

DESAFIOS DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS¹

CHALLENGES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

Lauricio Menezes Chaves² e Gabriela Quatrin Marzari³

RESUMO

Neste estudo, teve-se como objetivo investigar o processo de inclusão educacional e suas implicações para a aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. Nesse sentido, buscou-se fundamentação teórica em estudos anteriores sobre ensino e aprendizagem, particularmente, de línguas estrangeiras, conforme desenvolvidos por autores como: Krashen (1987), Lightbown e Spada (1993), Piaget (1993), Gardner (1994), entre outros. Com base nesses estudos, elaborou-se um questionário, que serviu como instrumento de coleta de dados e que foi aplicado a dez professores das redes estadual e municipal de ensino, os quais ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos referidos contextos. Ao fazê-lo, teve-se como objetivo identificar os principais desafios encontrados pelos professores pesquisados no ensino da língua inglesa a sujeitos diferenciados, ou seja, alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Os resultados obtidos demonstraram que a atuação desses professores é marcada por diferentes desafios, sendo preciso, na maioria das vezes, fazer uso de estratégias didático-pedagógicas diversificadas para atender às necessidades de cada aprendiz. Como conclusão, destaca-se a necessidade de pesquisas constantes sobre o ensino de línguas estrangeiras a alunos diferenciados, sobretudo durante o processo de formação inicial, para que os futuros professores se sintam mais preparados e consigam, na medida do possível, desenvolver propostas metodológicas adequadas para uma sala de aula cada vez mais inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva, ensino de língua inglesa, propostas pedagógicas diferenciadas.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the process of inclusive education and its implications for EFL learning. The theoretical framework covered previous studies on teaching and learning foreign languages, as developed by authors such as Krashen (1987), Lightbown and Spada (1993), Piaget (1993), Gardner (1994), among others. Based on these studies, a questionnaire was written and used as a data collection instrument. It was applied to ten teachers who have been teaching Portuguese and English Languages either in local or state schools. In doing so, it aimed to identify the obstacles normally found by these teachers while teaching English to students with special educational needs. The results showed that the performance of the teachers investigated is marked by different challenges. Besides, they are expected to develop diverse teaching strategies in order to be able to meet the needs of each learner. Thus, continuous research on teaching foreign languages to students with special education needs is necessary, especially during the initial training process so that future teachers develop more self-confidence in approaching new inclusive teaching methods.

Keywords: inclusive education, teaching English, differentiated pedagogical proposals.

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmico do Curso de Letras Português e Inglês - Centro Universitário Franciscano. E-mail: lauricio15003@gmail.com

³ Orientadora. Docente do Curso de Letras Português e Inglês - Centro Universitário Franciscano. E-mail: gabrielamarzari@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, aborda-se o processo de inclusão educacional na sociedade contemporânea e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras (LEs), em especial, a língua inglesa. Sabe-se que os professores, de modo geral, encontram inúmeros obstáculos ao desenvolver metodologias adequadas ao ensino de sua(s) disciplina(s) no atual contexto de sala de aula, independentemente do fato de o aluno ser ou não um sujeito diferenciado⁴. Portanto, a presente pesquisa se justifica, segundo Feltrin (2007, p. 93), pelo fato de que “[f]alar de diferenças é interessante e envolvente, um assunto atual e que não tem fim, como não têm fim as nuances, as cores, a diversidade das maravilhas e as coisas exóticas da natureza. Como não têm fim, também, os problemas que daí podem resultar. [...]”. Conclui-se, pois, que é preciso investigar as principais dificuldades encontradas por professores de língua inglesa no tratamento destinado a alunos diferenciados, a fim de que sejam vislumbradas novas propostas metodológicas, que de fato possibilitem a inclusão de todos os aprendizes, sobretudo, dos sujeitos tidos como “diferenciados”.⁵

Sob essa perspectiva, entende-se por sujeito diferenciado todo o indivíduo que difere, de alguma maneira, da maioria. Embora, perante a lei, todos os seres humanos sejam considerados iguais, alguns precisam de mais atenção ou até mesmo de um modo diferenciado de tratamento, seja por questões físicas, seja por limitações cognitivas. No entanto, a escola, que tem como principal função social preparar os indivíduos de forma igualitária, para que sejam capazes de atuar em sociedade, por vezes não consegue atender às especificidades de cada um de seus aprendizes. Conseqüentemente, nesse contexto estudantil, onde se encontram sujeitos diferenciados, há uma demanda cada vez maior por atenção e abordagens educacionais específicas. Basicamente, porque a escola é o lugar onde são fornecidos subsídios para “formar” um indivíduo consciente de seus deveres e, com o auxílio das LEs, “pronto” para atuar em um mundo globalizado.

Em vista disso, esta proposta de investigação pretende apontar as principais dificuldades encontradas por professores de LEs, neste caso a língua inglesa, que atuam em escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino, promovendo a construção do conhecimento ao sujeito diferenciado. Nesse sentido, parece oportuno destacar o que prevê a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 56) acerca do processo de Educação Inclusiva:

[o]s jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no cotidiano, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas de vida produtiva.

⁴ Entende-se, como sujeito diferenciado, aquele aluno/aprendiz que apresenta problemas de aprendizagem decorrentes de aspectos cognitivos.

⁵ Conforme prevê a Lei n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída em 6 de julho de 2015, em seu Art. 1.º, é preciso “(...) assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Percebe-se que essas são proposições das Nações Unidas, que culminaram na elaboração dos documentos de seus países membros sobre a igualdade de tratamento às pessoas com deficiência, garantindo o acesso à educação a todas as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, estabelecendo esse direito como parte integrante da vida do aluno com necessidades especiais, principalmente quando se pensa no projeto *Educação Para Todos*. Sendo assim, é necessário reconhecer a importância e a urgência de um ensino de qualidade como sendo direito de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

É responsabilidade da escola preparar o aluno (sujeito diferenciado ou não) para o exercício da cidadania, promovendo o seu acesso ao conhecimento por meio de programas de desenvolvimento de habilidades e saberes, que lhe ajudarão ao longo da vida, inclusive, após sair dos bancos escolares. Conforme prevê o Decreto Lei n.º 3/2008⁶ (BRASIL, 2008), que ratifica a Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, é preciso auxiliar, em primeiro lugar, os professores a promoverem a igualdade e a transformarem os indivíduos, valorizando os conhecimentos e a educação e, portanto, melhorando a qualidade do ensino. A educação inclusiva visa à equidade educativa, que se caracteriza pela garantia de igualdade, quer no acesso ao ensino, quer nos resultados obtidos a partir desse ensino. Nesse sentido, identificar as principais dificuldades de professores de língua inglesa, nessa escola que se propõe a ser democrática e inclusiva, representa uma ação extremamente necessária para que se desenvolva novos métodos de ensino, que sejam de fato condizentes com as realidades vivenciadas.

