

O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ENGLISH TEACHING FOR HEARING-IMPAIRED AND/OR LOW VISION CHILDREN: A STUDY ON INCLUSIVE EDUCATION

Izabella Ribeiro Bill (G-UEL/IC-CNPQ)

Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL-PPGEL-MEPEM)

RESUMO: O ensino de inglês para crianças (LIC) vem aumentando consideravelmente ao longo dos últimos anos (CARVALHO 2005; ROCHA 2006, 2007, 2008; SOUZA ET AL 2008, TONELLI 2014, etc). Em um cenário de educação inclusiva, nas quais as diversas legislações educativas que regem o sistema educacional brasileiro asseguram aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais desde a educação infantil até o ensino médio, uma educação de qualidade levando em consideração suas particularidades e necessidades. A escassez de ferramentas pedagógicas para que este processo se torne efetivo é evidente nas escolas regulares de ensino. Por essa razão, este trabalho objetiva investigar o ensino de língua estrangeira para crianças cegas, suas reais necessidades neste processo e a importância da adaptação dos materiais didáticos utilizados neste processo. A partir da aplicação de atividades de uma unidade didática desenvolvida para o ensino de inglês para crianças cegas em contexto de inclusão elaborada por BIAGINI (2018) como produto didático do seu Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas. Concluímos com este trabalho que apesar da implementação de um sistema educacional inclusivo no nosso país, muitas escolas ainda não atendem aos requisitos essenciais para este conceito como constatamos no contexto da pesquisa. Entretanto, a adaptação do material didático baseado em histórias infanto-juvenis utilizado durante as aulas de inglês mostrou-se um instrumento favorável ao auxiliar o professor a alcançar e desenvolver os conteúdos pragmáticos da língua e a potencializar e atender as demandas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa das crianças cegas.

Palavras-chave: Adaptação material didático. Inglês para crianças. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT: English teaching for children (ETC) has been increased in the past years (CARVALHO 2005; ROCHA 2006, 2007, 2008; SOUZA ET AL 2008, TONELLI 2014, etc). In an inclusive educational setting, in which educational legislation that orients the Brazilian educational system guarantees to students with special education needs from Elementary Education to High School, quality education taking into account specific details and needs. The scarce availability of pedagogical tools to make such a process effective is seen in regular schools. Thus, this paper aims at investigating foreign language teaching for blind children, their real needs in the process and the importance of adapted learning material to be used in the process. Starting with the development of activities of a teaching unit designed to be used in English language for blind children in an inclusion context, elaborated by BIAGINI (2018) as product of his Master's Degree in Modern Foreign Languages. Despite the implementation of an inclusive educational system in our

country, we conclude that several schools still do not meet the essential requirements. However, the adaptation of the learning material based on young stories used in the English classes proved to be a positive instrument so as to aid the teacher to reach and develop language pragmatic contents and increase and meet the demands of teaching and learning of English language for blind children.

Keywords: Adaptation of learning material. English for children. Special educational needs.

1 Introdução

Este trabalho¹ surgiu da inquietação enquanto em nos aprofundarmos no ensino de língua inglesa para crianças com necessidades educacionais especiais.

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, asseguram o direito dos “[...] portadores de necessidades educacionais especiais [...] de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania” (BRASIL, 1998a) e apontam também a necessidade da escola, com uma proposta educacional inclusiva de se adaptar para receber estes alunos.

O presente trabalho tem por objetivo investigar se a utilização de material didático adaptado vem a ser efetivo a potencialização do ensino e aprendizagem de inglês para crianças com deficiência visual - ou com baixa visão além de verificar se auxilia o

professor de inglês no ensino desta língua.

Para isso, foram aplicadas seis atividades da unidade didática, adaptada para o ensino de língua inglesa para alunos cegos, desenvolvida por Biagini (2018) como produto didático do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. O artigo está dividido em fundamentação teórica trazendo o aparato teórico estudado, metodologia de pesquisa utilizada para a geração de dados, seguida pelas análises das aplicações da unidade didática no contexto da pesquisa. Após a exposição e a análise das atividades, são dispostas considerações finais a respeito da adaptação do material didático para o ensino de inglês para crianças cegas.

2 Fundamentação Teórica

O número de pesquisas na área de ensino de inglês para deficientes visuais tem aumentado consideravelmente nos últimos anos (FERREIRA, 2003;

autoras a partir das reflexões ao longo dos encontros de orientação.

¹ Esta pesquisa é fruto de trabalho de Iniciação Científica da primeira autora sob orientação da segunda. Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa, este artigo foi co-construído pelas duas

DANTAS, 2010; MEDRADO, 2014; dentre outros). Contudo no que se refere ao ensino de inglês para crianças² deficientes visuais ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos (FERREIRA 2003, BIAGINI, 2018).

A deficiência visual (DV) pode ser definida como:

[...] alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente [...] (SÁ et al, 2007, p. 15)

A DV não necessariamente implica na perda total da visão. Denominada baixa visão, ou visão subnormal, a redução das informações que o indivíduo recebe do ambiente, “restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior.” (SÁ et al, 2007, p. 17).

Muitas são as dificuldades de um DV no mundo em que vivemos. A falta do sentido da visão acarreta dificuldades de locomoção e mobilidade plena, assim como barreiras entre o relacionamento com o mundo exterior, sendo um deles o preconceito sofrido pelos DVs. Quando

falamos sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE), no caso desta pesquisa, a língua inglesa (LI), estas limitações podem influenciar o acesso deste aluno ao currículo e conteúdo, pois muitas informações visuais compõem este ambiente comprometendo assim, sua real inclusão. Por isso, a adaptação de materiais e recursos que potencializem seu acesso a informação e construção de conhecimento no processo de aprendizagem da língua inglesa é de extrema importância e, devido a isso a adaptação de material didático para o ensino de LI para deficientes visuais já tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (RAMOS, 2000; FERREIRA, 2003; MEDRADO 2014; CORDEIRO, 2017; BIAGINI, 2018).

Alguns aspectos são levados em considerações durante o ensino e aprendizagem de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEE), dentre eles, as legislações educativas tais como as orientações curriculares, desde a educação infantil até o ensino médio, e diretrizes oficiais da educação, orientam e encaminham sobre as estratégias e recursos que podem ser explorados durante o processo

² Neste artigo, consideraremos *crianças*, assim como no estatuto da criança e do adolescente no artigo 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa

até doze anos de idade incompletos”. BRASIL (1990)

de ensino e aprendizagem deste aluno, como o portador de necessidades educacionais é visto na sociedade, quais são suas particularidades etc. Estes aspectos serão abordados nas próximas seções.

