

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

**DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS
EM PROCESSO DE INCLUSÃO.**

Fernanda Moura BEZERRA (Pós-graduada – UFS)
Lara Suênia Santa Cruz BARBOZA (Graduada – UFS)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir em que medida a Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) tem sua aplicabilidade acertada dentro de escolas regulares. Desde 2015, ano em que esta legislação foi instituída, o ambiente escolar tem necessitado passar por transformações com a finalidade de permitir que a pessoa com deficiência consiga atingir o máximo de seu potencial. Analisaremos aqui como essas modificações se deram dentro do universo do ensino de Línguas Estrangeiras, mais especificamente o ensino de língua inglesa. Para tanto, serão abordadas algumas dificuldades que o professor desta área enfrenta, desde uma formação plena que o prepare para este público, como a ausência de acompanhantes ou profissionais habilitados, recursos e material didático apropriados. Os desafios aqui abordados se baseiam em dados reais, e procuram ampliar a discussão a respeito deste tema, bem como propor ferramentas que minimizem as dificuldades inerentes a esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: inclusão, língua estrangeira, escola

Introdução

O espaço ocupado por pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar brasileiro é um tema que teve suas primeiras discussões iniciadas no século XIX, contudo, os avanços nas Políticas Públicas voltadas para o conceito da inclusão escolar como ferramenta de socialização desses indivíduos são relativamente recentes, tendo como alguns de seus marcos a Constituição Federal de 1988 e a Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) em 2015. Paralelamente às discussões sobre a Educação Especial, o ensino de língua inglesa tornou-se componente curricular escolar em 1809 por meio de decreto de D. João VI que tornou seu ensino obrigatório. E assim como os diversos componentes curriculares da educação, passou por várias transformações metodológicas, incluso aquelas voltadas para a educação inclusiva. Compreender a evolução da ideia de inclusão no sistema nacional de ensino e como ela modificou as ações e posturas dos professores de línguas inglesa, de modo que a aprendizagem do Inglês como segunda língua ocorra de forma natural e saudável é o

principal objetivo do presente artigo. Para tanto, faremos um breve resgate da evolução histórica do conceito de inclusão, de maneira que possamos discutir os desafios de sua aplicabilidade.

Do assistencialismo à inclusão social: a nova dinâmica escolar

No século XIX, as novas ideias positivistas de ordem e civilidade que entendiam que o Estado deveria ser o maior interessado no aprimoramento de sua sociedade, estendendo a educação formal à população pobre e livre, bem como a proximidade do conselheiro Luís Pedreira do Couto Ferraz ao idealizador do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), José Alvares de Azevedo, influenciaram o desprendimento de verbas para a sua criação em 1854, e em 1857 do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos). Ainda no mesmo século, em 1882, o primeiro Congresso de Instrução de Pública discutiu a Formação de Professores para Cegos, no entanto, ainda que os institutos e as discussões sobre o aprimoramento das atividades existentes representassem avanços na Educação Especial, segundo Rodrigues, Capellini e Santos (2014, p. 4), ainda não tinham o caráter inclusivo, mantinham um caráter assistencialista, pois atendiam apenas às necessidades momentâneas sem efetivamente promover mudanças duradouras, além de terem suas ações limitadas ao Rio de Janeiro.

No início do século seguinte, o surgimento de novas instituições voltadas para educação especial de deficientes físicos e mentais em diferentes regiões do país, assim como o desenvolvimento de novas políticas públicas voltadas para esse público apontavam para avanços na abordagem do tema, em especial o desenvolvimento a partir de 1957 de Campanhas por parte do governo com o objetivo de angariar fundos para assistência dos deficientes a nível nacional. Campanhas estas que em 1975 tiveram suas atividades suspensas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que posteriormente, em 1986 se tornaria a Secretaria de Educação Especial (SESPE) e integraria a estrutura do MEC (CORRÊA, 2010).