Dessa forma, objetiva-se que o presente estudo responda a questionamentos sobre as verdadeiras dificuldades enfrentadas por professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ao promoverem a aprendizagem do idioma por parte dos sujeitos diferenciados no atual contexto escolar que, acredita-se, visa à inclusão educacional. Para tanto, serão analisadas as concepções ou percepções de professores de inglês sobre sua prática docente, considerando o ensino do idioma a alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), construídas e apreendidas em função da realidade vivenciada. A análise dos depoimentos dos professores pesquisados terá como base estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (estrangeiras), que serão retomados na próxima seção, e buscará esclarecer como tais processos são concebidos na sala de aula da escola inclusiva.

⁶O Decreto-Lei 3/2008, publicado no dia 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), define o âmbito da educação especial, assim como o processo de referência, avaliação e elegibilidade e a tipologia dos alunos a se beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. A presente Lei faz referência à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: FATORES ENVOLVIDOS

A aprendizagem de uma LE é um processo naturalmente complexo. Estudos sobre esse tema revelam que os aprendizes apresentam certas características que os levam a obter, de forma bastante diversificada, maior ou menor sucesso no processo de aprendizagem. De acordo com Lightbown e Spada (1993, p. 49), essas crenças são geralmente baseadas em fatos referentes a experiências pessoais de aprendizes. Dessa forma, independentemente de sua condição, todos os aprendizes carregam consigo determinadas experiências. Além disso, acredita-se que alunos extrovertidos, por interagirem sem inibição e participarem de diversas oportunidades para praticar as habilidades linguísticas, poderão ser aprendizes mais bem-sucedidos em relação àqueles que são menos extrovertidos. Entretanto, as autoras apontam para a existência de outros fatores relevantes para a aprendizagem de LEs, tais como: inteligência, aptidão, motivação, atitudes, idade, estratégias de aprendizagem, entre outros.

Além disso, para Piaget (1993), o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas pré-existentes. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação dele, sujeito, com o objeto. Na concepção piagetiana, a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento; portanto, a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma que a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior (PIAGET, 1993, p. 16).

Em contrapartida, Krashen (1987, p. 55) formulou sua teoria de aprendizagem de LE com base em cinco hipóteses: aquisição *versus* aprendizagem; ordem natural; monitor; insumo e filtro afetivo. As duas últimas hipóteses foram consideradas pelo estudioso como responsáveis pela aquisição da língua-alvo. Mudar a cultura da aprendizagem requer mais do que a construção reflexiva que o sujeito realiza com outros sujeitos e com o objeto durante o processo de construção do conhecimento.

Segundo esse autor, portanto, a aquisição de determinada língua é um processo independente, ou seja, basta que o indivíduo esteja inserido em um sistema de signos para adquiri-lo e utilizá-lo. É o que acontece na infância, quando a internalização do conhecimento ocorre naturalmente, pois, nesse caso, o que interessa é a comunicação. Já a aprendizagem implica o estudo sobre a língua em uso; logo, o indivíduo deixa de ser apenas um falante para ser um aprendiz dessa língua, e, conseqüentemente, ele é responsável pela mudança na forma dos enunciados produzidos.

A teoria descrita aponta para o fato de que os indivíduos são naturalmente aptos a aprender uma língua desde que estejam expostos a ela. Essa ideia pode ser aplicada tanto à língua materna quanto à LE ou língua-alvo, mas favorece principalmente os sujeitos diferenciados que, por vezes,

sofrem preconceito. Nesse sentido, saber usar a língua-alvo, superando as dificuldades que aparecem por detrás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjaz a determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem. Contudo, muitas práticas precisam ser revistas para que haja essa mudança. Ao assumir uma postura reflexiva em relação à sua prática, é possível que o professor de LE promova um ensino mais consistente, transformando-o em um processo individual de construção do conhecimento, que visa à compreensão e ao entendimento das demandas do sujeito, de forma que a aprendizagem por parte de alunos diferenciados seja realmente possível.

Nesse sentido, Aberastury (1992, p. 112) afirma que a primeira ação a ser realizada pelo professor da Educação Especial é assumir o papel de terapeuta, para que o aluno diferenciado assuma o papel de paciente e revele, de forma concreta, o que diz respeito à sua doença, e que demonstrou, de forma inconsciente, durante os jogos. Para a autora, a descrição de jogos, desenhos, sonhos diurnos e noturnos pode ajudar a compreender a mente e a concepção de mundo de uma criança, que revela, por meio dessas manifestações, sua vontade de superar limites. Os postulados de Aberastury (1992) divergem do posicionamento de Vygotsky (1988), que se volta à compreensão das interações entre o professor e o aluno e sua relação com a cultura, considerando que o comportamento dos indivíduos envolvidos, ou seja, as ações subsequentes a uma aula podem ter desdobramentos diversos, mas os sujeitos diferenciados podem ter reações diferentes se comparadas às dos ditos “normais”.

Para Vygotsky (1989), que critica a prática educacional com crianças PNEEs, por seu caráter pessimista acerca do potencial de aprendizagem dos sujeitos diferenciados, o aluno deveria ser estimulado por meio de atividades em duplas. Dessa forma, sua teoria confirmaria a importância do ser humano atuando como membro da sociedade e em sociedade. Essa visão vygotskyana, diante da Educação Especial, se dá da seguinte forma: para ensinar uma LE, é preciso avaliar os contextos sociais e as dificuldades dos sujeitos envolvidos.

Segundo Beck (2007, p. 04), pode-se perceber, nos estudos de Vygotsky (1989, p. 11), que a defectologia sempre ocupou um lugar importante. Para a autora, a obra desse estudioso consegue revelar seu empenho nas observações feitas com o propósito de mediar as atividades mentais. Os principais artigos de Vygotsky sobre a Educação Especial foram reunidos em um livro intitulado *Fundamentos de Defectologia*, que integra o volume V da coleção *Obras Escogidas* (1997). Beck (2007) afirma que Vygostky utiliza, em seus textos, termos como anormalidade, defeitos, retardo, criança difícil, entre outros, e que, atualmente, essa terminologia deve ser evitada por ser preconceituosa. Essa é uma defectologia autenticamente científica, que existe mediante a instituição de uma ciência materialista dialética⁷ sobre a criança com necessidades educativas especiais.