2.1 Legislações Educativas

No Brasil, as primeiras ações específicas para o atendimento de deficientes visuais começaram ainda no Brasil Império no Estado do Rio de Janeiro, em 1854, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, e em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Posteriormente, em 1961, as Leis de Diretrizes e Bases fundamentam o atendimento para alunos considerados excepcionais. É garantido na Lei nº 4.024/61 no artigo 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961). Para esse fim, houve a criação de vários documentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado, AAE, como a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994. E, em seguida pela Declaração de Salamanca, um grande marco das conquistas pelos

direitos da Educação Especial e para todos, a qual promove e reafirma o:

[...] compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...] (SALAMANCA, 1994, p. 8)

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001 houve a garantia de atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo o deficiente visual, desde a primeira etapa da educação regular:

Art 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Um ano depois, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) é reconhecida oficialmente como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora [...] incentivando a [...] transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, p?), além da

inclusão desta disciplina em cursos de níveis técnicos e superiores de Educação. No mesmo ano houve a regulamentação pelo Ministério da Educação da implementação do sistema Braille pelo projeto grafia Braille para a Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino do Brasil, aprovada em 2002 pela portaria nº 2.678/02.

Ao longo dos anos os portadores de necessidades educacionais especiais foram conquistando direitos em diferentes esferas entre elas educacional, política e cultural. As Legislações educativas no decorrer dos anos foram evoluindo e buscando garantir e implementar a inclusão da educação especial no ensino público regular, como podemos observar a evolução dos termos usados para se referir, hoje, aos portadores de necessidades educacionais que antigamente eram vistos como excepcionais.

2.2 Educação inclusiva ou integrante?

Como visto na seção anterior, o Brasil optou pela composição de um sistema educacional inclusivo a partir de 1990, com a declaração mundial de educação para todos e a partir desta composição foram criados diferentes ferramentas e legislações para implementação deste sistema. De acordo com Secretaria de

Educação Especial são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais:

Os portadores de deficiência mental (leves/educáveis, moderados/treináveis, severos/ dependentes, profundos/dependentes), deficiência auditiva (leve, moderada, severa e profunda), deficiência visual (cegos e portadores de visão sub-normal), deficiência física, deficiência múltipla, condutas típicas e altas habilidades. (SEE, Supee, 1995, p.15)

Há mais de trinta anos o Brasil está inserido em um sistema nomeado inclusivo, mas o questionamento se dá na real aplicabilidade destes direitos e definições nas salas aulas e sobretudo durante nas aulas de LI. Autores apontam e discutem a incompatibilidade entre as legislações educativas e a realidade no ambiente escolar. Sanches e Teodoro (2006, p.71) afirmam que na perspectiva de educação inclusiva

Os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno, não é uma parte do todo, faz parte do todo.

Mantoan (1997) discute em torno das características da

educação integrante e a real inclusão. A educação integrante refere-se à inserção dos alunos com deficiências em salas comuns, ou até mesmo em escolas especiais. Nesta perspectiva, o aluno terá a oportunidade de inserção no sistema escolar, podendo este ser o ensino regular ou especial, porém é uma inserção parcial bem como a autora define “[...] a integração escolar pode[...]acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. [...]”, o distanciamento entre a teoria e prática vivenciada nas escolas regulares de ensino.

ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular[...]” (MANTOAN, 2003, p.16). Mantoan (2003, p.31) outrossim afirma que o problema central está em as propostas educacionais, admitirem o Para a real escola inclusiva tornar-se realidade é necessárias mudanças desafiadoras não somente em sua estrutura, mas também quanto ao conteúdo. A autora afirma que é necessário

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito

crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência” (MANTOAN, 2003, p.33)

Para finalizar a autora reitera a importância de formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor que tem papel fundamental dentro deste processo. Dando suporte e oferecendo as condições e incentivos suficientes para mediar e ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

2.3 O deficiente visual e a aprendizagem

Antes de ser uma pessoa cega, ele (a) é uma pessoa e, que assim como todas outras possuem medos, anseios, desejos, qualidades e fraquezas. Quando nos direcionamos a crianças, a discussão se torna ainda mais preocupante pois o desenvolvimento de uma criança cega é totalmente diferente de uma criança vidente.

Segundo Vygotsky (1984) a criança nasce em um mundo social e a partir da interação, com este mundo e com adultos e crianças mais experientes ela forma uma visão deste mundo assim como

processa a construção do real. “São as relações sociais que dão ao indivíduo instrumentos para ativar os processos internos que favorecem o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984 Apud FERREIRA, 2003 p.40)

De acordo com Piaget (1958 Apud FERREIRA 2003 p.41) “a visão é o elo primário de ligação com o mundo objetivo, proporcionando informações constantes e verificação imediata, e permitindo que os elementos sejam apreendidos em forma já integrada”. Sendo assim, os outros sentidos, audição, tato, olfato e paladar, funcionarão sem a informação e integração da visão, logo estes estímulos serão recebidos de forma fragmentada. A audição é o único sentido de distância que deficientes visuais possuem, e funcionam de modo diferente sem a visão. Piaget (1958) afirma ser por esta razão que durante os primeiros meses de vida o bebê cego não tem controle da presença ou ausência de som no seu ambiente. Consequentemente, este ambiente ficará estranho para a criança até que ela possa se movimentar e ir até a fonte sonora ter suas experiências próprias e explorar ativamente o mundo. Um conceito chave para o desenvolvimento sensorial da criança cega é o de mobilidade tátil, objetivando promover as capacidades

socioadaptativas, sendo esta “[...] necessária para estabelecer um elo primário de ligação com o mundo exterior, um elo sem o qual fica impedido o desenvolvimento auditivo e tátil.” (FERREIRA, 2003, p.42). Por meio da exploração sensorial, os DVs absorvem informações sobre o ambiente, informações que desenvolvidas em longo prazo podem se tornar estímulos realmente significativos, como “*inputs*” sensoriais. Nesse processo há o “[...] reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo; compreensão de representações gráficas; utilização de simbologia” (FERREIRA, 2003, P. 48). Um conceito importante para compreender como o desenvolvimento de uma criança com necessidade educacional especial que se desenrola é o de defectologia, de Vygotsky. O autor afirma que a criança DV não é menos desenvolvida, mas sim que ela faz este processo por caminhos diferentes do que uma criança vidente. O “defeito” cria estímulos para sua superação, chamado de compensação. Porém, diferentemente do que é sabido, não é somente um efeito biológico, mas sim, social. Neste ponto reforçamos a importância das interações sociais envolvendo fatores culturais e também históricos na formação do indivíduo.

