado complexo, mas, ao mesmo tempo, rico, por haver a circulação de ao menos três línguas. Bezerra e Barboza (2019) relatam a necessidade de que a língua estrangeira seja trabalhada de forma natural e igualitária com todos os alunos, por ser um fenômeno linguístico com uso em interações globais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível perceber a importância do ensino da língua inglesa ou língua estrangeira para todas as pessoas com algum tipo de deficiência. Ficou evidente a necessidade de investimentos e na formação especializada de professores, visto que a maioria dos docentes tiveram apenas um componente curricular de Libras no seu processo de formação. Faz-se necessário a aquisição de diferentes materiais didáticos, aumento do uso da tecnologia e laboratórios que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, atividades diversificadas, conteúdos diferenciados e adaptações curriculares necessárias.

O professor também precisa estar sempre aberto a rever e repensar sua prática pedagógica para que a inclusão possa realmente acontecer, tendo em vista a necessidade de sempre aperfeiçoar-se. Cabe a ele, também, colocar-se como mediador do processo de ensino-aprendizagem, fazendo escolhas didáticas para aumentar o acesso à informação, buscando a interação entre as pessoas e tendo em vista o ambiente riquíssimo que estão inseridos, devido ao

contato com três idiomas diferentes – LIBRAS, língua portuguesa e língua inglesa.

Em relação aos estudantes surdos, faz-se necessário a valorização de recursos audiovisuais, como vídeos, imagens, figuras e gráficos. Com os estudantes com deficiência visual, pode-se utilizar de métodos já desenvolvidos, como o Áudio-lingual, a Abordagem Comunicativa, o Resposta Física Total e o Comunidade de Aprendizagem de Língua, considerando a possibilidade de também ser utilizado com todas as pessoas.

Assim, considera-se que apesar das questões, problemáticas e barreiras enfrentadas por professores de idiomas, diversas estratégias e métodos já começaram a ser pensados e estudados para facilitar o ensino e a aprendizagem por meio da singularidade de cada estudante. Com isso, já se percebe os impactos das práticas inclusivas em sala de aula. É por meio da atitude do professor em contribuir com o processo de inclusão que se forma uma ferramenta importante para garantir o direito dos estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem em uma escola regular.

Forneça uma descrição da contextualização, tema da pesquisa e justificativa da pesquisa usando fonte Arial tamanho 12, com espaçamento entre linhas de 1,5. O número máximo de autores permitido é oito; caso o artigo exceda esse limite, entre em contato com a revista para verificar a taxa adicional para adicionar outro autor.

Em relação ao comprimento do manuscrito, ele deve consistir em um máximo de 20 páginas, sem contar as referências. Os manuscritos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

No final da introdução, os objetivos do trabalho devem ser claramente delineados, de forma específica e mensurável. Caso deseje, é possível criar um subitem exclusivo para o objetivo. Além disso, é fundamental que sejam formulados de maneira alcançável, garantindo que o leitor compreenda completamente o escopo do estudo e o que será abordado e avaliado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas; BRAYNER, Thaysa Ferreira dos Santos; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. Surdez e língua estrangeira: algumas reflexões sobre o ensino de inglês escrito para surdos. In: I SINEIL. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem**, João Pessoa. 2018. p. 316-329. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21001/1/MatheusLucasd eAlmeida_Dissert.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

ALVAREZ-URIA, Fernando. La configuración del campo de La infância anormal: de la genealogia foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: BARRY, Franklin (Comp.). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996, p. 90-124.

BASTOS, Ana Paula Rodrigues; HUBNER, Lilian Cristine. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. **The Specialist**, v. 41, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a8>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BEZERRA, Fernanda Moura; BARBOZA, Lara Suênia Santa Cruz. Desafios do ensino de língua estrangeira para alunos em processo de inclusão. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 5. 2019, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 77-90. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12740> Acesso em: 03 set. 2023.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. et al. **Guia para práticas anticapacitistas na Universidade**. Santa Catarina, São Paulo: UNESP, Santander, 2022. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/guia_anticapacitista_finalpdf-2.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

BORGES, Edvanilda Antônia; LIMA, Layane Rodrigues. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v.3, n.2, p.68-86, 2018, p. 68-86. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/55515/26938/236088>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast: Uma ferramenta tecnológica para auxílio ao ensino de deficientes visuais. In: **VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Abr, 2009. p. 2114-2126. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9030/1/Podcast%20-%20Lusocom.pdf> Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Brasília: Presidência da República, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br/lbi/art-27-ao-30/?versao=convencional>. Acesso em: 26 nov. 2023.

COLL, César; MARCHESI, Alvaro. PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. v.3. Porto Alegre: Artmed. 2004.

COUTELO DE MORAES, Antonio Henrique; MARIA DE BARROS, Solange. Reflexões sobre políticas que orientam o ensino de inglês para surdos no Brasil. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 190–206, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11236>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Sur, **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v.16, n.11, p. 65-77, 2009.

FOGLI, Bianca; SILVA FILHO, Lucindo; OLIVEIRA, Margareth. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-121.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos entorno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Pedagogia e Letras**, Curitiba, dezembro 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

KUPSKE, Felipe Flores. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, v. 0, p. 109-120, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n28.6722>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. [org.]. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd edition. Oxford: OUP, 2000.

LEAL, Daniela. A naturalização da exclusão/inclusão sob o olhar de uma pessoa cega: uma desconstrução urgente e necessária. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. e9594, ago. 2022. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9594>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOBO, Lilia Ferreira. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. In: THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 23-35.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e51/1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MARSON, Marlice Zavagli. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. **Revista REEDUC - Revista de Estudos em Educação**, v. 7, p. 8-22, 2021. Disponível

em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11455>. Acesso em: 03 set. 2023.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Educação do portador de deficiência visual**: as perspectivas do vidente e do não vidente. Em Aberto, v. 13, n. 60, p. 61-76.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

NASCIMENTO, Vinícius. BEZERRA, Tiago Codogno. Professor Bilíngue de Surdos para os anos Iniciais Do Ensino Fundamental: de que Formação Estamos Falando? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan. (Orgs.) **Libras em estudo**: formação de profissionais. São Paulo: FENEIS, 2014. 157p – (Série Pesquisas).

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com Autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2. ed. Atual e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PEREIRA, Indiamaris; KRIEGER, Caroline Fonseca Zandoná. Tecnologias na educação de surdos. In: Alaim Souza Neto. (org.). **Educação, aprendizagem e tecnologias**: relações pedagógicas e interdisciplinares. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1, p. 167-193. Disponível em: <http://10.31560/pimentacultural/2018.914>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEREIRA, Karina Ávila; KLEIN, Madalena. Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, 37, 2015, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e42/ 1–21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28452>. Acesso em: 30 set. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação

superior. **Cadernos de Educação**, n. 52, 28 dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i52.7311>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SCHENKA-RIBEIRO, Nayla; SHOLL-FRANCO, Alfred. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - COLBEDUCA, 2018, Braga. **Anais [...]**, Joinville: UDESC, 2018. v. 3. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11460>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190792>. Acesso em: 11 nov. 2023

SOUZA, Olga Solange Herval. **A integração como desafio a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SOUSA, Aline Nunes. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino- aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

THOMA, Adriana Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. (Orgs). **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. 1 ed. Curitiba: Appris. (2017).

UNESCO: **Inclusão e educação**: todos sem exceção. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>. Acesso em: 30 set. 2023.

WEIZENMAN, Luana Stela; PEZZI Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão Escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 20 abr. 2024.