⁷ Ciência materialista dialética, de acordo com Vygotsky (1997), é “[a] redução de eventos psicológicos complexos a mecanismos elementares estudados em laboratório através de técnicas experimentais exatas, bem como o estudo dos fenômenos psicológicos, baseado na premissa de que a explicação é impossível, conduziram a um impasse na psicologia, pois não podemos encarar as ciências humanas como as naturais. O entendimento de que o desenvolvimento humano independe da aprendizagem desconsidera as determinações históricas, não se constituindo, ainda, a compreensão da totalidade do ser humano.” Disponível em: <<https://goo.gl/pL3TCC>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

O estudo de Beck (2007) revela que Vygotsky posiciona-se de forma contundente, ao argumentar que a educação social vencerá a defectividade, a partir da implantação de um projeto de ensino e educação compartilhado e único. Essa afirmação de Vygotsky contribui para a atividade do professor contemporâneo na medida em que este se dá conta de que está educando num contexto social, com culturas diferentes, em que é preciso perceber as próprias limitações culturais, que podem entrar em choque com a perspectiva diferenciada do aluno. Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 186) aponta para um exemplo ao afirmar que, na atualidade,

[...] estamos habituados à ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grandioso experimento cultural que demonstrou que se pode ler com os dedos e falar com as mãos descobre, diante de nós, toda a convencionalidade e dinamismo das formas culturais de conduta (VYGOTSKY, 1997, p. 186).

Sob o ponto de vista psicológico, essas formas de saber falar com as mãos e ler com os dedos na educação são ferramentas que ajudam a superar com êxito o mais importante, a saber: inculcar, na criança surda-muda e na criança cega, a linguagem e a escrita no sentido próprio das palavras. Além disso, ao desenvolver estudos sobre defectologia, Vygotsky (1997, p. 82) esclarece que:

[...] está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...].

Ao definir a deficiência mental a partir de sua matriz sócio-histórico-cultural, Vygotsky (1997) afirma que, na pedagogia especial, o conceito de atraso mental é indefinido e complexo devido à inexistência de parâmetros ou critérios científicos mais ou menos exatos para que se possa reconhecer o verdadeiro caráter e grau do atraso. Para esse autor, atribui-se a denominação de atraso mental àquele grupo de aprendizes que, em comparação com o nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta-se incapaz de seguir o ritmo desenvolvido pelos demais aprendizes, considerados “normais”.

A INSERÇÃO DOS SUJEITOS DIFERENCIADOS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

A construção do conhecimento pelo sujeito diferenciado pode ser um importante mecanismo de compreensão, que pode exercer influência sobre outras áreas cerebrais, podendo ativá-las, já que, na área das Deficiências Mentais, estas ações podem desenvolver os processos mentais superiores. Se retomados os estudos de Gardner (1994, p. 48-9) sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências, pode-se constatar que, para esse autor, todos os indivíduos têm potencial

para serem criativos, mas só o serão se efetivamente desafiados nesse sentido. Isso se justifica porque, segundo o autor, todas as ações que desenvolvem as atividades superiores estão interligadas às inteligências múltiplas. Portanto, estudar uma LE por meio de músicas, filmes e livros adaptados às dificuldades de aprendizes diferenciados acabarão por estimulá-los na medida em que serão ativadas outras regiões cerebrais até então preservadas.

Segundo Filho (2001), um aluno diferente promove uma crise pessoal e, conseqüentemente, relacional e pedagógica no meio em que está inserido. Além disso, pesquisadores como Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 20) afirmam que “[...] os professores que valorizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão”. Pesquisas sobre o assunto têm revelado que o sujeito diferenciado faz com que o professor saia de sua “zona de conforto”, a fim de lhe proporcionar aulas diferenciadas, desse modo, desestabilizando e desestruturando práticas pedagógicas até então consideradas apropriadas e preservadas.

O presente trabalho aponta para questões relacionadas à atuação do professor de LEs frente a indivíduos diferenciados. Desse modo, falar em integração ou inclusão de alunos PNEEs no sistema regular é oportuno, já que muitas questões relativas à educação inclusiva são ainda negligenciadas pelo sistema na sua totalidade. É preciso, pois, buscar soluções conjuntas, tendo o aprendiz como elemento principal nesse processo, independentemente de suas condições socioeconômicas, em busca de um ensino de qualidade, que se justifique pelo seu potencial transformador. Nesse sentido, acredita-se que, ao aprender uma LE, o indivíduo, seja ele PNEE ou não, poderá se beneficiar das mais variadas práticas sociais e, conseqüentemente, buscar condições mais propícias de interação, inclusão e igualdade.

Todavia, vale destacar que “inserir” não significa “incluir”. As relações entre docentes e discentes, mesmo aqueles considerados “normais”, são muitas vezes conturbadas, já que dois seres diferentes têm de conviver no mesmo universo acadêmico e, além disso, buscar uma integração, a fim de atingir objetivos comuns. A inclusão de aprendizes em geral, conforme proposta nos atuais moldes educacionais, põe em xeque não apenas a aceitação do sujeito diferenciado, mas toda a comunidade discente.

A escola atual, que se propõe inclusiva, por vezes parece desconsiderar as necessidades de seus aprendizes. A verdadeira inclusão deveria ir além da mera inserção dos sujeitos diferenciados no contexto escolar, promovendo mudanças significativas no que diz respeito à perspectiva educacional vigente. O impacto dessa concepção no ensino é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (DORÉ et al., 1996 apud MANTOAN, 1993, p. 03).

Nesse contexto, os autores afirmam que os alunos que se encontram só, à mercê desses serviços segregados, dificilmente migram ou se deslocam para as classes regulares. De fato, críticas mais fortes ao sistema provêm de castas políticas que, em relação à inserção e à inclusão,

ora questionam a organização da educação especial e da regular, ora criticam este conceito de integração - *mainstreaming*⁸. A adoção dessa política ou “corrente principal” com seu sentido análogo a um canal educacional geral levará a todo tipo de aluno; esta proposta educacional, portanto, não pretende segregar os alunos. Nesse sentido, a proposta de inclusão já foi, certa vez, comparada ao caleidoscópio, conforme revela a seguinte citação:

[o] caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST; LUSTHAUS, 1987, p. 6).

Mantoan (1993, p. 05) define a inclusão total como o processo que se aplica a todas as crianças, sem excluir aquelas consideradas severamente incapacitadas. E, com base em estudos desenvolvidos por Purkey e Novak (1984), Falvey e Haney (1989) e Peterson et al (1992), a autora Mantoan (1993, p. 04) enumera algumas possibilidades de inclusão através da criação de inúmeras maneiras de se ministrar a educação escolar a alunos com deficiência, nos sistemas de ensino regular, como as “escolas heterogêneas”, as “escolas acolhedoras”, os “currículos centrados na comunidade” e as “escolas abertas às diferenças”. Em síntese, a integração escolar, cuja metáfora é a cascata, é uma forma condicional de inserção, que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação e integração às opções oferecidas pelo sistema escolar, seja em uma sala de aula regular, seja em uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Já a inclusão institui a inserção de forma incondicional e até radical, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA INCLUSIVA

O aprendiz diferenciado, que se encontra entre os demais aprendizes no contexto educacional atual, recebendo influência do meio e sendo cobrado pela sociedade, tem sido cada vez mais objeto de preocupação por parte de professores. Os alunos diferenciados que estão na escola, ambiente onde o conhecimento (formal) é construído durante um determinado período de desenvolvimento do aprendiz, buscam, por um lado, desenvolver e aperfeiçoar seus valores e, por outro, buscar caminhos viáveis para que esses valores sejam articulados na promoção de seu próprio desenvolvimento.