2.4 O deficiente visual e o desenvolvimento da linguagem

Segundo Piaget (1971) o desenvolvimento e a construção da linguagem³ levam em consideração não somente fatores físicos como maturação biológica, mas também fatores sociais como vivência e experiência sociocultural, uma vez que é mediada pelas relações e interações do sujeito com o meio em que vive.

Durante seu desenvolvimento, a criança vidente relaciona o que ouve e o que vê por meio da visão, diferentemente da criança DV a qual necessitará “tocar o que ouve, agir, fazer coisas junto, compreender como as pessoas agem, para poder identificar, perceber e assim poder imitar.” (BRUNO, 2006 p. 41).

O desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado as experiências vivenciadas pela criança, “a linguagem flui do que é visto, percebido, vivido, sentido, lembrado, narrado, descrito e imaginado.” (BRUNO, 2006 p. 44). A imitação verbal, por meio de verbalismos, o uso de palavras e frases descontextualizadas para se comunicar, surge relativamente cedo nas crianças

cegas como modo de expressão, mas muitas vezes ainda não houve construção de significado, pois este se dá pelas oportunidades corporais no tempo e espaço. Dependendo assim “[...] da coordenação das ações sensório-motoras integradas e da qualidade das informações verbais que recebe para poder assimilar e compreender o real.” (BRUNO, 2006 p. 24)

De acordo com Gil (2000 p. 24) “as mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual”, a forma e a intensidade com que a criança cega movimento os braços, o tronco, bem como os gestos faciais e outros movimentos corporais indicam a expressão de sentimentos, interesses e opiniões. No processo de ensino e aprendizagem da criança cega as mãos servirão como “instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado.” (GIL, 2000, p.24). É neste momento que o papel do professor e dos membros da família se fundem, pois, cabe a eles a estimulação e o incentivo do rastreamento tátil e a integração dos outros sentidos (olfato, paladar, audição)

³ “[...] pensamento em ação, isto é, a construção do sistema de significação depende da possibilidade que a criança tem de interagir com pessoas e objetos, de agir, de perceber e coordenar suas ações no tempo-espaço e compreender a causalidade, e principalmente,

da qualidade da interação e solicitação do meio [...]” (Educação Infantil Deficiência visual Dificuldades de comunicação e sinalização Saberes e práticas da inclusão, 2006, p. 41)

ativamente no processo de construção de conhecimento e identidade da criança deficiente visual, sendo assim:

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, táteis e de linguagem, sobretudo entre crianças com cegueira congênita, desempenha um papel muito importante para o processo de construção do conhecimento, o que envolve os seguintes aspectos: convívio com familiares, crianças, adultos, educadores e com outras pessoas que fazem parte de seu contexto social; inserção em um ambiente encorajador que estimule a experiência de exploração tátil e o contato com a escrita Braille. (Domingues et al, 2010, p. 47)

2.5 O deficiente visual e a adaptação de material didático

Entendemos material didático como um artefato de mediação (Vygotsky, 2000) entre o objeto de ensino, neste caso a LI e o sujeito, crianças cegas ou com baixa visão. De acordo com Damianovic (2007), o material didático propicia ao aprendiz a oportunidade de (re)construir seu comportamento e conhecimento por através de atividades de linguagem em condições sócio-histórico-culturalmente determinadas. O material didático é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os professores que tem um apoio para seu fazer pedagógico e docente, quanto para os

alunos podendo ser utilizado como guia de estudos ou uma forma de lembrar os conteúdos já explorados.

Segundo Medrado “o material age como um instrumento de ensino com função de auxiliar as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.” (2014, p.173). Há uma grande diversidade de materiais didáticos

Tendo elas diferentes funções e enfoques, e se adequando às áreas às quais se propõem a auxiliar. Tais formatos variam entre vídeos, CD-Roms, DVDs, dicionários, livros de gramática, livros de atividades, exercícios fotocopiados, adaptados ou criados por professores, diversos tipos de realia, recursos da internet etc. (CORDEIRO, 2017, p. 18)

Não podemos confundir material didático com livro didático, sendo este último somente uma configuração de material didático. Um material muito utilizado para o ensino de crianças cegas são as realias, objetos que fazem parte do dia a dia do aluno e são utilizados dentro da sala de aula pelos professores objetivando propiciar um melhor entendimento de um assunto específico por parte dos alunos.

O ato de adaptar material didático está relacionado à educação inclusiva pois o professor pode modificar este material, não é um instrumento perfeito e

inalterável. Conforme Almeida Filho (2013, p.16), ele será um facilitador no processo de ensino aprendizagem de línguas, o “material didático escolhido para o ensino deverá levar em consideração as particularidades, as necessidades, os ritmos e os métodos de aprendizagem do grupo em questão” (CORDEIRO, 2017, p.12). Neste ponto justifica-se a relevância deste trabalho, uma vez que iremos investigar se a utilização do material didático adaptado para o ensino de inglês para crianças com deficiência visual - ou com baixa visão - auxilia o professor de inglês no ensino desta língua e verificar se vem a ser efetivo a potencialização do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

3 Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa etnográfica. Conforme Moreira (2008, p.15, apud KUHLMANN, 2017, p. 65),

[...] em uma pesquisa deste caráter se explora as particularidades que não se podem descrever numericamente ao que se refere e ao indivíduo envolvido na pesquisa, como também ao meio que ele está inserido, pois esses são dados que revelam algo que não pode ser quantizado, mas isso não os torna dados menos relevantes pois tem igual importância [...].