De acordo com Mazzotta (1999 apud CORRÊA, 2010, p. 57), mesmo que o

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

atendimento às pessoas com NEE tivesse crescido por meio das instituições públicas e privadas nessas décadas, ainda não se tratava de ensino inclusivo. Isto porque, ocorria uma interpretação equivocada do conceito de integração dos alunos especiais, de modo que era entendido que o aluno deveria estar apto e, portanto, preparar-se antes de ser posto numa classe regular (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 5).

Como aponta Mazzota e D'Antino, (2011) a crescente defesa de políticas afirmativas por ativistas a partir dos anos 1970 provocaram mudanças legislativas significativas a nível mundial, em especial em países democráticos, em que leis voltadas a garantir direitos iguais passaram a integrar suas normas constitucionais. No Brasil, o processo de redemocratização e, por conseguinte, a promulgação da Constituição Federal de 1988 fundamentada na dignidade da pessoa humana, trouxe consigo uma nova abordagem da pessoa com NEE.

Ao tratar das responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a nova Constituição estabelece em seu artigo 23, inciso II que é competência comum “ cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”, e no artigo 24, inciso XIV que é dever do Estado garantir a “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. ” (BRASIL, 1988). Quanto a educação, a defesa da igualdade das pessoas com deficiência se amplia com o artigo 205, segundo o qual “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). É prevista aqui, a igualdade formal da pessoa com deficiência, e para tanto, são criados novos mecanismos que protejam a sua efetivação, a exemplo do artigo 208, do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). É também abordada pela Constituição de 1988, a progressão natural da educação para o trabalho, quando ela discorre sobre garantias de proteção aos direitos de crianças e jovens deficientes por meio do incentivo a programas de integração que os capacitem a imersão no mundo

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

trabalho.

O novo espaço ocupado pela pessoa com deficiência dentro da educação e trabalho e o status de igualdade estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a fim de alcançar a dignidade que a fundamenta, trouxe consigo o surgimento de novas políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação nos anos 1990. De acordo com Mazzotta, “até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial do MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino ” (MAZZOTTA, 1999 apud CÔRREA, 2010).

As mudanças na concepção da docência dos alunos com NEE na década de 1990, além de influenciadas pela nova Constituição que se voltava ao cumprimento dos direitos humanos, também encontra embasamento na Declaração de Salamanca em 1994, que se propunha a discutir “ Princípios, políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994), em defesa da educação para todos aborda o modelo de educação inclusiva e proclama que

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
• escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.
(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Ela continua a discorrer sobre a inclusão escolar, ressaltando a necessidade de desprendimento de verbas para a manutenção dos alunos com NEE nas escolas, e procura superar o tratamento segregativo e assistencialista até então existentes, ao defender matrículas de alunos com deficiência em classes regulares, salvo aqueles que por um forte motivo não pudesse ser incluído. Para além disto, é proposto no documento uma estrutura

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

de ações voltadas para a inclusão e são abordados alguns desafios que a envolvem.

Um dos desafios que a escola inclusiva encontra, conforme a Declaração,

é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

É posto, portanto, o desafio de conceber a deficiência como normal e a necessidade da adequação das atividades escolares para a diferença, ao contrário da ideia de que todos os alunos devam adequar-se às expectativas escolares de desenvolvimento, o que altera o modelo da prática docente existente.

Esse tema ganha destaque na Declaração de Salamanca sob o título “Recrutamento e treinamento de educadores”. De acordo com o documento, o professor deveria receber treinamento previamente à prática pedagógica, que o capacitasse a identificar a necessidade especial e a partir disto adaptar o currículo, além de optar por atividades que englobassem habilidades diversificadas na promoção do desenvolvimento dos alunos, uma vez que a necessidade de educação especial não se restringe apenas à concepção de alunos com deficiências físicas ou mentais, ela se estende também a alunos que possuem deficiência de aprendizagem.

Dada a importância do uso de diferentes abordagens linguísticas neste novo modelo escolar abordamos aqui a teoria sóciointeracionista de Vygotsky (2001), segundo a qual, na relação do desenvolvimento e aprendizagem, o desenvolvimento ocorre, pois, a aprendizagem tem a língua como instrumento.