Durante esse período escolar, no qual são moldados os valores e reafirmadas as competências, os alunos diferenciados fazem parte de um grupo que busca também reafirmar-se e socializar-se, apesar de suas limitações. Todos os indivíduos têm potencialidades, apesar de eventuais limitações

⁸ Integração *mainstreaming* é, segundo Mantoan (1993, p. 03), uma das opções de integração, ou também denominada “corrente principal”. Para a autora, seu sentido contempla todos os alunos, não apenas os de PNEEs. “O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais”.

físicas ou cognitivas. Cabe, porém, ao professor, talvez com a ajuda de outros profissionais, descobrir as potencialidades específicas de cada aluno. Nesse sentido,

[a]inda que Piaget compartilhe com Chomsky alguns postulados, como a existência de um núcleo fixo da competência humana a partir do nascimento, há divergência entre ambos quanto à definição dos elementos que fariam parte deste núcleo (AZENHA, 1994, p. 21).

Segundo Azenha (1994, p. 21), essa afirmação pode ser confirmada pelo fato de que Piaget (1993) valoriza a experiência obtida pelo sujeito (aprendiz) a partir dos estímulos que recebe do ambiente para a construção da inteligência, parte de estruturas mentais existentes e pré-definidas por ocasião do nascimento. Nesse sentido, a escola (entenda-se professores, funcionários e equipe pedagógica) precisa estar envolvida na integração do sujeito diferenciado, oferecendo diferentes estímulos externos ao estudante, a fim de que o mesmo tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades assim como os colegas que não são PNEEs.

Sob esse ponto de vista, os professores de língua inglesa devem estar preparados para executar simultaneamente mais de um plano de aula, pois, em um mesmo contexto pedagógico, podem se deparar com diferentes tipos de aprendizes, podendo encontrar, em seu grupo de alunos, algum que necessite de atendimento educacional especial. Essa diversidade discente pode compreender alunos de nível médio que entendem e acompanham a aula, alunos com um nível maior de dificuldade, que não conseguem acompanhar o grupo e, ainda, aqueles que se destacam por serem mais rápidos e por entenderem melhor os conteúdos.

A Educação Especial é definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis do ensino. Não se pode, entretanto, almejar a inclusão negando às pessoas com deficiência o direito de acesso e permanência na sociedade e, em especial, sua preparação e qualificação para o mercado de trabalho. A inclusão permite ao indivíduo PNEE tornar-se um ser produtivo e, conseqüentemente, sentir-se útil, buscando, dessa forma, mecanismos de autossustentação econômica para garantir a sua sobrevivência (BRASIL, 1996). Dessa forma, as estratégias de trabalho que a LDB estabelece são direcionadas para favorecer a aprendizagem de todos os alunos na classe regular. Vale destacar que o grande marco para que esta inclusão fosse possível foi a criação da Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1999b), que tornou obrigatória a reserva de vagas para as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mas, infelizmente, parece que a sociedade ainda não está pronta para lidar com essas diferenças.

Na atualidade, a inclusão se concilia com esse modelo educacional ao deslocar os sentidos de uma formação ideológica excludente para uma formação ideológica inclusiva, a fim de desenvolver práticas pedagógicas a partir de políticas focadas nas necessidades e interesses do aluno diferenciado. No entanto, não é possível implantar essa opção de inserção social tão radical sem que haja a quebra de paradigmas, sendo o aluno diferenciado ainda o maior desafio. Esse contexto implica pensar em

uma nova postura educacional, que conceba os sujeitos na sua “diversidade”, dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento - histórico, social e cultural, não existindo, portanto, um referencial único, mas disposição para se discutir e avaliar todas as possibilidades existentes.

MATERIAL E MÉTODOS

Para atingir o objetivo mencionado na Introdução deste trabalho, primeiramente foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, seguida de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo. Portanto, na primeira etapa, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o assunto pesquisado, para coleta de informações relevantes à construção do Referencial Teórico, que serviu, posteriormente, de base conceitual para a análise dos dados coletados.

Na segunda etapa, foi elaborado um questionário que serviu como instrumento de coleta de dados e incluiu duas categorias de questões: uma voltada à caracterização do perfil dos participantes, que abordou aspectos como idade, sexo, área(s) e contexto(s) de atuação, formação inicial e continuada, e outra mais específica, focada na atuação desses participantes como professores de língua inglesa em contextos escolares marcados pela presença de PNEEs, a saber: 1) Você já teve alguma experiência de ensino com alunos diferenciados?; 2) Como foi essa experiência? Descreva os pontos positivos e negativos; 3) Você fez uso de alguma estratégia diferenciada para garantir a aprendizagem desses sujeitos?; 4) Que atividades você realizou, na língua inglesa, para ensinar esses alunos diferenciados?; 5) Qual é a sua maior preocupação ao trabalhar com esses alunos? e 6) Como foi a aceitação do aluno em relação às atividades diferenciadas que você propôs? O questionário foi entregue, nos meses de abril e maio de 2012, a dez colaboradores do quadro ativo de professores de cinco escolas estaduais e de uma escola municipal de Santa Maria. No entanto, vale destacar que apenas seis dos professores selecionados para este estudo responderam às questões propostas.

Na avaliação das respostas, procurou-se evidenciar a importância dos objetivos da pesquisa. Em síntese, os professores que participaram da pesquisa são do sexo feminino, com idades que variam de 34 a 53 anos. Além disso, a maioria atua há mais de 10 anos no contexto educacional e possui pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura. Esses professores atuam em mais de uma escola e sua carga horária varia de 20 até 50 horas semanais. A fim de que a identidade dos participantes fosse preservada, utilizou-se, para fins de identificação, as letras do alfabeto. A seguir, na tabela 1, são apresentadas, de forma resumida, as informações sobre o perfil dos participantes deste estudo, considerando a primeira categoria de questões.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.