Primeiramente foi feito contato com a escola com vistas a obter e registrar autorização para acompanhamento da professora nas aulas de inglês e, conseqüentemente, do aluno com deficiência visual. Com a disponibilidade da unidade escolar, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Londrina para solicitar a permissão do desenvolvimento da pesquisa. Após a autorização, foram observadas seis aulas em uma escola Municipal na cidade de Londrina – PR que possui um aluno portador de necessidades educacionais especiais incluso no ensino regular no segundo ano do Ensino Fundamental I. Na sala de aula haviam 21 crianças sendo 8 meninos e 13 meninas entre 6 e 7 anos de idade. S, nosso sujeito de pesquisa, foi diagnosticado com paralisia cerebral ainda com poucos meses de idade. A paralisia cerebral implicou na perda total da visão, além da perda total de movimento dos membros inferiores, razão da utilização de uma cadeira de rodas adaptada para sua idade e suas reais necessidades, e perda parcial dos membros superiores como, por exemplo, movimentos de pinça. Na presente pesquisa será enfatizada em somente uma de uma das deficiências de S, a de objeto de pesquisa do trabalho, a deficiência visual.

As aulas de LI observadas, no contexto já descrito, objetivaram tomar nota de diferentes aspectos dentro da sala de aula, as notas de campo, um dos instrumentos utilizados para coleta de dados que pode ser definido como:

Relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida. Contudo, redigir relatos descritivos de experiências e observações não é um processo tão simples e transparente como poderia parecer inicialmente. Redigir uma descrição não é meramente uma questão de capturar com precisão, da

maneira mais próxima possível, a realidade observada, de “colocar em palavras” atividades testemunhadas e conversas escutadas por acaso (SHAW et al, 2013, p.362).

Dentre os aspectos observados estão o comportamento da professora de LI, o comportamento da professora de apoio do aluno PNEE, a interação do aluno PNEE com os colegas e como ele participava das aulas de inglês. Demonstradas, resumidamente, no quadro a baixo:

NOTAS DE CAMPO – PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	
AULA 1	<p>Este foi meu primeiro dia de observação, o aluno PNEE tem uma professora de apoio exclusiva para ele, durante todas as aulas. Todas as aulas de inglês são conduzidas em uma sala de aula própria, que a professora utiliza, mas visto que S é cadeirante, ele não pode subir as escadas já que esta sala é no segundo andar do prédio da escola. O S é deficiente visual, e tem limitações nos movimentos com os braços, sua fala é compreensível e audível.</p> <p>O conteúdo estudado nesta aula era <i>parts of the face</i> a professora levou o <i>Mr. Potato</i> para explorar e fixar o vocabulário em língua inglesa. A professora propôs uma atividade que envolvia a turma toda, a brincadeira <i>Hot Potato</i>, a batata quente. A professora então explicou a brincadeira e as regras, o <i>Mr. Potato</i> passaria aluno por aluno enquanto a professora tocava a música, ao ouvirem <i>STOP</i> e ao pausar da música, o aluno que estava com o brinquedo deveria prestar atenção na parte do corpo que a professora pedia, e retirar a pecinha correta. Durante a brincadeira, a professora de apoio recebeu o brinquedo, na vez do S, o colocou em contato com <i>Mr. Potato</i>, estimulando-o a segura-lo, a tateá-lo e em seguida repassou para o amigo da trás. No decorrer da brincadeira os alunos interagem com o aluno PNEE, porém quem se envolvia mais era a professora de apoio.</p>
AULA 2	<p>Neste dia, chovia muito. A aula de língua inglesa era a primeira. S chegou atrasado, molhado, agitado e estava emocionalmente debilitado. A professora de apoio durante esta aula, de inglês, foi secar e acalma-lo. Sendo assim, ele não participou das atividades neste dia.</p>
AULA 3	<p>A aula se iniciou com a discussão dos alunos e a professora sobre o temporal que aconteceu na cidade na última semana, pois ao entrar na sala todos os alunos estavam apreensivos e alvoroçados comentando o ocorrido. S participou ativamente da discussão, falou bastante sobre o que aconteceu na casa dele, alguns móveis molharam, contou que as árvores caíram, descreveu também os barulhos durante a chuva forte e as consequências para sua família, durante a sua fala S movimentava muito os braços e a cabeça.</p>

	<p>O conteúdo da Língua Inglesa explorada nesta aula foram os dias da semana. O conteúdo foi baseado na história infantil <i>The very hungry Caterpillar</i>, a professora fez a contação da história para os alunos. S estava prestando atenção. Durante a contação, a professora e os alunos explicavam para aluno PNEE as definições de cores dando exemplos de frutas e vegetais. Como por exemplo a <i>apple</i>, que era <i>red</i> e redonda. Depois da história, os alunos produziram sua própria <i>caterpillar</i> usando folhas sulfites verdes com marcações para serem recortadas em tiras, formando o corpo da <i>caterpillar</i>. Enquanto os alunos iam produzindo, a professora de apoio interagia com o S, ela recortava a atividade para ele enquanto ia descrevendo o que estava fazendo. Ele não participou ativamente da atividade, pois apresenta limitações em alguns movimentos básicos, como o de pinça. A professora de inglês, enquanto os demais alunos estavam recortando veio conversar com o S, ela perguntou “você sabe o que é uma <i>Caterpillar</i>? ”</p> <p>Ele a respondeu dizendo que “não”. Logo, ela usou a mão para fazer o movimento de uma lagarta em seu braço. No primeiro momento S fez uma expressão de repulsa, mas em seguida deu risada e mexeu os braços.</p> <p>Em seguida ela acrescentou: “você já sentiu uma <i>Caterpillar yes or no?</i>”, ele respondeu <i>yes</i> em inglês. A professora então auxiliou os demais alunos a terminarem de colar o corpo da <i>caterpillar</i>, e logo em seguida guardou as produções pois a aula estava acabando.</p>
AULA 4	A professora de Inglês estava de atestado médico, logo não houve aula.
AULA 5	<p>A professora recontou a história da <i>Caterpillar</i> com a sala. Durante a contação a professora perguntou para a sala se eles gostam de <i>watermellow</i>, um elemento da história. Todos respondem <i>yes</i> e em seguida, como o S não respondeu junto com os outros alunos, ela perguntou diretamente se ele gostava ou não. Ele respondeu <i>yes</i>, sorrindo e gesticulando com os braços. Após esta resposta, a professora de inglês perguntou quem já tinha pego uma <i>butterfly</i> na mão, ela pergunta mais uma vez especificamente para o S, ele respondeu dizendo não. Os alunos receberam a <i>caterpillar</i> que eles começaram a produzir na última aula, quando o Samuel recebe sua <i>caterpillar</i> a professora de apoio descreveu e relembrou ele sobre a atividade. Ela colou o início corpo da <i>caterpillar</i> na bochecha e a outra ponta na orelha dele, ele sorriu e demonstrou estímulos positivos enquanto ela interagia com ele. Sem demora pegou a mão dele e passou juntamente com ele no papel recortado e colado, formando o corpo da <i>caterpillar</i>, tateando e descrevendo tudo o que tocava e fazia. A professora de apoio não aparentava ter domínio sobre a língua inglesa, mas tentava repetir o vocabulário da professora regente, mas muitas vezes todas as comandos e interações durante as atividades e as produções eram em português. Os alunos receberam a <i>face</i> da <i>Caterpillar</i>, enquanto os alunos pintavam de vermelho os rostos, a professora de apoio aponta o lápis para S pintar, mas ele não conseguiu pintar sozinho então ela ajuda e guia ele, estimula S a segurar o lápis, fazer e repetir movimentos enquanto descreve tudo o que faz com ele. Uma aluna tenta interagir com ele perguntando se ele ia fazer <i>caterpillar</i> menina ou menino, porém ele não respondeu. A aluna então fala com a professora de apoio, que interage com ela prontamente.</p>
AULA 6	Por motivo das férias escolares, poucos alunos atendiam as aulas. S não foi para escola neste dia.