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social. (VYGOTSKY, 2001, p. 27)

Observado o papel central da linguagem para o desenvolvimento social, discorreremos mais adiante sobre como a língua inglesa e a maneira que ela tem sido trabalhada na inclusão escolar são determinantes para o alcance da igualdade e dignidade da pessoa humana propostos após a redemocratização do Brasil.

A língua inglesa e sua contribuição na construção da dignidade do aluno com NEE

O modelo escolar inclusivo e sua busca pela equalização de oportunidades de aprendizagem de alunos com NEE, pretende ao final de sua educação formal em escolas regulares, prover-lhes as habilidades básicas que os permitam ingressar no ensino superior e, por consequência, capacitá-los para o trabalho, de modo que possam se tornar adultos independentes, financeiramente ativos e sociáveis (DECLARAÇÃO, 1994). Dentro deste processo, a linguagem como instrumento de construção de significado se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento deles exercendo sua “função primordial...a comunicação, intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2001, p. 11).

Essa perspectiva sóciointeracionista da linguagem, segundo a qual o engajamento discursivo ativa uma série de processos metacognitivos na construção do significado, define a linguagem como mediadora do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, de tal forma compreender como ela deve ser utilizada no mundo social os permite ampliar a percepção de si mesmos e de outros.

A crescente globalização, e os avanços tecnológicos trouxeram consigo novas configurações do mundo social, que não mais se restringe à limites territoriais, de maneira tal que assim como a língua materna, a língua estrangeira tem assumido o papel de intermediadora dessas novas relações, e adquiri-la se trata do exercício do direito linguístico garantido para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente. Por este motivo, analisamos como a língua inglesa tem sido trabalhada com alunos com NEE nas escolas regulares de maneira a promover a inclusão.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) a inclusão de uma segunda língua no currículo deve ser motivada por pelo menos três fatores:

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição.
Quanto aos fatores históricos,

estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira 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)

Dentro acordo com o fator histórico, a integração da língua inglesa ao currículo escolar e a necessidade de cuidar para que ela seja igualmente trabalhada com alunos com NEE, se justifica pelo fenômeno linguístico advindo do seu uso em interações de escala global. Rajagopalan (2009) define este fenômeno como sendo o “World English”, um uso da língua que envolve negociações internacionais, conferências acadêmicas, o que chamamos de Inglês Padrão, mas que também engloba outras formas de uso por seus falantes não nativos que fazem seu uso também internamente, ao exemplo do que ocorre com o *Hinglish*, termo dado à mistura do hindu com o inglês. Dentro desse contexto, pensar no ensino da língua inglesa para alunos com NEE na mesma completude a que se é dada aos demais alunos significa essencialmente pensar num ensino que não legitime as desigualdades sociais.

Conforme Pierre Bourdieu (1998), diversos são os mecanismos objetivos que determinam o pouco sucesso de crianças desfavorecidas no ingresso ao ensino superior, dentre eles a linguagem. Segundo o autor, a cultura escolar está mais próxima da cultura da elite, de modo que

o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-los. São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade

sobre os humildes servidores das técnicas. ´e, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. (BOURDIEU, 1998, p. 56)

A teoria da conservação social aqui explicitada se aplica ao ensino de língua inglesa, pois seu conhecimento e domínio são cobrados em seleções para ingresso ao ensino superior, de pós-graduação e programas em parceria com instituições estrangeiras, assim como provas para cargos públicos, portanto não a adquirir em sua plenitude, também se trata de um mecanismo de conservação das desigualdades sociais existentes.

Uma vez explicitado o caráter limitador da não aquisição da língua inglesa e entendido o seu ensino como um direito, analisaremos a seguir como ele tem sido desenvolvido no contexto da escola regular e em que medida corrobora com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei 13.146.

Lei 13.416 e o ensino de língua Inglesa: desafios e reflexões

Desde a Constituição Federal de 1988, que trouxe a garantia de acesso à educação para todos, e os posteriores avanços nas políticas públicas quanto a esse tema – o Estatuto da Criança (Lei nº 8.069/90), a Política Nacional da Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – a transição da concepção de que alunos deveriam ser integrados em classes comuns se estivessem capacitados a isto, para a ideia de um sistema inclusivo que está apto a receber o aluno com deficiência com a Lei nº. 13.416/2015, trouxe consigo diversas questões sobre a Educação especial, dentre elas a estrutura escolar necessária, e as mudanças na formação e atitudes dos educadores.