Participante	Idade	Sexo	Tempo de graduação	Fez pós-graduação? Se sim, em quê?	Trabalha em mais de uma escola?	Carga horária semanal
A	51	F	De 11 a 15 anos	Não	Não	20 horas
B	52	F	Mais de 15 anos	Português e Literatura	Não	40 horas
C	53	F	Mais de 15 anos	Português e Literatura	Não	20 horas
D	34	F	De 11 a 15 anos	Não	Sim	50 horas
E	-	F	Mais de 15 anos	Português e Redação	Sim	50 horas
F	39	F	De 6 a 10 anos	Literatura Brasileira	Sim	30 horas

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES FRENTE A ALUNOS DIFERENCIADOS

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, que questiona se o professor já teve contato com alunos diferenciados ao longo de sua atuação, a resposta de todos os professores foi positiva. Segundo os participantes deste estudo, esses alunos apresentavam diferentes limitações, tais como: surdez, deficiências neurológicas, autismo e distúrbios comportamentais.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, tendo em vista a inclusão de alunos diferenciados na sala de aula regular, algumas propostas metodológicas têm sido adotadas com certa eficácia: para alunos surdos, os primeiros passos são dados por meio da aprendizagem de Libras, isto é, a Língua Brasileira de Sinais; para alunos cegos, o professor pode utilizar o Braille como ferramenta básica; para alunos com limitações físicas, são realizadas adequações nos materiais e no espaço físico para facilitar o acesso ao aprendizado. Já os alunos com deficiência intelectual representam um grande desafio ao professor. Nesse caso, o aluno apresenta grande dificuldade de aprendizagem, e o professor também demonstra ter dificuldade para ensinar esse aluno.

Dessa maneira, pode-se perceber certa transformação em relação à educação de alunos diferenciados, visto que a totalidade dos colaboradores já teve ou tem alunos considerados inclusos em sala de aula. A inclusão social ocorre quando os professores encontram diferenças diversas entre seus aprendizes e, de alguma maneira, tentam acomodá-las, de forma a atender aos interesses do grupo. Para Feltrin (2007, p. 20), “(...) na escola, o educador enfrenta o aluno, enfrenta a instituição, enfrenta o sistema, enfrenta a sociedade”. A pesquisa revelou que 100 % dos participantes admitem ter enfrentado grandes desafios em sala de aula, como se pode perceber a partir das seguintes afirmações dos professores A e D, respectivamente: “*Sim. Alguns com graves problemas de aprendizagem e distúrbios de comportamento*” e “*Tive um aluno autista na escola municipal em que leciono. Ele foi meu aluno do 6.º ao 9.º ano e agora ele está no ensino médio em escola estadual*”.

Os colaboradores têm consciência de suas próprias limitações, pois, segundo eles, é preciso pensar que cada aluno é único e requer um tratamento diferenciado, que possa incluí-lo entre os de-

mais. As respostas dos professores à segunda questão, que aborda os pontos positivos e negativos dessa experiência, reforçam esse argumento. Segundo o professor B, “*foi difícil, pois não há preparo. Obriga o professor a estudar. Isso eu acho positivo, porém não sei bem qual a verdadeiro proveito por parte do aluno, não sei qual a minha contribuição para o crescimento deste educando*”. Do mesmo modo, o professor A afirma: “*Muito difícil. É preciso profissionais preparados para tais alunos. Senti que não houve progresso desses alunos, devido às limitações*”. Com base nesses depoimentos, pode-se perceber angústia e frustração por parte dos professores frente aos desafios propostos pela inclusão escolar, já que eles próprios não se sentem suficientemente preparados para proporcionar um ensino diferenciado a alunos PNEEs.

Feltrin (2007) propõe que esses desafios podem ser superados a partir do uso da criatividade, uma vez que caberá ao professor buscar estratégias mais adequadas ao atendimento do aluno diferenciado, conforme esclarece o depoimento da professora F, que argumenta a respeito dos pontos positivos desta experiência: “*(...) a possibilidade de vivenciar uma situação de aprendizado que necessita mais pesquisa e planejamento, métodos diferenciados, o que é estimulante*”. Essa visão é compartilhada pela professora E, que afirma: “*O bom dessa relação é a afetividade, o carinho deles com a gente*”. A professora afirma ainda: “*Sei até onde eles podem chegar na aprendizagem, jamais cobraria o absurdo, uma pronúncia corretíssima, escrita, etc*”.

No entanto, apesar desses aspectos positivos, há questões a serem consideradas, sobretudo, em relação à formação desses profissionais. Setenta por cento dos professores admitem que têm dificuldade ao tentar incluir alunos diferenciados em suas aulas, porém todos confirmaram ser essa uma experiência satisfatória. Vinte por cento dos colaboradores afirmaram que existem alguns alunos que devem ser avaliados por métodos e critérios diferentes. Dez por cento dos colaboradores sentiram-se totalmente despreparados para os desafios, caracterizando esse aspecto como um ponto negativo no contexto educacional. A esse respeito, vale destacar que cada aluno tem uma Zona de Desenvolvimento Proximal diferente, que será estimulada pelo professor no processo de ensinar-aprender (VYGOTSKY, 1988). Caberá ao professor atingir pontos específicos no intervalo compreendido entre o desempenho real e o potencial de aprendizagem do aprendiz, promovendo, assim, a aprendizagem desse sujeito.

A partir dessas considerações, percebeu-se que muitos professores têm dificuldades na sala de aula, mas, apesar de todos os desafios, os professores se utilizam de adjetivos como *bom* e até *maravilhoso* para definir a experiência com alunos diferenciados, pois, segundo eles, alguns de seus alunos possuem limitações, mas outros, apesar de serem alunos diferenciados, têm facilidade e gostam de aprender a língua inglesa. Segundo a professora D, “*A experiência foi maravilhosa, pois o aluno era organizado, estudioso, assíduo, interessado em realizar as atividades propostas*”. A professora D reitera essa ideia, ao afirmar que: “*Ele sempre gostou de inglês, e tinha facilidade de memorizar a escrita e a pronúncia em inglês*”.

Retomando os estudos de Gardner (1994), a respeito das múltiplas inteligências do sujeito, é possível constatar, por meio desta pesquisa, que as habilidades de cada aluno variam de acordo com a sua personalidade e são utilizadas pelos sujeitos (diferenciados) conforme as regiões do raciocínio que estão preservadas em cada um deles. Dessa forma, o educador precisa estimular as várias formas de inteligência, a fim de descobrir em que habilidade ou competência o aluno se destaca. Essa constatação vai ao encontro das teorias piagetianas que valorizam o cultivo da afetividade e levam em conta a influência do positivo e do negativo nos processos de aprendizagem. As teorias de Piaget também consideram que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis que podem atrasar o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, caberá ao professor fazer uma análise do perfil de seus aprendizes, tendo em vista suas reais necessidades e interesses, ao propor uma determinada atividade em sala de aula, que contemple habilidades e inteligências específicas.

Isso ocorre porque cada aluno reage de forma diferente ao estímulo recebido em sala de aula, seja ele oriundo de seu professor, de seus colegas ou dos recursos didático-pedagógicos a que está exposto. Como consequência, ao longo de suas aulas, o professor acaba reconhecendo as dificuldades de seus alunos diferenciados e, com isso, aprende a estimulá-los fazendo uso de novas metodologias, a fim de atingir os reais objetivos de aprendizagem. Nesse contexto, os alunos possuem um desenvolvimento diverso se comparado ao de seus colegas, assim como a percepção de cada aula exige uma habilidade diferente de compreensão por parte do professor frente a cada aprendiz, conforme sugere a tabela 2.