Conjuntamente foram conduzidas entrevistas tanto com a professora de apoio quanto com a professora de LI do

contexto da pesquisa. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado com dez perguntas

abrangendo informações sobre a formação acadêmica das professoras, o modo que as docentes interagem com o aluno cego, quais os materiais utilizados durante as aulas de inglês, se havia ou não alguma adaptação.

3.1 Aplicação da unidade didática

A unidade didática de BIAGINI (2018) foi elaborada especificadamente para o ensino de inglês para alunos cegos. A unidade é baseada no livro de literatura infanto-juvenil em língua inglesa intitulado *The Giving tree*. A autora propõe o uso de histórias infantis em língua inglesa e aponta os princípios pedagógicos na qual utilizou durante a elaboração das atividades propostas na unidade didática. Os princípios são explanados como “fundamentos que devem orientar as escolhas pedagógicas a fim de construir uma abordagem inclusiva de ensino de língua inglesa para crianças.” (BIAGINI, 2018, p. 30). A seguir serão descritos os princípios que embasaram a elaboração da unidade didática.

1. Princípio da Multissensorialidade - “o ensino deve valer-se de recursos que permitam a todos os alunos lançarem mão de múltiplos sentidos para chegar à compreensão e uso da língua inglesa.” (BIAGINI, 2018, p. 30)

2. Princípio da ludicidade – “as atividades lúdicas que envolvem mobilidade física favorecem a sala de inclusão, bem como brincar com a língua alvo.” (BIAGINI, 2018, p. 30)

3. Princípio da multimodalidade – deve usar diferentes recursos objetivando viabilizar a compreensão da língua inglesa dos alunos por meio de diversos meios de comunicação como por exemplo linguagem escrita, uso de recursos visuais como imagens, no caso dos DVs por intermédio da audiodescrição e recursos sonoros.

4. Princípio da Colaboração – as atividades desenvolvidas devem promover o trabalho em conjunto, como discussão para resolução de problemas e tomada de decisão em grupos. Estimular e a troca de conhecimentos e compartilhamento de opiniões e comentários sobre determinado assunto entre o grupo de alunos, favorecendo a inclusão.

5. Princípio da interação – “o ensino deve possibilitar a comunicação entre o grupo por meio da linguagem, ampliando as interações do sujeito da inclusão.” (BIAGINI, 2018, p. 33). Neste princípio, bem como no de colaboração anteriormente mencionado, é de extrema relevância o contato e interação da criança cega com o ambiente e com os

colegas videntes, acontecendo principalmente por meio da linguagem.

6. Princípio do uso contextualizado da Língua – as atividades desenvolvidas têm de oportunizar o uso da língua dentro de um contexto significativo e relevante para o grupo da sala de inclusão.

7. Princípio do *Translanguaging* – os alunos durante as aulas de língua inglesa não necessariamente devem participar e interagir com a professora e os colegas na língua estrangeira, inglês, mas podem usar a língua materna para se expressarem de modo a transmitir a informação desejada e poder construir sentido na sua fala, naquele momento específico. Conforme Lewis et al (2012 Apud BIAGINI 2018 p.34) “as duas línguas são usadas de maneira integrada e dinâmica para organizar e mediar os processos mentais da compreensão, fala, alfabetização e aprendizagem.”

A partir da elaboração da unidade didática de Biagini (2018) foram

aplicadas seis atividades em três aulas de cinquenta minutos. A unidade didática original foi desenvolvida para o quinto ano do ensino fundamental, todavia levando em consideração o contexto desta pesquisa, uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, foram efetuadas algumas adaptações das atividades relacionadas ao conteúdo pragmático visando adequar-las para o nível de aprendizagem e de língua inglesa do contexto de pesquisa.

Por este motivo, serão analisadas as atividades aplicadas nas duas primeiras aulas, pois foram as atividades que sofreram pouquíssimas adaptações. O planejamento das aulas, as atividades, os objetivos específicos, os objetivos de inclusão e os procedimentos foram mantidos, em sua grande maioria, da unidade didática *Unidade Didática: The Giving Tree* de Bagini (2018). Nas tabelas a seguir estão explanadas as atividades aplicadas:

AULA 1			
ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE INCLUSÃO	PROCEDIMENTOS
<i>Play time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o vocabulário referente à história a ser contada, facilitando assim a compreensão da mesma.” - Possibilitar que os alunos usem a língua inglesa e o léxico da história nas atividades propostas.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a interação dos alunos. “Incentivar a colaboração entre os alunos.” 	Os alunos deverão ser levados para o parque da escola, e sentar em círculo. “Um aluno, denominado apoio, deverá auxiliar o aluno cego nas atividades do parque, guiando-o se necessário até o local pedido.” A professora irá perguntar “what sounds can you hear?” De acordo com a resposta dos alunos a

O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO:
UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