Quanto ao educador que trabalha com linguagens, o tema tornou-se especialmente desafiador, uma vez que a é por meio dela que os alunos constroem significados sobre o mundo que os rodeia. Como explicitado pelos PCNs de Língua Estrangeira (1998)

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também,

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 27)

A construção dos significados na aprendizagem de uma língua envolve interações que se tornam possíveis por meio de três conhecimentos: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, e conhecimento de organização textual com o os PCN (1998). O conhecimento sistêmico consiste em entender a morfologia, sintaxe e fonética da língua que está sendo aprendida, já o conhecimento de mundo se relaciona ao conhecimento sobre aspectos culturais, organização política e social que envolvem a língua alvo que dão suporte às interações e a compreensão do conteúdo dado, e por fim, o conhecimento de organização textual engloba compreender como os textos orais e escritos são estruturados para serem narrativos, descritivos e argumentativos.

A aquisição dessas formas de conhecimento por alunos especiais perpassa os desafios comuns a todos alunos como a escolha de material didático adequado ao conhecimento que possuem da língua, o uso de recursos audiovisuais, o uso de atividades diversificadas em respeito às diferentes formas de inteligência que esses possuem, mas exige além disto, que o educador seja capaz de adaptar o conteúdo que estudam em comum em atividades que contemplem os limites de suas especialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional prevê:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 2013)

Esse processo de adaptação de conteúdo se apresenta como desafio no ensino de línguas, pois às vezes exigem conhecimentos dos educadores sobre a deficiência do aluno

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

que talvez não possuam devido à sua formação, e à ausência de formação continuada, além disto, se confunde por adaptação a elaboração de materiais que demandem menos dos alunos, mas que não possuem conexão com o conteúdo que a classe está estudando.

A necessidade de dar treinamento formal em suporte ao desenvolvimento dessas atividades está prevista na Lei 13.416/2015 no artigo 28, inciso décimo que prevê a “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). Enquanto educadoras e possuindo alunos com NEE, enfrentamos esse desafio, pois havia a exigência de atividades adaptadas pela coordenação e diretoria, contudo, em geral havia a concepção que para alunos com deficiência deveriam ser feitas atividades de colorir ou conectar imagens a palavras ainda que não contemplassem o conteúdo trabalhado em aula, além disto, havia o entendimento de que atividades de níveis iniciais poderiam ser utilizadas em séries mais avançadas por alunos com deficiência, desconsiderando o conteúdo estudado. Prática esta que viria a substituir o direito previsto no artigo 28, inciso IX, a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015).

Outro desafio já citado, a escolha do material de didático, também surge com um complicador na aquisição da língua estrangeira. Devido ao crescimento da necessidade de se aprender o “World English” algumas escolas regulares acabam por adotar livros que são destinados a serem distribuídos de acordo com o nível dos alunos e pelo desconhecimento dos termos como “level” (nível), e as siglas referentes ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, acabam por submeter alunos em níveis iniciais a livros em níveis B2, intermediário superior, ou seja, eles já seriam falantes independentes da língua. No entanto, a ausência do conhecimento semântico, bem como da organização textual, que deveriam ser naturais com a evolução do estudo da língua, como por exemplo conhecer o verbo os pronomes pessoais para então conjugar o verbo “to be”, sofre uma inversão e

consequentemente dificultação, de modo que o professor se depara com a necessidade de adaptar o conteúdo em sala de aula, além das atividades para alunos com NEE.