Tabela 2 - Respostas dos participantes à segunda questão do questionário.

Participante	Como foi essa experiência? Descreva os pontos positivos e negativos.
A	Muito difícil. É preciso profissionais preparados para tais alunos, devido às limitações.
B	O bom dessa relação é afetividade, o carinho deles com a gente. Sei até onde eles podem chegar à aprendizagem, jamais cobraria o absurdo, uma pronúncia corretíssima, escrita, etc.
C	Positivo foi uma aprendizagem constante uso de novas metodologias e estratégias. Negativas- Em alguns momentos ficaram preocupadas em como fazer o meu trabalho
D	A experiência foi maravilhosa, pois o aluno era organizado, estudioso, assíduo, interessado em realizar as atividades propostas. Ele gostou de inglês, e tinha facilidade de memorizar a escrita e a pronúncia em inglês.

Além disso, constatou-se que alguns professores sentem a necessidade de ter apoio de outros profissionais de áreas especializadas, para auxiliá-los em suas atividades de ensino. Considera-se que contribuições dessa natureza são necessárias para auxiliá-los na construção de materiais adequados, sobretudo quando se considera a presença de alunos diferenciados na sala de aula regular. Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996),

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (art. 24, inciso V) e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37).

Em função do exposto, verifica-se a necessidade de professores efetivamente preparados para o exercício da docência em contextos diversos, dentre eles, a sala de aula inclusiva, tendo em vista a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1998). Essa lei define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Desse modo, as instituições de ensino privadas ou públicas devem se adequar às situações de aprendizagem que professores estão experimentando em sala de aula e, para isso, há necessidade de mais pesquisa e planejamento de métodos adequados para superar os desafios atuais.

CAPACITAÇÃO E/OU QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Durante a pesquisa, foi perguntado aos professores se eles buscaram alguma qualificação extracurricular para conseguirem desenvolver atividades de ensino com alunos diferenciados, atendendo às normas educacionais vigentes no país. Verificou-se que, em meio ao grupo pesquisado, grande parte, ou seja, 85 % dos colaboradores não participaram de cursos de capacitação ou formação continuada que contemplassem o ensino de aprendizes diferenciados e, provavelmente em função disso, não se sentem suficientemente qualificados para atuar em sala com esses aprendizes. Além disso, os participantes da pesquisa relataram que, durante o processo de formação inicial, não foram ofertadas disciplinas como Educação Especial e Libras, que, de certo modo, poderiam contribuir para a qualificação desses profissionais, tornando-os mais preparados para atuar frente a esta nova realidade que lhes é imposta: a inclusão no ensino. Ao falar sobre a sua formação acadêmica, a professora D reforça esse argumento, afirmando que: *“Não havia preparo/disciplinas para capacitar para trabalhar com alunos diferenciados”*.

Nesse sentido, constatou-se que há uma carência no currículo antigo de alguns cursos de formação de profissionais do ensino. Essa carência consiste, basicamente, na ausência de uma disciplina que contribua para a formação e qualificação de profissionais da educação preparados para ensinar ou pelo menos contribuir com a aprendizagem de alunos diferenciados. A nova legislação, ao propor uma escola inclusiva, faz com que se desacomodem estruturas educacionais consolidadas. Porém, é impossível implantar novas metodologias sem quebrar antigos paradigmas, de modo que a presença de alunos diferenciados em sala de aula continua sendo um grande desafio ao professor de línguas, principalmente quando se pensa em uma sala superlotada e que compreende alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Apesar disso, 15% dos professores participantes desta pesquisa, em vista das dificuldades enfrentadas, buscaram suprir suas necessidades didático-pedagógicas por meio de formação continuada. A esse respeito, a professora E afirma: *“Particpei de cursos por vontade própria. Não foi oferecido*

nada de capacitação nas escolas, nem durante o curso de graduação, pós-graduação”. A motivação desses professores, ao participarem de cursos de formação continuada, deve-se ao desafio por eles encontrado ao atuarem em um contexto complexo de ensino e aprendizagem, que compreende alunos com NEEs e alunos sem NEEs. Em função disso, esses professores foram em busca de atualização, pois desejavam melhores condições de trabalho, a fim de superar os desafios de sua atividade em sala de aula, viabilizando aos alunos PNEEs um diferencial no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, conforme ditam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999a), quanto ao suporte e à prática docente, é preciso abordar os conteúdos de forma a organizar o trabalho didático-pedagógico, na busca pelo favorecimento ao aluno de uma educação de qualidade.

AS (DIFERENTES) METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS PRÁTICAS DOCENTES

As indagações relacionadas às metodologias adotadas pelos professores, considerando-se as particularidades de cada caso, deixam evidente que é necessário utilizar algo específico que propicie uma aula satisfatória aos aprendizes com NEEs. Acredita-se que seja necessário observar as necessidades apresentadas por cada indivíduo, sem esquecer, entretanto, que todos eles apresentam potencialidades também. Convém salientar que o tempo de formação dos professores participantes da pesquisa é de mais de 15 anos e que, naquela época, praticamente não havia conteúdos específicos nos cursos de formação de professores que contemplassem os desafios inerentes ao processo de inclusão escolar, bem como possibilidades de superação desses desafios por meio de metodologias diferenciadas de ensino.

Devido ao modo como deveria ocorrer o ensino de alunos diferenciados, ou seja, PNEEs, a prática de ensino sem o conhecimento de técnicas adequadas ainda é um desafio. O processo de inclusão social é uma ação recente e, nos últimos dez anos, tem se tornado uma realidade observada nas escolas que se propõem a atender todos os alunos. Ter um professor bilíngue ou intérprete como auxiliar ou saber a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ajudaria, em sala de aula, nas horas de superar as dúvidas dos alunos surdos, por exemplo.

Algumas escolas dispõem ainda de sala de aula com recursos e espaço reservado para trabalhar com alunos surdos, por exemplo, utilizando mesas eletrônicas, conforme esclarece uma reportagem publicada na revista *Nova Escola* (BIBIANO, 2011), de agosto 2011. Porém, a metodologia que melhor se adapta ao aluno diferenciado deve ser pensada pelos gestores. Assim, a escola deve buscar soluções conjuntas, com os demais professores e gestores, tais como a obtenção de materiais necessários e cursos de formação continuada junto à Secretaria de Educação (no caso de Santa Maria, a 8.^a Coordenadoria de Educação), a participação em cursos anuais, organizados pela prefeitura de Santa Maria, ou ainda requerer apoio junto a outras entidades existentes na cidade.