	- Introduzir vocabulário chave para a compreensão da história como <i>leaves, branches and trunk</i> .		professor explorará os sons e as partes da árvore. Os alunos serão divididos em dois grupos, um será vendado e o outro terá o papel de guia. Os alunos deverão explorar os sons e tocar as partes da árvore já mencionadas anteriormente. Enquanto os alunos exploram as árvores, a professora deve motivar os alunos se expressando em língua inglesa: “ <i>This is the trunk. You can touch the trunk</i> ” “ <i>These are branches</i> ” and “ <i>Let’s pick up some leaves</i> ”.
Storytelling: “ <i>The Giving Tree</i> ”.	Introduzir a história <i>The Giving Tree</i> para os alunos.	Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem.	“ A professora deverá dar as informações básicas sobre o autor e a obra e perguntar sobre o que eles acham que será a história, baseados na atividade anterior. Discutir o título da obra e o significado. Dar dica para os alunos acompanharem a leitura, como a importância da entonação, por exemplo.”
Homework			“ Como tarefa de casa, eles deverão registrar as ações que fizeram no parque por meio de desenhos. O aluno cego deverá contar o que fez no parque para que, em casa, os pais façam o registro. Na aula seguinte todos devem relatar em inglês o que registraram. ”

AULA 2

ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE INCLUSÃO	PROCEDIMENTOS
Homework	- Explorar o vocabulário da história <i>The Giving Tree</i> por meio de desenhos. - Produção oral do vocabulário: <i>branches, tree, green, trunk and leaves</i> .	- Compartilhar a visita ao parque da escola. - Desenvolver a colaboração com os colegas de classe.	“ Como tarefa de casa, eles deveriam registrar as ações que fizeram no parque por meio de desenhos. Depois da contação, os alunos devem relatar em o que registraram para a professora, utilizando o vocabulário em língua inglesa. A professora irá recolher todas as homeworks . ”

Storytelling: “The Giving Tree.	Continuar a contação da história The Giving Tree para os alunos.	Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem.	“ A professora irá relembrar o tema principal da história, o título, e pedir aos alunos que contem o que lembram sobre a história. Após essa interação, a professora continuará a contação da história, da parte a qual parou na aula anterior.
Art Activity	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuir características em língua inglesa. - Praticar e fixar o vocabulário explorado na história “The Giving Tree” such as tree, trunk, leaves, crown. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem. <p>O aluno portador de necessidade educacional especial produzirá a crown, com um material de E.V.A tátil, e com o auxílio da professora de apoio.</p>	<p>A professora deverá perguntar: <i>Who wears a crown? “Quem usa uma coroa?”</i></p> <p>Permitir interação e comentários por arte dos alunos, em seguida questionar: “Quais características um king deve ter?”</p> <p>Os alunos podem contribuir com o vocabulário de adjetivos e a professora pode aproveitar o momento para complementar introduzindo novos adjetivos como <i>honest, brave, kind.</i>”</p> <p>Explicar para os alunos que iremos produzir uma <i>crown de leaves</i>, os alunos irão receber o material necessário para a produção.</p>

AULA 3

ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE INCLUSÃO	PROCEDIMENTOS
Retell the Story: “The Giving Tree”.	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a contação da história <i>The Giving Tree</i> para os alunos. - Checar a compreensão da história pedindo que os alunos recontem” a parte que já lemos nas aulas anteriores. - Analisar a participação e o interesse deles na história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a interação dos alunos. 	Os alunos receberão a <i>crown</i> produzida na aula passada. Em seguida, os alunos irão recontar a história usando a árvore que estará na sala ainda. Deixe que eles interajam uns com uns outros, colaborando para o momento de recontar a história.

<p><i>Question Time</i></p>	<p>-Possibilitar que os alunos se posicionem e manifestem sua opinião em relação ao texto, oralmente. ” - Propiciar aos alunos um momento de reflexão e pensamento crítico sobre o título da história “<i>The Giving Tree</i>”</p>	<p>- Proporcionar a interação entre os alunos.</p>	<p>Questionar os alunos sobre o que entenderam da frase: “<i>but the time went by</i>” ... “<i>and the tree was happy</i>”, pergunte se essa frase é importante para na história e por que o autor escolheu repetir essa frase? Será que ela estava realmente <i>happy</i>?</p>
<p><i>Estimation Task</i></p>	<p>- Desenvolver trabalho em colaboração para resolução de problema; - Usar a língua inglesa para comunicar o resultado, praticando o vocabulário de <i>numbers and fruits</i>. Introduzir a estrutura de quantidade: <i>How many?</i> E a de resposta: <i>There is one apple.</i> <i>There are three apples.</i></p>	<p>- Proporcionar a colaboração entre os alunos. - Valer-se do sentido remanescentes, tato, para favorecer a aprendizagem.</p>	<p>Os alunos serão divididos em grupos. “A professora deverá colocar em uma caixa ou saco uma determinada quantia de maçãs. Os alunos deverão estimar a quantidade, com os olhos fechados, apenas tateando as maçãs. Todos do grupo colocam a mão para que, em conjunto cheguem a uma resposta. ” O número deverá ser dito em inglês e a professora deverá exemplificar, dando ênfase para que os alunos entendam o funcionamento da estrutura <i>There to be</i>.</p>

4 Análise e discussão das atividades aplicadas

Nesta primeira atividade, *play time*, os objetivos específicos foram apresentar vocabulário chave para a compreensão da história como *leaves, branches and trunk* e possibilitar que os alunos usassem a língua inglesa e o léxico da história na atividade proposta. O objetivo de inclusão trazida na atividade era possibilitar a interação e colaboração dos alunos.

Excerto 1

1. Pp: “*Which color is the tree?*” em seguida reforça a

pergunta em português *que cor é a árvore?*

2. *Marrom e verde*. Poucos segundos depois reafirmam *green and brown*.

3. “*Yes, green! Which part of the tree is green?*”

4. Alunos coletivamente dizem *as folhas*.

5. Pp: “*alguém sabe como falar folha em inglês?*”

6. *Flower?*

7. *No... flower são as flores. Folhas são as leaves*. A professora fala lentamente.

Alguém consegue pegar uma leave?

8. Os alunos começam a tocar a árvore tentar arrancar as folhas e produzir oralmente *aqui um monte de leaves*. Em seguida a professora pesquisadora pergunta *o trunk da árvore é macio?*

9. Alunos coletivamente respondem *não, é áspero*.

10. A professora vai até S e interage com ele, enquanto isso os demais alunos ficam em volta da cadeira de rodas de S, ela passa a folha pelas suas mãos e pergunta *qual a textura da folha*, S ri e diz *mole, faz cosquinha* então ela pergunta para os demais alunos *terceiro ano o Samuel falou que as leaves fazem cosquinha, será que é verdade?* Vários alunos respondem juntos em tom de animação e tocando S, *Yes é verdade passa em mim também teacher*.