Além desses problemas, a não disponibilização de recursos visuais que auxiliem a aquisição da língua podem ser um dificultador no processo de aprendizagem. Segundo Buratini (2004) o uso de ilustrações no ensino de língua inglesa atua como um instrumento compensatório para a compreensão textual. Quando bem selecionadas, as imagens podem dar ao leitor pistas sobre o conteúdo textual, atuando como uma âncora entre componente linguístico do texto e conhecimento prévio do leitor. De acordo com a autora, “possíveis déficits de compreensão no nível linguístico podem ser compensados pela compreensão de elementos não linguísticos presentes no texto, e vice-versa” (BURATINI, 2004, p. 58). Os recursos visuais envolvem desde as ilustrações contidas no livro, a materiais de suporte fornecidos pelo próprio material didático, jogos e outros recursos desenvolvidos pelo educador, o seu contemplaria as compensações linguísticas que se espera no ensino especial prevista no art. 28, inciso IX citado anteriormente.

Um outro obstáculo no desenvolvimento da Língua estrangeira em classes regulares é a ausência do direito previsto no artigo 28, inciso XVII, na lei 13.416/2015 “XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; ” (BRASIL, 2015). Ainda que hajam recursos visuais e materiais adaptados, alguns alunos podem demandar de seus educadores auxílio para a execução e compreensão da atividade, a exemplo de alunos com deficiência motora. Geralmente as classes regulares apresentam um grande número de alunos em sala de aula, que demandam atenção e controle. Aqueles que não possuem dificuldades de aprendizagem ou deficiências, tendem a executar as tarefas com mais agilidade e podem ficar dispersos enquanto o professor dispensa atenção ao auxílio àqueles que possuam alguma forma de limitação, desta maneira, o profissional de apoio atuaria minimizando as dificuldades envolvidas na execução das tarefas, como permitiria um maior dinamismo às aulas. No ensino de língua inglesa, pessoal de apoio especializado na língua proporcionariam uma maior desenvoltura dos alunos com NEE na língua, a exemplo do que ocorre em escolas bilíngues.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

São diversos os desafios que se interpõem ao ensino de língua estrangeira a alunos com NEE, que perpassam desde a formação continuada dos seus educadores, a adaptação do material e ausência dos recursos e pessoal especializado exigido em lei. Ao se pensar a inclusão como a formação plena para a cidadania e o papel que a língua inglesa tem exercido para o desenvolvimento de um cidadão global, negar seu fornecimento apropriado a alunos com NEE, significa pô-los à margem e não lhes garantir os direitos que possuem.

Considerações finais

Apesar dos avanços legislativos sobre a educação especial, assim como o reconhecimento da importância da língua inglesa enquanto instrumento para o exercício pleno da cidadania, ainda há um descompasso entre as propostas legislativas e a prática docente.

São diversas as deficiências e dificuldades de aprendizagem com as quais os educadores podem se deparar, e cada uma contém em si especificidades quanto às interações que podem ser desenvolvidas, o que exige uma maior atenção ao material adaptado e recursos disponíveis, inclusive humanos, na unidade escolar. Desta maneira, pensando na língua e sua função interacional, o professor de língua estrangeira deve estar atento às formas de absorção de conteúdo de seus alunos, antes das confecções das atividades e planejamento de aulas. Além de, diversificar ao máximo a maneira que são exigidas as resoluções de exercícios e fazer uso de recursos lúdicos para engajamento discursivo desses alunos. Essa função não se restringe ao educador, a escola e a família devem contribuir nesse processo fornecendo os dados necessários para tal, além do acompanhamento especializado previsto na Lei 13.416/ 2015.

A compreensão de que as diferenças são normais e características do ser humano, para além do estigma das limitações, permite que a língua estrangeira seja trabalhada conforme as habilidades e inteligências que os alunos com NEE possuem, cumprindo o ideal democrático a que a escola inclusiva se propõe, o desenvolvimento indiscriminado de seu alunato.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei número 13.416, 7 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1. Brasília, DF, 1994b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BURATINI, Diana Zwi. *Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular*. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. *Educação especial*, v. 1 – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha, 1994.

LIMA, Denilso de. *Como começou o ensino de inglês no Brasil? Inglês na ponta da língua*. Disponível em: <<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. *Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer*. *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAJAGOPALAN, K. *The Identity of “World English”*. In: GONÇALVES; Gláucia Renata; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastial, 2009.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. *Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. 2014.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.