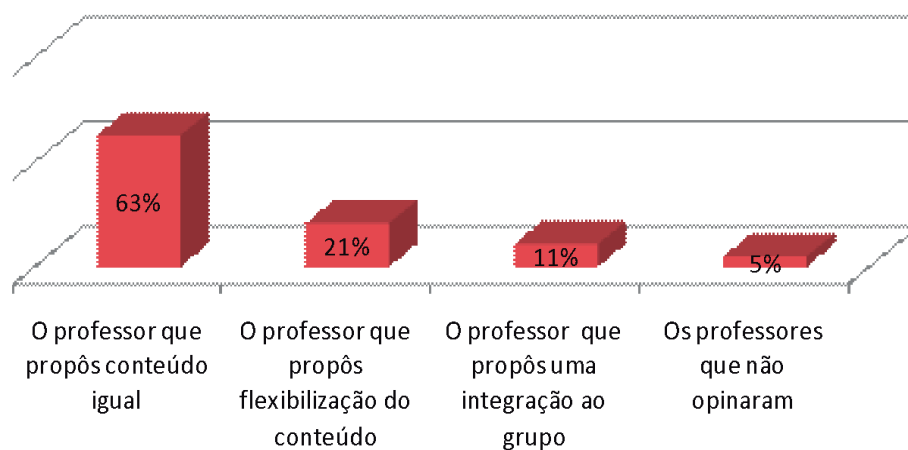
A QUESTÃO DA ACEITAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROPOSTOS

Na questão relacionada à metodologia e aos recursos utilizados, sessenta e três por cento dos colaboradores declararam que ensinam os mesmos conteúdos para alunos com e sem NEEs; porém, os alunos diferenciados são avaliados conforme suas potencialidades. Vinte e um por cento dos colaboradores procuraram flexibilizar os conteúdos e trabalhar com uma proposta específica, sem, no entanto, discutir os obstáculos inerentes ao processo, bem como prováveis soluções, com os demais colegas e com a coordenação pedagógica. Em relação ao restante dos colaboradores, no item referente à metodologia de avaliação, onze por cento dos pesquisados fizeram uso de estratégias de socialização para integrar os alunos diferenciados ao grupo. Porém, em muitas situações, os professores relataram que acabaram atuando como terapeutas ou psicólogos, na busca da metodologia mais adequada para cada aluno.

Além disso, cinco por cento dos entrevistados não responderam a essa questão, o que leva a crer que os colaboradores pensaram apenas nas limitações dos alunos, sem explorar as suas potencialidades; nesse caso, possivelmente não saberiam identificar a metodologia mais adequada para o aluno com NEEs. O trabalho do professor em termos de adaptação curricular não é definido somente pela deficiência, mas também pelo repertório e pelo conhecimento prévio do aluno diferenciado, inicialmente identificado pelo professor. As afirmações acima reforçam as ideias de Piaget (1993), cuja teoria sobre o desenvolvimento cognitivo tem como base as etapas que pressupõem que os seres humanos passam por séries de mudanças ordenadas e previsíveis. Nesse sentido, a flexibilização dos conteúdos desenvolvidos pelos professores poderá acarretar mudanças significativas na construção do conhecimento, de modo que os objetivos pedagógicos estejam centrados no aluno. No figura 1, são apresentadas as respostas dos professores em relação à metodologia de ensino empregada:

Figura 1 - Aceitação das atividades diferenciadas propostas pelos professores.

Como foi a aceitação do aluno em relação às atividades diferenciadas que você propôs?



A PREOCUPAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM ALUNOS DIFERENCIADOS

Na sexta questão, revelaram-se as maiores preocupações dos docentes em relação ao desafio de haver, em quantidade significativa, alunos diferenciados na sala de aula, junto a um número elevado de alunos sem NEEs. Observou-se que sessenta e sete por cento dos professores pesquisados se sente despreparados para atuar em um contexto híbrido, ou seja, que compreende alunos com e sem NEEs. Esses professores também demonstram certo descontentamento em relação à participação da família dos alunos com NEEs, porque, segundo eles, estão geralmente bastante distantes - ou mesmo ausentes - da escola.

Os professores, quando se deparam com alunos que apresentam limitações e problemas de aprendizagem, devem ter um olhar mais cuidadoso; além disso, precisam do apoio da família desses alunos, a fim de, coletivamente, conquistarem a confiança desses alunos para alcançarem objetivos comuns. Sendo assim, é preciso ver além das limitações e trabalhar o potencial de cada aluno de forma diferenciada, repensando maneiras de se explorar suas potencialidades, sem focalizar apenas nas suas limitações. O relato da professora D demonstra essa preocupação e reforça o argumento de que o apoio da família ao aluno com dificuldades especiais é fundamental para o seu desenvolvimento: *“É preciso haver mais preparo durante a faculdade e educadores especiais em sala de aula, tempo maior de planejamento com educadores especiais e apoio da família”*.

A inclusão escolar proposta pelos PCN é politicamente correta porque representa valores simbólicos importantes, condizentes com igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos em ambiente favorável. Porém, na implementação imediata do modelo de educação inclusiva nos sistemas educacionais de todo o país (nos estados e municípios), é preciso que as novas concepções legais e seus pressupostos sejam observados por todos os integrantes da comunidade educacional.

Mas qual é o perfil de professor previsto pelo modelo inclusivista? Uma questão que surge durante a pesquisa seria um professor especializado em atender a todos os alunos, inclusive aos que apresentam NEEs. Verificou-se, na pesquisa, certa dificuldade por parte dos professores no tratamento destinado a esses alunos, pois eles não são especializados em todas as propostas inclusivista. Na tabela 3, pode-se observar com clareza as repostas dos professores à questão de número seis.

Tabela 3 - Representa as respostas dos professores à questão 5.

Participante	Qual é a sua maior preocupação ao trabalhar com esses alunos?
A	Não me senti preparada e muitas vezes deixei os demais alunos à espera, enquanto atendo eles.
B	Se eles conseguirem aprender algumas coisa que os ajudassem a crescer como pessoa...
E	E de eles estarem interagindo com grupo, participando e desenvolvendo habilidades pertinentes em cada um deles.
F	A maior preocupação é que grande parte dos alunos e se consideram menos capazes, especialmente por ter deficiência na aprendizagem da linguagem.

Com base na resposta da professora E, percebeu-se a importância da inserção de alunos com NEEs em um grupo heterogêneo, na medida em que interagem entre si tendo em vista a aprendizagem de uma nova língua: “*Eles estarem interagindo com o grupo, participando e desenvolvendo habilidades*”. Esse argumento vai ao encontro do que Krashen (1987) afirma, em sua teoria sobre os estudos da LE em uso, segundo a qual o indivíduo deixa de ser apenas um falante para se tornar aprendiz dessa língua e, em consequência disso, ele é responsável pela mudança na forma de seus enunciados. Já a resposta da professora A demonstrou outra preocupação: “*Não me senti preparada e muitas vezes deixavam os demais alunos à espera, enquanto atendia eles*”. Tal constatação parece ser recorrente entre os participantes desta pesquisa, já que, na maioria das vezes, atuam em turmas compostas por um elevado número de alunos, o que praticamente inviabilizaria a educação inclusiva. O mais indicado seria que existissem turmas menores, pois esses professores estão, geralmente, sozinhos na sala de aula, coordenando as atividades didático-pedagógicas propostas.