A partir do excerto 1 podemos observar que os alunos rapidamente começaram a utilizar o vocabulário que seria usado na história posteriormente quando após a primeira menção do vocabulário *leaves*, começaram a reproduzir oralmente enquanto procuravam e pegavam as folhas nas árvores, cumprindo assim os objetivos específicos planejados. O objetivo de inclusão nota-se atingido quando os alunos concordam com S afirmando que as folhas realmente fazem cócegas e justamente por isso também querem sentir as folhas, neste momento o sentido do tato é explorado não

somente no sujeito de pesquisa como nos demais alunos videntes, concretizando-se o princípio da multissensorialidade trazida por Biagini (2018) enquanto formulava a unidade bem como há desenvolvimento sensorial da criança cega, defendida por Ferreira (2003).

A segunda atividade desta aula foi o início da contação da história *The Giving Tree*. Os alunos fizeram um *circle time*, todos sentaram em círculo no chão, incluindo S. A professora pesquisadora leu as partes escritas da história, e descreveu as imagens contidas no livro tanto para as crianças quanto para S. Durante a contação, a professora utilizou sons de árvores balançando ao vento, como um recurso sonoro objetivando aguçar a audição e servir de recurso para a melhor compreensão da história. Estes recursos utilizados estão associados ao princípio de multimodalidade uma vez que utiliza uma variedade de recursos disponíveis como o som e a áudiodescrição das imagens na história, possibilitando ao aluno cego o acompanhar e compreender a história em língua inglesa conforme Motta (2016 p.37) defende que a áudiodescrição é um recurso de acessibilidade para o deficiente visual, aumentando assim o seu entendimento ao mundo que o cerca, transfigurando o visual em verbal de forma a abrir um leque de possibilidades

de acesso a cultura e informação favorecendo a si para a inclusão deste aluno cego não só no ambiente escolar mas também social e cultural.

Como tarefa de casa, os alunos deveriam registrar e representar as ações que fizeram no parque por meio de desenhos. O aluno cego contaria o que fez no parque para que, em casa, os pais façam o registro. Para uma escola tornar-se inclusiva, como já visto anteriormente alguns aspectos devem ser levados em consideração como a real participação do aluno PNEE durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como Sanches e Teodoro (2006 p.) reconhecem este sentimento de pertencimento a escola, assim como destacam a importância da participação ativa dos pais neste processo, pois também são agentes responsáveis pela construção de uma escola inclusiva do mesmo modo que os educadores e governantes. Por isso a participação e colaboração da mãe do sujeito S para a realização da *homework*, no auxílio a desenhar o que S descreveu do passeio feito pela turma ao parque para explorar as *trees* demonstra este elo entre os protagonistas, não somente os professores, mas também os pais, de uma escola dentro da perspectiva de inclusão.

Na segunda aula a professora avançou na contação da história, recapitulando

rapidamente com a ajuda dos alunos que foram os principais acontecimentos da história, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 2

1. Pp: *I have no house, said the tree. The forest is my house.*

Após terminar a leitura a professora pergunta *Qual lugar que tem um monte de trees?*

2. Alunos respondem coletivamente *na floresta.*

3. Pp: *Na floresta ... in the forest yes, lá é a casa da tree. Ok? Olha lá.*

The forest is my house, but you may cut off my branches and build a house. Then you will be happy. O que a árvore falou pra ele fazer?

4. Um aluno responde: *pra cortar ela!*

5. Pp: *Pra cortar qual parte da tree?*

6. Alunos dizem coletivamente *os troncos.*

7. Pp questiona em seguida: *Os troncos, certeza? Não foram os branches?*

8. Alunos reformulam em seguida *os galhos teacher.*

9. Pp: *Yes the branches! Pra fazer o que com eles?*

10. Alunos coletivamente respondem *uma casa*, neste momento S também interage e diz *casa*. Logo sua professora de apoio olha para ele, sorri e endireita sua cabeça na cadeira.

11. *Yes, a house! Very good. Pro menino ser o que?*

12. Alunos respondem em alto tom de voz *feliz!*

13. A professora então reforça o vocabulário em língua inglesa *yes, to be happy.*

Biagini (2018) propõe o uso da literatura como um instrumento de

ensino contextualizado, além de analisar uma série de fatores para a escolha da obra literária que utilizaria para o ensino de língua inglês para alunos cegos. Observamos que a escolha da obra *The Giving Tree* de Shel Silverstein, proporcionou não somente ao aluno cego, mas também aos alunos videntes a participação apropriada e esperada das atividades propostas na unidade didática. A partir do excerto 2 notamos que todas as perguntas feitas pela professora pesquisadora relacionadas a compreensão da história eram respondidas pelos alunos coletivamente e simultaneamente, mesmo que os alunos confundem o vocabulário em língua inglesa entre *trunk* e *banches*, mas logo quando a professora reformula a pergunta eles reconhecem e reformulam a resposta. Torna-se ainda mais evidente quando S responde à pergunta feita pela professora pesquisadora sobre o que seria construído com os galhos, os alunos respondem corretamente uma casa, da mesma maneira que S também responde a pergunta da professora, usando a língua materna para se expressar e construir sentido em sua fala, salientando o princípio de *translanguaging*, descrito por

Lewis et al (2012 apud BIAGINI 2018), durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Na atividade *Art Activity* os alunos produziram uma coroa de folhas, a mesma utilizada na história pelo personagem principal da história. Anteriormente a produção, houve um momento de produção oral em língua inglesa e interação entre os alunos. A professora perguntou quem usa uma coroa e quais características um rei deve ter. Neste momento os alunos deveriam expressar suas opiniões e compartilhar seus pensamentos e posicionamentos.

Excerto 3

1. Pp: *Deixa e teacher perguntar uma coisa, who wears a crown? Quem usa uma coroa?*
2. Os alunos respondem coletivamente *o rei. Ah e a rainha também!*
3. Pp: *Yes a king and a queen, okay. Great! Quais características um king deve ter? Fala pra teacher.*
4. O segundo aluno sentado na quarta fileira da sala diz em voz alta, *respeito.*
5. Pp: *Yes, respect!*
6. Enquanto a professora estava falando o primeiro aluno da segunda fileira levanta a mão e diz *ser educado.*
7. Em seguida a professora introduz o vocabulário em LI, *yes he should be polite, kind.* Na sequência a pp pergunta aos alunos *Ele tem que ser honesto?*
8. Alunos respondem todos juntos *yes!*

9. Pp: *yes, what else? Ele tem que ser corajoso? Brave?*
10. *Alunos respondem juntos yes!*
11. Pp: *Yes, he should be brave, very good. A professora então vai até S e pergunta S o que um king ter que ser?*
12. S mexe a cabeça várias vezes e diz sorrindo *ele tem que respeitar.*
13. Pp, *yes ele tem que respeitar. Very good S. Gente, nós concordamos com S? Yes or no?*
14. *Os alunos respondem em alto tom de voz YES!*

Este momento de socialização e interação entre os alunos é de extrema relevância para uma real inclusão do aluno cego. Mesmo não reproduzindo oralmente o vocabulário em língua inglesa, S foi participativa da discussão, respondendo a professora pesquisadora. Vygotsky (1984) afirma que a partir desta interação haverá o favorecimento do desenvolvimento da linguagem do aluno cego, podendo assim colaborar para o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Posteriormente, na segunda etapa desta atividade, levamos as coroas já recortadas em E.V.A na cor dourada. Os alunos deveriam, então, recortar as folhas que estavam desenhadas em folhas sulfites verdes. Após o recorte, deveriam colar as folhas na coroa. O material utilizado por S para elaboração da *crown* era E.V.A tátil, um recurso

utilizado para simular a textura das folhas que por meio da exploração sensorial do aluno cego, potencialmente beneficiando o ensino e aprendizagem do vocabulário estudado na história, uma vez que de acordo com Gil (2000) as mãos dos deficientes visuais são instrumentos de percepção e rastreamento tátil devendo ser intensamente estimuladas, incentivadas e aprimoradas.

A partir da entrevista, conduzida com a professora de língua inglesa do sujeito de pesquisa, pudemos observar que ainda há um grande distanciamento entre as legislações educativas e a realidade em sala de aula. Ao ser questionada sobre seu posicionamento sobre a inclusão do aluno PNEE durante as aulas de inglês, ela afirma que “*No documento é perfeito, é lindo, né... eles estão todos dentro da sala de aula e você vai dar conta, mas trazendo para prática a escola não é verdade, começando pelo espaço físico, a escola não é acessível a essas crianças. Nós ainda estamos engatinhando...*”⁴

A fala da professora de inglês corrobora Mantoan (2003 p.31) na qual a autora afirma que o grande problema está no acesso garantido pelas propostas educacionais as escolas, porém não há garantia da progressão de

⁴ Transcrição feita pelas autoras.

desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos PNEEs dentro das salas de aula.

Além disso, outro ponto mencionado pela professora é a formação e capacitação dos professores, declarando que

“Nós professores não fomos preparados para isso, cada necessidade educacional especial é específica, e nós temos 25 a 30 alunos dentro da sala dependendo da série⁵.”

Mantoan (2003) discorre sobre a relevância de formar, e aprimorar continuamente o professor, visto que é um dos protagonistas responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, neste caso de língua estrangeira, para que este possa mediar e ensinar todos os alunos sem exclusões e exceções.

A professora reconhece a importância da utilização de materiais adaptados para o ensino de LI para crianças PNEEs *“utilizando o material adaptado o professor vai sentir mais clareza né... no objetivo e vai facilitar a aprendizagem da criança”*. Damianovic (2007) afirma que o ato de adaptar o material utilizado os torna mais adequado e proveitoso para os alunos envolvidos, pois serão levados em consideração suas necessidades específicas, dificuldades de

aprendizagens objetivando através da adaptação do material potencializar o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Considerações Finais

Concluimos, por meio deste trabalho, que a adaptação do material didático utilizado para o ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma perspectiva inclusiva proporciona a potencialização da aprendizagem mais significativa desta língua pelos alunos PNEEs. A adaptação pode ser um dos recursos e/ou ferramentas de relevante importância para a mudança da realidade educacional brasileira, bem como um mecanismo que auxilia o professor a desenvolver seus objetivos durante as aulas de inglês, contribuindo assim a estes alunos o acesso aos direitos garantidos e já conquistados há alguns anos nas legislações educativas que regem a Educação brasileira.

Sendo assim, apesar do campo de pesquisa voltado à adaptação de material didático para o ensino de língua inglesa para crianças cegas dar indícios de crescimento, ainda há um longo, mas promissor, caminho para alcançarmos os direitos já conquistados pelos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, não somente não ambiente

⁵ Transcrição feita pelas autoras

escolar, mas também social e culturalmente.

Referências

- ALMEIDA, F. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas – SP. Pontes. 2005
- BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação sinalização : deficiência visual**. [4. ed.] / elaboração prof^a Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BIAGINI, J. S. G. **Desenvolvimento de unidade didática para o ensino de inglês em contexto de inclusão com crianças cegas**. Londrina, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Coordenação geral. SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.maurolemes.com.br/livraambiental.htm>
Acesso em: 14 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>

CARVALHO, R.C.M. de. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2005.

DAMIANOVIC, M. C. **Material didático: De um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação**. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 19-32.

FERREIRA V. G. **O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2003.

GIL, M. (org.). **Deficiência visual** – Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

DANTAS, R.S. **“A GENTE VIVE NUM MUNDO NORMAL”**: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. Monografia de conclusão de curso. 2010.

FOGACA, Francisco Carlos; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas:. *Trab. linguist. apl*, v. 47, n.1°.p.265-269,2008 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 de abril de 2017.

LIMA, F. J. de; LIMA, R. A. F. **O Direito das crianças com deficiência à áudio-descrição**. In: *Revista Brasileira de Tradução Visual* nº 3. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/associados/rbtv/>>. Acesso em 04 de março de 2017.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão.** Dissertação de mestrado. 2009. 186f. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** Editora BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

MEDRADO, B. P. **Diálogos, ações e desafios: Os caminhos de um projeto de pesquisa.** In: MEDRADO, B. P. (Orgs.) *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 27.

MEDRADO, Betânia Passos. **O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial.** 2014.

MEDRADO, B. P. **Diálogos, ações e desafios: Os caminhos de um projeto de pesquisa.** In: MEDRADO, B. P. (Orgs.) *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 27.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade.** 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOREIRA, M. A. 1997. **Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente.** Conferencia feita no Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Burgos, Espanha.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 1999. Secretaria de Educação Especial. MEC. Brasília.

PIAGET, J. **Desenvolvimento e aprendizagem.** In: *Studying teaching.* Prentice: Hall, 1971.

RAMOS, M. D. **A menina cega que —enxergou— os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2000.