Entretanto, há exemplos de escolas inclusivas que parecem de fato oferecer uma educação diferenciada aos alunos com NEEs. É o caso, por exemplo, da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca, em Contagem - MG, que é modelo de gestão inclusiva. Devido à dedicação de sua equipe de ensino no país, já existe a possibilidade de ter uma auxiliar de inclusão, que pode pertencer ao quadro dos funcionários do município ou ser acadêmico do curso de Educação Especial. A realidade dessa escola revela que, em algumas turmas com alunos PNNEs, o mais recomendado é dividi-los em grupos produtivos, a fim de aproveitar a competência de cada um. Quando alunos com saberes diferentes são agrupados entre si, é possível beneficiar a todos, não somente aqueles que têm NEEs. Essa experiência pode ser de grande valia para os dois grupos de alunos. Sob essa perspectiva de trabalho, o conhecimento é construído coletivamente, o que vem ao encontro da teoria de Vygotsky (1988), no que diz respeito à interação de aprendizes de diferentes níveis de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que teve como objetivo investigar os principais desafios do professor ao ensinar a língua inglesa a alunos PNEEs, tendo em vista o seu potencial de aprendizagem, revelou que é preciso haver, sobretudo por parte dos professores, a disseminação de ideias e práticas inclusivas em contextos educacionais que buscam ser efetivamente “inclusivos”. Nesse sentido, a pesquisa revelou algumas das experiências vivenciadas pelos professores pesquisados, que têm ou tiveram contato com alunos portadores de alguma deficiência, destacando-se os principais desafios enfrentados por eles em sua trajetória de vida profissional, especificamente no que diz respeito à sua inserção no ensino regular.

Com base nesta pesquisa e nas perguntas e respostas aqui apresentadas, ficou evidente que é de extrema importância refletir sobre a inclusão de alunos diferenciados nas escolas regulares, bem como promover reflexões entre os professores, pois alguns ainda veem a inclusão como obstáculo à

aprendizagem, além de não considerarem esse aspecto como um ponto que merece reflexão e compreensão por parte dos docentes. Como foi apontado ao longo do estudo, há fatores negativos e positivos no processo de inclusão, porém deveria haver mais instruções no que tange ao aprimoramento das práticas docentes. Por exemplo, é preciso fazer uso de diferentes abordagens didático-pedagógicas, a fim de direcionar o aluno a uma efetiva construção e ampliação do conhecimento a ser desenvolvido.

Além disso, a análise revelou que a construção de uma escola que se caracterize por uma proposta de ensino inclusiva depende de um esforço coletivo de todos os sujeitos envolvidos na educação de alunos PNEEs. É preciso que, amparados legalmente, pais, professores e gestores invistam em propostas pedagógicas condizentes com as necessidades dos alunos considerados PNEEs e, acima de tudo, contem com a participação efetiva da sociedade como um todo, a qual deve criar mecanismos de inclusão desses sujeitos nas suas diferentes esferas sociais, contribuindo, assim, para a construção de uma realidade mais justa e igualitária. Acredita-se, ainda, que a Educação Inclusiva servirá como uma “porta” de acesso a uma sociedade mais solidária e inclusiva, capaz de valorizar as diferenças - cognitivas, sociais, econômicas e culturais - e investir nas potencialidades de cada sujeito que a constitui, de modo que a participação de todos se torne determinante ao processo evolutivo.

Em vista disso, por meio deste estudo, buscou-se “lançar sementes” e “abrir caminhos” para que, com o apoio da família, a escola possa agir como uma poderosa ferramenta em favor da inclusão, a fim de que os alunos que apresentam NEEs possam ocupar o espaço que lhes é de direito e, principalmente, consigam avançar na aprendizagem de conteúdos específicos e na ampliação de valores cultivados pela escola e previstos pela sociedade. Nesse sentido, é preciso enfatizar que o desenvolvimento só é completo quando há correlação entre o interesse dos alunos e a determinação dos professores, motivados pela sociedade em geral, em mudar seus destinos.

Pode-se concluir, pois, que nada pode ser feito em prol dos alunos sem a participação efetiva dos professores. É pensando nesses alunos, após concluir sua formação acadêmica inicial e passar para a vida profissional ativa, que o professor não pode desistir, mas deve continuar a luta pela educação, baseado no argumento de que todos os indivíduos apresentam diferenças, as quais devem ser respeitadas. No âmbito dessas reflexões, não se acredita que haja uma única resposta para os questionamentos aqui lançados, mas uma “trilha” a ser seguida coletivamente, mediante a formulação de ideias e conceitos, que possam embasar a proposição de novas abordagens e metodologias de ensino, voltadas à Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Psicanálise da criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.

BECK, F. L. **O ensino da língua espanhola na educação especial**: aprendizagem e formação docente. Pelotas: UFPel, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/LtXFgn>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BIBIANO, Bianca. Inclusão: É possível resolver. **Nova Escola**, São Paulo, n. 244, p. 49-54, ago. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/tcpFKb>>. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Anais...** Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos como necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999a.

BRASIL. Ministério do Emprego e do Trabalho. Lei N. 8.213, de 24 de julho de 1991. **Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência**: coletânea. Brasília: MTE, SIT/DSST, 1999b.

BRASIL. Lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/5f24na>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/Nbzeyf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de julho de 2015.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FALVEY, M. A.; HANEY, M. Partnerships with parents and significant others. In: FALVEY, M. A. **Community-based curriculum**: instructional strategies for students with severe handicaps. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., p. 15-34, 1989.

FELTRIN, A. E. **Inclusão Social na Escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FILHO, C. A. B. Deficiência, Handicap e Alguns Demônios da Inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 18, p. 47-57, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/vXy6gq>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

FOREST, M.; LUSTHAUS, E. Le Kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. In: FOREST, M. (Org.). **Education-Intégration**, Downsview, Ontario: L’Institute A. Roeher, v. 2, p. 1-16, 1987.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

KRASHEN, S. **Principles and practices in second language acquisition**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: University Press, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para Todos. Campinas: Alínea, 1993.

PETERSON, M. et al. Community-referenced learning in inclusive schools: effective curriculum for all students. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Curriculum considerations in inclusive classrooms**: facilitating learning for all students. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 1992, p. 207-227.

PIAGET, J. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Tradução de Tania Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. **Human development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

PURKEY, W. W.; NOVAK, J. M. **Inviting school success**. A self-concept approach to teaching and learning. Belmont: Wadsworth, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia: obras escogidas, volume V**. Visor. Madrid, 1997.